

TESIS DOCTORAL

Análisis de los valores de una
organización de educación no formal
Pioneros

María Ángeles Goicoechea Gaona



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Análisis de los valores de una
organización de educación no formal
Pioneros

María Ángeles Goicoechea Gaona

Universidad de La Rioja
Servicio de Publicaciones
2010

Esta tesis doctoral, dirigida por el doctor D. Ángel Jesús Lázaro Martínez, fue leída el 30 de junio de 2004, y obtuvo la calificación de Sobresaliente Cum Laude Unanimidad.

© María Ángeles Goicoechea Gaona

Edita: Universidad de La Rioja
Servicio de Publicaciones

ISBN 978-84-693-5258-8



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
HUMANAS Y SOCIALES

Análisis de los valores de una organización de educación no formal: Pioneros.

M^a Ángeles Goicoechea Gaona

Director: D. Ángel Jesús Lázaro Martínez
Catedrático de la Universidad de Alcalá de Henares.

Tutor: D. Fermín Navaridas Nalda
Profesor de la Universidad de La Rioja.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PRIMERA PARTE CONTEXTO Y MARCO TEÓRICO

I. INTRODUCCIÓN	13
Bibliografía.....	25
II. LOS VALORES	
1. Origen y evolución de la axiología.....	27
1.1. Introducción.....	27
1.2. Recorrido histórico de la axiología.....	32
1.2.1. Corriente subjetivista.....	33
1.2.2. Corriente objetivista.....	40
1.2.3. Posición intermedia.....	44
1.2.4. Debate actual: cognitivismo-decisionismo.....	45
1.3. Otros problemas que plantea la axiología.....	50
2. Concepto: definición del valor desde distintos puntos de vista.....	53
3. Los valores y la educación.....	57
3.1. Los valores en la educación formal.....	62
3.2. Los valores en la educación no formal.....	65
3.3. La enseñanza de valores.....	66
4. Bibliografía.....	71
III. LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL	
1. La Pedagogía Social.....	75
2. Concepto de Educación Social.....	79
3. El Educador Social.....	84
4. Ámbitos de intervención de la Educación Social.....	86
4.1. Minorías culturales.....	88
4.1.1. Origen.....	88
4.1.2. Conceptos. Educación Intercultural.....	92
4.1.3. Características de las minorías culturales.....	96
4.1.4. Intervención pedagógica.....	98
4.2. Inadaptación psicosocial.....	106
4.2.1. Origen y etapas.....	106
4.2.2. Concepto.....	107
4.2.3. Rasgos significativos de la inadaptación.....	111
4.2.4. Etiología.....	113
4.2.5. Intervención pedagógica.....	118
4.3. Maltrato infantil.....	128
4.3.1. Origen y concepto.....	128
4.3.2. Tipos.....	131
Activo.....	133
Pasivo.....	133
Físico.....	133
Emocional.....	133
4.3.3. Etiología.....	135
4.3.4. Características de los niños maltratados, padres y familias.....	137
4.3.5. Intervención.....	140
5. Bibliografía.....	145
IV. CUESTIONES METODOLÓGICAS	
1. Introducción a la metodología.....	151
2. Investigación constructivo/cualitativa.....	153
2.1. Análisis de contenido de los documentos.....	157
2.2. Entrevista.....	161
2.3. Triangulación.....	166
2.4. La informática en la metodología cualitativa.....	168
3. Estudio de casos.....	172

4. Bibliografía.....	174
V. FUNDACIÓN <i>PIONEROS</i> : EDUCACIÓN EN MEDIO ABIERTO	
1. Presentación de la entidad.....	177
2. Revisión histórica.....	179
3. Etapas de desarrollo.....	185
4. Programas. Pasado, presente y futuro.....	189
4.1. Programa de prevención de la inadaptación psicosocial.....	189
4.1.1. Origen del programa.....	189
4.1.2. El programa de prevención de mitad de los 90 a la actualidad.....	191
4.1.2.1. Prevención de las deficiencias sociales y apoyo escolar.....	191
4.1.2.2. Trabajo social con familias de los barrios.....	197
4.1.2.3. Grupo de autoayuda de mujeres.....	197
4.2. Programa del piso de acogimiento temporal.....	200
4.3. Medidas alternativas al internamiento de menores en conflicto social.....	203
4.4. Talleres y actividades profesionales.....	207
4.4.1. Descripción del taller de soldadura.....	209
4.4.2. Presentación y descripción del taller de costura.....	213
4.4.3. Taller de artes gráficas.....	219
4.4.4. Otras actividades de formación profesional.....	222
4.4.5. Programa dirigido a la creación de itinerarios personalizados de inserción laboral.....	223
4.4.6. Estructura productiva de carácter social en el sector de la costura industrial. COSMI.....	226
4.5. Área de Cooperación para el desarrollo.....	229
5. Pedagogía de <i>Pioneros</i>	241
6. Bibliografía.....	244
VI. LA CLASIFICACIÓN DE VALORES HALL-TONNA	
1. Descripción de la clasificación de valores Hall-Tonna.....	249
2. Justificación de la elección de la clasificación de valores Hall-Tonna como medio de análisis de documentos.....	263
3. Definición de los valores Hall-Tonna.....	267
4. Bibliografía.....	281
VII. PROGRAMA NUD*IST	
1. Introducción.....	283
2. El programa NUD*IST.....	287
2.1. Sistemas del programa.....	289
2.2. Recuperación de texto y sistemas de análisis.....	291
2.3. Ventajas e inconvenientes del programa.....	292
3. La Aplicación del programa NUD*IST en esta investigación.....	295
3.1. Pasos seguidos en la aplicación del programa informático.....	296
3.2. Justificación del uso del programa NUD*IST.....	298
4. Bibliografía.....	301

SEGUNDA PARTE
ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LOS DOCUMENTOS

VIII. DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE <i>PIONEROS</i>	
1. Introducción.....	305
2. Descripción de los documentos.....	308
2.1. Documentos legales: Estatutos de la Fundación <i>Pioneros</i>	308
2.2. Documentos elaborados por <i>Pioneros</i>	311
2.3. Documentos orales: Las entrevistas.....	317
3. Otras alternativas de organización de los documentos.....	321
4. Bibliografía.....	322
IX. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN <i>PIONEROS</i>	
1. Introducción.....	325
2. Análisis de los textos.....	327
2.1. Análisis de la FASE I.....	329
2.2. Análisis de la FASE II.....	342
2.3. Análisis de la FASE III.....	412
2.4. Análisis de la FASE IV.....	506
3. Análisis de las entrevistas: Análisis de las respuestas a las preguntas de las entrevistas.....	510

4. Bibliografía.....	538
X. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	
Conclusiones	539
Propuestas.....	554
Propuestas para entidades que trabajan en ámbitos de educación social y no formal:	554
Propuestas para estudios del carácter cualitativo:.....	555
Propuesta de un Programa de formación en valores para educadores sociales y familiares.....	555
Bibliografía:	562

ANEXOS

ANEXO I. PROTOCOLO DE ENTREVISTA	
Protocolo:	567
Preguntas para los directores y educadores:	568
Preguntas para los trabajadores sociales:.....	569
Protocolo de Entrevista a Julián Rezola, Fundador de <i>Pioneros</i>	570
ANEXO II. CORRESPONDENCIAS.....	573

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a tantas personas que a lo largo de estos años que ha durado la investigación me han acompañado, que corro el riesgo de olvidar a algunas de ellas. Por ello pido disculpas de antemano y porque hay personas cuyos nombres desconozco.

En primer lugar, quiero agradecer a todos los que de una manera directa o indirecta han hecho posible la existencia de *Pioneros* a lo largo de estos más de 35 años de trabajo de la entidad:

A los niños, jóvenes y familias que se han beneficiado de su intervención educativa y que han dado razón de ser a la entidad.

A los profesionales y voluntarios, educadores todos ellos. En especial agradecer la colaboración de aquellos que han ofrecido su participación de una manera directa a este trabajo: Belén, Josean, Emiliano, Laura, Ana, Javier, Chus, Diego, Oti, Julián y Lorena.

A la gerencia y administración: Javier, Cloty y Nuria.

A la junta directiva y patronato de la entidad y en representación de ella a Ana, la presidenta.

En segundo lugar, quiero dar las gracias a la Universidad de La Rioja, entidad en la que trabajo, y bajo cuya cobertura he realizado esta investigación:

Al Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, al que pertenezco, y en él como representante del mismo a la directora Sylvia Sastre.

Al Servicio Informático de la Universidad y en especial a Iñaki y Txus.

A mis compañeros del área de Pedagogía de la Sección de Magisterio de la Universidad de La Rioja, en especial a Fermín y María Asunción.

A mis compañeras de departamento y amigas: Maite, María José y Pilar, por su apoyo profesional y personal.

A mis compañeras de prácticum: Ana Ponce de León y Teresa y a otras compañeras y compañeros de Magisterio: Pilar, M^a Luisa, Esther, José María, etc.

En tercer lugar, no puedo olvidar a aquellos amigos y compañeros que desde otros ámbitos han hecho posible este trabajo:

A Javier y Alfonso, amigos y guías en el manejo de las herramientas informáticas y metodológicas, sin cuya ayuda no hubiera avanzado en el análisis de esta investigación.

A los profesores y profesionales de otras universidades que me han ofrecido formación en el programa NUD*IST: Delio del Rincón, Pilar Lacasa, Hector del Castillo y Ana Belén García.

A las profesoras Norma y Lucía de la Universidad de Santa Clara (Cuba). A Eloida, compañera y amiga de Santa Clara (Cuba).

A Alberto por su valiosa aportación en la corrección ortográfica y gramatical.

A la Bodega Ondalán de Oyón y, en especial a Kike y Mari Luz, por compartir su infraestructura informática en alguna parte de esta investigación.

Al Club de Montaña Arkaitz (Oyón) en el que coincidimos personas de distinta condición y formación y, que además del desahogo y descanso necesario en todo este largo caminar, me han permitido establecer y tejer las relaciones profesionales y amistosas para que el trabajo resultase menos duro. Agradezco a la presidenta y amiga Julia como representante de todo el Club.

A todas las amigas, amigos y familia, que durante estos años, y a veces sin comprender, han escuchado hablar de forma paciente de este estudio y me han animado a terminarlo: Ascen, Mari Cruz, Josune, Laura, Rosa, Santos, Raúl, María Jesús, Javier, Estíbaliz, etc.

A Rodolfo, puntal bioenergético, a Aniana por la relajación desde el Chi-Kung y Ana por el impulso que supuso la danza.

A mi hermana en la distancia, por su apoyo vía e-mail, correo, teléfono o presencia esporádica y a su hijo, por no ocuparle también ese tiempo que ha

dedicado a mis escritos. ¡Ah! y por creer siempre en mí y en mi trabajo. A mi cuñado, por su presencia callada al otro lado del mar.

A mi hermano, por su compañía, por su apoyo logístico, por sus idas y venidas con mis cosas y por su tremenda paciencia.

A mis padres, por no desconfiar y ser pacientes para esperar este resultado.

En último lugar, aunque también podría ser el primero:

A Angel Lázaro, director de esta tesis, por sus directrices, orientaciones y consejos.

A Fermín Navaridas, tutor de esta investigación en la Universidad de La Rioja, por su apoyo.

De esta larga lista de agradecimientos se desprende que no he caminado sola, que han sido muchas las persona y las ayudas que éstas me han prestado. Esta investigación es el resultado de la colaboración de muchos y muchas y, en especial, deseo agradecer otra vez a la Fundación *Pioneros*, sin cuya existencia y apertura incondicional de sus archivos y sus personas, este trabajo no existiría.

Logroño, marzo de 2004

M^a Ángeles Goicoechea Gaona

Primera parte:

Contexto y marco teórico.

I. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada es fruto del trabajo de búsqueda, estudio y reflexión de una caso de educación no formal. La autora ha centrado su labor de estos últimos años en este estudio; al mismo tiempo, se dedica a la docencia, es decir, desarrolla su práctica educativa en el ámbito formal de la educación.

Desde el punto de vista educativo, los valores han suscitado interés y han sido ampliamente estudiados, principalmente, a partir los años sesenta del siglo XX. La filosofía denomina a la ciencia que se ocupa de estos axiología, que es una disciplina que surge en la segunda mitad del siglo XIX. Desde otros puntos de vista, como el de la sociología o la antropología, es un tema que preocupa a la sociedad y al ser humano en general.

Los valores, desde el punto de vista educativo, son el centro de esta investigación. Estudios norteamericanos de principios de los años sesenta del siglo pasado muestran la necesidad de ofrecer educación en valores a una sociedad que, según dicen, está en crisis de valores (Raths y otros, 1967; Simon y otros, 1977). En España estos estudios se inician varios años después, por lo que cuando los estadounidenses están perfeccionando sus métodos didácticos para la enseñanza de valores, esenciales en la formación humana, en nuestro país estamos apenas iniciando este tipo de educación. En el marco de la educación formal, la implantación de La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

(LOGSE) de 3 octubre de 1990 supone un importante progreso en este terreno. En otros ámbitos de la educación no formal o informal el desarrollo va más lento.

La LOGSE propone una serie de ejes transversales para desarrollar en el marco de la educación formal reglada (educación primaria y secundaria obligatoria). Estos ejes se refieren a valores que se deben incorporar a lo largo de toda la escolaridad y en todas las áreas de conocimiento. La misma ley recoge la necesidad de distinguir los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos últimos se encuentran totalmente ligados a los valores. Esta ley pretendía que las personas no sólo acumularan conocimientos referidos a un ámbito de la realidad y que los supieran poner en práctica, sino que además los valoraran, los apreciaran y les sirvieran para ser mejores personas.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 23 de diciembre de 2002 mantiene el interés por la educación en valores, como manifiesta en la introducción: "la educación (...) está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores". Varias de las capacidades que pretende conseguir en los alumnos que cursen las etapas educativas de las que se encarga la ley son valores o incluyen un componente actitudinal y valorativo unido a otros cognitivos. Sin embargo, el texto legal no hace referencia a los ejes transversales presentados en la ley anterior y pone más interés en los valores normativos (derechos humanos) o normas (disciplina, respeto a los adultos, deber).

La escuela y el sistema educativo formal, desgraciadamente, no influye en todos los sectores de población por igual, por lo que hay grupos de niños y jóvenes que por pertenecer a un determinado contexto social ven dificultada su integración social. La LOCE habla de la compensación de desventajas sociales, referidas al ámbito rural, por ejemplo. En el Capítulo VIII de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, no hace referencia a la inadaptación psicosocial, ni a los alumnos en situación de riesgo de padecerla. Esta falta de previsión difícilmente va a solucionar el fracaso escolar que ya padecen muchos de los niños pertenecientes a determinados ambientes familiares carentes de muchas cosas. Por esta razón, se impone otra forma de educación, denominada no formal y desarrollada en ocasiones por entidades privadas.

