

Libro de Actas

Avaliación e informe en Educación Social

Escola de outono



**ceesg**
colexio de educadoras e
educadores sociais de galicia

***18 e 19 de novembro de 2010
Santiago de Compostela***

Escola de Outono do Ceesg

Avaliación e informe en Educación Social

Santiago de Compostela

18 e 19 de novembro de 2010

Organiza:



Entidades colaboradoras:

BancoSabadell
Professional BS



ÍNDICE

Actas da Escola de Outono ***Avaliación e informe en Educación Social***

Presentación.

María José Caride Delgado e Alfonso Tembrás López.....7

Conferencia inaugural

- Prácticas de evaluación e informe en Educación Social, o cómo hacer visible lo cotidiano.
Carlos Sánchez Valverde-Visús.....8

Mesas redondas: Avaliación e informe en diferentes ámbitos

- Atención a mulleres.
M^o Jesús Gutiérrez Candame45
- Atención a menores.
Lisardo Fernández Conde.....52
- Persoas maiores.
Paloma Seijo Anca e Andrea Fernández Resille59
- Atención a persoas con problemas relacionados co consumo de drogas/saúde mental.
Carlos González Caporale.....64
- Adolescencia.
Xesús Deibe Simo.....74
- Familias.
Eva López Soto.....86

Mesa redonda: A metodoloxía como guía para obter resultados.

- Á procura de novos espazos profesionais para o educador e a educadora social: a pequena librería (unha práctica).
Héctor M. Pose Porto.....96

Conclusiones

- Avalía que algo queda. Prácticas de avaliación e informe en Educación Social.
Alfonso Tembrás López.....108

Presentación

María José Caride Delgado e Alfonso Tembrás López

Área de Desenvolvemento Profesional do Ceesg

A miúdo as/os profesionais da Educación Social reflexionamos sobre se as intervencións que estamos a desenvolver son as máis axeitadas para conseguir os obxectivos formulados inicialmente. A ferramenta que nos permite saber se o que facemos é o axeitado é a avaliación.

A avaliación é un elemento inherente a todo programa socioeducativo, pode axudarnos a identificar os aspectos positivos e negativos da intervención, os diferentes elementos que contribúen ao logro dos obxectivos e pode orientarnos car a mellora da práctica.

É obxecto da Escola de Outono que presentamos, abordar o concepto e o sentido da avaliación no eido da Educación Social. Concretamente, a avaliación naqueles espazos nos que as educadoras e educadores sociais temos máis presenza, construíndo un instrumento que axude a coñecer a fondo o funcionamento dos programas de intervención, das organizacións e das/os profesionais que os levan a termo, orientando así a toma de decisións para a mellora da calidade das intervencións.

Prácticas de evaluación e informe en Educación Social o cómo hacer visible lo cotidiano

Carlos Sánchez-Valverde Visús*

Educador Social e historiador. Profesor de Educación Social na Universidade de Barcelona e na Universidade Nacional de Educación a Distancia.

*Los espejos están llenos de gente.
Los invisibles nos ven.
Los olvidados nos recuerdan.
Cuando nos vemos, los vemos.
Cuando nos vamos, ¿se van?*

Eduardo Galeano, Espejos, 2007

0. Introducción.

Antes de nada, agradecer a la organización la invitación para poder participar en esta escuela de otoño y poder así compartir algunas de mis reflexiones con todos vosotros y vosotras.

Para los que no me conocéis, deciros a modo de presentación, que soy educador (primero especializado, después social), desde finales de los setenta, y que desde los ochenta, trabajo en el sistema público de atención a la infancia de Cataluña. Es decir, que se podría decir que tengo una larga trayectoria de ejercicio profesional. Pero también habría que añadir: que he estado siempre interesado en el estudio sobre la configuración histórica de nuestra profesión y de la atención a la infancia; que he participado activamente en la configuración de los sujetos colectivos de representación de los educadores sociales (los colegios); y que últimamente (sólo en los 4 últimos años), he empezado a compartir mi experiencia y a transmitirla en diferentes universidades (en la formación de educadoras y educadores sociales), y en diferentes

* ceseuve@gmail.com

publicaciones. Pero todo ello, sin dejar el ejercicio directo de la profesión y la acción socioeducativa con personas.

A lo que vengo aquí es a pensar un rato en voz alta y a compartirlo, junto a vosotras y vosotros y a preguntarme sobre qué puede significar el “informe social”; cómo manejar la información que, de las personas con las que actuamos, nos llega; cómo articular los procesos de evaluación de nuestros proyectos, de si se ha de visibilizar lo cotidiano, o mantenerlo en el ámbito de lo privado y lo íntimo...

Mi intención es pues, la de actuar un poco con la actitud del analista “que no tiene todas las respuestas, pero quiere hacerse preguntas junto a vosotros y ayudar a que la palabra fluya”. ¡Espero saber conseguirlo!

Y, como aviso para navegantes (y por qué no, como forma de ir alimentando el debate), adelanto ya algunas de las ideas-preguntas que desarrollaré más detenidamente a los largo de estos minutos:

1.- Me decanto por la ineludible necesidad de evaluar los resultados de nuestra acción, como educadores sociales, dentro de unos escenarios de proyectos centrados en la mejora de la calidad de vida de las personas. Pero me surge una primera pregunta:

¿Evaluamos proyectos y sus resultados, o evaluamos a las “personas”?

2.- Como continuación de lo anterior, me surge una segunda cuestión:

¿Para qué o para quien trabajamos: para aquellos que nos hacen un encargo –la mayor parte de las veces de “control social” y de “gestión diferencial de las poblaciones”¹ - o para las personas con la cuales establecemos la relación que posibilita la acción socioeducativa?

3.- Por otro lado, si el informe social, en su formulación actual, es un dictamen realizado para uso de una autoridad, del que se derivará la posibilidad de una prestación o un derecho (o un proceso de clasificación que signifique al sujeto entrar en circuitos especiales, para categorías de ciudadanos diferenciados y desiguales), me pregunto:

¹ En la formulación de Robert Castel.

¿Tiene algo que ver el informe social con la educación social?

4.- Denuncio de nuevo² la falta de respeto que se da en la mayoría de nuestros servicios hacia la intimidad de las personas. Tenemos mucho camino por andar en el manejo de la información de las personas con las que intervenimos y a la que accedemos desde nuestra relación profesional. Desde una exigencia y un imperativo éticos, me surgen otras cuestiones:

¿Cómo estamos aplicando los principios de confidencialidad y de respeto a su intimidad? ¿Cómo estamos visualizando lo cotidiano?
¿Debemos hacerlo?

I. La Educación Social

Para poder ubicar mejor mis palabras, quizás sea necesario compartir con vosotros **¿qué entiendo yo que es la educación social?**

La educación social es una disciplina pedagógica que actúa generando escenarios donde pueda producirse el hecho o acto educativo, más allá de los espacios curriculares socialmente formalizados, en la relación de las personas consigo mismas y con su entorno social, histórico, cultural, etc.

Me atrevería a definir (aterrizando un poco más y siguiendo una formulación de tipo Freiriano, en la concreción inacabada e intuida antes de morir en 1986 por Faustino Guerau de Arellano³) que al educador lo define, como acción fundamental, **la del acompañamiento, el ofrecimiento, el cuidado, la limitación, la promoción.** Nuestra acción no tiene pues una función finalista, de curación (aunque eso no significa que no se operen mejoras en las personas con la actuamos ni que nosotros no nos propongamos objetivos). Es una actuación que tiene que ver con la puesta en marcha de determinados tipos de estrategias que consigan estimular procesos de autoconquista (desde la aparición de la motivación interna en las personas con las que actuamos) y que para ello, hemos de **ofrecer, desarrollar y asegurar,**

² Ver mi aportación al IV Congreso de Educación Social, Galicia, 2004.

³ En su libro "La vida pedagógica".

“un espacio continuo acogedor, coherente, limitador, que posibilite la experiencia, desde la construcción de situaciones de “simetría entre el adulto (educador) y la persona atendida”. Así podrá realizarse un encuentro, una relación de reconocimiento y comunicación entre un tú con otro tú y aparecer el vínculo educativo”.

Pero la educación social ¿no era una profesión?

Algunos de vosotros quizás pensaréis y diréis, que **esta definición de la educación social que nos acaba de plantear el ponente, NO es la que se utiliza habitualmente..., que no es aquella que define la educación social como “una profesión, como una práctica profesional”**. Y me diréis también que hasta en la misma definición que Asedes (Consejo de Colegios) han acordado para definir la educación social⁴, se hace referencia explícita a ese carácter.

Permitidme que os diga (sin afán de abrir ningún debate sobre la virtualidad de esos documentos profesionalizadores que, como fruto de procesos participativos y de consenso y acuerdo, son nuestra divisa en estos momentos), que yo creo que,

→ *La profesión es una **aplicación** social cambiante.*

Claro que los educadores sociales somos profesionales de la educación social, de la misma manera que un médico es un profesional de la medicina, o un ingeniero de la ingeniería... Pero el ejercicio profesional no es lo que nos define substantivamente. Al igual que no es lo mismo “médico que medicina”, ni “ingeniero que ingeniería”, etc. En todo caso la profesión, como aplicación, es lo que nos adjetiva en cada momento socio-histórico. Y “el educador social” sería un profesional... Pero pasa, que *no es lo mismo la parte que el todo*.

Lo que nos hace educadores sociales es lo que tiene que ver con el “hecho educativo”, del que hablaba antes, que se da en esa personalísima⁵ relación que establecemos con las personas. Y **nuestro marco “teórico y discursivo de identidad” de referencia y de inscripción para la reflexión**, el núcleo que nos ha de servir para el análisis de las realidades concretas de cada momento en nuestro devenir como actuantes de la educación social (preguntas o dilemas como: ¿por qué podemos o no

⁴ ASEDES (2007), Documentos Profesionalizadores, página 12.

⁵ La relación personalísima es un concepto que proviene del derecho muy interesante.

firmar informes sociales?, ¿es evaluable la acción socioeducativa?, etc.), **ha de ser ese: la relación con nuestra función como educadores, y no tanto el espacio o encargo social y/o profesional que en cada momento histórico se nos quiera hacer.**

Definir nuestra substantividad en el hecho educativo puede tener además otra consecuencia: la de recuperar la posibilidad de ser nosotros mismos quienes podamos analizar nuestra acción (*práctica más reflexión*) y reconocernos como creadores de saber, rompiendo la dicotomía que opera actualmente y que diferencia entre educadores (prácticos) y pedagogos (que generan teoría al analizar la prácticas de los otros). Ya sé que no es el tema de hoy, pero yo afirmo que la pedagogía social y la educación social son manifestaciones de la misma cosa. Ya habrá otros momentos, espero, para hablar de ello.

2. La evaluación en Educación Social y sus prácticas

Una vez sentado el marco de referencia que orienta mi discurso, seguiré el orden y el ritmo que me ha marcado la organización, y empezaré hablando sobre **la evaluación y sus prácticas.**

La concepción de evaluación de la que yo parto es la de considerarla como un *proceso para determinar, de la manera más sistemática y objetiva posible, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de las actividades, a la luz de los objetivos, de una acción educativa,* en este caso.

Algunos autores (Miquel Gómez Serra,-2002, 2004, 2005-; Martí March y Carme Orte -2004-) han puesto de manifiesto la falta de cultura de la evaluación que se da aún en el ámbito de los servicios a las personas, en general, y en el de la Educación Social, en particular. Y proponen su incorporación entendiéndola como un instrumento de “mejora y de transformación”.

Quizás esa actitud refractaria hacia los procesos evaluativos, se haya configurado como una herencia más de algunas de las formulaciones iniciales provenientes del trabajo

social⁶, más centradas en los procesos y procedimientos y como consecuencia de elecciones tomadas en algunas articulaciones profesionales: la gestión.

¿Es posible la evaluación en educación social?

Por otro lado, actúa como verdad indiscutible una afirmación, muy difundida entre los educadores y educadoras sociales, que manifiesta “*que la evaluación de resultados o efectos no es posible en Educación Social*”. Se argumenta que el nuestro es un trabajo de siembra, a largo plazo y que para poder observar sus resultados deberíamos poder analizar períodos temporales en la vida de las personas tan largos, que el intento resulta inviable⁷.

Parece como si desde esta posición, se construyera y defendiera así una mirada de la educación social que la reduce a tan solo una práctica profesional, subsidiaria e instrumental, que otros analizaran, y que resulta inevaluable. Y ello resulta paradójico, porque si se parte de una primera reducción a lo profesional y esta no se puede evaluar: ¿dónde podrá evidenciarse la utilidad social que obligatoriamente ha de manifestar una profesión?⁸

Ante esto, yo me pregunto cómo podríamos, de aceptar estas afirmaciones, obtener las devoluciones que nos informarían sobre la utilidad o validez de nuestra acción. Y no tan sólo cuando la Educación Social se formaliza en un encargo social y se vuelve profesión (y cuando aquel que “paga” quiere visualizar los resultados de su inversión), sino en su manifestación más pura como acto educativo.

Somos profesionales de la acción, del cambio. Actuamos, mediante la puesta en marcha de determinadas estrategias y técnicas, desde nuestras habilidades personales, relacionales (el aparato clínico que decía Toni Julià⁹), para que otros mejoren su vida,

⁶ Ezequiel Ander-Egg y María José Aguilar pusieron en escena a finales de los 80 una obra que se ha convertido en referencia obligada: ¿Cómo realizar un proyecto social...? De la cual ya se han realizado casi 20 reediciones y adaptaciones. En las primeras ediciones, las cuestiones relacionadas con la evaluación de los proyectos estaban muy poco desarrolladas.

⁷ Ver Núñez (2007), página 8. Esta autora afirma: “**Los efectos de la educación devienen así imprevisibles: no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano.**” (en negrita y con cuerpo mayor en el original).

⁸ Una profesión sería aquella acción que es reconocida como útil socialmente, que dispone de un saber, unas técnicas y modos de hacer específicos y una formación que faculta para poder ejercerla dentro de unos estándares reconocidos socialmente. Es decir, una acción que está formalizada socialmente.

⁹ Raquel Cercós (2010), al analizar el proyecto formativo del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona de los 70, realiza un interesante acercamiento a este tema.

adquieran recursos de contacto y maniobra, etc. Si no es posible constatar de alguna manera cuales son los resultados de nuestras acciones, quedamos sumidos en el plano de la acción por la acción¹⁰. Y eso significa un proceso de alienación doble: de condena a un destino en el que la práctica se convierte en un fin en sí misma, sin ninguna relación con la realidad y las consecuencias que en ella opere esa práctica; y de inhabilitación para poder reflexionar sobre esa nuestra práctica ya que, como decíamos antes, no habría tangibilidad ni relación causa-efecto observable, con lo que la inferencia es imposible. Además, ya hay “otro” que es el encargado de hacerlo. Y todo porque, según esta formulación, lo educativo sería “intangible”.

¿Qué espacios, humano, social y cultural le quedan al educador y a la educadora sociales en esta perspectiva?

Es evidente que es más fácil evaluar aprendizajes que educación. Que lo que se aprende, por el hecho de poder ser medido cuantitativamente, visualizado, resulta más fácil de evaluar. Y que muchas veces la evaluación, sobre todo si está formulada en clave de clasificación de personas y de medir diferencias, puede convertirse en un instrumento de control social. Pero no por la dificultad de la empresa, hemos de desistir de ella y realizar una huída hacia adelante.

Evaluar es una tarea compleja, pero no imposible.

¿Trabajar y actuar para las personas o trabajar para el encargo?

Una de las primeras claves para empezar a superar esas dificultades o esa complejidad para la evaluación en la Educación Social pasa por buscar respuestas, otra vez, en ese núcleo paradigmático que definíamos antes. Volvamos sobre lo planteado anteriormente. Si aceptamos que lo que nos define es el “ser educadores” (el hecho educativo), la respuesta a esa pregunta debería ser clara: nos debemos a las personas, a los grupos, a las comunidades con las que trabajamos. Pero si optamos por definirnos, substantivamente, como “profesión”, la cosa se pone más difícil. Muchas veces en la práctica social, la utilidad de una profesión se confunde con su utilización e instrumentalización.

¹⁰ En línea con algunas articulaciones discursivas de la animación sociocultural y de la gestión cultural de los 90, en las que se llegó a hablar en ámbitos, de la “Gestión de la gestión”. O de la “gestión de procesos”.

Esta pregunta y esa respuesta han estado presentes siempre en nuestra acción socioeducativa. La tensión de la calidad forma parte de nuestro discurso. Os podría poner algunos ejemplos que se me ocurren ahora:

1.- *Los horarios de los educadores en los centros*¹¹. En 1932, en uno de los centros de Infancia de la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, el “Grupo Benéfico Wad Ras”, se generó un conflicto que resulta muy interesante por su intemporalidad (o quizás sería necesario decir mejor que por su actualidad). Todos aquellos que hemos trabajado en instituciones residenciales podríamos estar reconociéndonos continuamente en todo el material que el legajo correspondiente del Archivo de la Junta contiene. El conflicto surge después de que la dirección del Grupo Benéfico proponga la modificación de los horarios diarios, aumentando una hora diaria la presencia de los educadores con el grupo de niños/as, así como la modificación del régimen de descanso y fiestas. Los educadores realizan un primer escrito de queja recordando las condiciones de trabajo en las cuales fueron contratados y oponiendo razones técnicas a algunas de las modificaciones propuestas. Estas son algunas de las razones que el equipo de educadores hizo llegar al presidente de la Junta de Protección: “...ponemos a consideración de ustedes la fatiga psicofisiológica que representaría sostener la disciplina de los menores durante dos días seguidos de 14 horas de servicio diario...”. Como poco, la profesión “ya” disponía de un discurso bastante elaborado.

2.- Cuando en 1984 se constituyó la Asociación de Educadores Especializados de Cataluña, en esa vorágine fundacional que recorre las instituciones en sus primeros momentos, se planteó como unas de sus prioridades realizar formación específica, para reflexionar y compensar la dinámica de la práctica. Y sabéis cual fue el *primer curso* que se programó como formación propia de la AEEC: un Seminario de Prevención y Control Social, a inicios de 1986.

3.- Y en la misma dirección, yo creo que también el objetivo de esta “Escola de Outono”, está relacionado con esa necesidad de dar, y de darse, respuesta a la pregunta. Y me parece una demostración de humanidad que os animo a seguir manteniendo viva.

¹¹ Sánchez-Valverde (1995).

Cuando tenemos el suficiente tiempo para reflexionar nuestras respuestas, lo que acaba pasando es que siempre optamos por responder a la pregunta de *¿Trabajar y actuar para las personas o trabajar para el encargo?*, con que **trabajamos para las personas y que nos debemos a ellas, desde el contrato que el vínculo educativo significa para con ellas.**

Estos ejemplos deberían alegrarnos: somos una profesión consciente que sabe responder desde el discurso. Y nos deberían hacer reflexionar, también, sobre los tiempos que dedicamos a cada cosa.

La difícil neutralidad de las profesiones.

No existe la neutralidad de las profesiones. Esa idea de la neutralidad, de la asepsia de las profesiones, es una derivación más de la pretendida neutralidad de la ciencia y de las técnicas, propuestas que surgen como afirmaciones positivistas, a mediados del siglo XIX, tratando de separar la interpretación de la realidad (y los instrumentos para hacerlo) de la realidad misma. La práctica y la experiencia histórica nos han demostrado que ciencia y técnica no pueden entenderse al margen del momento histórico en que nacen y de su uso social.

En la misma dirección, las profesiones se inscriben en momentos históricos y espacios geográficos y temporales que las invisten desde el uso que de ellas se hace. Nuestra acción profesional está siempre inscrita dentro de un momento, de un encargo social, de una contraprestación “pagada” para cumplir una determinada función, que puede coincidir o no con lo que nos define.

La tensión entre ese encargo y la naturaleza de nuestra acción (lo que de verdad define nuestra intervención profesional), forma parte de lo cotidiano y se resuelve, a veces, desde la invocación a determinadas normas externas (objetivas) en forma de **códigos deontológicos**, o similares... No podemos ir en contra del respeto a los derechos humanos, por ejemplo (luego volveremos sobre este tema).

Pero otras veces, se resuelven en el ámbito de lo personal y de lo subjetivo. En esa **“soledad de corredor de fondo”** que ocupa muchos de los momentos de nuestra intervención profesional. Resulta entonces muy difícil sustraerse a su influencia, sea por lo desdibujado de la función, por lo difuso del espacio de intervención, etc.

Es fácil detectar el encargo oculto cuando el mandato es tan evidente como el de “*no quiero salir en los periódicos*”, que algunos políticos o responsables técnicos nos espetan en algunas de sus relaciones con nosotros¹². Pero, es ya un poco más complejo descubrirlo, porque tendríamos que pararnos y tener el tiempo para reflexionarlo y pensarlo, en otros procesos solapados. Así descubriríamos y comprobaríamos cuanto de contenido de “mero control social” tiene el trabajar en sistemas informáticos, que además de facilitar la gestión de los datos a los profesionales, sirven también, desde rutinas ocultas, para el control social (y no tan sólo a efectos estadísticos), y para la identificación y clasificación de las personas con las que trabajamos. El uso que de nuestras informaciones hacen para “la gestión diferencial de la poblaciones” (también lo retomaremos luego).

¿Proceso o efecto? El proyecto.

Pero además de esas dificultades que afectan a la evaluación en Educación Social, que hemos visualizado antes, la primera epistemológica (que hemos de responder desde el discurso), la segunda de inscripción socio-histórica (a la que respondemos de responder desde la formalización de respuestas sociales: códigos deontológicos, etc...), nos encontramos en la realidad de cada día con una tercera fuente de dificultad añadida a la hora de encara la evaluación, esta vez de carácter técnico: la de las metodologías.

Hace ya algunos años, preguntaba un día en una clase a un grupo de educadores sociales en proceso de formación (de tercer curso de la Diplomatura en Educación Social), cómo pensaban ellos que se debía realizar la evaluación de los proyectos que llevarían a cabo una vez estuvieran ya habilitados por el título para el ejercicio profesional. La respuesta mayoritaria fue que mediante una Memoria. Y les pedí que me explicaran qué era una Memoria, y cómo se hacía. Me respondieron que una Memoria recoge el desarrollo del proyecto y que se hace de manera colectiva “*compartiendo las opiniones de los diferentes profesionales*”. Manifesté mi extrañeza, aclarándoles que el motivo de esa reacción mía era que yo consideraba que la Memoria

¹² Hay una anécdota real muy repetida que he compartido con muchos educadores y educadoras a lo largo de estos años. La del político que declaraba sin empaques, que “*cuando tenía un problema, contrataba a un educador y que le salía más barato que un policía*”, para que se lo resolviera, es claro. El nombre del político, ponedlo vosotros.

era un instrumento descriptivo, parcial, que cuenta lo que ha pasado, el proceso, pero que no constata los efectos o los resultados de nuestra acción. Ellos me decían que la evaluación en educación social sólo se refiere a los procesos y no a los resultados. Les volví a preguntar cómo se podría entonces valorar y constatar si se han conseguido los objetivos de la acción socioeducativa para poder así corregir e introducir elementos que mejoren nuestra acción. Allí apareció de nuevo la recurrente justificación que comentábamos antes: nuestra labor es una labor de siembra, que no se puede evaluar, etc.

A partir de ese episodio, estuve reflexionando sobre estas manifestaciones y decidí dedicar algunas sesiones de la asignatura a entrar en contacto con la potente herramienta metodológica del **Enfoque del Marco Lógico (EML)**.¹³

Un método que, además de ser el que se utiliza habitualmente en cooperación internacional, ha sido asumido por la UE como aquel en el que se han presentar los proyectos que compiten en diferentes líneas de subvención y que cada día gana más espacio social.