La actuación de *Pioneros* se enmarca dentro de la educación no formal y, en concreto, en la denominada educación social que se ocupa de la prevención de la inadaptación psicosocial y el tratamiento de aquellos que lo necesiten.

Pioneros fue una asociación y actualmente es una fundación asentada en La Rioja, Comunidad Autónoma en la que nace hace más de treinta años.

La educación no formal, denominada educación de calle o en medio abierto, es aquella que realiza *Pioneros* con niños en situación de riesgo de fracaso escolar y jóvenes que ya han fracasado y/o abandonado el sistema escolar, aun estando dentro de la edad de escolarización obligatoria. También actúa sobre las familias desestructuradas de estos niños, porque no puede darse ajena a los valores del barrio, la calle y el entorno en el que viven. La transformación de las condiciones y calidad de vida de este sector marginado de la población riojana pasa por la transformación de sus valores.

Los valores han sido ampliamente estudiados en los últimos años en la educación formal, y mucho menos en los ámbitos de educación no formal. Esta es una de las razones por las que el presente estudio se orienta a la clarificación de los valores que posee la Fundación *Pioneros* en la educación social que ofrece. Compartimos con Elempuru y otros (2002) que es muy escasa todavía la identificación de actitudes y valores, dado que no han existido instrumentos para hacerlo. Esta dificultad se acrecienta en el ámbito de la educación no formal, donde la organización sistemática y formal es mucho más diversa que en el ámbito de la educación formal.

Prácticamente todos los sectores de la vida de la persona, y con más razón o intención en la educación, están cargados de valores. Estos pueden pertenecer a un currículum oculto (no consciente) o pueden haberse explicitado. De este modo, y haciendo nuestras las palabras de Gimeno Sacristán (1988) no podemos olvidar que "los profesores enseñan más de lo que se proponen y el alumno aprende más de lo que le enseñan los profesores". Esta máxima se puede aplicar también a la labor educativa realizada por otros agentes (familia, educadores, medios de comunicación...), por lo que hay que estar atentos a aquellos aspectos que podemos estar enseñando aun no siendo conscientes y a aquello que aprenden los

educandos a través de las formas y acciones del educador, más que a través de sus palabras.

Este estudio profundiza en este tema de actualidad y de gran relevancia social, bajo el siguiente epígrafe:

"Análisis de los valores de una organización de educación no formal: *Pioneros*".

El objeto de estudio de esta tesis se presenta como una necesidad de nuestra sociedad actual, en la que la educación en valores es ineludible y más todavía cuando el contexto es poco favorable a la adquisición de una serie de valores sociales que permitan una mejor integración del individuo.

A priori, y antes de centrar los objetivos de esta investigación, nos preocuparon una serie de cuestiones que previsiblemente quedarían sin respuesta, pero que nos sirvieron para motivarnos en el tema que nos iba a ocupar. Estas cuestiones eran las siguientes: ¿Existe realmente una crisis o se trata de un cambio rápido e intenso de los valores imperantes? ¿No es cierto que los valores siempre han cambiado de una época a otra y que ello siempre ha causado miedo y desorientación? Los cambios en nuestra sociedad suceden de una manera mucho más rápida que en otros momentos de la historia, ¿ocurre lo mismo con los valores, que cambian con igual rapidez?

Con el paso del tiempo y las lecturas realizadas tanto de la teoría sobre los valores como de la educación social y de los documentos de la organización objeto de este estudio, se fueron concretando otras preguntas relativas al tema:

Una organización del ámbito de la educación no formal, ¿educa en valores aunque no los tenga definidos explícitamente? ¿Forma en valores aunque no sea consciente de ello? ¿Es posible educar sin tener en cuenta los valores? ¿En qué valores forma?

Estas cuestiones previas ayudaron a definir la **finalidad** de esta investigación como sigue a continuación:

* Estudiar los valores que, según la clasificación de Hall-Tonna (AA.VV., 1993), caracterizan la intervención educativa que se realiza a través del "Programa

de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto" desarrollado por *Pioneros* en Logroño (La Rioja).

Para lograr este objetivo nos hemos apoyado en una metodología cualitativa que permite analizar los documentos de la organización. En este sentido destacamos los que siguen:

- 1) Documentos legales de la fundación: Estatutos (2002).
- 2) Documentos elaborados por la asociación: Programa y Memoria del año 2002.
- 3) Entrevistas orales y su posterior conversión en documentos escritos a los trabajadores del programa: Educadores, psicólogo, trabajador social y colaborador.

Asimismo, se ha seleccionado una clasificación de valores que es la que permitirá deslindar aquellos que son más relevantes para el programa estudiado de *Pioneros*. Dicha clasificación es la elaborada por los norteamericanos Hall y Tonna (citado en AA.VV., 1993).

Las principales **cuestiones** que se plantea este estudio son:

- 1) ¿Qué valores están contenidos en el programa de "*Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto*"?
- 2) ¿Existe un acuerdo entre los valores declarados a entidades públicas (estatutos, programa, memoria) y los que dicen tener los entrevistados?
- 3) ¿Qué valores precisaría la formación de los educadores para que intervengan en la aplicación del programa?
- 4) ¿Qué valores tiene la Fundación *Pioneros* y cómo se trabajan dentro de la intervención con niños y jóvenes?

El inicio de este estudio se ha visto condicionado por los siguientes **supuestos**:

1. *Pioneros* posee una serie de valores que caracterizan su intervención educativa en medio abierto.

2. Los valores en los que se ha centrado la intervención socio-educativa han sido de varios tipos, entre los que cabe destacar:

Valores personales: libertad, autonomía, responsabilidad, acción.

Valores sociales: amistad, relaciones interpersonales, sociabilidad, respeto a las normas sociales, crítica social.

3. Los valores que, atendiendo a la clasificación de Hall-Tonna, predominan son los de las primeras fases, encontrándose alejados de los de la fase IV por la población con características de exclusión con la que trabaja la entidad.

Los **objetivos** que pretendemos en esta investigación son los siguientes:

- Identificar los valores que posee el programa de educación en medio abierto desarrollado por *Pioneros* desde sus orígenes.

- Sensibilizar a los profesionales y educadores del programa de educación en medio abierto sobre el tema de los valores con el fin de que poco a poco vayan identificando los que tienen, los que pretenden trabajar y se vayan haciendo conscientes en sus programaciones.

La **metodología** que guía la realización de esta investigación es de carácter cualitativo, aunque con pequeñas aportaciones cuantitativas que facilita el programa informático aplicado. Se centra en el estudio de casos con el enfoque constructivista/cualitativo. Concretamente, se utilizan las técnicas de la entrevista y el análisis de los documentos textuales que ya existían en la entidad y los que han surgido de la transcripción de las entrevistas orales.

El uso del programa informático NUD*IST ha facilitado las labores que requieren una metodología cualitativa, a través de la herramienta que ofrece una mejor codificación y realización de agrupamiento y operaciones de búsqueda para el análisis de texto posterior.

Esta investigación es fruto de varios planteamientos anteriores que no llegaron a término pero que permitieron ir delimitando el ámbito de estudio. Uno de los planteamientos previos principales fue el que se relata a continuación.

Las **cuestiones** que sobre la educación social y la educación en valores se pretendían eran:

- ¿Qué valores tiene la Asociación *Pioneros* y cómo se trabajan dentro de la intervención con niños y jóvenes?

- ¿Han cambiado los valores que fundamentan la tarea de la Asociación *Pioneros* a lo largo de su historia?

- ¿La educación en estos valores ha permitido la prevención de aquellas personas inadaptadas o en riesgo de serlo?

- ¿Es preciso cambiar los valores de la Asociación?

El interés por estas cuestiones y la amplitud del tema nos llevaron a centrar el objeto de estudio en una línea.

Así, el **objeto** quedaba definido como: "Valorar la evolución histórica de la educación en valores ofrecida por la Asociación *Pioneros* a lo largo de estos treinta y cuatro años".

Los **supuestos** predefinidos para iniciar este estudio fueron los siguientes:

1. Algunos valores educativos de la Asociación *Pioneros* han cambiado a lo largo de su historia.

2. Los valores en los que se ha centrado la intervención socio-educativa han sido de dos tipos:

Valores personales: libertad, autonomía, responsabilidad.

Valores sociales: amistad, relaciones interpersonales, sociabilidad, respeto a las normas sociales, crítica social.

3. Hay una serie de valores que perduran a lo largo de la historia de la asociación y que de alguna manera son los que le confieren su identidad.

4. Las estrategias educativas empleadas a lo largo de la historia para educar no han cambiado significativamente.

La **metodología** prevista era de corte cualitativo, predominando el estudio de caso y la investigación histórica. Las técnicas que se preveía emplear eran las siguientes:

- Análisis de texto de las memorias realizadas anualmente por la asociación sobre el programa de Prevención de la inadaptación psicosocial. Se tomarán las memorias de cinco en cinco años, partiendo de 1985.

- Investigación descriptiva longitudinal: descripción histórica de la asociación desde su creación hasta nuestros días, a través de documentos escritos publicados (artículos aparecidos en la prensa) o inéditos que se encuentran en el archivo y en la biblioteca de la asociación.

- Entrevista a educadores, trabajadores sociales, colaboradores y psicólogos del pasado y del presente de la asociación.

La **muestra**: la Asociación *Pioneros: Programa de Prevención de la Inadaptación Psicosocial en Medio Abierto*.

La **recogida de datos** se realizaría a partir de documentos escritos de la asociación y a través de entrevistas orales.

El **análisis** de estos datos emplearía las técnicas cualitativas de interpretación de documentos orales y escritos, así como la descripción.

Se realizó la selección de los siguientes documentos, que en un primer momento fueron:

A) Texto publicados en prensa y de carácter interno de la asociación:

- 7 artículos publicados en la prensa local de La Rioja, Navarra y uno de ámbito nacional.

- Dos textos internos sobre las ideas pedagógicas de *Pioneros*.

B) Textos elaborados por la asociación:

- Memorias de 1985.

- Memorias de 1990.

- Memorias de 1995.

- Memorias de 2000.

C) Entrevistas a profesionales:

c.1. Dos psicólogos: El primero, que estuvo más de 14 años en la asociación, y el actual, encargados de la dirección y coordinación de programa, así como del Equipo Interdisciplinar.

c.2. Dos trabajadoras sociales: La primera, que estuvo alrededor de 14 años en la asociación, y la actual, encargadas del área de trabajo social y familia dentro del programa.

c.3. Cuatro educadores sociales: Dos educadores de la época de los ochenta y parte de los noventa y dos educadores que están en la actualidad.

c.4. Dos colaboradores: Un educador voluntario antiguo y otro que se encuentra colaborando en el programa en la actualidad.

c.5. Julián Rezola, el fundador de la asociación en 1968.

En una segunda fase los documentos publicados sobre la asociación fueron reemplazados por los documentos legales de la misma:

A) Textos legales:

- Estatutos de la Asociación (aprobados en el año 1978).

- Estatutos de la Asociación (modificados y aprobados en el año 1999).

- Estatutos de la Fundación (aprobados en el año 2002).

Los textos más recientes se encontraban en soporte papel y en soporte informático, pero los artículos de prensa y primeras memorias se tuvieron que copiar de nuevo para pasarlos a soporte informático. Asimismo se transcribieron todas las entrevistas, pasando a ser documentos escritos.

Tras la selección, recopilación e informatización de todos los documentos (4 memorias, 11 entrevistas, 3 estatutos) se procedió a su codificación utilizando el programa NUD*IST in vivo y los 125 valores de la clasificación de Hall-Tonna.

A través de la aplicación informática, se extrajeron los cuadros resumen de los valores aparecidos en cada documento.

En el diseño definitivo de esta investigación se procedió a la inclusión del programa y la memoria del año 2002 en el programa informático antes mencionado, a su codificación y al posterior análisis de los siguientes documentos: Estatutos de la fundación, Programa y Memoria del año 2002, cinco entrevistas a los profesionales actuales.

Observando las líneas de investigación planteadas con anterioridad, se pretendía realizar un complejo estudio evolutivo de los valores de la asociación a lo largo de su historia. Este planteamiento presentaba problemas de difícil solución:

1) La falta de documentos como memorias y programas anteriores a los años ochenta.

2) Las memorias y programas que se encuentran en el archivo de la entidad a partir de los años ochenta y hasta nuestros días son documentos dispares en cuanto a la forma de estructurar la información, datos que contienen y cantidad de programas distintos incluidos. Es en la década de los noventa cuando estos documentos se organizan, estructuran y delimitan por programas.

3) Estos primeros problemas impiden la comparación entre documentos no existentes, con apenas estructura o con informaciones muy dispares.

4) Las entrevistas realizadas a los antiguos trabajadores y colaboradores son de un gran valor histórico, pero hay que entenderlas desde la perspectiva de alguien que está fuera, en otro ámbito laboral y personal, que ve su trabajo pasado como una utopía que fue posible y que sabe poco del presente del programa.

Estas dificultades impedían el rigor científico necesario en una investigación de este tipo y han ido desplazando el objeto de investigación hasta el presente de la organización.

Todos estos esfuerzos, junto con la recopilación y revisión de los documentos realizada, no han sido baldíos. Han proporcionado una visión más amplia del trabajo realizado por *Pioneros* desde su creación hasta este momento. Han permitido ir desechando hipótesis de trabajo por la imposibilidad de validación. Han permitido, en definitiva, plantear y desarrollar esta investigación.

Con todo, podríamos decir que este estudio tiene una cuádruple finalidad (ver figura 1):

- Ofrecer a la organización una descripción de sus valores, que le pueden servir para tomar conciencia de ellos y clarificar sus objetivos y llegar a planteamientos comunes.

- Presentar a la sociedad riojana una visión de los valores que *Pioneros* prioriza en actividad socio-educativa con el fin de prevenir las conductas inadaptadas.

- Ofrecer a otras organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación no formal la posibilidad de clarificar sus valores utilizando la herramienta de Hall-Tonna, en una versión resumida, en función de los resultados aquí ofrecidos.

- Mostrar una herramienta informática, el programa NUD*IST, que facilita el análisis cualitativo y que puede ser utilizada por los profesionales de una organización para estudiar sus propias actuaciones.

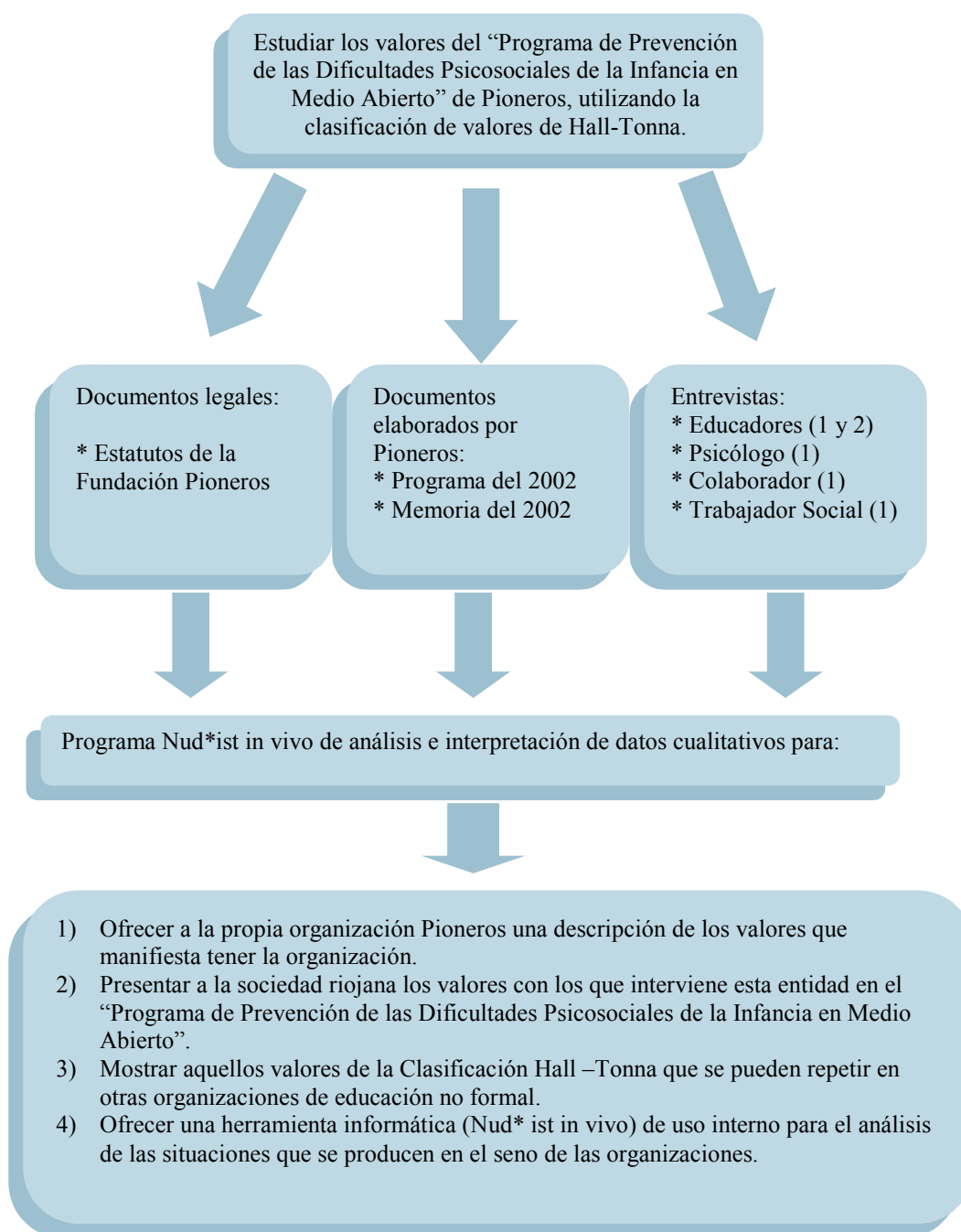


Figura 1. Esquema de los objetivos de la investigación.

Nota: En este estudio se va a prescindir de las notas y citas a pie de página porque la autora de esta investigación ha optado por incluirlas dentro del texto normal y ofrecer las referencias bibliográficas al final de cada capítulo. Se ha tomado esta opción porque las citas a pie de página en ocasiones despistan la

atención del texto normal y producen una ruptura en el seguimiento de un capítulo.

Bibliografía

AA.VV. (1993): *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (Dir.) (2002): *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/CIDE ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

HALL, V.P. y LEADING, B. (1989): *Estilo de vida: Guía del inventario de valores Hall-Tonna*. Colección Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto-Bilbao. Tartalo. San Sebastián.

GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre de 1990, (B.O.E. 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LODE) 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, (B.O.E. 24 de diciembre de 2002, nº 307).

RATHS, L.; HARMIN, M., y SIMON, S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. UTHEA. México.

SIMON, S.B.; HOWE, L.W., y KIRSCHENBAUM, H. (1977): *Clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. Avante. México.

II. LOS VALORES

Los valores son distinciones de configuraciones relacionales en la convivencia, que obtienen su legitimidad desde el amor(...)

*Pero, ¿los valores se aprenden o se enseñan? Ni lo uno ni lo otro: se viven o se niegan, porque, cuando se habla de ellos, ya no están o se hace literatura.
Maturana (1997:264-265)*

1. Origen y evolución de la axiología

Para el desarrollo de esta primera parte, en la que se explica el problema axiológico, nos hemos basado sobre todo en dos obras citadas en la bibliografía al final del capítulo: Frondizi, 1992 y Quintana Cabanas, 1998, por considerarlas obras de gran relevancia en este tema desde el punto de vista de la filosofía y la educación.

1.1. Introducción

La ciencia que se encarga del estudio de los valores es la axiología. Esta ciencia surge en el seno de la filosofía en la segunda mitad del siglo XIX, si bien, antes de este período, podemos encontrar estudios sobre los valores en teorías

éticas presentes en las producciones filosóficas de todos los grandes autores desde el inicio de la filosofía hasta nuestros días.

Una referencia importante y anterior al surgimiento de los valores como nuevo tema de investigación en la filosofía la tenemos en Nietzsche (citado por Quintana Cabanas, 1998:16). El pensamiento de este filósofo estuvo orientado por una reflexión profunda en torno al valor; en concreto, el punto de partida crítico sobre el que construiría su aportación filosófica positiva fue un análisis de los valores de la sociedad occidental: cuáles son sus raíces, qué necesidades humanas vinieron a satisfacer, cómo se han desarrollado, cuáles han sido las consecuencias para nosotros, herederos de esta cultura. Tras esta investigación se escondía el profundo convencimiento de que los valores condicionan la vida de los individuos y de los pueblos. Su análisis desemboca en un nihilismo (en una negación de los valores vigentes porque son contrarios a la vida) que será el punto de partida para la creación de nuevos valores desde, en y para la vida.

Sin embargo, la teoría de los valores como tema filosófico independiente surgió con el trabajo de algunos filósofos de los siglos XIX y XX, que, por encima y más allá de las áreas de valores concretos -económicos, éticos, estéticos, etc.- se preguntaron por el significado del valor en sí mismo: ¿qué son los valores?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿cuáles son sus propiedades?, ¿mediante qué procesos los captamos? Es decir, se descubre una nueva dimensión no tematizada hasta entonces y hacia cuya investigación fueron atraídos un gran número de filósofos.

Ya desde las primeras inmersiones en esta nueva área, los investigadores se encuentran con importantes dificultades que dan lugar a amplias discusiones acerca de la naturaleza del valor, discusiones que siguen estando vigentes y que señalan las distintas vías de interpretación de este fenómeno.

En esta introducción señalamos los conceptos básicos imprescindibles con los que trabaja la filosofía de los valores, conceptos siempre en discusión pero que nos permitirán iniciarnos en el debate que desarrollaremos más adelante, en el apartado que se ocupa del recorrido histórico de la axiología.

Lozte, considerado el padre de la axiología (citado por Quintana Cabanas, 1998:17), establece la diferencia entre ser y valor, apreciando en el valor un carácter propio diferente al del ser. Junto con él y con los que han entendido que el valor constituye un área autónoma dentro de la filosofía, se encuentran también los que consideran que hablar de valores no es ninguna novedad, ya que en realidad se sigue hablando del ser, pero utilizando una nueva terminología. Estos autores reducen, entonces, la axiología a la ontología, cuyo objeto es el estudio del ente, de las esencias. Esta reducción es consecuencia de una confusión originada en el hecho de que los valores necesitan de las cosas para estar, no son independientes: lo útil no existe si no es en las cosas útiles, de ahí la confusión entre cosa y valor. En este punto es imprescindible precisar la diferencia entre bien y valor: los bienes son las cosas valiosas, es decir, las cosas más el valor que se les ha añadido; sin embargo, los valores no son las cosas, sino las cualidades especiales de las cosas. Más adelante ampliaremos esta idea.

Otra tendencia ha sido la de considerar que los valores son independientes de las cosas; por ejemplo, un amanecer bello lo es porque participa de la belleza, y la belleza en sí posee un contenido y unas propiedades, de tal manera que las cosas que participan de esas propiedades son bellas. Esta posición tiene su base en un punto de partida intelectualista que considera que únicamente la razón puede descubrir lo esencial de todo lo real y no así la sensibilidad, incapaz de penetrar más allá de lo dado empíricamente.

Además, existe una importante corriente de pensamiento que funda los valores en los estados psicológicos (en el agrado, desagrado, atracción, etc.) que experimenta el sujeto ante una cosa o situación. Son estos estados psicológicos los que confieren valor a las cosas: una cosa es bella porque produce en mí placer estético. No consideran, entonces, que es el valor de la cosa el que produce en mí placer, sino al contrario: es el sentir yo placer lo que proporciona valor a la cosa.

Independientemente de estas teorías, lo que parece claro (aunque no todos están de acuerdo, como por ejemplo la teoría que sostiene el objetivismo de los valores) es que los valores no pueden existir por sí mismos, sino que necesitan estar en algo: el valor es siempre valor de. Esto significa que no son realidades

sustantivas, sino cualidades de tales realidades. Pero, ¿qué tipo de cualidades? Siguiendo la clasificación de Locke, distinguimos en las cosas cualidades primarias y secundarias, nos encontramos con que los valores no encajan en ninguna de las dos categorías. Las cualidades primarias son, como sabemos, aquellas imprescindibles para que el objeto pueda existir: la extensión, el peso, el volumen, etc.; las cualidades secundarias son aquellas que forman parte del ser del objeto pero que son más subjetivas que las primarias porque no las podemos cuantificar ni objetivar: el color, el sabor, etc. Pues bien, los valores no pertenecen a ninguno de estos dos tipos de cualidades: la belleza de un cuadro no forma parte material de la madera del marco ni del lienzo; tampoco es el tacto que experimentamos al tocarlo o los colores que percibimos al mirarlo. Forma parte de otra clase de cualidades, irreductible a las dos anteriores aunque las incluye. Algunos autores (Frondizi, 1992) las han denominado cualidades estructurales porque se revelan en el encuentro con el objeto apreciado como una totalidad.

En su existencia actual, estas cualidades son poseídas por determinados objetos a los que la axiología llama bienes, pero poseen también un modo de existencia no actual en la medida en que son posibilidades antes de incorporarse al objeto correspondiente: un trozo de hierro no es algo muy útil habitualmente, pero puede adquirir este valor cuando el herrero le dé la forma de un martillo. Aunque los valores no formen parte del ser físico o material de las cosas como las cualidades primarias y secundarias, no por ello hay que considerarlos objetos ideales. Éstos los obtenemos a través de procesos de abstracción y universalización o de intuiciones intelectuales: son los conceptos universales, algunos de los cuales pretenden ser representación de la esencia de aquello de que se trate; son los llamados entes de razón, entre los que se encuentran los conceptos matemáticos. La razón puede conceptualizar valores, pero eso no significa que los valores sean conceptos. La belleza, en un primer contacto inmediato y real, es captada por nosotros de un modo emocional; es una sensación y la percibimos antes de que nos dé tiempo a concienciarla, racionalizarla y tratar de definirla. Por el contrario, la lectura de una definición de belleza no nos proporciona emoción alguna. Los valores no son conceptos. Por el hecho, sin embargo, de no formar parte físicamente de las cosas, se dice que los valores son cualidades irreales (frente a la

realidad entendida como materialidad), pero esta denominación no es muy acertada porque el valor es real; lo percibimos, lo intuimos, lo sentimos en nuestra experiencia y forma parte de nuestro proyecto y de nuestras elecciones.

Otra importante área de investigación acerca de los valores es la que se preocupa por saber si tienen o no características propias y, de tenerlas, cuáles son. Según Ferrater Mora (1979), una respuesta bastante aceptada en torno a este problema es la de reconocerles (con discusión) las siguientes propiedades:

a) El valer. Hemos visto anteriormente que los valores no encajan en la clasificación tradicional del ente. No son entes reales, ni tampoco ideales. No pertenecen, por tanto, a la categoría de ente. De ahí que Lotze indique que “los valores no son sino que valen” (citado por Quintana Cabanas, 1998:17 y Frondizi, 1992:50). Podemos también expresarlo diciendo que la característica del valor es el ser valente, a diferencia de las cosas, cuyo ser consiste en ser ente; es decir, lo que varía no es tanto el ser como el modo de ser.

b) No independencia. Los valores no tienen realidad sino como valores de algo. Por eso hemos dicho antes que son cualidades y que, en tanto que tales, hacen siempre referencia al ser y se expresan como predicados suyos.

c) Polaridad. La no indiferencia del valor es lo que genera el hecho de que todo valor positivo tenga su cara contraria negativa. Se presentan, por tanto, polarmente. A la cara negativa del valor se le suele llamar “disvalor”.

d) Cualidad. Esta propiedad expresa la total independencia del valor con respecto a la cantidad. Los valores no pueden cuantificarse, ni se puede establecer entre ellos relaciones cuantitativas porque son cualidad pura.

e) Jerarquía. Existen distintos tipos de valor: desde los hedonistas hasta los éticos o estéticos, pasando por los económicos, vitales, etc. No todas estas clases de valor son consideradas igualmente valiosas. Cada sociedad, época histórica, individuo o teoría filosófica jerarquiza los valores estableciendo una tabla por orden de importancia. Esta jerarquización se lleva a cabo consciente o inconscientemente y juega un importante papel en la orientación de la vida de cada cultura, tanto a nivel individual como social.

f) Objetividad, subjetividad o relacionalidad. El disyuntivo del enunciado de estas características se debe a la falta de acuerdo entre los investigadores sobre este tema. Lo desarrollaremos con más amplitud en el recorrido histórico de la axiología.

1.2. Recorrido histórico de la axiología

Resulta bastante complicado delimitar cuándo empieza la axiología y quién es el padre de la misma, al igual que ocurre con todas las nuevas disciplinas. Ello se pone de manifiesto en el hecho de que, antes de que lo hiciera la filosofía, se hayan ocupado de los valores áreas distintas a ésta. Encontramos así las teorías de Adam Smith (1723-1790) quien desde la economía política se ocupó de los valores.