Resumidamente, se trata de una “**herramienta**”, de una metodología de programación de proyectos, desde un enfoque que se mueve en la programación por objetivos, la gestión del ciclo del proyecto y la evaluación de resultados. Todo ello en una interrelación de todos los elementos del proyecto, realizada desde la inferencia lógica (la relación causa efecto). Evidentemente, los ámbitos en los que más aplicabilidad tiene en relación con la educación social son aquellos relacionados con el trabajo comunitario y la animación sociocultural. Pero familiarizarnos con algunos de los conceptos y pasos metodológicos que propone, adaptándolos, creo que es una de nuestras tareas de los próximos años.

La formulación de proyectos siguiendo esta metodología, acaba después de un largo proceso de acción sociocomunitaria en el que, se habrán delimitado los participantes (y población objeto de la acción), determinado conjuntamente las necesidades (construyendo un árbol) y seleccionado los objetivos posibles (con el árbol o diagrama correspondiente) y finalmente eligiendo el objeto del proyecto (utilizando técnicas

¹³ Ver Medianero Burga (S.f.) para una visión general sobre el método.

como la del DAFO). Y una vez delimitado el Objetivo del proyecto (y el objetivo general en el que inscribe la acción), se formulan los productos o resultados esperados, y las acciones para lograrlo. Todo ello interrelacionado en una **Matriz** que para cada una de las cuatro categorías anteriores se seleccionan o diseñan indicadores, fuentes de verificación y supuestos o condiciones necesarias. Se configura así una cuadrícula en la que tendremos 16 elementos interrelacionados desde una corriente que circula en la relación causa-efecto¹⁴.

En el caso de la Educación Social y en coherencia con la opción por la centralidad que hemos planteado por el acto educativo y por las personas, **los objetivos siempre deberían estar centrados en la mejora o cambio de la vida de las personas. Es decir, centrados en aquello que incorporarán como mejora las personas con las que trabajamos como resultado o producto de la acción que nosotros promovemos.** Esa fase de selección y delimitación de objetivos es fundamental en todo el proceso. La mayoría de los proyectos en los que trabajamos definen objetivos que se refieren al encargo institucional (realizar un estudio...), a los profesionales (pautar hábitos...), a las acciones (hacer un curso...), o a los resultados (que apruebe el curso...) y no están formulados en relación a las personas, sus necesidades y el qué les aportará el proyecto o la acción socioeducativa que nosotros diseñamos implementar (mejorar sus recursos personales y habilidades sociales, por ejemplo...).

Si hemos definido adecuadamente los objetivos del proyecto, programa, plan..., será mucho más fácil que nos centremos en los efectos, en los resultados, y no en los procesos. Y una vez que los objetivos estén bien definidos, la selección de los indicadores (y las fuentes de verificación) de los impactos, efectos, resultados..., si hacemos ese proceso siguiendo el EML, el proceso de evaluación será una acción y una fase mucho más fácil.

Es decir, que cuando hablemos de evaluación en educación social, el paso anterior, la condición necesaria pero no suficiente, se concretará siempre en **“una buena formulación del proyecto de acción”**.

¹⁴ Ver un ejemplo de matriz en el Anexo I

Ya sé que cuándo más “especializada”, en terminología clásica, es la acción socioeducativa en las que estemos ubicados, más complejo será aplicar esta metodología. Es decir que cuanto más individualizada, compensatoria, terapéutica..., etc. sea nuestra acción, más esfuerzo deberemos hacer. Pero yo creo que es posible y, personalmente, estoy haciendo el esfuerzo de aplicarla a los proyectos educativos individuales dentro del CRAE (centro residencial de atención a la infancia) en el que trabajo.

La supervisión como una manifestación de la Evaluación.

Un apunte rápido para acabar este apartado, pasaría por mencionar otro elemento importante a la hora de evaluar en Educación Social: el del lugar que ocupa la supervisión en ella, en la evaluación. Y no tan sólo del “aparato clínico” operante en la relación educativa¹⁵, sino de toso sus otras acepciones o manifestaciones¹⁶.

La aportación que realiza Toni Julià al respecto, en una interesantísima entrevista (a la que se puede acceder también en formato vídeo y que está accesible en la Web del CEESC), nos coloca ante la supervisión como un factor (en el sentido de elemento que coadyuva) de “calidad” de la acción educativa. Así es: en la medida en la que clarifica el entorno relacional, analiza las prácticas educativas, o disecciona las prácticas y la dinámica de la distribución del poder dentro de la institución.

3. Informe, informe social e informe socioeducativo.

Una vez realizado el recorrido sobre la evaluación y la educación social, nos tocaría ahora aterrizar en algunos de los instrumentos con los que operamos en nuestro quehacer diario: informes, etc.

¹⁵ Cercós (2010).

¹⁶ Enric Lletjós nos acerca la posición de Antoni Julià y nos dice que según Toni, hay básicamente tres tipos de supervisión: 1. la que trabaja la dinámica relacional del grupo de educadores; 2. trabajar sobre situaciones educativas que se han dado, desde una urgencia de plantearlas, y que no hace falta que partan de la situación de un usuario en concreto; 3. analizar la estructura institucional, cómo mejorarla para facilitar la práctica educativa; 4. y la supervisión de casos (pero como la supervisión tiene que hacer referencia a la práctica socioeducativa, "podríamos hablar de una supervisión de casos si habláramos de cómo el trabajo del educador se adecua a la evolución que nosotros tenemos que procurar para este niño").

Por la naturaleza de nuestra forma de hacer y por nuestra profesión, tenemos acceso a información sobre las personas, su situación, su intimidad... Esto es una gran responsabilidad: ¿qué hacemos con esa información? ¿cómo la manejamos? ¿cómo la transmitimos?, ¿a quién?, ¿por qué?, ¿para qué?... ¿Cómo queda preservado el respeto que debemos a esas personas en ese proceso social?

El informe.

Etimológicamente, la palabra Informe proviene del latín (informare) y cuando actúa como sustantivo, la definición más pura sería la “acción y efecto de informar (dictaminar)”.¹⁷

Una definición de uso, bastante ajustada¹⁸, sería la de “noticia o dato o conjunto de ellos que se dan a alguien sobre una cosa o una persona”. Que se acerca más al significado con el cual nosotros utilizamos este nombre.

El mismo origen de vocablo y su uso no nos facilitan mucho el camino, porque esa conjunción entre los actos de informar y dictaminar, encierra en sí misma un riesgo que deberemos tener presente, cuando lo traslademos al ámbito de la acción social.

El informe social.

Cuando buscamos las delimitaciones o definiciones con las que opera socialmente la locución “el informe social”, al margen del planteamiento hasta cierto punto corporativo que las referencias que adjuntamos puedan tener (y que no son el objeto de mi intervención), encontramos las siguientes definiciones:

*“El informe social puede ser definido como una forma específica de documento, en el que consta la síntesis explicativa respecto de una situación, dada (pasada), emitido por el trabajador social como resultado del estudio, valoración y dictamen para el logro de un objetivo determinado”.*¹⁹

Y para acabar de clarificarlo, un poco más adelante encontramos,

“Objetivos del informe.

¹⁷ Según el Diccionario de Real Academia Española. RAE.

¹⁸ Diccionario del uso del español, de María Moliner.

¹⁹ Santos Aguado (1990). He seleccionado esta referencia entre tantas que con una formulación muy parecida, encontraremos en multitud de documentos y hasta en la misma Wikipedia.

Señalamos a continuación los objetivos que reúne el informe, definido hasta este momento como vehículo de la información, capaz de facilitarla o, por el contrario, obstaculizarla o desviarla...

- *Dar a conocer la existencia y características de una situación social determinada, con el propósito de paliarla o modificarla.*
- *Aportar información para el dictamen profesional.*
- *Obtener recursos sociales ya establecidos.*
- *Promover recursos sociales.*
- *Facilitar información a otro trabajador social.*
- *Y, finalmente, reflexionar sobre el dictamen profesional ya establecido, al reflejar todo el conjunto de datos acerca de la situación de forma escrita”.*²⁰

Dejémoslo de momento aquí, aunque me gustaría compartir con vosotros y vosotras lo que a mí más me llama la atención de estas palabras, que se podría resumir en dos cuestiones:

- .- la preeminencia del discurso relacionado con el dictamen, con la valoración que realiza un profesional.
- .- la inexistencia de ninguna referencia a las personas y a sus derechos.

En la película “Precious”, que nos puede servir para muchas cosas hablando de educación social (el vínculo entre maestra-educadora- y educando, por ejemplo), pero que ahora me interesa relacionarla con la función de los profesionales de los sistemas de protección social, hay una escena en la que la protagonista Clarise Precious está hablando con su trabajadora social y esta le pregunta por su infancia... Precious no quiere hablar del tema y la Trabajadora Social le responde,

“tú quieres el cheque y yo necesito esa información, y antes o después tendrás que hablar con alguien.”

²⁰ *Ibíd.*

La palabra, en esta perspectiva de la acción social, no forma parte de un proceso de comunicación voluntaria, de relación entre personas que tiene funciones y están en situaciones diferentes, pero equiparadas por el acto comunicativo. La palabra, se convierte en información que abre las puertas, en un proceso de transacción, a una prestación.

Y consecuentemente, NO se está hablando de derechos, sino de concesiones.

El informe socioeducativo.

Pero, por lo que parece en los niveles de formalización social actuales, los informes sociales corresponderían a otros profesionales. Y si queréis que os diga mi opinión, yo jamás reivindicaré realizar ese tipo de documentos mientras no cambien de formulación, función, etc. Y de uso.

Es decir, que yo creo que nosotros deberemos construir un nuevo tipo de instrumento propio: *el informe socioeducativo*.

Pero, antes de hacerlo, me pregunto: ¿para qué hacen falta los informes?

Podríamos diferenciar, según hemos visto, dos posibles utilidades o usos:

1.- Como manera de reflejar los avances, las dificultades, etc. realizar la evaluación de **la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto** de las actividades, a la luz de los objetivos, de una acción educativa, recogidos en un proyecto, programa, plan de acción, educativo etc.

2.- O como, en una segunda utilidad o utilización, por ese uso que se ha instaurado en el proceso de protección social y que describíamos más arriba, un **dictamen** (*un juicio !!*) que es realizado para uso de una autoridad, del que se derivará la posibilidad de una prestación o un derecho.

Definitivamente la segunda posibilidad se asemeja más a los procesos de clasificación, de etiquetamiento y categorización, que significan al sujeto ingresar en circuitos especiales, para categorías de ciudadanos diferenciados y desiguales.²¹

Y ello sería fácilmente comprobable:

²¹ Ver Frigerio (2008), para un acercamiento a la cuestión del etiquetamiento, muy interesante.

- ¿A quién devolvemos aquella información recogida en un informe: al sistema o a las personas afectadas?

- ¿Os imagináis entregándole a las personas con las que trabajáis vuestros informes socioeducativos?

→ Yo abogo por **Informes socioeducativos, centrados en las acciones del proyecto (no en las personas), que nos sirvan de herramientas evaluadoras del mismo y faciliten su mejora. Y comunicados con las personas con las que trabajamos.**

Ese sería para mí el escenario en el que se seguiría respetando nuestra substantividad: la de que somos educadores.

Tampoco hemos de perder de vista que trabajamos en servicios multiprofesionales, en equipos, y que nuestros informes pasaran a formar parte del “expediente social” de esas personas. Yo me atrevería a hacer extensivas todas esas características que reclamo para nuestros informes, al expediente social, en similitud con lo que opera para la historia clínica en el ámbito sanitario y de lo que hablaremos después.

Hemos de decir la nuestra y desvelar lo que de ingeniería social de control de las poblaciones, tienen mucha de las prácticas que se nos plantean como ineludibles e inevitables y de las que no podemos ser “actores o agentes mudos”.

La “ocultación”, el “encierro” (y su paradigma espacial: el asilo), ha sido durante siglos la respuesta a la necesidad y a la diversidad social. La separación, como manera de clasificación y de categorización en esa estúpida y loca carrera de medición de las diferencias que se inicia con la tecnificación de las profesiones de lo social a finales del siglo XIX, nos ha llevado a un mundo en el que hemos perdido la capacidad de integrar la diversidad. Tenemos ahora la posibilidad y la responsabilidad de dar otra respuesta en clave de normalización y de superación de la ocultación de lo cotidiano. Pero hemos de hacerlo con transparencia, sin necesidad de preservar y de ocultar nuestra palabra, nuestro rol y nuestra función frente al otro y frente a la sociedad. Y desde el respeto a las personas que encarnan esas situaciones.

Sólo hemos de encontrar y formalizar la manera de hacerlo.

Hemos de superar pues esa paradoja de defendernos desde la ocultación de nuestros informes. Suena muy poco coherente que pidamos preservar nuestra identidad, frente

a la denuncia y el diagnóstico que hacemos (¿alegremente?) de las situaciones de otras personas y no nos ocupe la preocupación por el otro.

4. Cómo hacer visible lo cotidiano.

El título de este apartado es muy sugerente. Parecería relacionado con la acción de visibilización, como manera de paliar las situaciones de vulnerabilidad y de segregación de las personas y los grupos sociales. Algo de ello seguro que hay en algunas de las intenciones de muchos profesionales.

Pero, quizás sea necesario recordar también que la visibilización puede también estar relacionada y al servicio de otros intereses. El poder de la mirada, como elemento regulador externo e interno, ha sido destacado por autores como Foucault (ver su entrevista “El ojo del poder”), como una aberración de esa sociedad transparente que querían los primeros racionalistas naturalistas (Rousseau) y que algunos de sus seguidores, y ya desde el utilitarismo, como Bentham, llevan hasta el paroxismo con propuestas como la del “panóptico”, a modo y semejanza del “gran hermano” que después recupera Georges Orwell en su obra “1984”.

Esa doble consideración de los procesos de visibilización, hace necesario que realicemos un acercamiento al tema, que yo os propongo siguiendo el camino y la dirección, en relación al respeto, de cómo lo conceptualiza Richard Sennett²², cuando nos recuerda que sin el reconocimiento del otro como igual, no se puede saltar la barrera de la piedad a la compasión y el otro nos vivirá así como humilladores de su situación. Respeto que debemos a las personas con las que actuamos. Un respeto que, como espero que podamos observar, no proviene de un mandato legal (que también los hay²³ y que como esta no es esta una intervención desde el discurso jurídico, no trataremos en profundidad), sino que está relacionado original y fundamentalmente, también, con el elemento substantivo de nuestro hacer, el del vínculo educativo.

²² Richard Sennett (2000).

²³ Tanto en lo que hace al Derecho al Honor, a la Intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen, como a la protección de datos, o en la profusísima legislación de carácter autonómico al respecto (sobre todo en lo relativo a infancia) y los Códigos Deontológicos de cada profesión.

El respeto a la intimidad y privacidad de las personas. El vínculo educativo y la relación personalísima.

El vínculo educativo podría definirse, por analogía metafórica, como una relación personalísima, ya que el *vínculo educativo es único, personal e intransferible y genera sensaciones y vivencias únicas entre ambas personas (agente –educador- y sujeto –educando-) que intervienen en el proceso.*

Se basa en la simetría-asimétrica²⁴. Y es una relación comunicativa especializada, v intencional (por parte del educador/a), sujeta a una planificación, a una acción y a una evaluación de sus efectos.

Este tipo de relación personalísima se da en muchas profesiones. Generalmente en todas aquellas que tiene algo que ver con las relaciones de acompañamiento, de ayuda, etc., de servicio a las personas, presentes en el mundo sociosanitario, educativo, social...

Pero no siempre los profesionales de esos ámbitos actuamos desde es imperativo ético de reconocimiento y de respeto.

Secreto profesional. Privacidad y confidencialidad.

En el sistema sanitario²⁵, todo el personal que trata con los datos de carácter personal de los pacientes (ficheros de cualquier tipo) o que mantiene relación laboral con ellos, y por tanto tiene acceso a información confidencial está obligado mantener el secreto de la información conocida. El secreto profesional alcanza a los facultativos, enfermería, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, auxiliares de enfermería, podólogos, celadores y personal administrativo, así como al personal auxiliar del Hospital.

El mantenimiento de la *confidencialidad y privacidad* de los pacientes implica primeramente a la **historia clínica**, que debe estar custodiada de forma adecuada, permaneciendo accesible únicamente al personal autorizado.

²⁴ Ver Anexo III.

²⁵ Ver anexo II para realizar un pequeño recorrido sobre cómo está regulado el tema de la información en el sistema sanitario, muy interesante porque puede servirnos de referencia y de modelo de los caminos a seguir.

Pero además, los preceptos de *privacidad deben ser observados en todos los campos de la vida hospitalaria*: la privacidad en el momento de la realización de la anamnesis y de la exploración física, la privacidad en el momento de la información a los familiares, las conversaciones entre sanitarios en los pasillos, el mantenimiento de la reserva adecuada de los datos de los pacientes en los controles de enfermería de las plantas de hospitalización (tablones, pizarras), las conversaciones telefónicas, los interfonos abiertos...

Si recogiéramos en un cuadro aquellos elementos fundamentales de cada apartado del Anexo II, sobre la regulación del tratamiento de la información en el ámbito sanitario, podría quedarnos un cuadro, que con la consiguiente adaptación a nuestro ámbito, sería algo así como esto (como hipótesis y propuesta):

Información, privacidad, confidencialidad, y protección de datos en los Servicios a las personas (Sociales, culturales...)
<i>Toda persona tiene derecho a tener acceso a su información (informes y expediente social). La persona tiene derecho a la comunicación o entrega, a petición del interesado, de un ejemplar de su expediente o informe o de determinados datos contenidos en los mismos.</i>
<i>La información debe proporcionarse en un formato comprensible.</i>
<i>El titular de la información puede solicitar la corrección de su información y en caso de negativa debe estar posibilitado para apelar la decisión...</i>
<i>El Expediente social se identifica con un número único CODIFICADO por cada persona, recoge toda la información que los sistemas de servicios sociales tienen sobre esa persona y debe ser almacenado de forma centralizada en un único lugar.</i>
<i>El acceso al expediente o informes sin autorización, en perjuicio de un tercero, está tipificado como delito grave y está castigado con penas de prisión.</i>
<i>Los datos incluidos entre sus documentos no pueden ser alterados, falseados ni simulados, lo cual constituiría un delito de falsedad documental.</i>
<i>El contenido de los expedientes o informes podrá además ser utilizado con fines estadísticos, de investigación o docencia, pero con las restricciones necesarias para salvaguardar la identidad de las personas.</i>
<i>Los datos de carácter personal sólo se podrán recoger para su tratamiento, así como someterlos a dicho tratamiento, cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y las finalidades determinadas, explícitas y legítimas para las que se hayan obtenido.</i>
<i>Los preceptos de privacidad deben ser observados en todos los campos de la intervención social</i>

¿Qué suele pasar con los informes que nosotros confeccionamos?

Lo que, a mi parecer, resulta francamente inverosímil, vergonzoso y denunciado es que cada día nos encontremos con situaciones en las que, los sistemas de preservación de la privacidad, la identidad, etc. que sí que han funcionado en otros sistemas públicos (aunque con dificultad), pierdan toda su virtualidad en cuanto esas personas llegan al sistema de servicios a las personas. Porque al ingresar en este sistema, son despojados de sus derechos y empiezan a ser tratados como ciudadanos de otra categoría.

Y así nos enteraremos por un informe social (que puede haber sido realizado por nosotros o con nuestra ayuda, o por otro educador o educadora social) de que determinada persona es portadora del VIH, o que sufrió abusos por parte de un familiar, o que según algunas informaciones, el psiquiatra cree que es psicótico...

Tantas y tantas etiquetas. Y muchas de ellas meras conjeturas.

Un informe social o un expediente que, además, se estará manejando sin ninguna de las prevenciones de respeto a la privacidad, intimidad, identidad, confidencialidad, secreto profesional, etc., que sería esperable de unos profesionales rigurosos. Sí, porque nuestros informes:

- *están identificados,*
- *al alcance de cualquiera (sin un registro y vigilancia adecuados), encima de las mesas o en archivadores de libre acceso;*
- *se han realizado la mayoría de las veces sin el conocimiento y consentimiento de los afectados*
- *las personas de las cuales se habla, no tendrán, casi con toda seguridad, acceso a lo que allí se afirma,*
- *los que se afirma, se hace sin contraste, y sin rectificación... etc.*

En el ejemplo que antes os mencionaba de la película “Precious”, podemos ver las posibilidades de acceso a la información de los expedientes por parte de la chica afectada, quien además, para enterarse de lo que se escribe de ella, acaba robándolo.

¿Son estas unas prácticas respetuosas?

La pregunta queda pendiente de vuestra respuesta. Pero yo os comentaré dos anécdotas o casos que he tenido el gusto de conocer:

- Adrià Trescents, educador social que murió hace 4 años meses después de una larga trayectoria vital y profesional, realizó cada día de su más de 20 años como “educador de calle” de Barcelona²⁶ un diario que recogía todas sus actuaciones durante ese día: a quién había visto, que habían acordado, que cartas había recibido, las respuesta que había dado, su opiniones, dudas, reflexiones y comentarios, etc. Con estas notas, libretas, carpetas, se fue configurando un archivo personal que ocupa varias estanterías y que es un monumento de la educación social (y que está esperando ser estudiado). Pero sabéis una cosa: aunque en él aparecen todas las personas que él conoció, a ninguna e la llama por su nombre: están identificadas con un código que nadie conoce (y que ni siquiera cuando iba a morir, se lo quiso explicar a nadie). Los nombres son lo de menos, decía. Yo también lo creo.
- Jordi Usurriaga, director de un centro donde residen y se actúa socioeducativamente con personas seropositivas de VIH, (Can Banus, de la Fundació Acollida i Esperança, en Badalona), y que ha introducido una novedad muy significativa en la forma de trabajar: acuerda con las personas acogidas en el centro su Plan de Trabajo Individual, del que ellos mismos son conocedores porque tienen una copia. ¿Os lo imagináis en vuestros servicios?

Por lo que parece, otras prácticas son posibles.

El Código deontológico del Educador Social y la información.

Hemos realizado un pequeño recorrido por el ámbito epistemológico y ético (el imperativo moral y el respeto), hemos analizado como otras profesiones tratan las cuestiones del manejo de la información. Analizaremos ahora cómo queda recogido en el Código Deontológico, lo que los educadores y educadoras sociales hemos aprobado en 2007, sobre el tema de información. Y ello recordando que los códigos deontológicos son instrumentos “sociales” de defensa en esa tensión entre la demanda de control social y el contrato educativo, y que recogen muchos de los límites que

²⁶ De hecho, más de la mitad de su años de dedicación era conocido como “el educador de calle” de Barcelona. Así fue: cuando el ayuntamiento externalizó la gestión de estos programas, el único profesional que se mantuvo como tal en la nómina del Ayuntamiento de Barcelona, fue él. Hasta marzo de 2006, en que murió.

consideramos deben limitar nuestra actuación (y a la vez defendernos de la presión externa).

En lo referido al manejo de la información, confidencialidad, respeto a la intimidad, etc., hay un artículo dedicado a estos temas, que dice²⁷:

“Artículo 7. Mantendrá, siempre, una rigurosa profesionalidad en el tratamiento de la información:

A) Tendrá derecho a recibir toda la información relativa a las personas con las que tenga relación a través de la acción socioeducativa.