Quintana Cabanas (1998) considera que el padre de la Filosofía Axiológica es Lotze, que entiende el valor como un referente que nos lleva a un ideal. Piensa que los valores no son realidades materiales, que no son del todo reales, pues pertenecen al mundo espiritual y poseen validez absoluta y objetiva. Son los que dan sentido al mundo, el cual es algo más que meras reacciones naturales. La conocida frase de Lotze "los valores no son, sino que valen" (citada por Quintana Cabanas, 1998:17 y Frondizi, 1992:50), marca esa diferencia entre el ser y el valer, y va a propiciar un nuevo tema de estudio en la filosofía: los valores. En estos comienzos se parte de una corriente formalista.

La Escuela de Baden surge en Alemania a finales del siglo XIX, fundada por Windelband (1848-1915). Sus integrantes niegan, frente a la posición positivista acerca del método científico, que sea correcto utilizar una metodología común para el tratamiento de todas las ciencias. Las ciencias humanas poseen unas características específicas que las diferencian de las ciencias de la naturaleza, por lo que los métodos utilizados para estas últimas no son adecuados para las ciencias del hombre. Uno de los aspectos más relevantes que diferencian unas ciencias de otras es precisamente la presencia de los valores en el mundo humano y en su historia. Dentro de esta escuela destacan Windelband y Rickert (1884-1936). Con tendencia neokantiana, sus teorías son formales más que materiales. Las ideas de las categorías kantianas son aplicadas al valor, al considerarlo como

"formas subjetivas apriorísticas", (Quintana Cabanas, 1998:18). Se trataría de una serie de ideales que orientan a la perfección pero que no pertenecen al mundo real, ya que no existen en estado puro. Todo lo real tiene algún fallo o carencia, mientras que los valores representan el "deber-ser", la perfección, lo ideal. Es como si todo lo conocido fuera imperfecto, ya que no tenemos una experiencia o vivencia que alcance el grado de perfección sumo que manifiesta el valor.

Windelband concibe el valor como una necesidad espiritual, por encima de lo material. Cree que la interpretación de la historia se puede hacer a través de los valores.

Rickert continúa los estudios del anterior, pero llega a conclusiones muy distintas a las de su antecesor. El estudio de la historia le mostró una gran variedad de valores que dependían de la época o momento histórico y del lugar. Ello le hizo situarse en una postura relativista.

Con todo, desde el inicio de la axiología se dan varias corrientes:

1. Subjetivista: que considera que el valor es relativo, pues depende de cada persona.
2. Objetivista: que considera la existencia de valores objetivos, que están por encima de lo que cada individuo separadamente puede concebir.
3. Intermedia: que compatibiliza el subjetivismo y el objetivismo en el valor.

Veamos a continuación cómo se desarrollan.

1.2.1. Corriente subjetivista

Antes de nada y desde esta perspectiva, conviene precisar qué significa que los valores son subjetivos. En nuestra opinión, quiere decir que su existencia, su significado y su validez dependen enteramente de las reacciones físicas o psicológicas del sujeto que valora.

Alexius Meinong (1853-1921), partiendo de las enseñanzas de su maestro Brentano (que sienta las bases de la fenomenología mediante el descubrimiento de la importancia de la "intencionalidad" de la conciencia en todo proceso psicológico), y discrepando posteriormente de ellas, **inicia las tesis subjetivistas.**

Como buen discípulo de Brentano, busca en la psicología la respuesta al problema de los valores y descubre que lo que da razón de su existencia se encuentra en nuestra actividad emocional, siendo ella la que genera ese fenómeno que llamamos valor. De esta manera, decimos que una cosa tiene valor en la medida en que nos agrada.

Su discípulo Ehrenfels comparte con él esta clave subjetivista del valor, pero discrepa de su maestro en algún aspecto que exponemos a continuación.

Ambos parten de la idea de que la valoración es un hecho psíquico; este hecho psíquico pertenece al ámbito de la vida emotiva y, en concreto, es un sentimiento. A su vez, en toda valoración se encuentra implícito un juicio de existencia que afirma o niega la realidad del objeto. De este modo, el valor es un estado subjetivo que mantiene una referencia con respecto al objeto a través de ese juicio. En lo que Ehrenfels no está de acuerdo con su maestro es en reducir el valor a las cosas existentes, ya que solamente ellas nos pueden producir agrado. Este autor nos hace ver que no sólo valoramos lo que tiene una existencia actual, sino también lo que carece de ella; por ejemplo, la justicia perfecta. Estas cosas que no existen tienen valor porque las deseamos, de manera que lo que confiere valor a una cosa o situación es nuestro deseo de ella. Meinong se acerca a su discípulo aceptando el hecho de que también lo no existente juega un papel en la generación del valor, en la medida en que afecta al mundo de nuestros sentimientos y emociones. De acuerdo con ello, distingue entre valores actuales y potenciales; los valores actuales son aquellos que poseen los objetos presentes y que provocan en mí un sentimiento de agrado, mientras que los potenciales son esos mismos valores cuando los objetos que los poseen están ausentes.

Meinong continúa sus estudios sobre axiología y, al final de ellos, termina aceptando el objetivismo, mientras que Ehrenfels se pasa al campo de la psicología e inicia la escuela de la Gestalt.

Tras estos primeros filósofos la axiología va pasando del subjetivismo al objetivismo en movimientos pendulares de autores alemanes, ingleses y norteamericanos. Más tarde, aparecen otras tendencias como el realismo y el pragmatismo.

Así surge un grupo de filósofos norteamericanos que creen que hay que aislar los problemas y examinarlos por separado, como hacen los **científicos empiristas**. Dentro de este grupo están Perry, Montague, Holt, Manin, Spaulding, Pitkin.

La obra de Perry (1876-1957) tiene una gran difusión e interés en el ámbito de la filosofía norteamericana. Se encuentra en la línea iniciada por Meignon y Ehrenfels, que busca el origen del valor en el sujeto que valora. Para Perry, lo que confiere valor a un objeto no es el agrado o el deseo, sino el interés. Entiende el interés de un modo amplio, como algo que afecta a toda la vida afectivo-motora. Es una actitud compleja que nos lleva a estar a favor o en contra de objetos, personas o acontecimientos; incluye el propósito, el deseo, el agrado y sus opuestos: la aversión, el rechazo y el desagrado. Además, no se refiere sólo al estado psíquico, sino también a la actitud y a los actos. Al entender que todo valor se genera en determinados procesos psicológicos de los sujetos, no tiene de ninguna manera en cuenta las cualidades del objeto capaces de provocar en nosotros ese interés que convierte el objeto en valioso. También son el interés y sus variaciones la raíz de la jerarquía de los valores que cada uno llevamos a cabo. Esta jerarquía depende de tres factores: la intensidad del interés, la preferencia y la amplitud de éste. En función de estos tres factores, organizamos nuestros valores en más o menos relevantes para nosotros.

Dentro del subjetivismo, pero con una orientación diferente, podemos situar el Círculo de Viena, alrededor del cual surge el **empirismo lógico**. Éste comparte principios teóricos con la línea empirista que recorre toda la historia de la filosofía: sofistas y epicúreos, nominalistas medievales y empirismo moderno europeo. De modo más inmediato, el Tractatus de Wittgenstein (1921) es considerado como el punto de partida de tal corriente filosófica. Uno de los temas fundamentales del Círculo fue el intento de unificar todas las ciencias, incluidas las humanas, mediante un método lógico: el análisis del lenguaje. Este método permite descubrir las proposiciones sin contenido empírico y, por tanto, carentes de significado y ajenas a la verdad o falsedad. Tales proposiciones, llamadas metafísicas, no exponen hechos sino estados emocionales. Los juicios de valor, pertenecientes también a esta categoría, carecen también de significado y no pueden ser considerados ni verdaderos ni falsos.

Así como el subjetivismo anterior consideraba que el sujeto es el que confiere valor al objeto, el empirismo lógico dice que estamos equivocados si pensamos que al valorar un objeto estamos diciendo algo del objeto. El valor no tiene un contenido semántico empírico, por lo que no dice nada del objeto; no expresa un hecho sino un estado de ánimo.

Rudolf Carnap (1841-1970) influye en las universidades de Viena y Praga, y con el hitlerismo tiene que exiliarse a EE.UU., dejando su huella en Chicago y California. Para este autor, importantísimo impulsor del Círculo de Viena, los juicios de valor son en realidad normas o imperativos camuflados; es lo mismo decir “el trabajo es bueno” que “debes trabajar”. La norma o el imperativo no afirma ni niega nada, sino que expresa un deseo. Lo mismo ocurre con los juicios de valor, que son la expresión de un deseo o un mandato. La razón por la que se plantea el problema de la verdad o falsedad de los juicios de valor es que estos juicios se expresan en la misma forma gramatical que los juicios de hechos, afirman o niegan algo de algo. De ahí que se trate de buscar su correlato real, aunque la verdad es que éste no existe. Por eso no son juicios verificables; expresan únicamente emociones.

El inglés Alfred J. Ayer parte de Carnap y sostiene que hay una diferencia entre expresar un sentimiento y afirmar que se posee. Un juicio ético o de valor es la expresión de un sentimiento, como lo es una exclamación (lo cual no es ni verdadero ni falso), pero en él no se afirma que lo posee. Con estas tesis este autor está entre el subjetivismo y objetivismo tradicionales. Ayer, junto a Stevenson, indica que los términos éticos sirven para expresar y despertar sentimientos y estimular a la acción.

Bertrand Russell (1872-1969) fue un gran filósofo en el ámbito científico. Coincide con Ayer en considerar que las proposiciones éticas son expresión de un deseo y que, por lo tanto, no son ni verdaderas ni falsas, y que aquellas que afirman que ese deseo se posee pertenecen al ámbito de la psicología. Ética y axiología no pertenecen al dominio del conocimiento científico. Su posición es, entonces, subjetivista, y afirma que, cuando hay desacuerdo en relación a los

valores, lo que realmente existe es una diferencia de gusto, porque no es posible encontrar argumentos para demostrar el valor intrínseco de algo.

Dentro de la corriente subjetivista existe otra línea de pensamiento que, desde puntos de partida diferentes, defiende la tesis de que el ser humano es creador de valores. Esta línea tiene su expresión más intensa en el pensamiento de Nietzsche a finales del siglo XIX, y en el existencialismo de Sartre en el siglo XX. Sartre considera que el hombre es creador de valores, lo cual es una consecuencia de nuestra estructura ontológica. En su obra “El Ser y la Nada” (1943) desarrolla el tema del valor, al tratar la ontología de la libertad y el psicoanálisis existencial. Partiendo de la fenomenología, concibe la conciencia como negación del ser, en su famosa distinción del ser-en-sí del objeto y el ser-para-sí de la conciencia. Si lo que caracteriza al objeto es su determinación entitativa, lo que caracteriza a la conciencia es, precisamente, la carencia de ésta. En esta diferencia funda Sartre la libertad; ésta se encuentra postulada en la definición de la conciencia, en la medida en que el ser de ésta consiste en no ser-en-sí, es decir, en no ser cosa alguna determinada. Su actividad es también nihilizadora, en la medida en que niega cualquier amago de realidad o de ser-en-sí en su ser-para-sí. La libertad no es posible en el ser-en-sí porque está determinado; sólo es posible como ausencia de determinación. Por eso el hombre es constitutivamente y, por lo tanto, necesariamente libre en virtud de su formación ontológica, ya que, como hemos dicho, se enraíza en el modo de ser de la conciencia. Esta concepción de la libertad nos abre a la problemática de los valores. La libertad funda la acción; el hombre no puede dejar de elegir, pero al elegir nos pronunciamos a favor de unos valores. La acción no se puede concebir sin la existencia de algunos valores que le den sentido. Cada elección presupone el estar ante una situación en la que tenemos que “inventar” lo que vamos a elegir; la elección es una creación, de manera que los valores, al estar implicados necesariamente en la elección, son también puestos por el sujeto y sólo por él. Sartre defiende la moral de la invención. Cada uno está obligado a poner su propia ley moral. No hay valores a priori; no existe ley moral ni, por tanto, sistema de valores trascendente a nosotros que nos obligue o nos determine por una acción. Por ejemplo, la ley

moral que condena la corrupción no me obliga ni determina; si yo decido guiarme por la honestidad, yo elijo esa opción y pongo mi propia norma.

En el análisis de la estructura de acción, Sartre aborda la naturaleza de los valores. Toda acción es intencional porque tiene un motivo que la empuja; estos motivos apuntan hacia un fin determinado, que, como tal fin, es algo irreal, negativo. Los valores son puestos por el sujeto al orientar su acción por motivos que conducen a un fin. Del mismo modo que los fines no son reales, tampoco lo son los valores que se encuentran ligados a ellos. De esta manera, los valores son existencias ideales que sólo tienen sentido en cuanto que son elementos de un proyecto. El proyecto en el que están involucrados los valores es lo único que puede mover la acción, que es real. El proyecto y los valores implicados en él poseen una naturaleza trascendente, porque consisten en ser lo que todavía no son; pero esta naturaleza trascendente viene establecida por el sujeto mismo que los crea y proyecta. Frente a Scheler, Sartre niega que el valor sea una esencia. Al contrario, es más bien una carencia, es decir, un tipo de ser aún no realizado.

En lo que respecta a la jerarquía de valores, este autor no defiende ningún valor concreto. No puede hacerlo porque los valores dependen del sujeto que los pone. Sin embargo, cabría pensar en algún valor fundamental; no la libertad, porque ella es anterior y condición de todos los valores, pero sí el elegir libremente, es decir, la forma de nuestra conducta, la elección creadora que emana de la libertad. Esta forma de conducta es lo que Sartre llama “autenticidad”. Obrar con autenticidad es obrar libremente, asumiendo la responsabilidad total de nuestra acción. De esta manera, Sartre nos propone una teoría formalista de los valores, en la que lo importante no es lo que se decide, sino la manera de hacerlo: la actitud con la que algo es decidido.

Problemas que plantea la corriente subjetivista

Podemos afirmar que, ciertamente, sin un sujeto que valore no puede haber valor. Por lo tanto, desde este punto de vista, el valor es relativo al sujeto que valora. Pero el subjetivismo afirma algo más; según él, en el acto psicológico de valorar no se capta el valor, sino que se crea.