B) Deberá preservar su confidencialidad.

C) Será consciente de cuál es la información relevante que precisa obtener de las propias personas y/o de su entorno.

D) Transmitirá, únicamente, información veraz y contrastada, separando en todo caso información de valoraciones, opiniones o pronósticos.

E) Cuando tenga que transmitir dicha información lo hará con conocimiento del sujeto de la acción, su representante o tutor y, si es posible, con su consentimiento.

F) No podrá, en ningún caso, aprovecharse para beneficio personal o de terceros de la información privilegiada o del conocimiento de situaciones o de la posición que le proporciona su profesión”.

Yo sólo llamaré la atención ahora sobre algunas cuestiones de este artículo de nuestro código deontológico (después podremos realizar la comparación):

- Las personas están ausentes en este texto. Parece más realizado para salvaguardar los derechos del profesional que los de la persona o personas con las que interviene. Ya sé que el Código está hecho desde la visión del educador... ¿No faltaría entonces otro tipo de documento que recogiera los derechos de esas personas con la que actuamos, en ese espacio de relación que establecemos con ellas?

²⁷ ASEDES (2007), Documentos Profesionalizadores, página 28.

- Es más: si el educador social “tiene derecho a recibir la información...” (apartado A) se podría deducir que la persona “tiene obligación de darla” (¿es eso lo que se quiere decir? Me preguntaría yo)
- No menciona en ningún momento cómo será el acceso de los afectados al resultado de su recopilación de información.
- Y a mí me resulta especialmente sorprendente la acotación de “*si es posible*”, en el apartado E, que se refiere al consentimiento, lo que introduce un factor interpretativo tan amplio como inseguro.

Los sistemas integrados (informáticos) de información.

Sólo un apunte más que espero ayude a centrar aún más la discusión que desearía se abra después de mi intervención (¡que ya está llegando a su fin!). Sobre los sistemas integrados informáticos de información. Tema sobre el que, en estos últimos meses hemos podido asistir a un debate público sobre las historias clínicas informatizadas a disposición de todo el sistema sanitario.

Nosotros trabajamos en sistemas que ya tienen herramientas de ese tipo en muchos de los casos.

¿Cómo son esos sistemas?

Los que yo conozco, están diseñados como sistemas semiabiertos (permiten, por ejemplo, la impresión generalizada de los informes, no sólo la consulta), con los expedientes identificados, donde se contiene información no contrastada ni accesible para las personas que son objeto de ella...

Y en algunos casos (como han denunciado algunos de los técnicos que han trabajado en su desarrollo), cuentan con “puertas traseras” de acceso para personas no contempladas técnicamente (responsables del ámbito político, por ejemplo).

¿Cómo se están regulando estos temas en nuestro sector? Algunos ejemplos de prácticas nuevas.

¿Existen regulaciones en nuestros/vuestros ámbitos que regulen estos flujos informativo-comunicativos y estos derechos?

En el Anexo IV, os adjunto la copia de un díptico, del cual desconozco el nivel de difusión y de uso, que es utilizado por la red de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. No creo que sea el único caso, aunque yo no conozco muchos más.

Pero es un ejemplo que resulta muy interesante, porque en él se recogen ya muchos de los elementos que hemos mencionado como carencias: acceso al expediente, corrección, etc. Y probablemente está marcándonos una línea a seguir, no ya en cuanto al debate y al discurso, sino en cuanto a las herramientas técnicas y comunicativas en las que concretan las opciones fruto de ese debate y discurso.

5. A modo de conclusiones.

Como resumen de lo que he compartido con vosotros y volviendo al principio, definiendo,

- entender la educación social como disciplina pedagógica que actúa generando escenarios donde pueda producirse el hecho o acto educativo. El educador y la educadora social serían “los profesionales”.
- la posibilidad y la necesidad de la evaluación de la acción socioeducativa de la educación social, centrada en los resultados de nuestra acción, como educadores sociales, dentro de unos escenarios de proyectos centrados en la mejora de la calidad de vida de las personas. Nosotros evaluamos proyectos educativos y sus resultados, NO evaluamos a las “personas”.
- la urgente necesidad de configurar colectivamente un modelo de informe socio-educativo al servicio de esas personas con la cuales establecemos la relación que posibilita la acción socioeducativa, NO para aquellos que nos hacen un encargo – la mayor parte de las veces de “control social” y de “gestión diferencial de las poblaciones”. Nosotros hemos de reclamar un espacio distante del modelo imperante de informe social, que en su formulación actual, es un dictamen realizado para uso de una autoridad, del que se derivará la posibilidad de una prestación o un derecho (o un proceso de clasificación que signifique al sujeto entrar en circuitos especiales, para categorías de ciudadanos diferenciados y desiguales).

- la necesidad de articular, desde una exigencia y un imperativo éticos, una práctica profesional, un acción basada en el respeto hacia la intimidad de las personas, que se ha de trasladar a todos nuestros servicios.

Antes de acabar, me gustaría poder hacerme una pregunta en voz alta, junto a vosotros **¿queremos ser los profesionales del bolígrafo o los de la acción socioeducativa?** ¿Sabéis cuál es el gesto fundamental de los funcionarios de vigilancia del sistema penitenciario? Según me comentaba un amigo educador que trabaja en ese ámbito es el de señalarse el bolígrafo que acostumbran a llevar en el bolsillo superior del uniforme, junto a la libreta de partes. El bolígrafo actúa como el símbolo e instrumento de control máximo, porque es de su actuación que se derivan las consecuencias que definen el grado de intervención que disfrutará la persona presa.

¿Queremos pues ser los profesionales del informe (y sus consecuencias: “el uso del bolígrafo”) o los de la acción y el vínculo educativo? La palabra es ahora vuestra. Pero antes de hablar, recordad que:

Los espejos están llenos de gente.

Los invisibles nos ven.

Los olvidados nos recuerdan.

Cuando nos vemos, los vemos.

Cuando nos vamos, ¿se van?

Eduardo Galeano, **Espejos**, 2007

¡Gracias!

Referencias bibliográficas:

- ANDER-EGG, E; AGUILAR, M.J. (1989), *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL – ASEDES (2007), *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Toledo: Grafox SL.
- BENTHAM, J.(1980), *El Panóptico*, Barcelona: Ed. La Piqueta, (Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría).
- BERNABEU, R. (2010), Resumen comentario a DEWEY, J (2001), “*The school amb society&The child and the curriculum*”, Dover Pub. Inc., 2001; (accesible en <http://www.movilizacioneducativa.net/resumenlibro.asp?idLibro=189>, último acceso, 27 de agosto de 2010).
- CASTEL, R. (1984), *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.

- CERCÓS i RAICHES, R. (2010), "El práctico reflexivo. Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados", en *Revista de Educación Social, RES*, núm. 13 (monográfico dedicado a Antoni Julià), diciembre de 2010.
- GÓMEZ SERRA, M. (2002), "La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?", a *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. núm. 57, pp. 81-93.
- (2004), *Evaluación de los servicios sociales*, Barcelona, Gedisa.
 - (2005), "Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar", en *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, núm.12 y 13, Diciembre 2005-2006, pp. 163-179.
- FIORI, E.M. (1970), "Aprender a decir su palabra, El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", en FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FRAWLEY, W. (1997), *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.
- FRIGERIO, G. (2008), *La división de las infancias Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*, Buenos Aires: Del estante editorial. (Un resumen/presentación muy interesante del texto se puede descargar de: http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=95&Itemid=867)
- FREIRE, P. (1969), *Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (1970), *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
 - (1992), *Pedagogía de la esperanza: una revisión de la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
 - (2002), *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1980), *El ojo del poder*, Entrevista con Michel Foucault, en BENTHAM, J.(1980) *El Panóptico*, Barcelona: Ed. La Piqueta, (Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría).
- GALEANO, E. (2007), *Espejos*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- GHIRALDELLI, JR, P. (2000), *Educational Theory: Herbart, Dewey, Freire and Postmodernists*. http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=educational_theory
- GUERAU DE ARELLANO, F. (1985), *La vida pedagógica*. Barcelona: Rosselló Impressions.
- GUERAU DE ARELLANO, F.; TRESCENTS, A. (1987), *El educador de calle*. Barcelona, Rosselló Impressions.
- HERBART, J.F. (1806), *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Ed. Humanitas, 1983.
- IARBURU, M. (2006), "Confidencialidad e intimidad", en *Anuario del Sistema Sanitario Navarra*. 2006 Vol. 29, Suplemento 3.
- JULIÀ i BOSCH, A. (2007), "Presentació del Poema pedagògic d'Anton S. Makarenko", en *L'Informatiu*, núm. 39, Barcelona, CEESC.
- LLETJÓS I LLAMBIX, E. (2010), *Tot recordant en Toni Julià. Entrevista en profunditat al Sr. Antoni Julià* (experto supervisor).
- LERA, M.J (2002), *Paradigmas en la educación y el desarrollo*, Ed. Piscoeducación.

- MARCH I CERDÀ, M.; ORTE SOCIAS, C. (2004), "El papel de la evaluación y de la calidad en el procesos de institucionalización de la Educación Social", Comunicación al IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL, Santiago de Compostela.
- MEDIANERO BURGA, D. (ed.), (S.f.) Enfoque de Marco Lógico, Fondo Nacional de capacitación laboral y formación para el empleo, FONDOEMPLO, Perú. Accesible en línea en <http://www.fondoempleo.com.pe/descargas/ENFOQUEDELMARCOLOGICO.doc> (último acceso, 27 de agosto de 2010).
- NÚÑEZ, V. (2005), *Participación y Educación Social*. Ponencia presentada en el XVI CONGRESO MUNDIAL AIEJI, Montevideo, Uruguay.
- (2007), *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.
- ORWELL, G. (1949) 1984. Una copia digital se puede encontrar e <http://www.hacer.org/pdf/1984.pdf>
- SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. (1995), "Un problema institucional con "los horarios de los educadores" del Grupo Benéfico Wad Ras en 1932.", en SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C.: "Reflexiones en torno a la Historia del Educador Social", Comunicación, presentada al I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia. Abril de 1995.
- (2004) "El encargo vivido desde la práctica profesional: una experiencia y algunas propuestas". Aportación para el debate del Grupo 9, IDEOLOGÍAS, CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL, IV CONGRESO ESTATAL DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL, Santiago de Compostela.
- (2007) "La vigència de Paulo Freire", en *L'Informatiu*, CEESC, números 38 al 41 Barcelona, CEESC.
- (2010) "Toni Julià i Bosch, educador y maestro de educadores (sociales)", en MOREU, A. i PRATS, E. (Editores), *La educación revisitada*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- SANTOS AGUADO, C. (1990), "La documentación en el Trabajo Social. El informe social", en ESC. U. de TRABAJO SOCIAL, núm. 3, 1990 Ed. Universidad Complutense, Madrid.
- SENNET, R. (2000) *La corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama.
- (2003) *El respeto Barcelona: Anagrama*.
- (2009) *El artesano*, Barcelona: Anagrama.
- TORRES, A. (2009), "La educación para el empoderamiento y sus desafíos", en *Sapiens*, Vol. 10, Núm. 1, junio 2009, pp. 89-108 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela (accesible en línea a <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41012305005>, último acceso, 15 de julio de 2010)
- TOSQUELLES, F. (1982), *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*. Barcelona: Hogar del Libro.
- VYGOSTKY, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- WESTBROOK, R (1993), "John Dewey (1859-1952)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXIII, nos 1-2, 1993, Págs. 289-305.

Anexo I. MARCO LÓGICO DE INTERVENCIÓN

	Lógica de intervención	Indicadores verificables objetivamente	Fuentes y medios de verificación	Supuestos / Hipótesis
Objetivo general	<p>¿Cuál es el objetivo general a que va a contribuir el proyecto?</p> <p>FIN</p>	<p>¿Cuáles son los indicadores clave relacionados con el objetivo general?</p>	<p>¿Cuáles son las fuentes de información apropiadas para esos indicadores?</p>	<p>Sostenibilidad</p> <p>Acontecimientos, condiciones y decisiones de importancia, que posibilitan la sostenibilidad (continuidad en el tiempo) o continuidad de los beneficios generados por el proyecto.</p>
Objetivo específico	<p>¿Qué objetivo específico debe lograr el proyecto como contribución a los objetivos generales?</p> <p>PROPÓSITO</p>	<p>¿Qué indicadores muestran detalladamente que se ha conseguido el objetivo específico?</p>	<p>¿Qué fuentes de información existen y pueden utilizarse? ¿Qué métodos pueden emplearse para obtener esa información?</p>	<p>¿Qué factores y qué condiciones que no son responsabilidad del operador de la acción son necesarios para conseguir este objetivo (condiciones externas)</p> <p>¿Qué riesgos deben tomarse en consideración?</p>
Resultados esperados	<p>Los resultados son los logros que permiten alcanzar el objetivo específico ¿Cuáles son los resultados esperados? (numérense dichos resultados)</p> <p>COMPONENTES</p>	<p>¿Con qué indicadores se puede verificar que el proyecto ha alcanzado los resultados esperados?</p>	<p>¿Cuáles son las fuentes de información apropiadas para esos indicadores?</p>	<p>¿Qué condiciones externas deben darse para obtener los resultados esperados en el tiempo previsto?</p>
Actividades	<p>¿Cuáles son las actividades clave que deben realizarse, y en qué orden, para conseguir los resultados esperados? (Agrúpanse las actividades por resultados)</p> <p>ACTIVIDADES</p> <p>Insumos</p>	<p>Medios:</p> <p>¿Qué medios son necesarios para realizar las actividades, por ejemplo, personal, material, formación, estudios, suministros, instalaciones operativas, etc.?</p>	<p>¿Cuáles son las fuentes de información relativas a la marcha de la acción?</p> <p>Costos</p> <p>¿Cuáles son los costos del proyecto? ¿De qué tipo son? (detállense en el presupuesto)</p>	<p>¿Qué condiciones previas debe haber para que se ponga en marcha el proyecto?</p> <p>¿Qué condiciones fuera del control directo del beneficiario del proyecto deben darse para la realización de las actividades previstas?</p>

Anexo II

La regulación de la información, la confidencialidad, el derecho a la intimidad y “la historia clínica” (el expediente sanitario) en el mundo profesional sanitario.

¿Qué pasa en otras relaciones personalísimas en relación a la información?

Cuando aplicamos el método de análisis comparativo y queremos comprobar cómo otras relaciones personalísimas, que también se han profesionalizado, funcionan socialmente, cómo han regulado, cómo operan en relación al manejo de la información a la que acceden en esa personalísima manera de relacionarse “profesionalmente”, la referencia obligada debería ser la de la profesión médica. Quizás porque son aquellos que más han avanzado en un tipo de profesión que se articula como “ejercicio del derecho de las personas (la salud)” en un nuevo concepto ciudadanía.

La regulación de estos aspectos en la actuación de las profesiones de mundo sanitario está muy desarrollada. Y eso podría decir que nos llevan muchos años de ventaja en el proceso de reflexión y de regulación del tema.

Es un tema que ha merecido una Recomendación de la UE²⁸ que entre otras cosas establece que:

- Toda persona tiene derecho a tener acceso a su información clínica, ya sea de forma directa o por medio de un profesional de la salud;
- La información debe proporcionarse en un formato comprensible.
- El acceso a la información clínica puede negarse, limitarse o retrasarse, sólo si la Ley local lo prevé cuando:
 - Se trate de una medida necesaria para proteger la seguridad nacional, la seguridad pública o la prevención de delitos.
 - El acceso a la información pueda causar un serio daño a la salud del titular.
 - La información del titular pueda revelar información de terceros.
- El titular de la información puede solicitar la corrección de su información clínica y en caso de negativa debe estar posibilitado para apelar la decisión.

²⁸ De su Consejo de Ministros, la R (97) 5 del Comité de Ministros relativa a la Protección de los datos de los datos médicos del 13 de febrero de 1997. Accesible en <http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2290/45.pdf>, último acceso 28 de agosto de 2010.

La regulación en nuestro país recoge una cantidad de normas, de las cuales mencionaremos alguna, destacando sus elementos más interesantes:

- La Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad³⁰, recoge que, el paciente tiene derecho a que quede constancia por escrito de todo su proceso, (en una historia clínica), así como a recibir un informe de alta al finalizar su estancia hospitalaria y al informe de consulta externa. La historia clínica se identifica con un número único por cada paciente y debe ser almacenada de forma centralizada en un único lugar.

La regulación en nuestro país recoge una cantidad de normas, de las cuales mencionaremos alguna, destacando sus elementos más interesantes:

- La Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad²⁹, recoge que, el paciente tiene derecho a que quede constancia por escrito de todo su proceso, (en una historia clínica), así como a recibir un informe de alta al finalizar su estancia hospitalaria y al informe de consulta externa. *La historia clínica se identifica con un número único por cada paciente y debe ser almacenada de forma centralizada en un único lugar.*

Nuestro equivalente sería el expediente social.

- En el Real Decreto 63/1995, de 20 de enero, sobre Ordenación de prestaciones sanitarias del Sistema Nacional de Salud³⁰, se regula que el paciente tiene *derecho a la comunicación o entrega, a petición del interesado, de un ejemplar de su historia clínica o de determinados datos contenidos en la misma*, sin perjuicio de la obligación de su conservación en el centro sanitario.

El Sistema Público debe preservar y garantizar la confidencialidad de los datos contenidos en la Historia clínica.

El acceso a la historia clínica sin autorización, en perjuicio de un tercero, está tipificado como delito grave y está castigado con penas de prisión. Igualmente el profesional que revele o divulgue datos de la historia clínica será castigado con las mismas penas.

La historia clínica debe ser un reflejo veraz del curso de la enfermedad. *Los datos incluidos entre sus documentos no pueden ser alterados, falseados ni simulados, lo cual*

²⁹ Accesible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/114-1986.html, último acceso, 28 de agosto de 2010.

³⁰ Accesible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd63-1995.html, último acceso, 28 de agosto de 2010.

constituiría un delito de falsedad documental que está penado por el mismo Cuerpo Legal.

- La Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica³¹, recoge que el contenido de los historiales podrá además ser utilizado con fines epidemiológicos, de investigación o docencia, pero con las restricciones necesarias para salvaguardar la identidad de los pacientes (Ley 41/2002, Art. 16). Refuerza también que podrán acceder a la historia clínica el propio paciente y aquellas personas autorizadas por él (Ley 41/2002, Art. 18.1 y 2).

Otro aspecto importante en este terreno es el de la calidad de los datos. La Ley de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD)³² en el artículo 4.1 dice:

“Los datos de carácter personal sólo se podrán recoger para su tratamiento, así como someterlos a dicho tratamiento, *cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y las finalidades determinadas, explícitas y legítimas para las que se hayan obtenido*”.

Desde la filosofía de “menos es más”, se intenta buscar el equilibrio entre el derecho del paciente a la reserva de sus datos y su derecho también a que el profesional que le atiende disponga de la información necesaria para poder prestarle una correcta asistencia.

Toda esta batería legislativa nos acaba dibujando un escenario más o menos así³³,

Derechos del paciente en relación a su historia clínica (HC):

- Rectificación de datos erróneos (Art. 16 LOPD)
- Cancelación: bloqueo de datos (Art. 16 LOPD)
- Oposición: motivos fundados y legítimos (Art. 6.4 LOPD)
- Conocer quién ha accedido a su HC (Art.15.1 LOPD)
- Informe después de cada proceso, certificados (Art. 20 y 22 ley 41/2002)
- Copia de todo, salvo datos confidenciales de terceros y anotaciones subjetivas del profesional, si éste se opone (Art. 18.3 ley 41/2002)

³¹ Accesible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/l41-2002.html, último acceso, 28 de agosto de 2010.

³² Accesible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo15-1999.html, último acceso, 28 de agosto de 2010.

³³ Siguiendo a Iraburu, 2006.

Del cual se derivan una serie de *Deberes de los profesionales sanitarios respecto a la intimidad*:

- Preguntar al paciente, al inicio de la relación clínica, si quiere ser informado y a quién más quiere que se informe.
- No informar (verbalmente ni por escrito) a nadie sin el consentimiento del paciente y a él según su deseo.
- Acceder únicamente a los datos de la historia clínica necesarios para un fin legítimo.
- Extremar el cuidado en la utilización de la HCI (no ceder claves, no dejar el programa abierto...).
- Evitar los comentarios sobre pacientes en lugares inadecuados o con interlocutores no autorizados.
- Tratar al paciente con consideración y respeto en cualquier situación.
- Proteger su intimidad física.
- Solicitar al paciente autorización explícita para todas aquellas actuaciones cuyo fin no sea procurarle asistencia (filmaciones, prácticas de estudiantes...).

Anexo III

El hecho educativo en la educación social. La simetría-asimétrica y el vínculo educativo.

Si tuviéramos que delimitar aquello fundamental para poder explicar por qué se da el hecho educativo, la naturaleza misma del acto educativo (también en la educación social), seguro que en uno u otro momento, llegaríamos a vislumbrar cómo tiene que ver ello con la cuestión de la simetría o asimetría³⁴ en las relaciones. La simetría-asimétrica relacional es una situación que a primera vista nos resulta paradójica. Pero se da en todas las relaciones humanas, hasta en las relaciones entre adultos. Porque aunque todos somos iguales como personas (simétricos), somos diferentes en nuestros grados de maduración, de experiencia, etc. (asimétricos). Por eso es posible la comunicación. El hecho de ser diferentes, diversos... y el hecho de que el otro nos puede aportar o ayudar a entender, a tomar conciencia, de alguna (otra) cosa. Y esa sería una de las bases también de la posibilidad de educar, desde la mirada de la función del educador.

De lo que se trataría, por parte de aquellos que quieren ser educadores, es de tratar de crear situaciones en las que se generen espacios de simetría. El educador es un creador de oportunidades, de espacios de reconocimiento y de igualdad donde la persona atendida puede interpretar o reinterpretar, estrategias y prácticas de respuesta a sus necesidades. Estrategias o prácticas distintas de las que ha operado a lo largo de su vida y de su biografía (y que muchas veces le han fallado). Como si de un ensayo o una interpretación teatral se tratara³⁵, podrá así comprobar su viabilidad y experimentarlas en un proceso de aprendizaje que aumente sus recursos de contacto y maniobra consigo mismo con la realidad y con el mundo. No estamos hablando de relaciones entre “iguales” confusionales, sino de espacios de reconocimiento del otro, que al sentirse acogido puede reeditarse³⁶ y recomponerse en su relación consigo y

³⁴ Vigostky nos hablará de que la ZDP ha de ser intersubjetiva pero asimétrica, en la cual un individuo debe de comprometerse un esfuerzo atencional con al menos otra persona. También defiende que, respecto a la asimetría, una de las personas debe de estar más capacitada en la tarea y por lo tanto conducir al otro más allá del nivel real de desarrollo. Lo importante es que la intersubjetividad y la asimetría se construyen y mantienen mediante el lenguaje

³⁵ O como el juego en la infancia, que no tiene consecuencia sociales directas derivadas del fracaso.

³⁶ Es muy interesante profundizar sobre el concepto de “lo inédito viable” como respuesta a situaciones límite o problema que Freire plantea en su “Pedagogía del oprimido”.

con el mundo. El vínculo educativo parte ineludiblemente de la asimetría de la posición del educador, situación que ha de saber manejar desde el respeto y desde la ética.

Así la función del educador sería la de posibilitar la emergencia del espacio (no sólo físico, también emocional, relacional, afectivo...) donde se produzca la descodificación de la experiencia biográfica, social (y su codificación simbólica) y pueda emerger una nueva codificación³⁷. Ofrecer nuevas oportunidades que rompan la dinámica del “destino”, actuando como promotores del “antidestino”, como acostumbra a decir Violeta Núñez (2005).