Hemos visto que estas vivencias creadoras de valor son el agrado, el deseo o el interés, tal como defienden cada una de las tres teorías clásicas subjetivistas. Los problemas que plantean estas teorías son bastante similares. Si el placer es el fundamento del valor, todo lo que produce agrado es valioso; y, al revés, todo lo que es valioso produce agrado. Sin embargo, sabemos por experiencia que hay muchas cosas placenteras que no son valiosas; por ejemplo, las drogas que dañan nuestra salud o el placer de ciertas personas en torturar no revelan mucho valor en sus acciones. Del mismo modo, consideramos valiosas muchas cosas, acciones o situaciones que no son precisamente placenteras: una medicina, un alimento, una operación, etc.

El hedonismo funciona para un campo de valores restringido: los valores del agrado. Pero resulta falso en cuanto pasamos a considerar otra categoría de valores. Esto mismo se puede aplicar a la teoría del deseo como origen de valor. Hay deseos que no son valiosos; y, al contrario, hay objetos o actuaciones valiosas que no son deseadas. Por ello, no podemos afirmar que todo lo deseado es valioso. De igual manera, en lo que respecta al interés, no existe la ecuación reversible interés = valor, valor = interés; la experiencia lo desmiente. Podemos estar muy interesados en un negocio sucio y no interesarnos nada la lectura de los poemas de García Lorca.

Si interés o deseo es igual a valor, no existirían los buenos y malos deseos, los intereses egoístas y generosos, ni podríamos equivocarnos ética o estéticamente, porque todo lo que procede de estas vivencias es valioso.

Por su parte, el empirismo lógico y su ámbito de influencia parten, para su análisis, del criterio propio de las ciencias de la naturaleza y utilizan una metodología adecuada para tales ciencias. Como consecuencia, defienden la utilidad universal del método analítico para la totalidad de las ciencias, de manera que aquellas disciplinas cuyas proposiciones no sean descriptivas o informativas sobre objetos, situaciones o acontecimientos no se consideran científicas, porque no existe nada empírico sobre lo que verificar el contenido de esas proposiciones. Los problemas surgen cuando nos planteamos si es aceptable un punto de partida restrictivo que reduzca la realidad a lo que se nos ofrece empíricamente y deje

fuera de ella, como productos psicológicos, todo lo demás. ¿No será que lo que se pretende es ajustar la naturaleza del objeto que se investiga a un determinado método, en lugar de tratar de encontrar un método adecuado para penetrar en la naturaleza del objeto? El hecho de no poseer un criterio metodológico claro y preciso para la investigación en valores ¿quiere decir que no existe tal criterio o, aún más, que no existen los valores? Quedan estas preguntas abiertas.

1.2.2. Corriente objetivista

Los diferentes subjetivismos tenían que sostener, para ser consecuentes con sus propias teorías, una concepción relativista de los valores, no sólo de los del nivel del agrado, sino también de los éticos y estéticos. Ante esta situación de inestabilidad bastante inquietante, sobre todo tratándose de valores morales, se sintió la necesidad de buscar, más allá del mero sentir del hombre, el origen y fundamento del valor. Como resultado aparecen determinadas teorías, llamadas objetivistas, que defienden que los valores trascienden el estado psíquico del sujeto, de manera que la apreciación de la bondad de una acción se debe a que esa acción es buena; y no al contrario, que es buena porque la sentimos así.

Frente al empirismo extremo de las posturas subjetivistas, estas teorías subordinan el valor de la experiencia al uso de la razón, como hace Moore, o a la intuición emocional, como Scheler.

El representante más ilustre e influyente del objetivismo axiológico es Max Scheler (1874-1928), por lo que la exposición del núcleo de sus ideas sobre el valor nos servirá de exponente para la comprensión de esta corriente.

Scheler parte de la ética kantiana, que rechaza las éticas materiales (las que consideran el valor como contenido más que como forma) por considerarlas empiristas y, por lo tanto, relativistas. Frente a ellas elabora una ética apriórica (basada en la actividad de la razón independiente de la experiencia) y formal, es decir, que lo que fundamenta el valor moral de una acción es el modo, las condiciones que tiene que satisfacer para ser considerada “correcta” desde un punto de vista ético. El formalismo kantiano se concreta en su “imperativo

categorico”, que está anclado en la razón, tiene validez universal y es el elemento constituyente de nuestra autonomía moral.

Scheler sigue a Kant en lo referente al apriorismo ético, pero considera que éste es posible no sólo para una ética formal, sino también para una ética material de valores. Además, piensa que el apriorismo no es exclusivo de la razón, pues podemos hablar de un apriorismo emocional.

Veamos primero el carácter apriórico de los valores para Scheler. Los valores son independientes de sus depositarios. Cuando un objeto adquiere un valor se transforma en un bien, pero el valor ya existía previamente a su posesión. Por ejemplo, un lienzo, a partir de la acción de un pintor sobre él, se transforma en una obra de arte bella; ahora es un bien porque posee belleza, pero ésta ya existía previamente a la realización del cuadro. Del mismo modo, todo juicio acerca de la bondad o maldad de algo presupone un conocimiento de lo que es lo bueno y lo que es lo malo. De lo contrario, no tendríamos criterio alguno para enjuiciarlo éticamente, ni para llegar inductivamente a elaborar el concepto universal de “la bondad”.

Los valores son, entonces, independientes de lo empírico; de ahí que sean cualidades a priori. Esta independencia no sólo se da en relación con los bienes, como depositarios de los valores, sino también en relación con el sujeto que valora y con sus estados o reacciones psíquicas ante las cosas o los acontecimientos. Una violación es una acción moralmente negativa, aunque nadie la juzgue como tal; es indiferente a la esencia de los valores el haber sido experimentados por un sujeto o no. Puesto que no dependen de sus depositarios ni de la valoración del sujeto, los valores son ajenos al cambio; y, por otro lado, como no están condicionados por ningún hecho, son absolutos.

No obstante, no son objetos ideales, como los conceptos y los números. No es lo mismo un valor que el concepto de ese valor. De hecho, muchas veces sentimos valores en un contacto inmediato con situaciones, personas o cosas sin haber tenido tiempo de concienciarlos.

Si los valores no proceden del sujeto y son independientes de los bienes, ¿cómo llegamos a conocerlos? Para nuestro autor, entre la sensibilidad del conocimiento

empírico y el intelectualismo del conocimiento racional puro, tenemos un tercer modo de acceso a la realidad a través de la intuición emocional. Cada una de estas vías de acceso a lo real se ajustan al tipo de objeto que captan. Los valores puros no son objetos materiales ni ideales, por lo que son inaccesibles tanto a la percepción empírica como a la razón. Solamente podemos entrar en contacto con ellos por la vía emocional; solamente en ella se nos revelan.

La intuición emocional es intencional (asume el concepto de intencionalidad de la fenomenología), por lo que hay una referencia inmediata al objeto. Esta referencia no es de carácter intelectual puesto que en ella se nos revelan los valores. Esta “percepción sentimental” no lo es de un objeto externo ni tampoco de una representación, porque los valores no son ni una cosa ni otra.

Puesto que hay una gran variedad de valores, Scheler se plantea también el problema de su orden. ¿Cómo establecer la superioridad de un valor sobre otro? Para este autor la jerarquía, es decir, las relaciones de superioridad/inferioridad de un valor sobre otro forma parte de la esencia de los valores mismos. Ante nosotros esta jerarquía se pone de manifiesto en el acto de “preferir” un valor a otro. “Preferir” no es lo mismo que “elegir”. La preferencia precede a la elección. Es un conocimiento previo al acto voluntario de la elección, que más que un acto de conocimiento es un “acto de tendencia”. Por otro lado, el preferir está referido a valores, mientras que el elegir a objetos (bienes o fines que poseen valores).

Si la jerarquía de valores se constituye en la esencia misma de estos y no en nuestro preferir, aunque se presente en él, esta jerarquía será invariable. Al pie de la escala se encuentran los valores afectivos con su polaridad agradable/desagradable; les siguen en vía ascendente los vitales, irreductibles a los anteriores y en los que están los valores del bienestar y sus negativos; en tercer lugar, los espirituales, en los que hay, a su vez, una jerarquía interna: en el lugar más bajo se encuentran los estéticos (bello/feo), a continuación los éticos (justo/injusto) y, por último, los del “conocimiento puro de la verdad” -tal como lo pretende la filosofía, es decir, como conocimiento desinteresado; a diferencia de la ciencia, que lo considera como un medio para el dominio de la naturaleza-;

en el lugar más elevado de la serie se encuentran los valores religiosos de lo santo y lo profano.

Problemas que plantea la corriente objetivista

Los objetivistas afirman que los valores son esencias que no dependen para ser ni del yo ni de ninguna colectividad cultural o histórica; rechazan cualquier posición que condicione el ser de los valores al ser humano o al ser del objeto.

Sin embargo, el acceso a la esencia de los valores, ¿no se lleva a cabo a través de la conceptualización que tiene como punto de partida la experiencia, como ocurre con la adquisición del conocimiento de cualquier esencia? Afirmar que la esencia de cada valor constituye un contenido objetivo independiente del sujeto, ¿no es como decir que la esencia de la mesa posee una existencia objetiva independiente del sujeto, cuando es el resultado de un proceso universalizador de abstracción llevado a cabo por el sujeto que piensa a partir de una inducción experiencial? No existe la esencia mesa, existen las mesas. La definición (la esencia) de mesa es un concepto. Entonces, ¿verdaderamente existe la esencia de lo justo separada de las acciones justas? ¿No será que lo que existen son las acciones que poseen esa cualidad, cualidad que, por otro lado, podemos captar emocionalmente, pero que hemos llegado a conocer en su esencia mediante un proceso conceptualizador?

Por otro lado, si lo que es un valor se independiza del objeto o acción en que se encarna y del sujeto que lo considera como tal ¿no queda el valor vacío? Sabemos cuál es la esencia del valor de lo nutritivo, pero, si no hay un sujeto para el que sea nutritivo, no hay tampoco nutrición. Por otro lado, si lo que es nutritivo, es decir, el bien en que lo nutritivo se encarna -un alimento, por ejemplo- realmente contuviera el valor en su esencia invariable, tendría que ser igualmente nutritivo para todos. Sin embargo, sabemos que muchas sustancias que son nutritivas para unos son perjudiciales para otros. Si consideramos únicamente la esencia de los valores, eludimos la realidad y desvirtuamos su especial modo de ser reales y sus consecuencias.

1.2.3. Posición intermedia

Los filósofos partidarios de una posición intermedia se plantean la cuestión de que los valores no tienen por qué ser necesariamente subjetivos u objetivos en una disyunción excluyente, sino que pueden presentar dos caras: una objetiva y otra subjetiva. Por otro lado, les parece problemático aceptar una naturaleza homogénea para todos los valores porque observan que los ingredientes subjetivo y objetivo no están en todos en la misma proporción. Existen valores en los que el agrado y el placer son muy importantes; en cambio en los valores éticos, por ejemplo, juegan un papel mucho mayor los elementos objetivos. Tanto es así que podría fundarse una escala de valores en función de la mayor o menor importancia de estos elementos.

Por otro lado, para que una teoría filosófica (como cualquier conocimiento) nos descubra algo acerca de la realidad debe partir de la experiencia para sus reflexiones y dar cuenta de ella en sus explicaciones. No es suficiente con que una teoría posea coherencia interna. Debe hablarnos, además, de lo que es real, y lo que hay en la experiencia del valor es una actividad consistente en una valoración intencional llevada a cabo por un sujeto que tiene por objeto un valor. De este modo, el punto de partida del análisis filosófico de los valores será el de un sujeto valorando un objeto valioso. El resultado de la descripción de este hecho nos permitirá descubrir si los valores son puramente objetivos, son una posición exclusiva del sujeto o, por el contrario, poseen un carácter relacional.

Se considera muy útil para el análisis de la relación sujeto-objeto en el ámbito de los valores deshacer determinadas ambigüedades comunes a otros ámbitos relacionales gnoseológicos. ¿Podemos hablar, por ejemplo, de la existencia del sonido, el color o el sabor sin un oído que oiga, un ojo que vea o un paladar que saboree? La miel, guardada en su recipiente, ¿es dulce en sí misma? ¿No es lo dulce una percepción gustativa? ¿Cómo va a existir sin un paladar? Lo cierto es que podemos completar el significado de dulce añadiendo que es una propiedad física de las sustancias que componen la miel y que tienen la capacidad de producir en nosotros la percepción gustativa de lo dulce. O, dicho de otro modo, el sujeto perceptor traduce al lenguaje de sus sentidos la información que recibe

del objeto. De la misma manera, podemos entender que el valor depende también de los elementos que componen el objeto, y que el sujeto traduce esos elementos al lenguaje de la valoración: agrado/desagrado, bello/feo, justo/injusto. El valor es, entonces, una cualidad del objeto que se capta en la percepción valorativa de éste.



Figura 2. Posiciones tomadas en Axiología.

1.2.4. Debate actual: cognitivismo-decisionismo

Actualmente existe una poderosa corriente de pensamiento que defiende la necesidad de distinguir, en el ámbito de las cuestiones prácticas, entre cuestiones morales y cuestiones evaluativas, es decir, entre lo justo y lo bueno, entre enunciados normativos y evaluativos. Las cuestiones morales se pueden decidir de modo racional sobre la base de la capacidad de universalidad de los intereses o de la justicia, mientras que las cuestiones evaluativas son cuestiones de “buena vida”, de realización de la persona y solamente son racionalmente discutibles dentro del ámbito de una forma vital históricamente concreta o de una vida individual.

El más ilustre representante de este punto de vista es Habermas, en su obra *Conciencia moral y acción comunicativa* (citado por Prior, 2002:111) para el que habría que distinguir rigurosamente entre normas y valores; las normas se pueden someter a la exigencia de una justificación racional, pero no los valores, cuya validez viene determinada por las formas culturales de vida en las que se desarrollan. De este modo las cuestiones morales son escindidas de las cuestiones axiológicas.

En esta línea, la propuesta de Habermas se centra en la búsqueda de un principio de generalización de las máximas de acción; este es su criterio de universalización, según el cual una norma encuentra aceptación “cuando todos pueden aceptar libremente las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento general de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de cada uno.”(Habermas, 1985. Citado por Prior, 2002:96). Simultáneamente al principio de universalización (“U”) Habermas complementa su propuesta con la formulación del postulado ético-discursivo obtenido a partir del procedimiento de argumentación moral (“D”): “Una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo, en cuanto participantes de un discurso práctico, en que dicha norma es válida” (Habermas, 1985. Citado por Prior, 2002:113).