Los educadores somos instrumentos para la construcción y/o reconstrucción de “la narración de la vida” de las personas con las que actuamos.³⁸

³⁷ Utilizando la terminología del método que Paulo Freire, delimitado en sus obras, sobre todo La pedagogía del oprimido y su revisión, La pedagogía de la esperanza.

³⁸ Richard Sennett, 2009.

Anexo IV. Díptico de los Servicios Sociales de Madrid.

Servicios sociales

- La protección de datos de carácter personal es un derecho fundamental que te reconocen la Constitución y las leyes.
- Datos personales son todos aquellos que se refieren a una persona y la identifican o la hacen identificable (el nombre y los apellidos, el DNI, dirección, teléfono, fotos, vídeos, etc.). Son también datos personales la información relativa a discapacidades, necesidades asistenciales, situaciones familiares, adicciones, trastornos, depresión, enfermedades mentales, conflictos de pareja, violencia de género, ayudas, subvenciones, datos sanitarios, económicos, etc. de una persona concreta; información personal que también tienes derecho a que sea protegida porque afecta a la intimidad y puede ser causa de discriminación.
- Estos datos de carácter personal están protegidos por la ley y sólo pueden recabarse y tratarse si son necesarios para la finalidad para la que se solicitan.
- Los Servicios Sociales, para poder llevar a cabo su labor, necesitan tus datos de carácter personal, pues sin ellos no es posible prestarte la asistencia que necesitas.
Por ejemplo, no puedes obtener una subvención o ayuda por necesidad o discapacidad si no das tus datos personales necesarios para su tramitación.
- Cuando te pidan tus datos personales para tramitar una ayuda o subvención, para confeccionar tu Historia Social, para solicitar el ingreso en un centro o residencia, para pedir una prestación social, para reconocerte un grado de discapacidad, para tramitar una adopción de un menor o en cualquier otra situación te tienen que informar de:
 - Para qué recogen tus datos.
 - Quién es el responsable de su utilización y cómo dirigirte a él.
 - Si es obligatorio o no suministrar todos los datos y de lo que puede pasar si te niegas a darlos.
 - Que tienes derecho a acceder a tus datos personales, modificar los que sean erróneos o inexactos y eliminar los excesivos o no adecuados.

Esta información tiene que estar incluida en los impresos de recogida de datos –en papel, en Internet, etc.- o en carteles bien visibles si te los piden verbalmente. Si te los requieren por teléfono, deberán facilitarte la misma información..

Si te encuentras o vas a algún establecimiento o sede institucional de servicios sociales en los que hay instaladas cámaras de Videovigilancia tienen que informarte de ello con los correspondientes carteles que indiquen la zona o espacio videovigilado y quién es el responsable del fichero o tratamiento. Además, el responsable ha de poner a tu disposición por cualquier otro medio accesible (folletos, hojas informativas, Internet, etc.) el resto de la información.

Tienes derecho a:

- Que tus datos no se usen con fines distintos de los que te informaron cuando los entregaste.
- Que no te soliciten más datos personales que los estrictamente necesarios. Por ejemplo, para pedir una plaza en una residencia, para una prestación social, para reconocerte un grado de discapacidad o para cualquier ayuda o subvención no necesitan saber tu orientación sexual.
- Que no cedan o entreguen tus datos a otros a menos que tú lo autorices, lo establezca una ley, exista una relación jurídica que lo haga necesario o sea entre Administraciones Públicas con iguales competencias o sobre las mismas materias.
- Que tu información personal se trate con absoluta seguridad y confidencialidad.
- No contestar cuando un servicio social u organismo te pregunte sobre tu ideología, religión o creencias. Por ejemplo, para ser beneficiario/a de una prestación social, cualquiera que sea ésta, no necesitan saber cuál es tu ideología o tus afinidades políticas. Por eso, esa información no pueden pedírtela.
- Que sólo puedan acceder a tu historia social los profesionales que prestan la asistencia o participan en el proceso asistencial, salvo que tú autorices expresamente el acceso a la información a otras personas.
- Ejercer tu derecho a acceder, rectificar y cancelar tus datos personales o a oponerte a su tratamiento, en los casos previstos en la ley.
- Que el responsable al que le diste tus datos te facilite el ejercicio de estos derechos, para lo que debe poner a tu disposición los correspondientes impresos, u otros medios (teléfono, dirección de correo electrónico, etc.) de hacerlos efectivos y siempre de forma gratuita.
- Que tus datos de carácter personal estén actualizados y se modifiquen cuando hayan cambiado.

Para poder ejercer tus derechos deberás dirigirte por escrito al centro o dependencia donde te estén atendiendo o al responsable del fichero o tratamiento. En caso de no recibir contestación o no estar conforme con la misma, puedes dirigirte a la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid (APDCM) para que ésta tutele tus derechos. También puedes dirigirte a la APDCM si crees que algún Servicio Social público de la Comunidad de Madrid o de un Ayuntamiento o Mancomunidad de Municipios ha vulnerado tu derecho a la protección de datos de carácter personal.

Avaliación e informe en Educación Social. Atención a mulleres.

M^a Jesús Gutiérrez Candame

Educadora social

Centro de Información ás Mulleres do Concello de A Coruña

A **Concellaría de Igualdade e Participación Cidadá do Concello da Coruña** organiza o seu servizo con tres equipamentos: o **Centro de Información ás Mulleres**, o **Centro de Participación Cidadá** e a **Casa de Acolida a Mulleres Víctimas de Violencia**.

O Centro de Información ás Mulleres

O **Decreto 182/2004** polo que se regulan os **Centros de Información ás Mulleres** para o seu recoñecemento e funcionamento define estes Centros como “aqueles departamentos de carácter permanente destinados a proporcionar asesoramento xurídico, atención psicolóxica, orientación profesional, información en materia de recursos e calquera outra información encamiñada á consecución da igualdade das mulleres que de forma individualizada o soliciten. Así mesmo, os centros de información ás mulleres proporcionarán información e asesoramento en materia de igualdade de oportunidades aos grupos de mulleres que de forma colectiva o demanden.”

Tendo en conta a definición do CIM e as súas funcións poderíamos concluír que a figura da Educadora Social ten cabida para desenvolver calquera desas funcións quitando as dúas primeiras que son exclusivas da psicóloga e da Avogada.

No caso concreto de Centro de Información as Mulleres do Concello da Coruña (CIM) o equipo profesional está formado por dez técnicas distribuídas da seguinte maneira:

3 Educadoras Sociais, unha Orientadora Laboral (psicóloga), unha directora (Pedagoga), dúas Auxiliares Administrativas, unha Psicóloga, unha Avogada e unha Auxiliar de Servizos que é a persoa encargada de facer o filtro de entrada as mulleres que acoden ó CIM. Con este equipo desenvólense os seguintes programas:

Programa ADA para mulleres inmigrantes

O Espazo ADA é un lugar de encontro, de participación e, polo tanto, aberto ás propostas e necesidades das mulleres inmigrantes que lle dan vida.

O Programa ADA ten como obxectivo favorecer a integración e participación social e laboral das mulleres inmigrantes na Coruña. Dentro deste programa desenvólense actividades relacionadas co acceso e a formación en novas tecnoloxías, actividades socioculturais, accións de sensibilización social, orientación e asesoramento individualizado ás mulleres participantes.

Un dos eidos principais arredor do cal se estrutura o programa é a capacitación no uso das novas tecnoloxías, como ferramenta para acadar a integración e fomentar a participación social das mulleres. Os obradoiros realizados distribúense en tres temáticas: Alfabetización informática, Ofimática e internet e Ferramentas de comunicación online.

Nos obradoiros desenvolvidos trabállase de xeito transversal, a través dos contidos, formación en materia de igualdade, busca de emprego, coñecemento do contorno e os seus recursos etc.

Información e asesoramento individualizado en ámbitos como emprego, formación, recursos, axudas sociais ou estranxeiría.

Outro dos eidos de traballo pasa pola creación dunha rede de mulleres inmigrantes e autóctonas que funcione como rede de apoio afectiva e instrumental. Para iso, organizáronse de forma participativa diversas actividades socioculturais: saídas recreativas, culturais, obradoiros de danza e ximnasia semanais etc.

Programa “Canguros” de atención á infancia

O Servizo Municipal de Atención á Infancia, “Canguros Municipais”, foi posto en marcha pola Concellaría de Igualdade e Participación Cidadá con obxecto de contribuír á harmonización da vida laboral, familiar e persoal dos veciños e veciñas da Coruña. Deste xeito, “Canguros” pretende dar resposta ás necesidades de conciliación por parte das unidades familiares que viven ou, se é o caso, traballan nesta cidade, no que respecta ao coidado dos/as menores. Neste programa traballan dúas Educadoras Sociais e unha Auxiliar Administrativa.

Nos espazos de atención á infancia proporciónanse coidados e atencións especializadas de carácter lúdico, social e educativo aos/ás menores que quedan sós/soas en ausencia das persoas responsables deles/as, sempre que non se puidese recorrer a outro tipo de recursos. Este servizo está coordinado por dúas Educadoras Sociais e unha Auxiliar Administrativa.

Existen tres modalidades de atención:

a) Espazos de atención á infancia de carácter colectivo, nos que se proporciona de modo regular acollemento e desenvolvemento de actividades de carácter lúdico-educativo dirixidas a grupos de menores de idade comprendidas entre os catro e os doce anos. Os espazos están situados nos seguintes centros municipais:

Centro de Formación e Emprego dos Rosales.

Centro Cívico Municipal Castrillón.

Centro Cívico Municipal Monte Alto.

Centro Social Sagrada Familia (próxima apertura).

Os horarios de atención varían durante o curso escolar e os períodos vacacionais.

b) Atención á infancia a domicilio, que dá resposta no propio domicilio a necesidades de carácter extraordinario e proporciona coidados e atencións lúdico-educativas a menores de idades comprendidas entre os catro meses e os doce anos. Non contempla a realización de actividades relacionadas co servizo doméstico salvo que estean vinculadas estritamente ao benestar do/da menor.

c) **Ludotecas**, a última medida contemplada no Servizo de atención á infancia, dirixida a nenos e nenas de entre catro e doce anos, posibilitan a creación dun espazo lúdico-familiar que aposta polo xogo como elemento de comunicación e educación familiar e pola apertura en horarios nos que as familias poidan compartir as actividades cos seus fillos e as súas fillas.

A primeira ludoteca está situada no Centro Cívico e Social de Novo Mesoiro.

Este programa estase levando a cabo con dúas Educadoras Sociais e unha Auxiliar Administrativa, pero nos espazos de Atención á infancia e nos servizos de atención a domicilio tamén traballan Educadoras Sociais con carácter continuo ou puntual ao longo do ano.

Moi vinculado co tema da Conciliación da vida Familiar e persoal está ligado outro dos programas levados a cabo por outra das Educadoras Sociais, é **O BANCO DO TEMPO**.

Este último programa, posto en marcha de maneira definitiva no mes de decembro do pasado ano, está incluído dentro do programa 'Concilia os teus tempos' e que contempla esta iniciativa como unha das medidas fundamentais para promover a harmonización dos tempos.

A nivel galego, a Lei da Igualdade no Traballo das Mulleres de Galicia, recolle os Bancos de Tempo coma unha estratexia vencellada coas medidas de planificación do tempo que facilitan unha organización do mesmo máis igualitaria para toda a poboación.

O Banco do Tempo da Coruña ten como obxectivo promover intercambios de tempo e/ou coñecementos entre persoas maiores de idade sen que medie diñeiro algún nestes intercambios. Tras unha fase longa de información á cidadanía comezou a funcionar de maneira efectiva no mes de maio deste ano e conta xa con máis de 36 socias e socios e xa fixo o redeo de quince intercambios. A función da Educadora Social é, entre outras, dar a coñecer o Banco do Tempo á cidadanía, información e difusión, así como dinamizar e coordinar os intercambios.

Por outra banda temos unha serie de programas en colaboración con outras concellarías como pode ser Educación ou Emprego, e nas que participamos de maneira transversal todas as profesionais do CIM pero que están coordinadas pola dirección do

centro, así como as accións puntuais dirixidas á cidadanía con motivo da celebración do 8 de Maio e o 25 de Novembro. Por outro lado e como é obvio, préstase atención psicolóxica e asesoramento xurídico, así como Orientación Laboral. Pero nesta ocasión nos imos centrar nos programas que desenvolvemos as tres Educadoras Sociais do CIM.

Centro de Participación Cidadá.

É un espazo propio para a participación, que naceu con vocación de ser un centro vivo e dinámico, aberto a toda a cidadanía, a todas as persoas que teñan interese en participar na vida municipal e queiran achegar as súas suxestións ou as súas demandas. Nel traballan dúas Educadoras Sociais que desenvolven actividades de distinta natureza, tanto de participación como as propias da área de igualdade, e é a sede do servizo de mediación en conflitos veciñais.

Así mesmo, o centro está ao servizo das asociacións, entidades e colectivos da cidade, ofrecendo información e asesoramento, así como axuda para a realización dalgúns trámites e información para a inscrición no REMAC (Rexistro Municipal de Asociacións Coruñesas).

Casa de Acolida a Mulleres Víctimas de Violencia.

Aquí traballan dúas Traballadoras Sociais, unha delas é a directora da Casa, unha administrativa e Auxiliares de Fogar.

O TRABALLO EN EQUIPO.

A coordinación entre as profesionais do CIM é básica para o normal desenvolvemento dos programas. Así pois, no Centro as mulleres acceden a calquera dos programas que se desenvolven e se analiza a súa demanda e as súas necesidades e se procura que sexan atendidas no menor tempo posible. O intercambio de información se procura que sexa rápido e eficaz, por iso, e a pesar de ter reunións de equipo semanais, ben é certo que temos “reunións informais” para realizar derivacións puntuais ou comentar casos urxentes. Procúrase que o servizo sexa o máis áxil posible, polo que é habitual

que todas fagamos esforzos coas axendas para dar un trato rápido e de calidade ás persoas que atendemos.

Tendo en conta que non traballamos soas, e que en moitas ocasións recibimos derivacións das distintas profesionais dos Centros Cívicos ou doutros servizos, deseñamos un modelo de derivación/petición de atención por parte das nosas profesionais (anexo I) así como un modelo de devolución de información.

Isto fai que o traballo sexa máis áxil.

REFLEXIÓNS

É importante promocionar a figura da Educación Social nos Centros de Información ás Mulleres e nos Servizos de Igualdade. No caso do Concello da Coruña o CIM conta, como xa dixemos, con tres Educadoras Sociais, e dentro da área de Participación tamén traballa outra Educadora Social, polo que é evidente que o noso traballo é recoñecido e valorado.

Agora ben, quédanos moito camiño por andar, e temos que seguir traballando na incorporación da nosa figura en outros ámbitos de intervención da Igualdade, como poden ser os programas de educación familiar das Casas de Acollida e das Vivendas tuteladas.

Anexo I.



Ayuntamiento de A Coruña
Concello da Coruña



FICHA DE DERIVACIÓN (nº 1)

No centro/entidade foi atendida
dona de anos, DNI/NIE número,
teléfono/s de contacto e nai de fillas/os de,,
(idade).

1.- A interesada manifesta feitos vencellados coas violencias de xénero (especificar tipo de violencia, relación existente co agresor, lugar e data/s dos feitos, existencia ou no de denuncia e de orde de protección).

2.- A interesada manifesta feitos vencellados con conflitos na unidade familiar.

3. Outros (especificar).

En relación aos feitos expostos:

- realizáronse por parte deste centro/entidade as seguintes actuacións

- é remitida ao CIM da Coruña para ser atendida pola profesional (avogada ou psicóloga) coa finalidade de:

Prégase que se informe a este centro/entidade das actuacións levadas a cabo polo CIM, previa autorización da interesada*

A Coruña,dede 2010

(rúbrica)

a interesada

(rúbrica)

o/a profesional

e-mail:

fax:

(*) a interesada traerá unha copia asinada por ela e pola/o profesional que a deriva.

Avaliación e informe en Educación Social. Atención a menores.

Lisardo Fernández Conde
Educador no Centro educativo “Santo Anxo”.

A Avaliación

Son moitos os autores que se preocuparon de dar unha definición descritiva do que é a avaliación, así que existen moitas definicións distintas, todas con puntos en común relativos á súa función métrica e analítica. Eu quedarei coa que nos ofrece Xavier Úcar, por sinxela e intuitiva, que nos di que a avaliación é algo máis que unha mera descrición ou unha análise, é fundamentalmente **unha comparación entre o que hai e o que cremos que debería haber.**

A avaliación desenvólvese en varios tempos respecto á execución do proxecto propiamente dita. Así dividiremos unha avaliación inicial, **antes** desa execución, nunha **avaliación das necesidades** na que analizaremos a realidade que se nos presenta, tendo en conta aspectos coma as condicións persoais, familiares e sociais do destinatario e unha **avaliación do proxecto** propiamente dita, na que estableceremos os obxectivos, a metodoloxía e os recursos a utilizar.

A **avaliación da execución** porase en práctica **durante** ese proceso. Esta avaliación procesual é de gran importancia pois nos permite reflexionar sobre a nosa práctica, tomar decisións e facer os cambios precisos para mellorar a intervención.

Finalmente, **despois** do proceso de execución, realizarase unha **avaliación dos resultados** na que se establecerá a súa eficacia ou grao de cumprimento dos obxectivos.

Instrumentos de recollida de información.

Calquera deste momentos precisa da recollida da información necesaria para unha avaliación válida e fiable. Estes son os principais instrumentos de recollida utilizados no ámbito que nos ocupa:

- **Recompilación de documentos.**

Se non son aportados directamente, a través da familia ou dun expediente existente, botaremos man das fontes dispoñibles: servizos sociais, equipo técnico, centro educativo... Se tratamos de expedientes de reforma: fiscalía, xulgado...

- **Entrevista.**

Escollendo con coidado o lugar, o momento e a forma. O lugar procurando intimidade; o momento procurando tranquilidade e confianza e a forma en canto non se trate dunha entrevista demasiado rixida ou estruturada, ou que poida interpretarse coma unha invasión á intimidade.

- **Observación.**

Aínda que a tratamos coma un instrumento de recollida de información, en realidade debería integrarse na acción educativa como unha actitude máis que como un recurso puntual.

Converteríase así nunha observación real, natural, normalmente participante e non estruturada.

Gloria Pérez Serrano fálanos dunha “mirada intencionada sobre a realidade”.

○ Informe

Informes utilizados nun centro de menores

- **Informe Inicial.**

Cumprimentado polo titor ou titora nos primeiros 45 días de estancia, a partir da documentación recibida, as entrevistas e as observacións da avaliación previa.

- **Informes de seguimento.**

Polo menos un cada semestre. Serán remitidos pola dirección do centro ó servizo de menores da provincia correspondente. Teñen carácter informativo e finalidade avaliativa, xa que a través deles reflíctese o grao de consecución dos obxectivos propostos no P.E.I.

• **Informes puntuais.**

En relación coas incidencias e situacións que fundamenten propostas de cambio no Proxecto Educativo. Envíaos a dirección do centro ó servizo de menores, para que valore a pertinencia ou non da proposta.

• **Informe Final.**

Nel recollerase a información máis relevante do menor ó terminar a súa permanencia no centro. Ten unha marcada función avaliativa, pois reflicte o grao de consecución final dos obxectivos marcados no P.E.I.

Os informes nas leis de menores

Non hai moitas referencias ós informes nas leis que incumben ós menores. Nas que rexen en Galicia, podemos atopar referencias explícitas en dúas delas:

• **Lei Orgánica 5/2000, reguladora da responsabilidade penal dos menores.**

Art. 49. Informes sobre a execución.

1. A entidade pública remitirá ó Xuíz de Menores e ó Ministerio Fiscal, coa periodicidade que se estableza regulamentariamente en cada caso e sempre que fose requerida para elo ou a mesma entidade ou considere necesario, informes sobre a execución da medida e as súas incidencias, e sobre a evolución persoal dos menores sometidos ás mesmas. Ditos informes remitiranse tamén ó letrado do menor se así o solicitare a entidade pública correspondente.

Art. 56. Dereitos dos menores internados.

g) Dereito dos sentenciados a un programa de tratamento individualizado (sobreenténdese a súa expresión formal no P.E.I.)

· **Orde do 1 de agosto de 1996 pola que se regulan os contidos mínimos do Regulamento de Réxime Interior e o Proxecto Educativo dos centros de atención a menores.**

I. Regulamento de Réxime Interior.

I. Dereitos e obrigas dos menores.

(...) A cada menor interno nun centro asignaráselle un titor que será o responsable directo da aplicación do Proxecto Educativo Individualizado (P.E.I.) e do seguimento da evolución do menor no centro, e actuará como profesional de referencia para todas as cuestións que afecten ó menor.

II. Proxecto Educativo.

II.5. Áreas de desenvolvemento da acción educativa.

Neste apartado establecerase a programación de actividades a desenvolver para a consecución dos obxectivos propostos, que se estruturará en función das áreas de intervención contempladas no Proxecto Educativo Individualizado (PEI) e polo menos serán as seguintes:

5.1. Área hixiénico - sanitaria.

5.2. Área de personalidade e actitudes.

5.3. Área escolar – laboral.

5.4. Área social e de convivencia.

5.5. Área familiar.

5.6. Área de lecer e tempo libre.

O Proxecto Educativo Individualizado (P.E.I.)

É un documento técnico, a súa función principal é facilitar e canalizar a atención individualizada de cada menor. Será elaborado polo titor ou titora, en coordinación co resto de profesionais do centro, tralo oportuno período de observación e tendo en

conta a información e propostas facilitadas polo Equipo Técnico e coa participación do propio menor, sempre que a súa capacidade e circunstancias así o aconsellen.

Para a súa elaboración é preciso partir dunha avaliación inicial das necesidades do menor, baseada nos informes existentes e nas primeiras observacións realizadas polo persoal educativo do centro. Posteriormente será preciso establecer os obxectivos prioritarios a traballar e a súa programación formal, enunciando un obxectivo de forma operativa e concretando os recursos, actividades e temporalización para a súa consecución.

Serán precisas tamén avaliacións periódicas para constatar se existe progreso no logro dos obxectivos e incorporar outros novos xurridos a posteriori.

En definitiva, o P.E.I. é un instrumento flexible e dinámico, susceptible de cambios e adaptacións permanentes. Ten que sistematizar progresivamente a acción social e educativa, e debe ser revisado continuamente co fin de garantir unha resposta axustada á realidade de cada menor.

Experiencias e reflexións críticas.

• *Realidade documental na práctica.*

Os modelos existentes de informes e P.E.I.s están desfasados e inconexos entre sí.

O P.E.I. actual baséase nun modelo aberto, sen puntos de apoio para a súa elaboración e avaliación. As educadoras e os educadores enfrontámonos a un feixe de folios en branco no que temos que desenvolver un Proxecto Educativo partindo de cero.

• *Coordinación dos distintos equipos.*

É escasa, cando non inexistente. Esta coordinación sería imprescindible para a elaboración dun P.E.I. eficaz.

Non hai avaliación externa, non hai *feedback*, non coñecemos as valoracións de todos os axentes implicados.

• **Participación efectiva de todas as persoas implicadas.**

O P.E.I. adoita desenvolvelo o titor ou titora só. Non se conta co menor nin co seu entorno para a súa elaboración. O rapaz en canto persoa á que se destina o proxecto debería ser o principal proxectista.