Este autor hace su propuesta frente a otras posiciones contemporáneas, como la de Tugendhat, que considera que el “deber ser” de las normas es en realidad un enunciado intencional, emotivo o prescriptivo. Para Habermas, en cambio, la elección de normas se puede realizar racionalmente porque es posible coincidir intelectualmente en cuestiones morales. Habermas y Tugendhat defienden dos modos distintos de entender el universalismo moral; para el segundo el “deber ser” de las normas es de carácter volitivo, el objetivo de la argumentación es el de alcanzar una voluntad común, un “equilibrio de poder”, mientras que Habermas tiene un planteamiento según el cual el objetivo de la argumentación es la formación imparcial del juicio; no es lo mismo un consenso racional que un consenso fáctico, no es lo mismo pretender que la norma sea válida que buscar su poder.

La tesis “decisionista” es fuertemente defendida por la filósofa húngara Heller cuya reflexión axiológica es de gran importancia en el contexto de la filosofía contemporánea. A lo largo de la evolución y desarrollo de su pensamiento una idea ha permanecido invariable, la de la necesidad de considerar los valores como el punto de vista adecuado para el análisis de la acción humana. Esta remisión al ámbito de la axiología es un aspecto importante que le distancia de otros autores coetáneos con intereses parecidos a los suyos, como, por ejemplo, Habermas. En su obra “Hipótesis para una teoría marxista de los valores”(1974) aborda el tema del valor enfrentándose a los problemas heredados de la filosofía de los valores de la generación anterior. Se plantea, en primer lugar, la cuestión de si el valor es una categoría primaria inderivable o no. Basándose en una hermenéutica del marxismo, según la cual los valores son fenómenos primarios inherentes al modo de ser del género humano, niega que puedan ser entendidos como fenómenos secundarios, derivados empíricamente. Para Heller (citado por Prior, 2002: 97), aspectos como la socialidad, el trabajo, la libertad, la consciencia, la universalidad, en tanto que son fuerzas esenciales del hombre, no se pueden entender en función de determinados intereses o necesidades, sino que, más bien, nos conducen a la categoría de “valor”. De este modo se enfrenta al positivismo e historicismo que consideran que el valor se genera a partir de las categorías de “interés” o “necesidad”.

En segundo lugar, se cuestiona el hecho de si se puede o no hablar de la validez de la categoría de valor. Para positivistas e historicistas la validez de un valor depende de preferencias concretas de un individuo o una colectividad. Heller, sin embargo, señala que no es lo mismo preferencia que valor, porque, aunque todo valor constituye una preferencia, no toda preferencia es un valor. Para que una preferencia sea un valor es preciso que esté socialmente regulada y que, además, contenga un aspecto de generalización o universalización.

Por otro lado, en cuanto al problema de si lo primero es el valor o la valoración, para esta autora ambos constituyen dos polos del mismo proceso. Pretender defender la prioridad de uno sobre otro es lo mismo que defender la prioridad del huevo sobre la gallina o al contrario; no hay valor sin valoración, ni valoración sin valor, son conceptos correlativos.

Todos los seres humanos nacemos en una época y cultura que posee determinadas preferencias axiológicas. Éstas son asimiladas por nosotros a través de objetivaciones culturales como objetos, costumbres y lenguaje, y también a través de sistemas de referencia culturales que nos sirven para ordenar la realidad y orientarnos en ella. Estos sistemas de referencia son heterogéneos, es decir, cada cultura posee los suyos. Dentro de estos sistemas existen las objetivaciones “ideales” en las que encontramos conceptos axiológicos “puros” como libertad, justicia, etc.

Frente a planteamientos contemporáneos que consideran irrelevantes para la filosofía las cuestiones de valor, Heller reivindica su pertinencia, señala su especificidad y distingue en ellas cuatro aspectos importantes:

las categorías de orientación axiológica, cuya función es la de orientar al hombre en su mundo; son elementos imprescindibles para la vida social, se objetivan en forma de consejos, juicios de valor y normas abstractas.

Los aspectos axiológicos de las cosas. Todo lo que existe puede tener un contenido de valor; las cosas, actitudes, instituciones, etc. que forman parte de nuestro mundo pueden ser valores cuando cumplen unas determinadas condiciones:

- cuando hay una elección por ellos
- cuando esta elección puede ser generalizable
- cuando esta elección manifiesta una actitud respecto a una norma o regulación social.

Desde este punto de vista, los valores no se reducen a ser una propiedad de las cosas o bienes, pero tampoco son ajenos a ellos.

Los valores “puros” no son aislables absolutamente de los bienes, pero piensa que se puede hablar de la universalidad de determinadas categorías axiológicas como las de voluntad de valor, autodomínio, prudencia moral, generosidad, autosacrificio, solidaridad, confianza, amor, sinceridad, simpatía.

La personalidad misma como valor. Constituye uno de los axiomas axiológicos superiores el individuo volcado en la universalidad.

La reflexión filosófica axiológica es una prolongación de la propia racionalidad axiológica presente en la vida cotidiana; por lo tanto, la filosofía, como discusión específica sobre valores, no surge sino en el contexto de un nivel preteórico de discusión valorativa anterior.

Esta relación de la filosofía con la discusión axiológica cotidiana tiene como consecuencia que no sea posible eliminar de tal discusión al sujeto ni a las circunstancias concretas de la elección o la acción.

Los valores se fundan en ideas de valor, se establecen como verdaderos cuando se apoyan en ideas de valor consideradas universalmente válidas. En nuestra época son valores verdaderos los que se derivan de los ideales de valor como la libertad, la personalidad, la igualdad, la humanidad, la felicidad, la vida humana.

Heller propone una filosofía de los valores desde la aceptación de la pluralidad tanto de formas de vida como de formas de verdad.

Crítica de Heller al cognitismo de Habermas

Las diferencias entre Habermas y Heller se deben a las distintas posiciones sobre el fundamento último de los primeros principios morales. Habermas sostiene una posición cognitivista, mientras que Heller defiende un decisionismo.

Para Heller, en la obra *Más allá de la justicia* (1990. Citado por Prior, 2002:114), el consenso acerca de la argumentación no es suficiente como para asegurar el consenso de la acción; se necesita para ello un consenso previo acerca de otro valor, el valor universal de reconocer las necesidades del otro y la necesidad de su satisfacción. Y más allá, previo a la vinculación entre universalización y discurso hay unos valores universales sin los cuales el discurso no podría generar el consenso al que aspira. Es decir, más allá del razonamiento se encuentra el valor del consenso mismo, que a su vez se deriva del valor de la libertad, el cual, junto con el de la vida, son los dos valores que poseen la máxima fuerza normativa. Sin una adhesión previa a estos valores, sin una decisión por ellos, no es posible el éxito del discurso.

Para Heller la racionalidad comunicativa es un valor por el cual uno puede o no tomar partido, es un asunto de decisión existencial. Para Habermas la adhesión al

consenso se genera del poder de la argumentación racional que procede de las condiciones formales que le proporcionan validez.

Por otro lado, el principio de universalización de Habermas es, sobre todo, un principio de legalidad basado en el principio universal de la justicia. Aunque encierre un aspecto moral, es, ante todo, legal.

Nuestra autora diferencia entre normas morales y legales; las primeras están relacionadas con los valores por lo que no pueden ser consideradas de un modo instrumental. La máxima moral “preserva tu dignidad humana” (cuya validez nunca puede ser el resultado de una argumentación racional pura) no encuentra su sentido en servir de medio para resolver un problema o alcanzar un objetivo, cosa que sí acontece con las normas legales.

Para Heller la moralidad es superior y condición previa de la legalidad. Así, el principio universal de justicia, que funda la legalidad, es la expresión de la exigencia de atenerse a la máxima moral universal según la cual ningún ser humano debe servir de medio a otro ser humano.

1.3. Otros problemas que plantea la axiología

Aparte del debate histórico acerca de la naturaleza de los valores, existen otra serie de problemas que se le plantean a la axiología, entre los que podemos destacar:

- a) Problema metodológico
- b) Problema de la captación de los valores
- c) Problema de la jerarquización de los valores
- d) Problema de la argumentación de los valores
- a) Problema metodológico.

¿Cuál es el método más apropiado para describir la naturaleza del valor?

El problema del método está íntimamente ligado a la concepción teórica, porque dependiendo de lo que pensemos acerca de la naturaleza del objeto, así

buscaremos cuál es el modo más apropiado de acceso a él. Por eso las diferentes posiciones en torno al valor defienden y utilizan diferentes métodos axiológicos.

Los subjetivistas utilizan el método introspectivo, que les permite discriminar los diferentes procesos psicológicos en los que tiene lugar la constitución de los valores.

Los que defienden la naturaleza objetiva e independiente del valor consideran que el método apriórico de la intuición inmediata es el único que nos permite acceder a su esencia.

Los que consideran que la naturaleza del valor es de carácter relacional parten de la descripción fenomenológica de los elementos que entran a formar parte de la actividad de valorar y de sus relaciones.

De cualquier modo, y a diferencia de lo que acontece con las ciencias positivas, en el campo del conocimiento filosófico no existe un acuerdo acerca del criterio que debe utilizarse para determinar la verdad o falsedad de una teoría. Ello constituye un problema de enorme importancia difícilmente resoluble desde los supuestos de la filosofía.

b) Problema de la captación de valores.

Está claro que poseemos una estructura cognoscitiva que nos permite llevar a cabo percepciones empíricas a partir de las cuales establecer relaciones, cuantificar, universalizar, hacer predicciones, etc. Todas estas operaciones son muy adecuadas para la investigación científica y para el conocimiento de los hechos positivos.

El problema está en saber si los valores pueden o no ser considerados de la misma naturaleza que los hechos y, por lo tanto, si pueden o no ser objetos propios del conocimiento científico.

Parece que hay un acuerdo muy generalizado acerca de que los valores no son hechos y que el ser y el valer pertenecen a órdenes distintos de la realidad.

La filosofía, que sólo acepta como real lo que puede ser descrito por la ciencia, niega la realidad de los valores; de ahí que para ella las proposiciones o juicios de valor no tengan significado y sólo transmitan estados subjetivos. Otros consideran

que son cualidades reales, pero de un orden distinto al de los hechos. ¿Qué tipo de actividad cognoscitiva llevaremos a cabo para su percepción? ¿Basta con la percepción sensorial? ¿Necesitamos algún tipo de elaboración racional: construcción de juicios o/y razonamientos inductivos o deductivos? ¿Es captable la realidad de los valores es mediante algún tipo de actividad irracional o emocional y no mediante la razón?

La solución a estas cuestiones depende, en gran medida, de la solución que se haya dado al problema de la naturaleza del valor. Algunas respuestas han quedado apuntadas en el apartado anterior, sobre todo al hablar de la teoría de la intuición emocional de Max Scheler, que es posiblemente la más elaborada en relación a este tema de la captación de los valores.

c) Problema de la jerarquía de valores.

Todas las corrientes filosóficas que aceptan la realidad de los valores consideran que existen entre ellos relaciones jerárquicas, de manera que unos pueden ser y son considerados superiores a otros.

El problema está cuando se trata de establecer los criterios que determinen el orden de los valores y, aún antes, cuáles son las condiciones que deben reunir estos criterios para tener validez.

Y volvemos de nuevo al debate. El problema de la jerarquía depende de la concepción que se tenga acerca de la naturaleza del valor. Si el valor es una creación de los sentimientos de agrado, deseo o interés del sujeto, el valor más elevado será el que produzca más agrado, deseo o interés. Si concebimos el valor como esencia, independiente del objeto en que se encarna y del sujeto que lo percibe, entonces el criterio adecuado para establecer la jerarquía de los valores será un criterio apriórico, que emana de la esencia misma de los valores, que no puede ser alterado por la experiencia y que, por lo tanto, será permanente y absoluto. Si, por otro lado, se considera el valor como una cualidad estructural que se constituye en la relación de un sujeto con un objeto dentro de una situación, entonces la jerarquía de valor dependerá de todos esos elementos: en primer lugar, de las reacciones del sujeto, de sus necesidades, aspiraciones, preferencias y demás condiciones psicofísicas y socioculturales; en segundo lugar, de las

cualidades del objeto, las cuales se encuentran en gran medida en las propiedades de éste y no dependen del agrado, deseo o interés del sujeto; y en tercer lugar, de la situación, porque, si varían las circunstancias en que se dan las relaciones del sujeto con el objeto, puede variar también la valoración.

d) El problema de la argumentación de los valores.

La teoría de los valores ha suscitado problemas de orden lógico, porque la lógica se construye a partir de la observación de la estructura y funcionamiento de nuestro pensamiento cuando éste se ocupa de pensar el ser. ¿Refleja la lógica clásica nuestra estructura y proceder intelectual cuando su objeto es el valor? El valor exige una lógica distinta sobre la que se ha trabajado significativamente en diversos países, pero quizá la cuestión más reveladora en este problema de la lógica del valor es la que se pregunta acerca de la prueba que podemos aportar para demostrar la validez de un valor. Pero, ¿podemos argumentar acerca de los valores? Desde luego, los partidarios del subjetivismo no necesitan hacerlo; para probar la validez de un valor basta con que ellos sientan agrado, deseo o interés. Pero los que creen que los valores poseen una dimensión objetiva, que son cualidades que se encuentran en un objeto, sí defienden la posibilidad y necesidad de dar razones sobre su validez; no basta con que se sienta que una acción justa es mejor que una injusta. Se puede argumentar, razonar, demostrar el porqué, considerando las consecuencias que se derivan de una y de otra. No basta con sentir que algo es útil, se puede demostrar que lo es.

La norma para construir buenos argumentos axiológicos (como en cualquier otro campo) es que las razones en las que se apoyen sean relevantes y válidas.

2. Concepto: definición del valor desde distintos puntos de vista

Tras la exposición sobre el origen y la conceptualización de la teoría del valor desde el ámbito de la filosofía, vamos a acercarnos a éste y a tratar de explicar su concepto desde distintas disciplinas científicas.

Dentro del campo de la Lengua Castellana dos diccionarios de reconocido prestigio en nuestro país definen el valor como:

- "El grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite".

- "Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente".

- "La fuerza, actividad o virtud de las cosas para producir sus efectos".

- El significado tomado desde el punto de vista de la filosofía es el siguiente: "Cualidades que poseen algunas realidades, llamadas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son superiores o inferiores" (Real Academia de la Lengua, 1994).

- "Cualidad de las cosas que valen, o sea, que tienen cierto mérito, utilidad o precio".

- "Con referencia a una persona, utilidad o interés que tiene para ella la cosa de que se trata" (Moliner, 1437).