• **Utilización das novas tecnoloxías.**

Seguimos a utilizar sistemas anticuados e duplicados, modelos en desuso e canles de comunicación desfasados e lentos. Os informes e P.E.I.s seguen a elaborarse dun xeito “manual” (cando non manuscrito).

Non se aproveitan as redes de datos. Unha conexión efectiva entre os distintos equipos, incluso entre distintas administracións redundaría nun traballo máis doado e eficaz.

Posibilidades de mellora:

Os documentos deberíanse presentar nun formato estandarizado e facilmente comprensible. A información ben contrastada, pero coa posibilidade de correccións e engadidos dun xeito doado.

Esta información debería estar sempre accesible, non só para os educadores e técnicos responsables senón tamén para os destinatarios dos proxectos, os menores neste caso.

É imprescindible aplicar con rigor o segredo profesional. Todos os documentos persoais débense tratar con privacidade e confidencialidade. O seu contido só lle compete ás persoas directamente implicadas, e só elas deberían ter acceso: información tratada con respecto e privacidade. Un xeito de facilitar este tratamento privado sería a codificación de todos os informes e expedientes, non terían que estar identificados persoalmente.

Precisamos dunha definición clara do tipo de informe (hai propostas moi válidas, por exemplo o *SERAR (Sistema de Avaliación e Rexistro en Acollemento Residencial)* do Goberno de Cantabria).

Tecnoloxización do sistema: adopción de medios actuais que faciliten o traballo individual e en rede, o acceso e participación de todos os profesionais implicados e unha avaliación global, máis obxectiva, máis práctica e máis fiable.

Formación dos profesionais nas novas tecnoloxías para facer un uso de calidade das ferramentas dispoñibles.

Insistindo na humanización do tratamento da información: non avaliamos persoas, avaliamos proxectos.

Avaliación e informe en Educación Social. Atención a persoas maiores.

Andrea Fernández Resille e Paloma Seijo Anca
*Educadoras sociais. Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e
Benestar*

A continuación presentaremos unha historia e un informe socioeducativo de utilidade para o traballo do educador/a social en centros de atención a persoas maiores dependentes. Ambos instrumento de traballo, son froito da reflexión e do debate dun grupo de educadoras sociais que dende fai anos desenvolvemos a nosa labor profesional en centros xerontolóxicos e formamos parte do Grupo de Estudos e Intervención Xerontolóxica (Geix) do Ceesg.

Tanto a historia como o informe socioeducativo, son froito da experiencia, da nosa experiencia, e como non podía ser doutro xeito, contemplámoslos como instrumentos de traballo dinámicos, é dicir, continuamente revisados e cuestionados, de xeito que como ferramentas útiles “nos sirvan” e nos dean en todo momento o que precisamos: sinxeleza, fácil aplicación e os datos e a información necesaria para facilitar a intervención sociocultural e socioeducativa que como educadoras levamos a cabo neste ámbito de traballo.

A Historia Socioeducativa

A historia socioeducativa recolle datos esenciais para o noso quefacer diario nos centros nos que traballamos. Comeza a cubrirse no momento do ingreso do usuario/a, indicando a recollida de datos tanto de documentos que o propio usuario ou a súa familia aporta no ingreso (DNI e informes médicos principalmente), como da

información aportada a outros compañeiros da equipa (principalmente ao profesional que realiza o ingreso e que adoita ser a traballadora social), para posteriormente, e unha vez pasado un tempo prudencial tras o ingreso, completar coa persoa maior e/ou a súa familia, os restante datos da historia socioeducativa.

A historia consta das seguintes partes:

A. Datos a recoller por outros profesionais:

- Datos xerais e familiares:
 - Nome completo e apelidos, rexistrase tamén o sobrenome, diminutivo ou “mote” de uso habitual, se o ten.
 - Data de alta no centro, tipo de xornada en calquera das súas variantes (media xornada de mañá, media de tarde, con comida, sen comida, xornada completa, etc.), tipo de transporte no que accede ao centro (transporte privado, 065, a familia, etc.)
 - Data de baixa e motivo da mesma.
 - Idade, data e lugar de nacemento, é importante confirmar a data de nacemento do DNI co maior e/ou a súa familia, posto que é frecuente atopar variacións ou erros entre a data de nacemento real e a administrativa en persoas maiores.
 - Estado civil.
 - Nome do pai e da nai, lugar de nacemento de ambos.
 - Nome dos irmás.
 - Nome do cónxuxe, lugar de nacemento.
 - Nome dos fillos/as, lugar de nacemento.
 - Nome dos netos/as e bisnetos/as.
 - Domicilio actual e domicilios anteriores.
 - Núcleo de convivencia habitual.
 - Coidador principal.
 - Relacións familiares. Neste ítem descríbese a situación familiar; ás veces é

preciso valorar a funcionalidade familiar, para elo empregamos o cuestionario APGAR Familiar (Family APGAR). O acrónimo APGAR fai referencia aos cinco compoñentes da función familiar: adaptabilidade (adaptability), cooperación (partnership), desenvolvemento (growth), afectividade (affection) e capacidade resolutiva (resolve).

- Situación da vivenda.
- Datos clínicos:
 - Diagnósticos médicos.
 - Medicación pautada.
 - Contraindicacións e alerxias.
 - Axudas técnicas (bastón, muleta, andador, cadeira de rodas)
 - Próteses ou órteses (gafas, dentaduras, audífono, outras)
 - Uso de suxeición – contención.

B. Datos a recoller polo Educador/a Social:

- Nivel de instrución: ¿acudiu á escola? ¿durante canto tempo? ¿a que centro/s escolar/es?
- Comunicación:
 - Fala, valórase si está conservada, é recuperable ou inexistente. Cal é a súa lingua de expresión habitual (galego e/ou castelán), si coñece outros idiomas e se conserva habilidades de expresión oral.
 - Lectura e escritura, valóranse por separado si están conservadas, son recuperables ou inexistentes. Tamén se valora a comprensión lectora e a comprensión escrita.
- Emprego: recábase información sobre as profesións desempeñadas ao longo da vida, datas e empresas ou lugares.
- Xubilación: a qué anos se xubilou e cómo foi a súa actitude ante a xubilación.
- Emigración: ¿foi emigrante? ¿en que ano emigrou? ¿en qué ano retornou? ¿cal ou cales foron o país ou países receptores?

- **Relixión:** recóllese a relixión de culto do usuario/a e datos sobre a súa práctica.
- **Participación e relacións sociocomunitarias:** é importante coñecer o grado de implicación-participación que o usuario tivo na comunidade onde viviu e conviviu, para elo se lle pregunta sobre si ao longo da súa vida participou en actividades de voluntariado, asociacións, na parroquia, en grupos culturais, se mantivo actividade política e/ou sindical, asistiu á universidade de maiores e sobre as súas amizades.
- **Tempo libre:** recóllense datos sobre os gustos, aficións e hobbies do maior, é dicir sobre actividades de lecer que practica ou practicou ao longo da vida. Algunhas delas son: lectura, xogos de mesa, radio, TV, xogos tradicionais, asistencia a espectáculos, actividades manuais, actividade física, expresión artística, viaxes, etc.
- **Historia de vida.** É un campo aberto con posibilidade de extensión, nel se recollen datos biográficos e ordeados sobre a vida do usuario.
- **Proxecto Individual de Atención (PIA),** no que se plantexan unha serie de obxectivos de intervención individual e grupal para cada usuario/a nun ou diferentes aspectos que se consideren precisos. Para cada un dos obxectivos se fai constar unha valoración e unha proposta de actuación. Algúns dos aspectos sobre os que intervir son os seguintes: autoconhecimento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociais, escoita, pensamento positivo, iniciativa, integración no grupo, habilidade psicomotriz, escritura, lectura, alfabetización, relacións familiares, sexualidade, etc.
- **Saídas ao exterior:** existencia de permiso e asistencia a saídas.
- **Participación en programas doutros departamentos do centro.** Descrición de cales.
- **Fonte dos datos:** o propio usuario/a, a familia, outros departamentos e/ou a observación.

Informe Socioeducativo

O informe socioeducativo, como o seu nome indica, é un documento a través do cal se aporta información de carácter socioeducativo referida a unha persoa ou a unha situación dada. Pode estar dirixido tanto a un profesional como a unha institución.

O contido do informe socioeducativo variará en función do obxectivo de emisión, e será o educador/a social quen decida que ítems incluír e cales non. En todo caso, a estrutura xenérica dun informe socioeducativo sería:

- Encabezado: denomina o documento, informe socioeducativo neste caso; e inclúe a persoa que o emite; usuario/a a quen fai referencia; motivo do informe e data da realización do mesmo.
- Descrición da historia socioeducativa do usuario: inclúe data e lugar de nacemento, historial académico, historial laboral e todos aqueles datos que teñamos recollidos e consideremos sexan relevantes para o informe solicitado.
- Obxectivos da intervención/s plantexadas co usuario, tanto a nivel individual como grupal.
- Descrición da adaptación e socialización do usuario no centro: incorpora data de ingreso do usuario/a, período de adaptación, integración e socialización no mesmo, relacións do usuario/a cos seus compañeiros/as e co persoal e participación comunitaria no centro.
- Descrición da participación en actividades manipulativas, orais, culturais, saídas ao exterior, etc. Facendo referencia a preferencias e dificultades e á dinámica de grupo.
- Interpretación e valoración profesional.
- Lugar e data de realización do informe.
- Firma e número de colexiación do profesional da Educación Social.

Debe terse en conta a utilización dunha linguaxe clara e precisa e unha redacción sinxela e comprensible. A exposición dos datos debe ser clara e ordeada e incluír só aqueles que se consideren necesarios, sen esquecer que estamos difundindo datos persoais do usuario/a, polo tanto, ter en conta que debemos indicar si a información que transmitimos é obxectiva ou subxectiva, sobre todo no caso de emitir impresións ou suposicións.

Avaliación e informe en Educación Social.

Atención a persoas con problemáticas relacionadas co consumo de drogas en saúde mental

Carlos González Caporale
Educador Social de Sinerxxia

O conxunto de reflexións, máis ou menos estruturado, que segue a continuación deriva da experiencia xerada no tratamento de casos complexos (persoas con enfermidade mental e/ou adiccións), no Exercicio Libre da profesión de Educador Social integrante do Equipo Multidisciplinar de SINERXXIA³⁹.

É preciso coñecer e manexar instrumentos de avaliación desenvolvidos por outras disciplinas⁴⁰, non obstante o enfoque dende a práctica co que abordarei a cuestión atende ao convencemento de que a construción da Educación Social pasa, en parte, pola nosa capacidade para compartir os coñecementos adquiridos nos diversos ámbitos nos que participamos activamente, e en como integremos estes no deseño dos nosos propios materiais.

Son moitas as variables a ter en consideración pola súa incidencia na consecución dos obxectivos por parte do suxeito en proceso. É por iso que me centro en primeiro lugar na formación específica necesaria para captar as diferentes dimensións en xogo, nun segundo momento expoño as vantaxes que, ao meu xuízo, temos os educadores/as para unha avaliación do caso, sigo con algunhas recomendacións sobre puntos aos que atender dun modo continuo e por último, realizo unha formulación

³⁹ SINERXXIA é un centro privado ambulatorio de Apoio e Asesoramento Psicolóxico e Social creado en Ourense no ano 2005. O Equipo Técnico desenvolve tamén os programas da Asociación para a Promoción Social de Persoas con dificultades de Patoloxía Dual Psíquica Cadabullo e da Asociación de Trastorno Bipolar de Ourense.

⁴⁰ No apartado de Bibliografía destaco dúas boas compilacións que están a disposición en Internet.

baseada nunha síntese daqueles ítems aos que presto especial atención nas sucesivas fases do tratamento.

Formación e Avaliación

O desempeño das funcións propias do Educador/a Social no ámbito da Saúde Mental require dunha especialización e unha adaptación dos métodos pedagóxicos ás características de persoas con trastornos de moi diversa índole. O noso labor complementarase, en función dos casos, co de especialistas clínicos (Psiquiatras e Psicólogos Especialistas en Psicología Clínica), con outras disciplinas sanitarias como Médicos, Terapeutas Ocupacionais ou Enfermeiros/as, ou con outros profesionais do social como os/as Traballadores Sociais, Técnicos en Integración Laboral...

No tratamento de persoas con dificultades psicopatolóxicas *“hai que elaborar a necesaria articulación entre a clínica e o pedagóxico-educativo, posibilitar as condicións para que cada un elabore o seu percorrido particular. A converxencia entre a clínica e a pedagogía ten que crear o campo de acción terapéutica”* (Arazans, D., Pastor, M. e Pié, A.).

É por iso que todos debemos manexar os conceptos básicos e unha correcta terminoloxía (se non falamos o mesmo idioma, non poderemos entendernos e non debemos esquecer que o principal afectado será o paciente). Avogo tamén pola formación continua en equipos interdisciplinarios (esta é unha práctica habitual no centro onde traballo dende a súa creación), temos que aprender moito dos métodos da psicología, a psicopedagogía ou o traballo social, ao tempo que achegamos o noso modo de entender á tarefa. Loxicamente, non se trataría de desempeñar as funcións doutro profesional, senón de evitar perder tempo e esforzos en cuestións xa amplamente discutidas, por exemplo, si se demostrou dende a psicología a importancia dunha boa vinculación terapéutica e de valorar o grao de motivación do usuario para o cambio, deberíamos coñecer e adestrarnos en técnicas como a Entrevista Motivacional. Ademais, esa interacción multidisciplinaria posibilitaría unha Visión Compartida, algo que considero clave para esa "coordinación" da que tanto se fala e tan pouco se practica...

Outra cuestión básica é coñecer as diferentes patoloxías psíquicas; non nos corresponde a nós diagnosticar o tipo de trastorno, pero se non entendemos aqueles

trazos das persoas que son propios da súa patoloxía, non comprenderemos o caso e non poderemos formular unha intervención axeitada.

A adaptación dos coñecementos actuais sobre as patoloxías psiquiátricas ao terreo do social sintetízase na "Formación en Rehabilitación Psicosocial en Saúde Mental". No meu caso, os dez primeiros anos de vida profesional dediqueinos á aprendizaxe e traballo na área das drogodependencias, ante a rotundidade do dato de que a porcentaxe de persoas que fracasaban nos tratamentos tradicionais roldaba o 75%, e ca evidencia cada vez máis nítida de que a influencia doutros trastornos concomitantes incidían neste feito, comecei a formarme en Rehabilitación Psicosocial hai seis anos: canto máis avanzo na comprensión destas problemáticas, máis me fago consciente do "mal-trato" que dedicabamos e aínda se dedica en moitos sistemas da rede de adiccións ás persoas con estas dificultades, que por outra parte eran (e seguen sendo na súa gran maioría) excluídas dos servizos especializados en Saúde Mental por ser consumidores de drogas, quedando polo tanto en "terra de ninguén"...

O núcleo do asunto, na miña opinión, é que non podemos Avaliar-Manexar aquilo que non Visualizamos, non Identificamos e por ende, non Comprendemos.

O formulado ata o momento englobaríao no que considero Competencias Comúns a desenvolver por calquera profesional que traballe neste ámbito. Resultaría entón incompleta a miña achega se non me referise á formación en relación ás Competencias Específicas a desempeñar como Educadores/as Sociais. Aquí somos "recén chegados", polo tanto apenas hai literatura xerada por compañeiros sobre cómo adaptar a nosa metodoloxía aos casos con problemáticas graves de saúde mental, e este é un tema importante, tanto porque vai condicionar a nosa aproximación ao caso, como pola súa influencia á hora de avaliar ao aporte que podemos facer na recuperación da persoa.

O ton experiencial co que propuxen abordar o tema permítete enumerar, sen ánimo de sentar cátedra (seguro que existirán outras combinacións de coñecementos perfectamente válidas neste sentido), algunhas das teorías que guían a miña praxe, o que as coñeza convirá comigo en que, sendo modelos de diferentes épocas e materias, converxen no esencial:

A Pedagogía Diferenciada, o Modelo Transteórico do Cambio, a Abordaxe Motivacional, a Psicoloxía Humanista, a Epistemoloxía Constructivista, ou o Construcionismo Social⁴¹.

Para non me estender máis neste asunto; resaltar por último a necesidade de coñecer e ter en conta nos nosos programas as recomendacións da Evidencia Científica que a investigación neste área vai xerando.

Vantaxes para a avaliación do Educador/a

Partindo da base de que necesariamente desenvolveremos a nosa tarefa integrados nun equipo multidisciplinar, paréceme importante sinalar que será a suma das funcións a que permitirá o progreso do paciente dun modo sinérxico. Posto que a nosa aportación é complementaria, deberíamos reivindicar o noso papel dende a avaliación inicial (agás nas situacións de crise psicótica nas que o paciente perdeu o contacto coa realidade e a abordaxe sanitaria resulta o máis indicado) pois aínda que nun primeiro momento é posible que prevalezan os criterios clínicos para a estabilización da persoa, non é menos certo que en moitas ocasións o soporte -contención que lle poidamos ofrecer coa capacitación axeitada-, dotará ao tratamento dunha estrutura que facilitará a remisión da sintomatoloxía psíquica perturbadora. Temos que nutrir o concepto de Diagnóstico Social sen caer en reduccionismos e simplificacións; a propia natureza da nosa orientación é unha excelente guía para abrir o espectro de análise.

O posible desenvolvemento de instrumentos facilitaría a estruturación do noso Saber Facer e a correcta transmisión dos datos obtidos ao equipo durante todas as fases do proceso (diagnóstico, elaboración do mapa de necesidades, plan de actuación, tratamento, incorporación social e seguimento).

Neste senso, observei nestes anos que existen algunhas vantaxes na nosa aproximación ao caso:

- A frecuencia de contactos (superior en xeral á doutros profesionais) permítenos a través da Observación Directa (participante e non participante) solicitar datos

⁴¹ No apartado de Bibliografía apunto algunhas obras de referencia para mín.

sobre a evolución da persoa na súa interacción connosco e co grupo en diferentes momentos e contextos.

- As Entrevistas Individuais son xeralmente menos esixentes a nivel psíquico para a persoa e permiten Explorar Áreas Problema de modo distendido.
- O traballo coa familia ou achegados permítenos contrastar os datos obtidos na interacción coa persoa a tratamento.

Avaliación-monitorización dos procesos dende a perspectiva do educador/a social

Que avaliar?

Aínda que soamente escollésemos aquelas definicións de "Avaliación" que fan referencia ao ámbito do social encontraríamos moitas, pero non me interesa tanto como a definamos (aínda que teña as súas implicacións na práctica facelo dun modo ou outro) senón máis ben entendela nun sentido amplo, posto que canto maior sexa a complexidade do caso, máis variables imos ter que manexar. Isto, traducido ao día a día, significa que todo o relacionado coa persoa que padece este tipo de dificultades é susceptible de avaliación. Creo que non deberíamos escusarnos coa imposibilidade de levar a cabo unha empresa de tal magnitude, posto que o obxecto da nosa dedicación é apoiar persoas que sofren e axudar a xerar as condicións óptimas para o seu crecemento. Paréceme pois, moito máis xusto facer o intento... Nese esforzo procurarei ordenar aqueles campos de avaliación que me parecen máis relevantes cara a mellorar o servizo que prestamos como educadores/as sociais.

Previo á análise do caso, deberíamos ter claro qué lle podemos ofrecer no noso servizo e qué limitacións son as principais do centro, ademais das alternativas na área xeográfica na que traballamos, isto será fundamental tanto para situarnos dende a realidade e non dende un "voluntarismo de corte salvador", coma para informar das diferentes posibilidades ao usuario. Debo sinalar que nunca os datos recollidos ao respecto deberían ser utilizados para fixar criterios de exclusión, senón para orientarnos e orientar sobre o moito ou pouco que poderemos aportar á recuperación do individuo concreto.

Outra idea que suxiro para a reflexión é a posibilidade de avaliar as características persoais dos terapeutas que desenvolvan o seu labor no centro xa que:

"Recentes investigacións indican que a persoa do terapeuta é moito máis influente que a súa orientación e/ou o uso de técnicas específicas terapéuticas" (Baringoltz, S).

Seguramente poderase argumentar que isto vai máis alá do meramente profesional, mesmo poderíamos discutir quen serían os responsables de facer unha análise destas características, ou sobre a subxectividade dos criterios a valorar, pero o certo é que abondaría con escoitar ás persoas a tratamento para entender a proposta. Na miña opinión, máis alá das investigacións ao respecto, o feito de aprobar un ou mil exames sobre a materia da nosa profesión (ao igual que nas outras disciplinas) non nos capacita para acompañalos nas súas "buscas". Partindo desta base, non cabe dúbida de que os índices de satisfacción dos usuarios mellorarían e o que é máis importante, está demostrado que isto correlaciona positivamente coa adhesión e o éxito nos tratamentos.

En relación aos programas, a avaliación falaranos da súa eficacia, eficiencia e impacto, o que permitirá a súa mellora continua.

Outra avaliación que redundará en beneficio do paciente e que nos compete, é a do seu ámbito comunitario e relacional (son moitos os estudos que analizan qué características dos mesmos facilitan ou complican o cambio). Coñecer as oportunidades e dificultades que ofrecen, permitirá intervir como mediadores para axudarlle a encontrar o seu "lugar no mundo".

Neste sentido a mellora na comprensión da problemática por parte da familia e achegados será unha cuestión a seguir con especial atención polas súas repercusións na emoción expresada no ámbito do suxeito e a súa relación coas tensións e estrés que poderían desencadear novas crises.

En canto á persoa que nos demanda axuda, o asunto da avaliación é delicado, aínda que creo firmemente que a Individualización esixe avaliación, podería confundirse, relacionándose erroneamente cunha simple "etiquetaxe". Na miña opinión, as características individuais das persoas en interacción coa súa realidade e co programa que estea a seguir determinarán o resultado e só poderemos axudarlle se ademais de avaliar e incidir no seu contexto, avaliamos e incidimos nas súas competencias e principais dificultades. É dicir, debemos coñecer á persoa para acompañala na consecución dos obxectivos que se marque.

Para iso é necesario ter en consideración, de entrada, cuestións como as derivadas da diferenza de xénero ou o contexto sociocultural no que se desenvolve. Tamén, e de forma continua, avaliar o seu nivel de autonomía, as melloras na súa calidade de vida, a satisfacción percibida co tratamento e os seus efectos, ou os logros obxectivamente alcanzados. No caso concreto de pacientes con trastorno por uso de substancias, será preciso realizar este seguimento no referente aos factores de risco e aos factores de protección, e nos pacientes con enfermidade mental grave e duradeira, poñeremos unha especial atención na detección de pródromos para anticipar crises que na maior parte dos casos inciden nun deterioro da situación e que para o suxeito son moi difíciles de captar aínda que fagamos especial énfase na súa importancia nos programas de tratamento.

Ítems principais a avaliar por fases.

Tras o achegamento global formulado ata o momento, exporei de forma esquemática aqueles puntos extraídos dos casos que tiveron oportunidade de tratar e que avalíe particularmente. A metodoloxía que sigo é cualitativa, baseándose no seguimento a través de Entrevistas Individuais cunha frecuencia variable segundo a complexidade dos perfís e a fase do proceso (na súa maioría Entrevistas Abertas aínda que, tamén sobre todo ao inicio, poden ser Semiestruturadas), e o contraste co equipo terapéutico (clave para obxectivar e interpretar o máis correctamente posible a información relevante) sempre co consentimento da persoa a tratamento pois, salvo situacións de crises graves con risco para a súa integridade, debe prevalecer o dereito á confidencialidade. A recollida de datos rexístrase por escrito e pasa a formar parte da Carpeta Terapéutica do paciente á que, polo mesmo motivo, está no seu dereito de acceder se así o desexa.