Desde el punto de vista filosófico y a modo de resumen de lo expuesto en la primera parte de este capítulo, podemos dar dos concepciones del valor:

a) La absoluta: Ferrater Mora entiende los valores "como algo situado en una esfera ontológica y aún metafísica independiente" (citado por González Blasco, 1993:17). Parte de la concepción platónica que entiende los valores desde la objetividad, y en la que se consideraría valor a lo que más se asemeje al objeto ideal. En esta misma línea, "los valores son entes ideales. Un ente ideal se distingue en que no se halla presente entre los entes existentes en la realidad material y concreta del cosmos. También existen pero de otra manera: su realidad consiste en ser el "modelo" (o la esencia, o la regla) de los entes materiales y concretos (temporales y mudables; los entes ideales son inmateriales, universales e inmutables)" (Quintana Cabanas, 1998:123).

b) La relativa: tal como explican los subjetivistas, los valores dependerán de cada individuo o comunidad. Será valioso lo que ellos consideren valioso. "No hay valores como algo distinto a las valoraciones de los individuos... Los valores son un producto psicológico que da lugar a un producto sociológico; y, como todo

fenómeno cultural, son circunstanciales, pasajeros, relativos... consisten en lo deseado"(Quintana Cabanas, 1998:125).

Desde la sociología, podemos destacar las siguientes acepciones de valor de distintos autores recopiladas por González Blasco (1993:21-24):

Robin M. Willians define el valor como "concepciones de lo deseable que influyen en el comportamiento selectivo". En esta definición, lo deseable se refiere a aquello que se debe desear, siendo la sociedad la que guía el comportamiento.

Peper y Perri dicen que es "todo lo bueno o lo malo", "todo lo que interesa a un ser humano". Esta concepción es en extremo subjetiva, pues elimina lo que piensa el grupo.

González-Anleo considera los valores como "maneras de ser y obrar que una persona o colectividad juzgan como ideales y que hacen deseables o estimables a los individuos o a los comportamientos a los que se atribuye ese valor" y como "preferencias colectivas que aparecen en un contexto institucional y al mismo tiempo lo regulan". Este autor, junto con otros, considera el valor como algo cultural y normativo.

Max Weber habla de "criterios últimos o básicos que condicionan el resto de las opciones-conductas de las personas". En este caso serían una especie de pautas de comportamiento personal.

L.M. Pujana los considera como "pautas o modelos de conducta, que se basan en la existencia de criterios últimos obligatorios de absoluta validez".

Emile Drukheim distingue entre los juicios de la realidad, que son las cosas y la explicación de determinados hechos (objetivo), y los juicios de valores, que es lo que valen las cosas (subjetivo).

Trata de unificar las teorías de empiristas y racionalistas, reemplazando al individuo por la colectividad. Presupone la existencia de ideales y utopías objetivos y experimentales de los que procede la realidad empírica que vivimos. Para conferir valor a una cosa es preciso fijar un patrón dentro del grupo social, por lo que el valor varía de unas sociedades a otras.

Distingue dos tipos de valores:

1. V. Económicos: se refieren a los costes, que también pueden ser de tipo social.

2. V. morales, estéticos, religiosos, especulativos o de lujo: se refieren a la vida social en sus momentos álgidos de desarrollo, cuando el individuo deja sus valores individuales para asumir los del grupo.

Hall y Tonna (citado por AA.VV., 1993) se aproximan al concepto de valor desde distintas perspectivas:

a) "como aquello que se manifiesta a través de las conductas

b) como palabras del lenguaje oral y escrito"

Hall distingue entre:

- Mundo interno: el de las fantasías, imágenes y contenidos inconscientes de cada individuo.

- Mundo externo: el de las instituciones, medios de comunicación y acciones.

La interacción entre ambos mundos hace que la persona se comporte en la sociedad de acuerdo con sus imágenes y contenidos internos. De ahí que los valores sean un reflejo de lo que pasa en su mundo interno expresado en el mundo externo. Esto da lugar a dos tipos de valores:

1. Valores-meta, que son estables, el ideal; desde el punto de vista de la investigadora serían los valores objetivos.

2. Valores-medio, que son cambiantes y llevan a la acción directa; serían los valores subjetivos.

La armonía entre unos valores y otros es lo que produce el desarrollo personal.

Desde una perspectiva pedagógica, Quintana Cabanas (1998:132), a la hora de explicar el concepto de valor, se sitúa en el "racionalismo moderado", es decir, "la perspectiva de unos valores ideales objetivos", por lo que considera que "la axiología se ha extralimitado... atribuyendo al valor mucho más de lo que es".

Así, considera que el valor depende, por un lado, del objeto, y, por otro, del sujeto que lo prefiere o elige. La relación entre el sujeto y el objeto permite que se dé el valor, aunque no comparte por esto que el valor sea subjetivo, ya que existe en el objeto mismo, pero como cualidad secundaria (porque surge siempre que un sujeto se acerca al objeto) .

El valor "es la cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o aversión) por dicho objeto" (Quintana Cabanas, 1998:135).

3. Los valores y la educación

Los valores, que hasta los años treinta del siglo XX fueron ámbito de estudio casi exclusivo de la Filosofía, pasan a ser estudiados por las Ciencias Sociales: Psicología, Sociología, Antropología, Derecho y Educación.

Algunas de las preguntas que se nos plantean al iniciar este apartado son: ¿Qué relación hay entre la educación y los valores? ¿Existe esta relación? ¿Es tan importante como para dedicarle un tiempo de estudio?

Marín (1993), Ortega y otros (1996) son algunos de los autores que piensan que la educación está cargada de valores y que no se puede hacer una educación sin tenerlos en cuenta. Las personas los utilizamos para interpretar la realidad y el mundo en el que vivimos, luego debería ser importante cuestionarnos cómo establecemos las valoraciones y qué repercusión tienen en nuestra vida. Si los valores son importantes, también es importante abordarlos desde el punto de vista de la educación.

Quintana Cabanas (1998:132-133) reduce el sentido metafísico del valor centrándose más en la antropología y pedagogía, por lo que para este autor "los valores denotan ideales operativos que, traduciendo fines de la persona, se expresan en normas y constituyen objetivos de la educación".

Es cierto que la educación está cargada de valores, que siempre lo ha estado. Lo que no está tan claro es que los educadores (aquellos que ponen en práctica la educación) sean conscientes de la carga valorativa que contiene cada una de sus intervenciones. Si nos ponemos en el lugar de muchos padres, vemos que ni

siquiera se han planteado el propio concepto del valor. Los valores están inmersos en todos los actos educativos, ¿pero son reconocidos por quien educa?

En la práctica de la educación formal se ha iniciado el trabajo en valores de forma explícita, impulsado por la L.O.G.S.E., a partir del año 1990. Es en esta misma época cuando se incrementa el interés por el estudio de valores en nuestro país. En muchos ámbitos la teoría precede a la práctica, y como las prácticas en este tipo de educación no son aún generalizadas, habrá que aceptar las reflexiones teóricas que se produzcan entorno a la praxis para mejorarla.

Las razones que despiertan este interés por los valores son múltiples, y a continuación damos algunas:

- Marín Ibañez (1993) piensa que vivimos en una sociedad en crisis de valores, idea que expone Martínez de Pisón (1997:54) en el ámbito de los Derechos Humanos. Esta crisis se debe a la rapidez con la que se producen los cambios en muchos campos de nuestra realidad y a la dificultad para adaptarse a ellos. Este autor considera que una educación adecuada puede ayudar a superar estos cambios. La reflexión sobre los valores permitirá hallar un nuevo enfoque tanto sobre los valores que hay que enseñar como sobre las formas de hacerlo.

- Ortega y otros (1996) ofrecen dos razones fundamentales: 1) la proliferación de investigaciones sobre el tema, especialmente en el ámbito de los valores morales; 2) el concebir la educación como algo global que debe potenciar todos los ámbitos de la persona.

- El desarrollo de la ciencia, tecnología, etc. es un aspecto importante de nuestra sociedad, pero no podemos olvidar a quien hace uso de ella. Por esta razón se plantea la necesidad de priorizar y ocuparse más de las personas y de su propio desarrollo.

Otras razones de segundo orden son las que siguen:

- Específicamente, dentro del ámbito de la educación destacaría la dificultad de evaluar y enseñar los valores. Evidentemente esta dificultad se convierte en una necesidad de explorar las mejores formas de llevar a cabo este cometido.

- El cambio en las formas de sentir, creer y percibir lo trascendental ha provocado una laguna en el ámbito de la espiritualidad humana. Esta razón se encuentra poco demostrada desde el punto de vista científico, pero es una realidad la pérdida de prácticas que llenen la espiritualidad de la persona.

Coincidimos con la afirmación de Marín (1993) en la que expone que lo valioso es relativo y cambia de unas épocas a otras, ¿pero no estaremos asistiendo a un cambio en los valores de los jóvenes más que a una falta de ellos o a una crisis? Además, es cierto que hay que educar dentro de un contexto y época determinada, de forma que esa educación será acorde con los valores existentes en el medio cultural y social en ese momento. Tal vez estemos desconcertados ante los cambios valorativos de nuestra sociedad y la educación todavía no se encuentre preparada para asumir esos cambios.

Parson, (1976. Citado por Valero, 1992) establece que la diferencia entre los valores de una cultura y otra no está tanto en su contenido como en su organización.

Es cierto que todas las culturas tienen valores distintos, pero suelen existir valores básicos fundamentales que son comunes a todas. Además, muchas veces lo que cambia en las distintas culturas y épocas es la ordenación o jerarquía que se hace de esos valores, más que los valores en sí mismos. Entonces, si los valores perduran a través del tiempo y de las culturas, aunque las manifestaciones externas de estos sean distintas de una cultura a otra, o de una época a otra, ¿no podríamos decir igualmente que no existe una crisis de valores, sino un cambio en la jerarquización de éstos?

Martínez de Pisón (1997:254) señala la necesidad de “una educación en derechos humanos y en valores” con fines preventivos de conductas vilentas para el ámbito del derecho, que perfectamente es aplicable al ámbito educativo en todos sus niveles y tipos de educación (formal, no formal e informal).

Ortega y otros (1996) definen valor como el "modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor", creencia que sirve para interpretar el mundo. Este concepto se acerca a nuestro modo de sentir y percibir

el valor como utopía que puede orientar nuestros pasos pero que nunca estaremos seguros de haber hallado.

Rokeach dice que "los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideologías por una parte y del comportamiento social por otra" (citado por Marín, 1993:15) cita textualmente a. Esta concepción de carácter social, donde se da prioridad al colectivo sobre el individuo, debe ser completada por otra en la que se pretenda ver el valor desde lo personal o lo subjetivo.

Muchos autores coinciden en considerar que lo más importante de los valores es su valer, el ser valiosos. Algunos como Carreras y otros (1995:19) consideran que el valor no depende de apreciaciones subjetivas individuales, que debe ser objetivo y situarse fuera del tiempo y el espacio. Desde nuestro punto de vista, como hemos comentado antes, los valores no cambian en su esencia; lo que cambia es el orden que se les da en distintas épocas o culturas. Creemos que los cambios, si se dan en la jerarquía, son lentos y difíciles de percibir.

Ortega y otros (1996) dicen que los valores pertenecen a la realidad inmaterial, pero que, a pesar de ello, existen, son reales porque están relacionados con la cultura de nuestro entorno y marcan nuestro pensamiento y formas de actuar. Coincidimos con esta percepción y con la de Elexpuru y otros (2001:49), que definen los valores como "ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que reflejan la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan". Los valores forman agrupaciones interrelacionadas que se ponen de manifiesto en las conductas, siendo la conducta una forma de materializar ese valor.

Para estos autores los valores son conceptos abstractos que no se pueden describir. En cambio sí se pueden observar las reacciones, si bien es cierto que no todas las conductas se pueden ver con facilidad. Además, influye la personalidad y experiencias de quien observa. En el caso de Hall-Tonna, el uso de la "palabra-valor" es un intento de describir formas de actuar comunes a todas las personas de una misma cultura.

Valorar es "realizar una elección y actuar conforme a ella de forma que se posibilite la mejora de la vida personal e institucional. Las decisiones adoptadas a lo largo de la vida constituyen la historia (de un individuo o de una organización) y le dan significado" (AA.VV., 1993:21).

El concepto de valor en estos autores es complementario porque abarca lo individual y lo colectivo, y con los instrumentos de medición que elaboran se puede medir tanto en un individuo como en un grupo o en una institución. Esta aportación enriquece la investigación y la práctica de los valores realizada hasta ese momento.

Algunas de las características que podemos observar en los valores son:

1. Los valores no existen por sí mismos, sino como entes ideales, y requieren el apoyo de ciertas cualidades que consideramos valiosas para existir.

2. Los valores no pertenecen al mundo de los objetos, por lo que no se pueden observar directamente; se perciben a través de la emoción y estimación.

3. Todo valor está sujeto a la captación o estimación que de él hace una persona.

4. La polaridad. Junto a un valor positivo, lo que yo considero valor, siempre podemos encontrar un valor negativo.

5. Los valores se pueden ordenar en categorías, luego se puede establecer una jerarquía de valores. Como ejemplo, pueden servir las clasificaciones que nos ofrecen los siguientes autores en sus obras: Marín, 1993, Valero, 1992, Quintana Cabañas, 1998, Hall-Tonna, 1976.

6. Los valores son cambiantes, tienen carácter dinámico en la persona.

7. El valor condiciona la forma de actuar, pensar y sentir que tenga una persona. Cuando sus valores cambian, también cambia su forma de vida.

De esta relación entre la educación y los valores que en muchas de las definiciones anteriores se aprecia, y de su estudio, surge el término "educación en valores". Esta se ocupará de la educación integral o global de la persona, centrándose en aquellos aspectos que la educación tradicional (exclusivamente

intelectual) ha dejado olvidados, como son la espiritualidad, la paz, la justicia, la adecuada convivencia... Se trata de casi todos los temas que la L.O.G.S.E. propuso incluir de manera explícita en los contenidos actitudinales y a través de los ejes transversales.

Esta educación en valores se puede trabajar tanto desde la educación formal (sistematizada, escolar), como desde la educación no formal (no escolar).

3.1. Los valores en la educación formal

Los valores ya estaban en las aulas antes de que se despertara tanto interés por estudiarlos, enseñarlos y evaluarlos. Los valores pertenecían al currículo oculto, en gran medida, y, en menor proporción, al explícito. Asimismo, es difícil separar los contenidos de valor de otros de procedimiento o concepto, por lo que los profesores los impartían e imparten en la actualidad al mismo tiempo que los otros.

No es nuevo el tema de la educación en valores, al menos en la práctica educativa. Lo que sí que resultó novedoso es que la escuela se viera obligada por la LOGSE (1990) y los Reales Decretos que la desarrollaron a explicitar esa educación en valores. Al igual que Ortega y otros (1996), pensamos que la obligatoriedad por sí sola no cambia los contenidos ni los métodos ni a los profesores. Una ley no cambia los valores que poseen las personas. Lo que sí puede cambiar el texto legislativo, muy lentamente, es la mentalidad de los profesionales de la educación, que, una vez que comprendan la importancia de los valores, recibiendo los apoyos y la formación necesaria irán introduciendo este tipo de educación en el aula.