Iª Fase: ESTABILIZACIÓN.

- Explorar saúde física (últimas analíticas...); Medicación; Autocoidado...
- Hábitos de sono; comidas...
- Hábitos de consumo.
- Nivel de estudos; nivel cultural.
- Linguaxe (verbal e non verbal)...
- Situación xudicial.

- Xestión do diñeiro.
- Estrutura externa; Apoios; Emoción Expresada.
- Motivación; actitudes cara ao tratamento; establecemento A.T.
- Impulsividade; Compulsividade; Límites.

2ª Fase: RESTAURACIÓN-REESTRUTURACIÓN.

- Consolidación da Relación Terapéutica.
- Función da adicción ou conduta disruptiva.
- Nivel Cognitivo (atención, procesamento da información...).
- Historia de tratamentos (¿qué lle serviu?, ¿qué rexeita?...).
- Calidade de Comunicación.
- Historia de Relacións en xeral; Illamento; Vínculos; HHSS; Habilidades de resistencia; Rol preferente...
- Competencias; fortalezas.
- Dificultades principais (percibidas polo usuario ou observadas). Situacións cotiás.
- Defensas.
- Afeccións; preocupacións recorrentes no presente.
- Automanexo Emocional.

3ª Fase: DESENVOLVEMENTO.

- Motivacións, expectativas persoais, obxectivos.
- Dúbidas, Crises, Manexo de situacións de Estrés.
- Relación coa súa Rede social; Manexo de situacións Sociais.
- Manifestacións emocionais.
- Establecemento de novas relacións.
- Ocupación do Ocio.
- Mantemento nos cambios, consolidación.

- Estrutura Interna; Autocondicionamentos.
- Formación/ Formación Pre-Laboral.

4ª Fase: INCORPORACIÓN.

- Mantemento en tódalas áreas traballadas.
- Busca activa de emprego/ Incorporación ao mercado laboral.
- Estilo de vida adquirido.
- Identidade.

Conclúo recordando a necesidade de fomentar a normalización do recurso da Supervisión Externa para reducir o impacto dos sesgos do avaliador. Nesta liña enmárcanse os contactos que fixemos recentemente coa Universidade de Vigo para o desenvolvemento de investigacións nas que se analizarán os programas implementados por profesionais alleos ao centro.

Bibliografía

- ARAZANS, D., PASTOR M. e PIÉ A., (2004), “El cómo de la labor educativa en la psicosis”. En *Educación Social*, nº26, pp. 61-75.
- BARINGOLTZ, S. (1998), “La psicoterapia constructivista y el terapeuta: Algunas consideraciones”. En *Constructivism in the Human Sciences*. Vol. 3, nº 2.
- CASTILLO, S. e CABRERIZO, J. (2004), *Evaluación de Programas de intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- MILLER, W.R. e ROLLNICK, S. (1999): *La Entrevista Motivacional: Preparar para el cambio de conductas adictivas*. Barcelona: Paidós.

Notas bibliográficas

2- Destacar dúas lecturas que están a disposición en Internet:

Un excelente artigo no que se describen os instrumentos de avaliación en Saúde Mental dispoñibles en castelán en seis áreas: rehabilitación psicosocial xeral, necesidades, minusvalidez, calidade de vida, psicopatoloxía e carga familiar:

- CASAS, E., ESCNDELL, M.J., RIBAS, M. e OCHOA, S. (2010), “Instrumentos de Evaluación en Rehabilitación Psicosocial”. En *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiquiatría* v.30 n.1, Madrid.

Enfocado ás adiccións:

- BOBES, J. e outros. (2007): “Valoración de la Gravedad de la Adicción: Aplicación a la gestión clínica y monitorización de los tratamientos”. *Socidrogalcohol*, Oviedo.

3- Algunhas obras de referencia:

- BELLOCH, A. e FDEZ-ÁLVAREZ, H. (2002), *Trastornos de la personalidad*. Madrid: Síntesis.
- VÁZQUEZ, C. e MUÑOZ, M. (2002), *Entrevista diagnóstica en Salud Mental*. Madrid: Síntesis.
- CAÑAMARES, J.M. e outros. (2001), *Esquizofrenia*. Madrid: Síntesis.
- MAHONEY, M. (2005), *Psicoterapia Constructiva*. Barcelona: Paidós.
- McNAME, S. e Gergen, K. (1996), *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- MEIRIEU, P. (1998), *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- RAVENETTE, T. (2002), *El Constructivismo en la Psicología Educativa*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VÁZQUEZ, C. e HERVÁS, G. (2008), *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Avaliación e informe en Educación Social.

Atención a adolescentes en risco.

Xesús Deibe Fernández Simo
Educador social

I. Introducción.

I.1. Nocións básicas sobre a adolescencia na actualidade.

Na análise da documentación que utilizamos para o informe e avaliación no relativo á intervención socioeducativa con adolescentes en risco de exclusión social, é imperativo entender aqueles aspectos clave que son a base do noso traballo.

As sociedades son elementos vivos cheos de dinamismo. A adolescencia é unha **construción social** derivada do desenvolvemento das sociedades modernas e industrializadas motivada pola necesidade de establecer un período intermedio entre a maduración física completa e a incorporación do individuo ó mercado laboral. Os **factores** clave que determinan o que entendemos por adolescencia son o **tempo** e a **historia**. A conceptualización vén dada polo tempo concreto e o momento histórico no que se produce. Todos entendemos que non é percibida do mesmo xeito a adolescencia na actualidade que nos anos 40. O nivel de esixencia que dende a familia se fai aos mozos/as reduciuse nos derradeiros anos significativamente. Cada vez retárdase máis no tempo o nivel de responsabilidade e de presión que se exerce sobre a mocidade. Podemos falar dunha burbulla de protección familiar que en múltiples ocasións chega a rozar unha sobreprotección, non entendida esta dunha forma clásica como acción que impide o desenvolvemento evolutivo do menor. Polo tanto non se

trata dunha forma de maltrato. Máis ben falamos dunha filosofía social que entende a crianza dos fillos de xeito que retrasa intencionadamente a asunción de responsabilidades que se corresponderían coa idade cronolóxica do rapaz. A consecuencia directa destas pautas, socialmente aceptadas e promovidas, é o retraso madurativo. Na praxe diaria, observamos a pais e a nais que incluso fan gala desta pedagogía e que se refiren á falla de madurez dos seus fillos como o froito do bo facer e das inquedanzas duns proxenitores preocupados que buscan o mellor.

Deste xeito, os e as educadores/as observamos no traballo do día a día como mozos de entre 18 e 21 anos realizan manifestacións verbais e participan dunha cognición da realidade propia da etapa puberal. A non asunción de responsabilidades no fogar, a falla de inquietude polo propio itinerario vital ou o retraso na incorporación ó mercado laboral son o resultado desta educación informal. Polo tanto, non falamos de casos concretos, senón máis ben dunha realidade cada vez máis asentada.

Contrapóndose á tolerancia intrafamiliar, o nivel de esixencia externo increméntase notablemente. Non hai máis que botar unha ollada aos actuais requisitos que incluso a mocidade con escasa formación ten á hora de acceder aos postos de traballo de menor cualificación. Podemos usar como exemplo aquel mozo ou moza que se quere dedicar á hostalería. Para obter o certificado de profesionalidade para traballar na barra dun bar ou na cociña ten que dispor tanto do curso de formación específico como do título da ESO ou no seu defecto ter superado as pertinentes probas de competencias clave. Resulta lóxico que dentro do “darwinismo social” no que vivimos se esixa cada vez máis para conseguir unha sociedade máis eficiente. Agora ben, a pregunta que nos debemos facer é qué ocorre con aquela poboación que non dispón das ferramentas e habilidades precisas para desenvolverse con plena autonomía no seu contexto social. Ou outro aspecto interesante a destacar e a descompensación entre o escaso nivel de esixencia intrafamiliar e o elevado nivel de esixencia social.

Algúns autores denominan este fenómeno con un termo chegado das ciencias económicas e falan da necesidade dun “stock inicial” que é o que determina a capacidade dunha persoa de desenvolverse no seu contexto. Enténdese por stock inicial aquelas habilidades, ferramentas e recursos tanto propios como externos que o adolescente ten ao seu dispor para adaptarse con maior facilidade á realidade social. Polo tanto, todos aqueles elementos que interveñen no proceso de socialización,

aportan en maior ou menor medida os recursos que o cativo precisa. Polo tanto a escola, a familia e o grupo de iguais son as fontes das que bebe como principais actores deste proceso. Os expostos, xunto coas habilidades cognitivas intrínsecas a cada suxeito, son os factores que determinan o éxito ou fracaso deste proceso. Usando esta reflexión e trasladándonos á realidade práctica do traballo de cada día observamos como os elementos propostos xogan un papel relevante á hora de determinar o maior ou menor risco dun ou dunha adolescente. Polo tanto, observamos a mozos/as en risco motivado pola escaseza obxectiva de recursos do seu entorno máis próximo e/ou da unidade familiar e polo tanto froito das desigualdades sociais, e noutros casos nos que a falla de habilidades dos responsables da educación informal se traducen en limitacións cognitivas dos rapaces e nunha especial carencia de ferramentas que inutiliza inicialmente os recursos dos que poidan dispor. O primeiro dos supostos correspondería coa casuística mais tradicional e o segundo correspóndese coa casuística cada vez máis frecuente coa que estamos a traballar na actualidade.

A adolescencia é unha etapa de continuos cambios físicos e de toma de consciencia da propia identidade. Cada contexto social determina a duración da mesma segundo os factores xa expostos. Tradúcese nun período de acomodación á propia identidade motivada polos continuos cambios e polas novas vivencias. Mantense durante o desenvolvemento da identidade persoal e social. Os cambios son constantes durante toda a vida do ser humano, dende que se nace e ata que se falece. O que distingue este período en relación a outros é a intensidade e o número de cambios.

De todas formas a adolescencia tradicionalmente é vista dende unha óptica chea de tópicos tales coma o repudio dos adultos. As tensións que se provocan coa adaptación á realidade e as loitas entre estas e os propios desexos e fantasías poden ser canalizadas cara actividades que fomenten a realización persoal. O desenvolvemento cognitivo provoca unha crecente creatividade que se soe concretar en manifestacións creativas propias que amosan aspectos que resaltan a individualidade e a visión do social (diarios, cancións...)

1.2. Duración segundo o reloxo biolóxico:

Tal e como expuxemos no anterior apartado o inicio e a permanencia na adolescencia depende tanto de factores individuais como colectivos. No relativo ao inherente ao propio suxeito cabe destacar os seguintes, os que tradicionalmente se clasifican tal e como sigue:

- Pubertade: 11/14 anos aprox.
 - Cambios físicos.
 - Desenvolvemento hormonal.
 - Activación sexual.
- Adolescencia Media: 15/16 anos aprox.
 - Continuidade dos cambios corporais iniciados na pubertade.
 - Busca da propia identidade.
 - Prevalencia do grupo de iguais.
 - A amizade como principal elemento do sistema de valores.
- Adolescencia Tardía: Inicio sobre os 17 anos e final depende de múltiples factores sociais e individuais.
 - Desenvolvemento físico concluído.
 - Prima a integración social e laboral.
 - Sentido de intimidade.

Falamos de adolescencia dun período comprendido entre os 11/12 anos ata os 18/ 21 anos.

2. O informe e a avaliación.

2.1. Áreas e ámbitos de intervención

Os elementos tratados con anterioridade determinan con claridade todos aqueles elementos que xogan un papel clave para que o proceso de socialización remate con éxito. Á hora de organizar todas estas áreas e ámbitos hai case tantas formas como

autores. Dende unha concepción práctica froito de dez anos de traballo e sen intención de entrar en debates teóricos, propoño a seguinte:

○ **Área de Autonomía Persoal:**

- **Ámbito Persoal:** Desenvolvemento Cognitivo, Estado Emocional, Habilidades Sociais e autoestima.
- **Ámbito Hixiénico sanitario:** Aseo e coidado persoal e hábitos sanitarios.

○ **Área de Integración:**

- **Ámbito Autonomía no Fogar:** Coidado do fogar, coidado da roupa, autoxestión económica.
- **Ámbito normativo:** Aceptación e interiorización do repertorio normativo.
- **Integración na unidade de convivencia:** Empatía co resto de membros da unidade, participación nas decisións grupais e iniciativa.

○ **Área formativo laboral:**

- **Ámbito formativo:** Formación regrada, formación prelaboral e grado de motivación.
- **Ámbito Laboral:** Experiencia, coñecemento da realidade laboral (recursos, habilidades de empregabilidade, normativa legal...) e motivación.

○ **Área de adaptación e integración comunitaria:**

- **Ámbito de ocio e tempo de lecer:** Actividades que realiza ou non.
- **Ámbito de adaptación e integración familiar:** Relacións intrafamiliares, vivencia da situación familiar...
- **Ámbito de integración sociocomunitaria:** Coñecemento de institucións e recursos, normativas, autonomía, participación social...

Unha vez organizados os elementos que xogan un papel crucial xa dispomos de base tanto para a elaboración dos pertinentes informes como para a realización das necesarias avaliacións.

A avaliación diagnóstica determinará os puntos fortes e os puntos febles de cada adolescente e serviranos de guía á hora de trazar o primeiro PEI (Proxecto Educativo Individualizado). Os puntos fortes serán os cementos nos que apoiarnos e usar como reforzo para intervir nos febles, os cales serán a diana da nosa acción educativa. Debemos tratar de orientar a intervención en positivo. É dicir, non destacar as necesidades, senón apoiarse nas potencialidades. A realidade práctica demostra no día a día como as actuais tendencias pedagóxicas que usamos os educadores potencian mais a motivación. Se pola contra nos centramos nos aspectos negativos, malamente poderemos contribuír a reforzar a autoestima e a motivación.

Unha reflexión que me parece importante é a da filosofía da intervención. Esta determinará a concepción do/a adolescente como usuario ou como **participante**. É dicir, podemos entender a nosa acción dende un dinamismo pasivo no cal a actuación do/a mozo/a se limite á actividade pautada. Ou ben, podemos defender unha intervención na cal o mozo participe na totalidade dos aspectos relativos ó seu proceso de maduración. Deixemos de dar indicacións e tratemos de dar orientacións que provoquen a reflexión e a propia toma de conciencia. Usando sempre como base do traballo a vivencia de experiencias e a reflexión como o mellor dos marcos educativos.

Partindo desta base, debemos escapar na medida do posible da elaboración de PEI de xeito unilateral por parte do educador. A participación é fundamental na elaboración do PEI para mediante o consenso facer consciente ao/á participante dos puntos febles e dos fortes.

Reflexión a parte merece a relación educador/a - participante. Non debemos confundir a necesaria participación con unha relación sen límites diferenciados. O adolescente debe ser consciente de que somos profesionais e de que somos un recurso que poden usar no seu proceso cara a lograr unha plena autonomía. Escaso favor facemos cando determinados educadores pecan do que podemos denominar “**coleguismo educativo**”. Non somos amigos dos nosos participantes. Somos os seus educadores.

Se este aspecto non está claro, volverase na nosa contra no momento no que teñamos que impor límites. Debemos recordar que gran parte do noso traballo consiste precisamente en pór límites. Se dinamitamos nós mesmos a nosa capacidade de contención, estamos destruindo a nosa propia intervención. Polo tanto, é clave que o/a educador/a logre asentar esa distancia intermedia, que permita por un lado potenciar a reflexión e a complicidade co/a participante e por outro converternos en elementos de contención facilitadores da interiorización de límites para cando sexa preciso.

Entre as vantaxes desta concepción de intervención gustaríame destacar:

- Mediante a participación fomentamos a implicación e a consciencia na intervención.
- A participación motiva.
- A cultura da participación durante a intervención facilita como resultado final o empoderamento, a autonomía para a autoconstrución de cidadáns conscientes.

O resultado final que todos buscamos é o de lograr que os/as nosos/as participantes se convertan en **ciudadáns** conscientes e activos de pleno dereito.

2.2. Tipoloxía de informes con adolescentes en risco.

De seguido imos analizar o contido e a estrutura dos informes máis usados tanto en protección como en reforma con adolescentes en risco de exclusión social.

En primeiro lugar faremos un repaso no relativo a informes nos centros residenciais de protección ou reforma. Previo á entrada dun ou dunha adolescente nun CEM elabórase o denominado **Informe de Adecuación**. Realízase tras o período de visitas ao centro e consiste nunha avaliación da adecuación do/a participante ao recurso. Sería moi positivo respectar sempre que sexa posible o período de visitas. Facilita a adecuación do menor ou mozo ao CEM e posibilita un coñecemento previo do recurso. Debería ser un dereito garantido dos/as participantes. Ao mesmo tempo facilita a preparación da intervención por parte da equipa educativa.

O **Informe de Entrada** realízase nos 15 días posteriores á entrada no centro. Descríbese o proceso de ingreso e a información do centro de procedencia. Faise unha

diagnose inicial por áreas da situación do/a participante e as propostas inmediatas. O informe do centro de procedencia non sempre se recibe ou nalgunhas ocasións non teñen a calidade mínima que permita entender o traballo e a evolución do/a participante no CEM.

O **PEI** ou **PAI** preséntase nun prazo máximo de un mes tras a realización do informe de entrada. Faise un desglose por Áreas e Ámbitos trazando un plan de intervención no que se contemplan:

- Obxectivos.
- Actividades.
- Recursos.
- Indicadores.

Debe acompañarse dunha **táboa de valoración** cuberta polo técnico usando como base a información recollida co/a participante tanto por observación como por cuestionario ou entrevista. Está é a base de realización dos **puntos fortes e febles** que constitúen os cimentos da intervención.

O PEI avalíase mediante a consecución dos indicadores trazados no respectivo informe de seguimento ou no informe final. A revisión habitual realízase cada 6 meses a non ser que por necesidades operativas ou trocos no itinerario se xustifique unha modificación previa.

O período de Institucionalización dun menor debe ser un continuo de traballo sumatorio no cal a intervención dos diferentes equipos se vaia sumando. En troques, a realidade empéñase en demostrarnos que este aspecto non se respecta a día de hoxe. O motivo fundamental é a escasa información que se intercambia entre centro e centro cada vez que ese menor é trasladado de CEM. A cultura de imperar a miña intervención e restar importancia á dos outros reina desgraciadamente aínda a día de hoxe. En troques, cada vez máis entidades e profesionais defenden que se rompan eses reinos de taifas nos que se convarten en ocasións os CEM e se coordinen as intervencións garantindo o interese máximo do menor. Só deste xeito poderemos falar de verdadeiros profesionais actuando nun auténtico sistema de protección. O interese do menor está encima de calquera cuestión ou interese de carácter profesional. Neste

senso, defendo dende sempre que nas concesións públicas da xestión dos CEM primen os criterios de calidade sobre os económicos. É un requisito mínimo para unha intervención de calidade a elaboración dunha documentación básica e o intercambio da mesma. As entidades que compiten en prezo nestas concesións públicas son unha ameaza para a calidade do servizo, para os profesionais e sobre todo para os/as menores ou mozos/as.

Ao mesmo tempo, a continuidade tamén debe estar presente no proceso de **avaliación**. Se con anterioridade falabamos da avaliación diagnóstica, cabe destacar da necesidade de fixar os **indicadores** que nos permitan realizar avaliacións procesuais e finais. Cada revisión de PEI debe realizarse unha avaliación da intervención que permita corrixir, no caso de existir, aqueles erros de programación que se cometeron con anterioridade. A avaliación debe estar presente en todo momento da intervención. A complexidade da avaliación ten o seu peso na correcta elección dos indicadores a utilizar. A avaliación é tradicionalmente a gran esquecida dos procesos de intervención con adolescentes. En ocasións perpetúanse intervencións erróneas por un autoconformismo subxectivo dos/as propios/as profesionais. Cada vez máis entidades procuran asegurar procesos de avaliación de todas as fases do seu proceso de intervención coa intención de garantir actuación de certa calidade.

No referente a Medio Aberto no ámbito da reforma imos diferenciar os diferentes informes que se establecen para cada medida.

○ **A Liberdade Vixiada (LIVI):**

-Informe inicial e PEIM (Programa de execución de medida).

a) Realización en 20 días dende a primeira entrevista.

b) Contidos Informe Inicial:

- Datos persoais.
- Datos do/a Educador/a e de referencia do expediente de reforma.
- Medida asociada (no caso de habela).
- Regra de conduta.

- Fontes de información e metodoloxía.
- Situación actual.
- Análise das diferentes áreas (especial importancia á cognitiva e as habilidades de interacción social cos iguais, na escola ou traballo e coa familia).
- Orientación do equipo técnico do xulgado.

c) Contidos PEIM:

- Datos identificativos de medida / Persoais / Identificación Expediente e Educador/a.
- Obxectivos/ actividades e tarefas.
- Regras de conduta: Temporalización / contidos e avaliación.
- Pautas e indicacións para a familia.
- Temporalización global.
- Metodoloxía e sistema de avaliación.

- Informe de seguimento (LIVI):

a) Realización Trimestral ata remate de medida.

b) Contidos:

- Identificativos participante / Medida / Educador.
- Participación en entrevistas (Data e contido).
- Participación en sesións (Data e contido).
- Obxectivos e grao de consecución.
- Seguimento de pautas e indicacións familia.
- Incidencias acaecidas.
- Recursos e persoal que intervirá.
- Actividades prioritarias e modificacións do PEIM de habelas.

Durante o seguimento se se producen incidencias consideradas graves por parte do/a educador/a realizase un **informe de incidencias**. Este consta dos pertinentes datos identificativos e da descrición da incidencia obxecto do informe.

- Informe Final LIVI:

- a) Realización: 15 días dende o remate oficial da medida.
- b) Contidos:
 - Datos identificativos participante/ Medida/ Educador/a.
 - Asistencia a entrevistas e sesións. (Dato cuantitativo para avaliación)
 - Grado de consecución de obxectivos. (Cuantitativo e cualitativo)
 - Seguimento das pautas á familia.
 - Incidencias.
 - Recursos implicados.
 - Situación actual do/a participante.

Nota: Tras a diagnose inicial na que se avalía a situación do/a participante, tanto o informe de seguimento como o final constitúen unha avaliación da intervención e da incidencia da mesma.

○ **A Prestación en Beneficio da Comunidade (PBC):**

- O Programa de Execución de Medida da Prestación en Beneficio da Comunidade (PIEM-PBC):

- a) Realización: Tras entrevista e previo ao inicio da medida con suficiente antelación para a validación por parte do xulgado de menores.
- b) Contidos:
 - Datos identificativos: Participante / Medida / Recurso Colaborador / Educador.
 - Obxectivos xerais e específicos.
 - Actividades a realizar claramente temporalizadas.

- Indicadores de avaliación.

- O Informe Final da PBC.

- Datos identificativos: Participante / Medida / Recurso Colaborador / Educador.
- Valoración do contacto inicial co/coa participante e impresións e disposición de cara o cumprimento da medida.
- Actividades / Temporalización / Recursos .
- Obxectivos xerais e específicos.
- Valoración do proceso: Execución medida / Consciencia dos feitos / habilidades participante e Valoración final global.

Avaliación e informe en Educación Social. Atención a familias.

Eva López Soto

Educadora Social. Ex-coordinadora do programa “Tecendo Redes”

Este relatorio recolle algúns criterios a ter en conta nas distintas fases da intervención socioeducativa con familias, facendo fincapé na avaliación e no informe. Estes criterios e as reflexións que os acompañan están inspirados no traballo desenvolvido polo equipo do programa “Tecendo redes”. Un equipo de apoio á educación familiar que pretendeu acompañar ás educadoras familiares de Galicia no período 2007-2009, nun proceso participativo de acción-reflexión-acción que culminou no documento denominado *Programa marco de Educación Familiar*. Un documento que, no seu Preámbulo (2009: 33), definiamos como “vivo, obxecto de revisión permanente, para adaptalo aos cambios sociais e familiares”. Habería que engadir que tamén forma parte dun proceso inacabado, na medida en que precisamente os instrumentos consensuados que nel figuran, debían ser repensados a *posteriori* desde a práctica do seu manexo.

I. Cuestións previas sobre a avaliación e a intervención socioeducativa con familias

Para adentrarme na práctica da avaliación estimei necesario trasladar antes algúns presupostos teórico-prácticos sobre o tema, presupostos que axudan a entender mellor os criterios principais que deben guiar o proceso de avaliación na intervención con familias.

En primeiro lugar, partimos dunha definición de avaliación como proceso de recollida e *interpretación sistemática* dunha información sobre a intervención socioeducativa realizada con vistas a emitir unha valoración que facilite a toma de decisións e que permita melloralas.⁴² Como en toda intervención social, a avaliación configúrase como inherente a todo o proceso de intervención, e abrangue desde o seu inicio, no que a avaliación é de tipo diagnóstica, de detección de necesidades e de valoración da situación familiar, pasando pola execución ou desenvolvemento das actuacións que figuran no proxecto sociofamiliar que debe incorporar un proceso de avaliación continua, e ata o final, onde se trata de ponderar os resultados e o impacto do proxecto. Durante as tres fases da intervención, o informe amósase como unha das ferramentas principais para o proceso de avaliación, podéndose afirmar que serve para diferentes finalidades segundo en que momento do proceso se redacte. Afondarase nestas cuestións no último apartado.

En segundo lugar, na avaliación da acción socioeducativa con familias é importante conceptualizar ás familias desde un punto de vista diverso e, sobre todo, positivo. Neste senso, é importante pensar ás familias e aos seus membros como cidadáns ou como futuras e futuros cidadáns, con capacidade para ser conscientes das dificultades e de solucionarlas autonomamente, as propias e as da contorna. Só desde unha mirada positiva da/do educadora/or, as familias poderán expresar as súas potencialidades e posibilidades. En palabras de Anna Jaloch (2002), *“a mirada educativa é aquela que pensa no outro como un ser inacabado, en movemento, en evolución, susceptible de avanzar e de retroceder. Quen educa pensa no neno, a persoa nova ou adulta con todas as sementes que contén para crecer. (...) A posibilidade da acción educativa parte de representacións positivas”*.

Outra cuestión a destacar sobre avaliación na intervención socioeducativa con familias ou nos programas de educación familiar⁴³, é a constatación de que se avalía pouco de xeito formal. Aínda que semella que sempre estamos observando, seleccionando datos,

⁴² Definición elaborada a partir da realizada por Ventosa (1992:15).

⁴³ En Galicia, adoitan esta denominación a raíz da infortunada proposta da Xunta de Galicia ao Goberno estatal para recibir unha liña de financiamento diferenciada do Plan concertado a principios dos anos noventa. Dela deriváronse consecuencias negativas incalculables, que foron especialmente prexudiciais para a conceptualización da educación social nos servizos sociais.

rexistrando, etc. cómpre que toda a información que se recolle sexa interpretada a través dun proceso planificado, facendo uso de diferentes técnicas e instrumentos deseñados e adaptados para cada tipo de situación. As causas para que este proceso non se realice axeitadamente remiten a varios factores:

- a herdanza dun modelo asistencialista, que traballa máis a partir da urxencia que da planificación social;
- relacionado ou derivado do punto anterior, a hexemonía dos tempos da intervención ante o exceso de demanda ou dunha *ratio* profesional-cidadán a todas luces desequilibrada;
- a información a avaliar é material sensible: a miúdo, o encargo profesional sitúase na valoración de estilos familiares e o cumprimento axeitado das funcións protectoras. As consecuencias derivarán, en moitos casos, en medidas administrativas que suporán rupturas na unidade familiar, polo que o envío dun informe aos servizos sociais especializados está rodeada dunha situación de tensión profesional caracterizada pola incerteza, as dúbidas e as inseguridades que provoca tal actuación. A valoración profesional emitida no informe levará consigo un futuro *peor* ou *mellor* para a vida da infancia e doutros membros da familia?

É, precisamente, por mor de todo o que está en xogo que a avaliación eríxese nunha esixencia ética e profesional do proceso de intervención socioeducativa, unha avaliación que debe ser rigorosa e sistemática, que constituirá o eixo para sentírmonos máis seguras como profesionais e, polo tanto, para exercer con maior benestar profesional. Para iso, será necesario planificar tempos específicos dedicados a este labor, igual que se prevén os de planificación e os de intervención.

2. Criterios principais no relativo á avaliación que se deben ter en conta nas fases do proceso de intervención socioeducativa con familias.

O *Programa marco de Educación Familiar* contén na primeira fase da intervención educativa coa familia actuacións de “aproximación diagnóstica”⁴⁴ e valoración/estudo inicial da situación familiar. Dentro desta fase, que se centra principalmente na construción inicial dun vínculo ou relación educativa que permita o acompañamento socioeducativo, poden destacarse, entre outros, os seguintes criterios:

- A participación da familia na definición da situación: débense planificar pormenorizadamente técnicas que propicien a reflexión da familia sobre a súa situación, motivándoa para que sexan os seus membros e non nós quen definan os obxectivos a conseguir e as estratexias a utilizar.
- Avaliación do contexto no que a familia se desenvolve: análise dos medios/espazos polos que circula a familia e os factores de inclusión, exclusión ou fragilidade que a condicionan.
- A incorporación de diferentes miradas na valoración e o contraste entre elas: miradas de profesionais dos diferentes equipamentos e recursos polos que transita a familia (escola, centro de saúde, hospital, centros cívicos e deportivos, clubs de tempo libre, etc.); miradas de persoas achegadas á familia (familia extensa, amizades, veciñanza); miradas dos diferentes membros da familia.
- Fuxir de estereotipos: téndese a categorizar ás persoas e familias como se cada grupo funcionase cos mesmos patróns condutuais. Esta actitude profesional que descansa nun exceso de confianza no saber práctico acumulado pecha, a miúdo, posibilidades de desenvolvemento á familia.
- No inicio da intervención-valoración é crucial aterse ao regulado na *Lei de protección de datos de carácter persoal*. Para salvagardar este dereito das familias cómpre que se lles informe e que dean o seu consentimento asinado por escrito para poder compartir información persoal en aras a dar unha resposta máis integral ás súas necesidades.

Os instrumentos principais que se propoñen para esta fase serían: o informe inicial, a entrevista motivacional, as escalas de risco, a revisión de informes doutros servizos, a observación, o ecomapa, o xenograma, o modelo de valoración diagnóstica, entre

⁴⁴ Termo suxerido por Asun Llena nas *Xornadas de metodoloxía*, organizadas por Tecendo redes, en xuño de 2009.

outros. A esta diversidade de técnicas e instrumentos habería que engadir outras máis innovadoras como a arte-terapia, o teatro social, as dinámicas de *rol-playing*, etc.

A segunda fase da intervención, que denominamos “deseño e desenvolvemento do proxecto de intervención”, contempla como unha das súas actuacións a *avaliación continua*. Algúns dos criterios para levala á práctica son os seguintes (2009: 55):

- Adecuación do proxecto ás necesidades detectadas, ás demandas da familia e aos cambios que se produzan na súa traxectoria vital. Neste sentido, consideramos dúas cuestións principais: por unha banda, o respecto polas decisións da familia e, por outra banda, a consideración de que os cambios na intervención socioeducativa son lentos, xa que se trata de mudar comportamentos que atenden a valores e actitudes fortemente interiorizados durante a socialización primaria e secundaria.
- Cumprimento dos obxectivos pactados: deben ser realistas, concretos, e alcanzables, de xeito que o seu cumprimento teña un efecto realmente motivador e retroalimentador para a familia.
- Adecuación dos tempos.
- Idoneidade das metodoloxías e as estratexias planificadas.
- Cumprimento e coherencia dos compromisos e das responsabilidades.
- Existencia de coordinación interprofesional e de traballo en rede, involucrando no proxecto a todos os axentes que sexan significativos para a familia e para propiciar situacións de cambio persoal e familiar.

Os instrumentos principais nesta fase son os informes de seguimento, que poden ser bimensuais ou trimestrais, a documentación da intervención, e todo o que facilite un proceso de reflexión-acción-reflexión continuo durante a intervención. Para desenvolvelo sería desexable que os equipos de intervención familiar contaran con espazos e tempos de supervisión, ben dentro da institución ou ben a nivel externo, dedicados á análise e á busca de solucións alternativas, así como a procurar a auto-mellora profesional.

A última fase sería a de “peche da intervención socioeducativa e redefinición da relación”. Defínese como unha fase de afianzamento do cambio familiar producido e de

consolidación da autonomía familiar. Durante a mesma ten lugar a *avaliación final*, que inclúe as seguintes actuacións (2009: 56):

- Valoración, xunto coa familia, dos obxectivos conseguidos e do proceso.
- Avaliación dos recursos, dos medios, das redes, etc.
- Autoavaliación profesional.
- Autoavaliación da familia.
- Avaliación da profesional por parte da familia.
- Elaboración do informe final de avaliación.

Interesa destacar, principalmente, dous criterios: o primeiro refírese á participación doutros profesionais na avaliación e na toma das decisións relacionadas coa finalización da intervención. E o segundo ten que ver coa autoavaliación profesional.

En relación ao primeiro, se desde o inicio se dá a participación e o traballo en rede dos diferentes profesionais da comunidade en relación a un proxecto socioeducativo familiar é pertinente e coherente que tamén poidan tomar parte das decisións de finalización do proxecto. En caso de existir desacordo, a decisión final recaería no equipo de servizos sociais comunitarios que é o que ten a competencia en materia de protección social ás familias. Polo que respecta á autoavaliación profesional sinálase a súa importancia polo inusual que resulta na práctica, xa que o máis habitual é a avaliación da familia, responsabilizándoa a ela exclusivamente en caso de que a intervención fracase. Anna Jalonch, afirma, neste sentido: “Revélase que o risco como feito e o grado de risco dependen menos dos datos referentes á situación do neno que das posibilidades ou non do profesional de intervir na familia. A miúdo o risco é a constatación do fracaso dos esforzos do educador que non chega a ser capaz de controlar a situación. A avaliación é positiva cando a familia acepta a intervención do profesional e admite a situación tal como el a interpreta, mentres que tende a ser negativa cando o educador topa con resistencias”⁴⁵.

⁴⁵ <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=54&n=159>

Finalmente, os instrumentos principais para esta fase serían as preguntas escala e o informe de avaliación final. Sobre os informes nos centramos a continuación.

3. O informe como instrumento de avaliación

Segundo indican Vicedo e Matas (1999: 151) un informe “é un documento no que se recolle sistematicamente a síntese do proceso de intervención socioeducativa”. Así se entendeu e consensuou tamén cando se propuxo a súa incorporación en todas as fases da intervención no programa marco de educación familiar. Como dixemos no inicio, segundo o momento en que se redacte terá distintas finalidades. Na primeira fase será un documento que sirva para reflectir a valoración da situación de dificultade na que se atopa a familia e as súas potencialidades para enfrontar o cambio, na segunda fase será útil para valorar os logros e as debilidades do proxecto de intervención e, na última fase, servirá para a avaliación final e a orientación de futuros proxectos. E por iso, que coincidimos coas autoras citadas en que o informe “non se concibe unicamente como un documento que proporciona información a un superior ou a outras instancias, senón que ten tamén, unha utilidade de carácter interno, tanto para realizar avaliacións dos procesos de traballo ou como documento indispensable que queda incorporado nos arquivos como parte dun expediente para futuras consultas” (1999: 151).

Sen embargo, a primeira acepción que sinalan as autoras ten creado numerosas controversias entre as diferentes profesionais que realizan a intervención familiar no campo da intervención social, ao requirirse, por parte de diferentes departamentos da administración pública en materia de servizos sociais, un informe *social* para dar conta da evolución e mellora nas funcións protectoras de familias incluídas nos programas de educación familiar, responsabilidade das educadoras familiares. Os desacordos estiveron alimentados tamén pola falta de identidade profesional no ámbito da educación familiar, así como por malas prácticas derivadas de cuestións alleas ás propias profesionais e que non son obxecto desta reflexión.

Lonxe de pretender enlevar máis o asunto, o que interesa é definir a estrutura tipo do informe “sociofamiliar”⁴⁶ ou “socioeducativo”, e algunhas das súas características.

A estrutura pode ser a seguinte:

- a) Datos da profesional e institución á que representa, data e motivo polo que se emite;
- b) Datos de identificación e composición da unidade familiar;
- c) Historia familiar e institucional, situación actual e síntese da avaliación inicial;
- d) Síntese da intervención socioeducativa levada a cabo;
- e) Valoración profesional e propostas.

Vou determe nalgúns requisitos de forma e de fondo que, ao meu modo de ver, son fundamentais na elaboración de informes socioeducativos. Con respecto á forma, a súa redacción debe ser comprensible, de xeito que facilite a lectura a outras persoas, profesionais ou non. Para iso, é crucial que non conteña erros ortográficos e sintácticos, que poden dar lugar a interpretacións variadas. A linguaxe debe ser clara e posuír precisión conceptual, isto é, que os termos utilizados teñan un significado o máis unívoco posible. Se o informe vai dirixido á familia destinataria da intervención será máis importante que a linguaxe sexa sinxela, sen recorrer a termos só intelixibles na linguaxe técnica.

Respecto ao seu contido, os informes deben conter xuízos de valor fundamentados en información contrastada e non en intuicións. Como afirman Vicedo e Matas (1999), os informes deben dicir a verdade dos datos e feitos que se coñezan. Sobre este aspecto tamén reflexiona Sera Sánchez no seu *Diario* cando reflexiona sobre os informes: “Especialmente patéticos resultan algúns 'informes' dos que el chama -fai referencia a un ensaio de Arcadi Espada- *protectores da infancia* (ou sexa nós) repletos de obviedades, faltos de rigor e baseados máis no rumor que nos feitos”, e defende “un pouco de rigor cando se trata de traballar coa sorte dos demais”. Así pois, deben

⁴⁶ Denominación consensuada no proceso participativo de elaboración do programa marco. Persoalmente opto pola denominación de informe socioeducativo, porque o identifica como un instrumento propio da educación social e das educadoras e educadores sociais.

referirse os criterios utilizados, mellorando a explicación e a argumentación que levan a valorar unha situación, tentando que as compoñentes subxectivas non distorsionen a súa veracidade, porque estará ben fundamentada.

Outra cuestión preocupante no que atinxe ao fondo dos informes é a falta xeneralizada de perspectiva de xénero. Da súa lectura soe desprenderse que as responsabilidades da protección da infancia incumben unicamente ás mulleres, exculpándose das tarefas de coidado e do fogar aos homes, debido a que os roles que tradicionalmente lles correspondeu desenvolver dentro da familia se relacionaban co espazo público (fóra do fogar): traballo, participación social, tempo de lecer, etc. Aínda que o tema está pouco investigado, as e os profesionais deben ter como reto na súa formación e na súa práctica a inclusión da perspectiva de xénero e, consecuentemente, de considerala nas ferramentas de valoración e avaliación que se deseñen. Nos informes corresponderá poñer en cuestión as representacións dos roles de xénero tradicionalmente atribuídos a mulleres e homes, por exemplo, preguntándose máis pola corresponsabilidade dos homes nas funcións de protección e coidado do fogar que polas responsabilidades das mulleres.

Conclúo a encomenda para esta mesa redonda animando a un maior compromiso profesional coas prácticas de avaliación en tanto que garantes da calidade de todo o proceso de intervención socioeducativa, avogando pola súa diversificación a través de técnicas innovadoras como o teatro social, a arteterapia ou outras que promovan a participación das familias ao longo do proceso. Reclamo, ao mesmo tempo, espazos de supervisión profesional que favorezan accións de reflexión-acción-reflexión, que permitan unha mellora constante da práctica educativa no eido da intervención con familias.

Bibliografía:

- JALONCH, A. (2002), *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Pòrtic.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (2003), *Diario de un educador*. En www.eduso.net.
- TECENDO REDES (2009), *Programa marco de Educación Familiar*. Santiago de Compostela: Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar.
- VENTOSA PÉREZ, V.J. (1992), *Evaluación de la animación sociocultural*. Madrid: Popular.
- VICEDO, C. e MATAS, E. (1999), "Algunas técnicas y métodos concretos: registro y observación, entrevistas, elaboración de informes, diseño u programación de

proyectos, programación de actividades y recursos semanales y cotidianos, evaluación de técnicas y actividades, remodelación de proyectos y estrategias”. En ORTEGA, J. (Ed.): *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel. pp.147-154.

Á procura de novos espazos profesionais para o educador e a educadora social: a pequena librería (unha práctica)

Héctor M. Pose Porto
Universidade de A Coruña

Resumo

Pretendemos reflexionar ao redor do trinomio que conforman a Pedagogía- Educación social, o libro e o emprego co afán de albiscar as potencialidades que emanan da súa interrelación no marco dunha librería independente. Ao fío, é tamén o noso obxectivo, repensar tanto as prácticas da formación inicial en Educación Social como as políticas culturais municipais na súa interacción cos restantes axentes privados locais.

Coincidiremos en que son materia habitual nos contidos formativos dos estudos de Educación Social, as insistentes arengas e directrices docentes en términos tales como: procurade idear estratexias innovadoramente estimulantes para fomentar a lectura; tratade de descubrir o potencial social das industrias locais vinculadas á cultura; afondade no labor relacional dos axentes económicos locais ou detectade (e xustificade) por vós mesmos novos xacementos laborais para os/as educadores/as sociais. E, tamén a miúdo, comprobamos as enormes dificultades que atopan os devanditos alumnos/as para plasmar na práctica ditas máximas.

Doutra banda, a pequena librería estase convertendo nunha *rara avis* nas xeografías urbanas. En palabras do poeta e xornalista Manuel Rivas, igual que se destrúen praias con dunas ou se corroen espazos naturais, no espazo urbano ocorre un proceso

similar: a vellas cafeterías, as librarías ou as tendas de rueiro están sendo fagocitadas pola especulación ou a globalización económica.

Co obxectivo de pasar do consello teórico ao feito e preguntarnos sobre estes aspectos, propuxémonos exemplificar tales formulacións con parte do alumnado do Practicum I e II de Educación Social na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña. O centro de interese polo que optamos para desenvolver a nosa proposta práctica foi unha visita a unha librería independente, a Nova Colón, na Coruña. Contamos coa inestimable colaboración das dúas irmás propietarias da mesma, Silvia e Begoña, o escritor Manuel Rivas e Fátima, ex alumna nosa e experta en animación á lectura. O que alí pasou aquela primaveral mañá de marzo, as potencialidades visualizadas polo alumnado asistente, a práctica dunha alumna de terceiro curso de Educación Social e as propostas de acción que poden xurdir para o futuro, articulan o argumentario do presente relatorio.

Postulados de partida

Con bastante frecuencia, algúns e algunhas docentes universitarias, preocupados por responder ás preguntas que a teoría formula (Neuman, 2005), tratamos de contrastar e coñecer co achegamento á realidade máis tanxible e próxima, as respostas a devanditas inquiredanzas académicas. A través da investigación, caleidiscopiamos políticas, equipamentos de proximidade, situacións e problemáticas das comunidades ou o malestar profesional dos diversos mediadores sociais. Ámbitos e sectores, institucións e axentes, dinámicas por acción ou omisión, en definitiva, factores omnipresentes nos nosos escritos, clases e conversacións laborais habituais.

Como verificar o pragmatismo da teoría? A miúdo, insistimos ao alumnado de Educación Social na necesaria oportunidade de aplicar os coñecementos pero tamén as actitudes que tratamos de trasladarlles no diario proceso de ensino e aprendizaxe durante a súa estadía na universidade. Ante a complexidade da realidade social son acaídas solucións complexas; a cooperación entre múltiples profesionais e axentes socioculturais debe ser un proceder habitual na intervención social; a cultura dos nosos municipios e cidades é obra conxunta do sector público e privado; o desenvolvemento local está intimamente relacionado coa industria creativa..., máximas todas elas coas que lles aleccionamos e que, por mor das conclusións da maioría das aludidas

prospeccións investigadoras, raras veces vemos confirmadas nas nosas realidades institucionais e xeográficas. A devandita contradición non fai outra cousa que afianzarnos en tales postulados teóricos e que resta moito camiño por percorrer para ser interiorizados por uns e outros.

Doutra banda, ávidos por normalizar a presenza do e da educadora social naqueles espazos profesionais que cremos inherentes á súa formación inicial, desde a facultade procuramos albiscar innovadores xacementos de emprego que asuman a súa presenza como natural ás problemáticas e estratexias que lles son próximas e cotiás. Naqueles ámbitos, espazos, servizos, equipamentos ou programas que conseguimos que a sociedade atope afíns ao educador social é á educadora social, é frecuente unha valoración positiva das estadías do prácticum do noso alumnado. Con todo, a nómina de localizacións pre-profesionais onde exercitarse, pode e debe ser ampliada cuantitativa e cualitativamente se facemos unha lectura fidedigna ás directrices teóricas que manexamos. Entre estes destinos, as librarías de proximidade antóllanxenos localizacións cun gran potencial educativo e cultural de forte e impredecible incidencia nos procesos sociais locais, ademais do seu orixinal e lexítimo afán comercial. De aí a súa elección como destino do Prácticum en Educación Social a modo de experiencia piloto sensibilizadora, tanto para os axentes privados como para o propio estudantado.

A pequena librería urbana en Galicia.

O mundo do libro e o da lectura, máis aló da obvia localización como ámbito e recurso de intervención sociocultural nos seus equipamentos máis tradicionais (centros educativos, bibliotecas, axencias de lectura, casas da cultura, etc.), é susceptible de ser rendibilizado como obxecto de lecer, culturización e información naqueles espazos máis vinculados á comercialización que denominamos librarías. Estas, enfróntanse á sociedade coa debilidade de ser consideradas estratéxicas para o sector, pero con todos os riscos que implica un produto case continuamente posto en dúbida. O mercado é moi esixente para que uns comercios baseados en produtos culturais poidan capear os temporais económicos. É evidente que non estamos ante unha mercadoría comercial máis e as institucións públicas deben ser conscientes da devandita singularidade, con sensibilidade e con medidas de apoio e colaboración.

En Galicia constatamos a existencia duns setecentos puntos de venda de libros, sendo a cuarta Autonomía española tan só superada polas Comunidades Autónomas de Asturias, Navarra e Cantabria. Case a metade destes establecementos (un 48%), están situados na provincia da Coruña. Segundo o Informe da Federación de Libreiros de Galicia (La Voz de Galicia, 11 de abril de 2008), as pequenas librarías foron perdendo posición no mercado fronte ás grandes superficies comerciais, por varias razóns. Debido á acción da Administración autonómica (ao xerar medidas de gratuidade ou préstamo de libros escolares dun xeito inadecuado), a non-acción da mesma (insuficientes iniciativas de promoción do libro e da lectura), a indiferenza da administración local, pero tamén porque moitos destes establecementos foron remisos a emprender cambios e investimentos que lles facilitaría unha relación máis estreita coa comunidade á que pertencen.

Outros estudos sectoriais sinalan a necesidade de reforzar a rede de librerías, pero estes inciden fundamentalmente no punto de vista económico, esquecéndose do seu enorme potencial como estimuladoras da información, da cultura, do diálogo ou do tecido comunitario. Non é o mesmo un ecosistema urbano onde o seu mapa salpiquesse de pequenas librarías e negocios de proximidade, que aquela que se caracteriza primordialmente por grandes establecementos de moda ou entidades financeiras e administrativas. O baleiro comunitario que se observa en moitos momentos da vida diaria desa cidade neste segundo caso é facilmente constatable. De feito, os expertos falan da urbanización, a gentrificación, a tematización dos cascos históricos, a homoxeneización ou da desertificación cultural de moitas rúas das cidades como problemas a reflexionar. O pequeno comercio axuda a combater o empobrecemento da diversidade ecolóxica da actividade mercantil urbana.

A librería debe ser un referente para a cidadanía, un punto xeodésico na xeografía urbana para a educación, a cultura e o lecer intelixente e comunitario. Ao redor dela vívese e convívese. Di o escritor Eduardo Mendoza que cando chega a unha cidade estraña e séntese desamparado, acode a refuxiarse a esas embaixadas amables, acolledoras e seguras que son as librarías. Nelas, atopa acubillo, información e adóitanlle ofrecer a imaxe máis íntima e persoal do lugar. Seica non é así? Por iso, os negocios que se singularicen con estas características, deberían estar referenciados na señalética urbana, moitos veciños e cidadáns do mundo, aplaudiríano.

O espazo público prolóngase, se se quere e se se entende no seu verdadeiro significado, ata o corazón da librería. Este espazo de traballo caracterízase pola súa liberdade e a súa flexibilidade, “pola sensación de acharse nun rodo público, aínda que se estea facendo unha tarefa privada [...] isto é a praza pública, unha extensión da rúa, un zoco ou un mercado” (Buzbee, 2008: 73). Todo iso, a pesar de que a cultura literaria pode abarcar só unha fracción da nosa sociedade, a tenor dos datos recollidos no último Informe Pisa (2007) respecto de índices de lectura e compra de libros en España, pero o seu papel é esencial en canto á saúde democrática e cultural da mesma. Volvendo a Rivas, no transcurso da práctica que posteriormente pormenorizaremos, manifestaba que a lectura, o libro e os espazos onde está, son lugares de resistencia humanística, vitais, focos de cultura activa.

E se nos permiten facer unha referencia explícita ao libro en galego, non se pode entender unha librería sen dimensión cultural. Tanto a súa homónima no Estado español como a Lei do Libro e da Lectura de Galicia (Lei 17/2006 do 27 de decembro), mencionan de forma explícita a importancia da rede de librerías para difusión do libro, entender ao libreiro/a como un axente cultural ou resaltar o importante labor a favor da promoción da cultura galega. Fronte ás grandes superficies, onde non parece haber moito interese en manter os fondos máis aló dos libros de tempada, as pequenas librerías aguantan máis tempo os seus volumes. Isto permite atender mellor as demandas dos lectores, xerar información nas consultas e realizar recomendacións ao público. E, en canto ao libro en lingua galega, esta actitude comercial concédelle maior visibilidade, contacto frecuente con autores, centros educativos, bibliotecas locais, etc.

Aínda así, son escasas as librerías da nosa Comunidade Autónoma que teñan incorporada á súa estratexia de visibilidade a normal realización de actividades ao redor do mundo do libro ou, menos aínda, de entender tales espazos e a súa polivalencia como activos instrumentos de dinamización comunitaria e, en consecuencia, maior índice de clientes. Remitíndonos de novo ao informe do gremio, apenas o 35% dos establecementos programan con regularidade actividades culturais. Destas, as máis frecuentes son a presentación de libros, as conferencias, iniciativas para o público infantil ou espectáculos poético-musicais de pequeno formato. Máis aló desta listaxe, pouco máis (algún faladoiro, quizais) ou, cando menos, teríamos que referenciar

experiencias e labores moi concretos que por iso son merecedoras de denominar como excepcións que confirman a regra (a librería Torga en Ourense, por exemplo).

É moi probable que o perfil de pequena librería que ansiamos ver desenvolvido nas nosas urbes (no medio rural, posiblemente este estea máis conseguido), teña como principais dificultades para a súa xeneralización cuestións máis vinculadas ao día a día da xestión, que a reticencias de concepto para asumir devanditas formulacións. A infinidade de publicacións que entran semanalmente, as devolucións, a pluralidade de solicitudes da clientela, as obrigacións inherentes a moi determinadas épocas do ano (libro escolar, agasallos de Nadal, Días de...) e as escasas marxes de ganancia, impidan maiores doses de entrega ao ámbito divulgador e promotor que aquí imos defender. Sen recoñecer devanditas trabas, non é menos certo, que aquelas librerías que asumen outro modelo ao mero expendedor de libros, obteñen o recoñecemento duns e doutros e así o avalan as súas vendas (Valverde e Bravo, 2007). O que aquí defendemos, é a posibilidade de abrir un espazo profesional para o educador e a educadora social, exercendo cara o público, pero non unicamente como vendedor. As súas capacidades e habilidades sociais, a súa formación en técnicas de intervención social e animación sociocultural, os seus coñecementos en dinámicas de grupos e características definitorias dos diversos sectores poboacionais, sitúanlle moi ben para tales mesteres. De feito, a sección de recursos humanos dalgunha cadea multinacional de ópticas, xa o está comprobando satisfactoriamente. No caso das librerías, intuímoslles maiores marxes de eficacia social.

A nosa iniciativa

A experiencia que agora relatamos xurdiu como unha iniciativa que complementase o Prácticum I do alumnado de 2º de Educación Social da Facultade de Educación da Universidade da Coruña. Coa librería e as súas propietarias, ademais de cliente, tivera a oportunidade de facelas partícipes activas dunhas Xornadas co título de “Cidade e Culturas”. Naquela ocasión, unha mesa composta de axentes culturais locais, expuxeran as súas ideas e suxestións á mantenta das políticas culturais da cidade desde o seu ámbito de actuación. A decidida intervención aquela mañá de decembro de Begoña, unha das mulleres que rexentan a Nova Colón, foi unha das razóns que me animou a propor a presente actividade. Outro dos motivos xa quedou referenciado ao explicar as problemáticas derivadas dunha cidade sen apenas vida cultural ao redor dos

seus establecementos non institucionais e que nos resistimos a claudicar ante tal realidade. Para rematar, a intención pedagóxica de que o alumnado visualizase a pertinencia da presenza do profesional da educación social neste tipo de establecementos comerciais, a priori, tan afastados dos seus destinos laborais máis tradicionais.

A actividade consistía, basicamente, nunha cita. No corazón da librería, alí onde o libro de peto tutea aos afamados best-sellers, quedamos docente, alumnado, propietarias-xerentes, o escritor e cliente Manuel Rivas e Fátima, educadora social actualmente no persoal da Biblioteca Municipal Infantil Durán Loriga do Concello da Coruña. Era, en suma, un breve encontro entre quen crean, comercializan, compran e animan a gozar do libro e da lectura. Unha cadea invisible pero obrigatoriamente dependente e duradeira. Antes de acceder ao interior, os alumnos departían na entrada, un tanto nerviosos, e folleando o atractivo escaparate temático que, cada pouco tempo, as librerías esfórzanse en preparar ao viandante. Aquel día, Urbano Lugrís, pintor surrealista coruñés de finais do século pasado, reclamaba a atención da vintena de alumnas tras a lúa de cristal. Traspasada a entrada, unha case íntima, por concisa, exposición dunha moza ilustradora saudaba aos recentemente chegados, a maioría deles, inusuais visitantes a este tipo de negocios.

A benvinda de Begoña situou a práctica. O porque do seu negocio, os seus antecedentes noutra librería da cidade tamén totalmente rexentada por mulleres e que tivo que pechar por motivos da citada especulación urbanística, o traballo e os días dun pequeno comercio e a súa emoción, centraron a súa alocución. Todo iso sen deixar de manter operativa a actividade comercial, pois Silvia atendía á clientela que a esas horas tan matutinas, accedían ao establecemento. Por certo, ante o sorprendente panorama que descubrían, algúns optaban por sumarse á actividade. As mans intentaban plasmar en anotacións como unha frecha a crónica do que alí acontecía, non sabemos se por necesidades da memoria a entregar finalizada o período de prácticas ou por ser fiel notarios do que escoitaban e vían.

Manuel Rivas, nun alarde de desinteresada colaboración coa nosa proposta malia da súa saturada axenda, transmitiu encanto, e debullou case ao oído, cun ton que facía ao lugar aínda máis acolledor, as vinculacións do creador literario co expendedor de historias. Da pluma ou a pantalla ao anaquel de novidades, do cultivador de palabras ao

ágora pública en que se converte o estreito albero desta librería. Disertou a cerca do impagable papel das librerías como tecedores de vínculos cidadáns e refuxios de liberdade. A proximidade física do autor erotizaba o ambiente e coas súas reflexións, a medio camiño entre o conto e a arenga a favor do mundo do libro, suxestionou ao mínimo auditorio. Apenas houbo preguntas, pois estaba todo diáfano. Lede e multiplicádevos en mediar entre a obra e a cidadanía, veu a dicir o bate sempre solidario en honradas intencións. Un pechado e emocionado aplauso e un texto agradecido do docente, despediu ao escritor, non sen antes dedicar varios exemplares das súas obras que automaticamente algúns alumnos e algunhas alumnas apresuráronse a comprar. Un acto reflexo inevitable, pois aínda que a admiración din que distancia, aquí provocou, neles, o pouco habitual trámite de alargar a man e adquirir un libro.

E niso, narrou Fátima. No ambiente resoaron as súas persoais razóns para desembocar nun ámbito da acción cultural como exemplo de itinerario profesional. Un didáctico e desenfadado prólogo a un conto que poría punto e seguido a unha actividade académica. Alí invocou a educadora á dúbida, a incerteza e á tristeza; á ansiedade, o amor e a risa, protagonistas dunha belísima historia que Fátima nos trasladou da páxina ao oír e sentir. A emoción non precedeu, nesta ocasión, á razón, pero ambas deron argumentos aos asistentes para bater palmas agradecidas e a profundar en labores que requiren da educación social. E de alí partimos coa oferta das súas xestoras de realizar actividades, comprometéndonos en manter o contacto, en chamarnos, en volver vernos.

Unha proposta

E así foi. As libreiras, sensibles a constituírse en referentes culturais na cidade herculina e conscientes das posibilidades emanadas de dotarse dun atractivo diferencial, chamáronnos ao pouco tempo. Un novo destino de prácticum para o último ano da diplomatura acababa de xurdir. Antes do trámite puramente administrativo, xa había unha proposta implicadora para o alumno interesado: organizar a visita á librería do alumnado dun instituto da cidade. De inmediato, as memorias a corrixir valoraron en gran medida a saída. Tamén moi pronto, unha alumna de 2º curso, Priscila Maximino Bento, accedeu ao reto lanzado desde o binomio librería-universidade. As múltiples conversacións cruzadas e informais, nas que unicamente exercemos de titor, xeraron un efervescente *brainstorming* que trouxo a colación a presenza do teatro,

materializado a través de Álvaro Guevara, director, actor, autor e xestor da súa propia sala independente na Coruña, como primeiro acto.

Unha das primeiras preocupacións da educadora social en prácticas foi que facer cos e coas adolescentes? A mocidade constitúe unha etapa crucial no tránsito do educativo ao cultural, así como na normalización de hábitos autónomos en determinadas esferas do tempo libre, como a da cultura ou, máis en concreto, a lectura. E o teatro, coa narración oral, na que incluímos o recitado de textos e a narración de contos e sucedidos, son ferramentas susceptibles de empregar nas pequenas librerías. Cando pomos en contacto aos e ás adolescentes coas artes escénicas desenvolvemos a súa capacidade de concentración, a memoria, o concepto de traballo en equipo. Sensacións, emocións e sentimentos son a materia prima da composición artística e literaria. Coa oralidade desencadéase a parte máxica que nos fai comprender o verdadeiro valor da palabra (Rodríguez e Novell, 2006) e axudamos a mellorar a atención global, a selectiva e a sostida (Beltrán, 1993). A formación en animación teatral que recibe o noso alumnado pode capacitarlles para utilizar este recurso como estratexia lectora e lúdica no non tan improvisado escenario da librería. No lousado xeométrico a conservar, desenvolverase a escena. Nos mutis, eses estantes repletos de cantos multicolores e historias, esperan todos os personaxes posibles.

O libro como obxecto físico, compacto, que che seduce ou non a primeira vista, convida a ser tocado, cheirado, case saboreado. Unha boa librería permite esa mostra de fetichismo gráfico e por iso debe facilitar este proceso individual e íntimo de descubrimento polos sentidos. Ensinar a seleccionar, a escoller dentro da variedade editorial é unha tarefa comprometida e laboriosa que supón subxectividade e coñecementos. Aquí imponse desenvolver estratexias que axuden, sobre todo aos pequenos lectores, a mellorar a capacidade de conexión infantil e a proposta de modelos literarios suxestivos. Precísanse espazos polivalentes, de anaquel a escenario, de expositor a atril, de mesa-café a palco con invitado, de vendedor a mediador para posibilitar tal descubrimento que lles axude a mergullarse no mundo da lectura.

Falando de mocidade, tamén conviría abordar algunha actividade sobre cultura dixital. Os novos soportes para a expresión, as versións dixitais dos libros (os *e-books*), os hipertextos, posibilitan innovadoras formas de creación onde, por unha banda, a palabra faise relativa fronte ao poder dos medios (os multimedia) e, polo outro,

entrégase o poder ao lector-cliente grazas á potencialidade da ampliación da interactividade. Interactuar, velaí a clave en internet, e as editoriais, as librarías (e os autores), sábeno. Pero hai que pasar do devandito ao feito. O maior e mellor uso das actuais Tics, non só para cuestións de xerencia económico-administrativa, senón para contacto e información co cliente (axenda cultural, notificación de pedidos, recepción de novidades, etc.), é algo por desenvolver moito máis. Así mesmo, as comunidades de lectores, onde se opina, promóvense debates ou se colgan primeiros capítulos de obras sen distribuír (www.seelprimeroenleerlo.com; www.mascercadeti.com; youtube ou myspace, por exemplo), poden trasladar tendencias lectoras ás librarías, xerar vínculos entre si, aspectos de sumo interese para elas, para o libro e a lectura.

Facerse eco e altofalante do labor que desenvolve o Terceiro Sector (ONG, sindicatos, entidades asociativas e de voluntariado, veciñais, escolas de pais e nais, clubs de lectura, amigos dos museos ou da ópera, agrupacións informais na organización de festivais alternativos, galerías de arte, etc.), é doado. Terían na librería un referente de encontro, discusión e publicitación do seu quefacer social. Moitas destas asociacións carecen de local propio pero a súa actividade non desmerece en nada á de moitas institucións públicas. Amplificar devanditas iniciativas, desde o respecto e a dignidade, pasa por convidalas a celebrar alí roldas de prensa, presentacións, debates, etc. A posibilidade de que, en tal interacción, xurdan colaboradores e voluntarios para iniciativas no seo da librería é ben factible.

Maletas deseñadas por creadores visuais da cidade e repletas de boas novidades infantís e xuvenís que viaxan ás bibliotecas escolares e de barrio; exposicións de ilustradores; ofertar que escapatistas emerxentes decoren os da librería; contacontos; faladoiros; visitas guiadas; presentación de libros; charlas temáticas; celebración de días de..., Nova Colón como espazo comercial pero tamén educativo, social e cultural. De feito, pensamos que o labor empresarial é consubstancial ao seu quefacer cultural e viceversa, pois o desenvolvemento deste último constitúe unha vantaxe competitiva e de posta en valor no mercado. Unha acción cultural que ten un peso específico equiparable a outras estratexias de venda como poden ser as políticas de prezos sociais, a atención personalizada, as campañas de mercadotecnia e de responsabilidade social corporativa, etc.

O éxito desta batería de propostas estará ligado á capacidade persoal do educador ou educadora social (no caso da alumna Priscila Maximino Bento, foi notable a xulgar pola satisfacción das propietarias, dos públicos e pola oferta de actividade xurdida a posteriori con outras institucións), ás relacións públicas, institucionais e corporativas que as propias librerías e o seu persoal como animadores socioculturais, logren desenvolver tamén no exterior do establecemento. De feito, as actividades a organizar poden procurar cofinanciarse con patrocinios privados a cambio de publicidade comercial da entidade ou marca corporativa en cuestión (realizada mediante a serigrafía de logotipos en banners, bolsas, marcadores, escaparates, etc.). Se se consegue un status estable de cooperación co municipio e as súas axencias culturais (concellarías, bibliotecas), a librería formaría un espazo público máis onde gozar de iniciativas ofertadas á cidadanía. Só cunha rápida mirada a outras xeografías, obteremos maiores pistas para visualizar múltiples boas prácticas nesta liña.

Para concluír, o alumno e a alumna, educadores sociais en cernes, coñeceron un espazo cultural da cidade onde cursan os seus estudos e que, na súa maioría, recoñeceron descoñecer. Así mesmo, albiscaron un posible lugar de traballo que, de gañarse para a súa causa non só como vendedor (a miúdo, en diversos grandes supermercados da miña cidade, saúdo a ex alumnado ao outro lado do mestrador) senón fundamentalmente desde a súa faceta de animador cultural, pode ser extrapolado a moitas outros establecementos semellantes. Cabe recoñecer que queda camiño por andar, xa que ao actual alumnado, cóstalle ver o sentido e potencialidade da súa presenza e o seu labor en ditos espazos.

A mímese, aquí, tamén se dá se a experiencia é positiva. E a empresa, amparada na súa máis que notable sensibilidade cultural e social das súas propietarias,ponse ao choio co obxectivo de aventurarse nun camiño que xa moitas outras pequenas librerías marcaron antes con éxito. Conviría, ao fío, que desde o propio sector expuxésense, nun exercicio de innovación, creatividade e experimentación de políticas culturais urbanas, alternativas propostas aos poderes públicos que lles fixesen reconsiderar as relacións que manteñen ou nin sequera detectaron como posibilidade, coa industria cultural privada. Desde a facultade, coa estadía de prácticum que se posibilitou, tratamos de profundar en devanditas potencialidades, nun exercicio mutuo de procura, compromiso e renovación da formación inicial e da acción cultural local.

Bibliografía

- BELTRÁN, J.A. (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BUZBEE, L. (2008), *Una vida entre libros. Memorias de un amante de la palabra escrita*. Barcelona: Tempus.
- GÓMEZ DE LA IGLESIA, R. (edit.) (2007), *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. Vitoria: Xabide.
- LA VOZ DE GALICIA: 11 de abril de 2008, pp. 46-47.
- NEUMAN, A. (2005), *El equilibrista*. Barcelona: El Acantilado.
- POSE, H. e RÚA, M.P. (2007), *Políticas culturais e creación artística a nivel local*. A Coruña: Deputación da Coruña.
- RODRÍGUEZ, E. e NOVELL, E. (2006), *Animando a animar. Tenemos un plan: cómo estimular el goce lector*. Madrid: Catarata.
- VALVERDE, F. y BRAVO, N. (2007), “Acción pedagógica desde una librería. La experiencia de la Librería Diagonal”. En GÓMEZ, R.: *Opus cit*, pp. 187-213.

<http://www.usc.es/sepa>

<http://www.dicoruna.es/cultura/interea>

Avalía que algo queda.

Prácticas de avaliación e informe en Educación Social

Alfonso Tembrás López
Área de Desenvolvemento profesional do Ceesg

Os temas relacionados coa avaliación, e sobre todo cos informes, constitúen uns dos asuntos que con frecuencia son motivo de consulta no Colexio e por isto pensabamos que merecía que lle dedicásemos un espacio importante e, despois de non poucos esforzos, conseguimos desenvolver a nosa "Escola de Primavera" que acabou sendo "Escola de Outono".

Arredor do tema desenvolvemos un programa no que houbo espazos para a reflexión, para compartir experiencias e para a actividade.

Á espera de que poidamos compartir con todas e con todos vós boa parte do traballo desenvolvido no encontro, aí van as miñas reflexións sobre o acontecido durante o encontro e sobre os meus puntos de vista en relación a este tema.

Xa no comezo aparece un tema relevante que é a coincidencia para case todas e todos respecto da importancia da avaliación para adaptar as nosas accións á realidade, coma un elemento fundamental na metodoloxía da acción socioeducativa. Eu tamén sinalaría que, coma noutros temas, as cuestións terminolóxicas van xogar un papel de relevo: a modo de exemplo ocorrémeme que unha memoria é un informe, que o "diagnostico inicial" é unha avaliación,...

Tamén creo que sobre este tema, a incidencia de conflitos con profesións próximas á nosa, pode facer que caíamos nun reduccionismo que vai dificultar o desenvolvemento de ferramentas propias e axeitadas ás diversas situacións nas que se desenvolve a nosa profesión.

Ao longo do encontro, tanto nos espazos dedicados á reflexión como na exposición de diversas prácticas, foron sinalándose aspectos que considero claves.

Cuestións nas que debemos evitar caer nas nosas prácticas como son a etiquetaxe, a presentación da nosa perspectiva como unha realidade certa e permanente,... e cuestións que debemos de procurar como promover unha visión completa e complexa da realidade, non centrada unicamente nos aspectos negativos, a participación e o protagonismo das persoas, grupos e comunidades ás que diriximos os nosos esforzos,...

Na miña opinión, o informe nace da necesidade de compartir parte da información que temos dunha determinada situación para que outros profesionais, outras entidades, etc. dispoñan de elementos de xuízo para iniciar algunha acción, para achegar recursos, etc. Evidentemente falamos de cuestións que poden ter unha gran repercusión sobre as persoas, os grupos e/ou as comunidades coas que estamos a traballar e polo tanto que teñen importantes implicacións éticas. Por este motivo recomendaría unha lectura atenta do noso Código Deontolóxico que ten elementos que nos poden guiar cando temos que facer fronte a este tipo de demandas.

A diversidade de ámbitos de intervención e de situacións fan complexa a empresa de establecer un único modelo de informe, aínda que sexa necesario reflexionar sobre as cuestións a considerar en diversas situacións, nas máis comúns, e facilitar exemplos diversos. Mais penso que non sería interesante adoptar unha ferramenta por influencia, como resposta aos modelos ofrecidos por outras profesións próximas á nosa.

Outro aspecto que quixemos resaltar no encontro foi a necesidade, a posibilidade e a pertinencia de recorrer a metodoloxías diversas para a avaliación e para o informe como poden ser o teatro ou o "estrazaforum" que teñen a virtualidade de proporcionar ás persoas afectadas o protagonismo ao longo de todo o proceso e de devolverlles de xeito inmediato elementos e criterios para enfocar a acción.

Para finalizar a miña reflexión sobre os temas que deron lugar á Escola, subliñar que coma profesionais debémosos sentir lexitimados para empregar as ferramentas que favorezan o desenvolvemento da nosa acción profesional.

Por último quero facer público o noso agradecemento ao Banco Sabadell Atlántico

pola súa colaboración económica e á Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago pola cesión dos espazos nos que se desenvolveu a Escola. Tamén quero subliñar que, coma sempre, boa parte do esforzo realizado recaeu nas persoas que traballan para nós no Colexio e non quero esquecerme de agradecerllo de corazón.



BancoSabadell
Professional BS