El sistema educativo español ha tenido a bien incluir un tipo de contenidos que, si bien son inseparables de toda labor educativa, no se tenían en cuenta a nivel explícito a la hora de programar y enseñar. Estos contenidos son las actitudes, los valores y las normas, que se encuentran cercanos entre sí y entre los que a veces se produce confusión.

La última reforma educativa, LOCE (2002) mantiene parte del espíritu de la educación de valores propuesta por la LOGSE en la exposición de motivos y en

las capacidades que cada etapa educativa pretende potenciar en los niños. Es cierto que omite el tema de los ejes transversales, pero incide en valores como el esfuerzo, la exigencia personal, la disciplina, el orden y el respeto al profesor.

El concepto de valor, en las propias leyes de educación españolas y en algunas definiciones, está relacionado con las actitudes, que a nivel coloquial son los pensamientos y sentimientos que una persona tiene hacia cosas o personas que le gustan o disgustan, atraen o repelen, etc.

Actitud para Rockeach es "una organización relativamente permanente de creencias alrededor de un objeto o situación que predispone a responder de algún modo preferencial" (citado por Valero, 1992).

Para Quintana Cabanas (1998:210), "actitud es la disposición del individuo a actuar en un determinado sentido". El sentido tiene que ver con la norma, objetivo o valor que orienta la conducta. Son de carácter psicológico. Si nos interesa esta relación es porque el currículo español, de momento, trata de fomentar la adquisición de hábitos actitudinales en los niños, y estos a nuestro juicio están en estrecha relación con los valores.

En la actualidad los currículos incluyen contenidos actitudinales concretos para cada área de aprendizaje. Estos guían todo el proceso perceptivo y cognitivo, de modo que ponen la atención en el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje. Igualmente, se tienen en cuenta factores afectivos, emocionales... Todavía no sabemos cómo va a ser el desarrollo del currículum de la LOCE, pero, viendo las capacidades que pretende conseguir, podemos suponer que va a mantener contenidos con carga valorativa.

Un aspecto que hay que tener en cuenta en este tema es la complejidad en la enseñanza de las actitudes y valores, al no existir unidad de criterios sobre sus conceptos básicos ni sobre los valores que hay que priorizar y al carecer los profesores de la formación adecuada.

Otro de los temas que tiene estrechos vínculos con los valores son las normas o patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Comportamiento que se considera adecuado. Son de carácter sociológico y

cultural. Son objetivas y, aunque pueden surgir en el interior de la persona, se ven corroboradas por las leyes y códigos del grupo social.

La socialización es el proceso natural a través del cual se realiza el aprendizaje de las normas. Dentro de los agentes que socializan al niño, la escuela tiene un papel muy importante, tratando de educar en este sentido por medio del conjunto de normas que permiten el funcionamiento del centro. Estas se suelen expresar a través del ejemplo, de la asignación de deberes y obligaciones y de sanciones positivas y negativas.

Las normas "son aquellos principios de actuación que regulan el comportamiento en determinadas situaciones... son reglas concretas de actuación... son las prescripciones que regulan la actuación de personas y grupos, las normas toman su significatividad por el modo como interpretan el respeto a ciertos valores, que son los que dan su sentido a la norma. En esto se ve la relación entre valores y normas, y también su diferencia. Las normas expresan modos de conducta, mientras que los valores expresan los fines de esa conducta..." (Quintana Cabanas, 1998:212-213).

Parece que la LOCE va a hacer más hincapié en las normas de respeto y disciplina de lo que lo hiciera la LOGSE, ya que es una de las críticas que ha tenido esta última.

En palabras de Quintana Cabanas (1998:215), la diferencia entre estos tres términos es la siguiente: "Los valores son principios de orientación de la conducta, basados en ideas y afectos que culminan en unas preferencias motivadoras de esa conducta. Las normas son reglas operatorias basadas en los valores; y las actitudes son un constructo operatorio personal que, para lograr esos valores, debe atenerse a las normas". Las actitudes tienen la función de expresar los valores de la persona.

Atendiendo a la explicación del concepto de valor que presentamos en el apartado anterior, que lo inserta en la cultura, la legislación educativa que ordena nuestro actual sistema educativo surge en el seno de una cultura y posee unos valores predominantes y representativos del grupo social al que van dirigidos.

Valor para Carreras y otros (1995:21) "es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos".

Los valores, según mantiene Rockeach (1973) poseen tres componentes básicos:

- Cognitivo (conocimientos y creencias)
- Afectivo (sentimientos y preferencias)
- Conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones)

que actúan de modo interrelacionado (citado por Valero Iglesias, 1992).

Escámez y otros (1986) presentan dos posturas de los profesores ante la educación en valores:

1.- Los profesores que no quieren enseñar este tipo de contenidos porque tienen miedo a adoctrinar y porque consideran que es función de otras instituciones sociales como la familia, iglesia...

2.- Aquellos que enseñan valores como si fueran conceptos con sentido único, que adoctrinan en los valores que ellos consideran mejores.

En definitiva, se desee o no, los profesores, a través de sus gestos, temas, etc., están transmitiendo unos valores que, si no los manifiestan de manera clara, pertenecerán al currículum oculto.

3.2. Los valores en la educación no formal

Toda la bibliografía que se ha estudiado sobre el tema de los valores y la educación lo aborda desde una perspectiva general o en relación con la escuela o con la formación del profesorado.

Se encuentra un vacío en la formación concreta del educador social, el animador, y otros agentes sociales que trabajan de lleno en la educación no formal y en la investigación sobre cómo se realiza desde estos ámbitos la educación axiológica, como prefiere denominarla Quintana Cabanas (1998:224).

Salvando este vacío, considero que la educación en valores forma parte de los objetivos predominantes de la educación social en la calle o medio abierto, objeto de mi estudio.

En este medio abierto la formación curricular se delega en la escuela y las intervenciones educativas extraordinarias, orientadas a la prevención o tratamiento de conductas anómalas; se refieren a la conformación de la personalidad sana capaz de vivir en sociedad, aceptando sus valores, respetando sus normas y adquiriendo unas actitudes que guíen la conducta de los niños y jóvenes hacia la normalidad.

3.3. La enseñanza de valores.

Los valores poseen características distintas a otro tipo de contenidos como pueden ser los hechos, datos y conceptos o los procedimientos.

La educación en valores es una responsabilidad compartida por varias instituciones -la familia, la escuela, las instituciones de educación no formal y la sociedad-, por lo que todas ellas deberán actuar de forma conjunta. Esta educación comienza en los primeros años de vida del niño con la socialización.

El proceso de socialización del niño, que se inicia en la familia y continúa en la escuela, es el principal responsable de su adquisición de valores. Cada sociedad posee unos valores propios, acordes con su cultura y el momento social y político que viva, que se transmiten a través de la educación. Los cambios que se producen en la sociedad se reflejan en la escuela y en la educación que ésta da. Actualmente se están produciendo rápidos cambios tecnológicos, económicos... que influyen en el ámbito social y que provocan la desorientación o, a nuestro juicio, mal llamada, crisis de valores.

La educación en sí misma conlleva la formación en valores. Debemos entenderla como una formación plena de la persona, y esto no se puede hacer obviando los valores. Esta misma idea expresa Quintana Cabanas (1998:285) cuando dice: "No se extrañe el lector de estas dos cosas: 1ª que reduzcamos los métodos de educación en valores a los métodos de la educación general... la educación en valores no es más que un aspecto de la llamada educación general".

La escuela está acostumbrada a transmitir conceptos, pero así no se pueden enseñar los valores, que precisan de la experiencia del propio valor. Es difícil adquirir el concepto de un valor concreto si no se ha experimentado. La mayor dificultad radica en dejar al niño la posibilidad de elegir, siendo conscientes de que existen valores positivos y negativos.

La teoría de Hall-Tonna (AA.VV., 1993) considera que tener un valor supone pasar la experiencia que representa. Esto se puede hacer desde distintos ámbitos: el intelectual, el emocional, el social o el espiritual. También implica actuar de una forma determinada, en la que se transforma lo que hay en el mundo interior (la idea de valor), en una expresión en el mundo exterior (actuación de acuerdo a la idea de valor o utilización del lenguaje para comunicar esa idea).

La experiencia del valor comienza en el entorno más cercano al niño. Este se va a fijar en las personas que son significativas para él y en los valores que poseen. Se trata de aprovechar esta experiencia de valores, que no van a ser los más ideales o puros, sino aquellos que poseen las personas normales.

Asimismo, es importante intentar averiguar cuáles son los valores personales de cada uno para ver cómo éstos influyen en nuestras conductas y, en definitiva, en nuestra vida. Se pueden utilizar técnicas que surgieron de los estudios sobre la clarificación de valores.

Quintana Cabanas (1998:285) señala los métodos que hay que aplicar para la enseñanza de los valores: instrucción, mandato y prohibición, alabanza y represión, el buen ejemplo, la imposición de tareas, el ejercicio y la habituación. Este mismo autor destaca que en la historia se han dado dos grandes maneras de entender la educación en valores: a) la enseñanza cognitiva o intelectual y b) la ejercitación o la práctica.

a) La enseñanza cognitiva está respaldada por lo que opinan varios autores, al considerar los valores como un contenido más de la cultura que hay que enseñar. Esta enseñanza requiere de unos métodos que van desde la clase magistral hasta la utilización del diálogo (Hurbert), que otros emplean para realizar un análisis de los valores que en él se dan (Hunt, Metcalf y Oliver). Otros como Uhl (citados por Quintana Cabanas 1998:289) consideran que el adoctrinamiento se puede utilizar

siempre que la persona que lo hace tenga pleno conocimiento, se implique afectivamente y sea capaz de comunicarlo explicando de forma cordial y correcta los pasos que se deben seguir.

No obstante, hay personas que están en contra de la utilización de este método, entre las que nos encontramos, prefiriendo otros que respeten más la reflexión y el diálogo para buscar soluciones en torno al tema del valor.

Si releemos de nuevo la definición sobre valor proporcionada por Rokeach (1973) el primer componente es el cognitivo, por lo que consideramos que en algunos casos y con niños mayores, jóvenes o adultos sí que se puede trabajar sobre la teoría de un valor determinado, su concepto, su historia... En el caso de la formación inicial y permanente del profesorado, también se puede estudiar la teoría de los valores como introducción a un aprendizaje sobre la didáctica de la educación en éstos.

b) Frente a estos métodos de corte cognitivo, se encuentran aquellos que proponen la acción, puesta en práctica o ejercitación de los valores para aprenderlos realmente. Pues, ¿qué sentido tiene aprender teóricamente una serie de valores si nunca se van a llegar a aplicar o experimentar? Y peor aún, ¿qué ocurre cuando a nivel intelectual se manifiesta estar de acuerdo con una idea o valor y luego se actúa de forma contraria?

Esto ocurre en la vida humana, y por eso Pérez Serrano (1996), Quintana Cabañas (1998), etc. opinan que la enseñanza de los valores deberá combinar la utilización de varios métodos.

Dentro de esta corriente práctica se encuentran las estrategias, entendidas aquí como métodos, más habituales para la educación en valores expuesta de manera breve por Ortega y otros (1996:21-24):

- Clarificación de valores.
- Discusión de dilemas.
- Estudio de casos.
- Análisis de valores y análisis crítico de la realidad.

- Comentario de textos.
- Autorregulación de la conducta.

Mucho se ha hablado de la "clarificación de valores", iniciada por Raths y otros en Estados Unidos en 1966. Es un método contrario a la adoctrinamiento del alumno, que pretende desarrollar en éste la reflexión y el análisis de sus propios valores para que se aclare y pueda continuar avanzando en la adquisición de habilidades valorativas.

Raths y otros (1967:33) propone los siguientes pasos:

1º Selección de los valores (realizada con libertad, entre varias alternativas y después de ver sus consecuencias).

2º Estimación de los valores (valorar la opción tomada y estar dispuesto a expresarla en público).

3º Actuación según esos valores (actuar de acuerdo con los valores a lo largo de la vida).

Para estos autores los valores son personales e intransferibles y no existen valores absolutos, ideales o universales. Por esta razón el profesor se convierte en moderador o facilitador de los valores de los niños, que se tratarán de aclarar con su ayuda. El profesor posee sus valores y actúa de acuerdo con ellos, pero sólo los expresa al final, para no interferir en las opiniones de los chicos.

Otros autores que trabajan con este método consideran que, además, se debe integrar lo cognitivo -pensamientos- con lo afectivo -sentimientos- y la acción -puesta en práctica-. La actuación debería estar ligada a las ideas, que a su vez guardarían coherencia con los sentimientos (Kirschenbaum, 1982, y Howe, 1977). En esta misma línea, Quintana Cabanas (1998:299) dice: "La finalidad de la educación en valores sería crear en el alumno la capacidad (...) de valorar.

El método de la clarificación de valores busca sólo tres cosas: 1ª que el alumno sea consciente de sus propias valoraciones; 2ª que establezca una coherencia entre ellas; 3ª que las armonice con las exigencias de la vida social".

Sin embargo, este mismo autor presenta una serie de críticas a este método que hace agua por la falta de fundamento tanto axiológico como pedagógico. Se presupone una falta de fondo, pues carece de contenidos y niega la existencia de valores ideales o universales. Se limita a lo subjetivo, sin tener en cuenta lo que en profundidad valora la persona. A pesar de todo, se dice que este método puede servir para iniciar la educación en valores y, como hemos señalado antes, es aconsejable que se combine con otros de modo que se complete y se cargue de contenidos.

A pesar de estas críticas, es necesario destacar la repercusión de este método entre los investigadores y educadores interesados por los valores. Considero que fue posiblemente el primer método estructurado elaborado para que el profesor lo pusiera en práctica en la escuela. Aunque la experiencia ha demostrado que no se han adquirido los resultados deseados, ha servido para alentar a la creación y práctica de otros métodos.

Otra metodología son los buenos ejemplos y la imitación. A partir de la observación de ciertos personajes públicos que aparecen en los medios de comunicación social, se intenta analizar sus valores, siempre dentro del contexto de su biografía y viendo ese sistema de valores como resultado de un esfuerzo. Es preciso que los personajes elegidos sean de alguna forma significativos para los niños y/o jóvenes.

La imitación puede usar el modelo artesanal, cuyo un primer paso consiste en que alguien realice una acción. A continuación, los otros la imitan con la ayuda del modelo. Por último, la realizan solos.

La literatura también puede ofrecer buenos ejemplos y emplearse en esta educación de valores. Además, permitirá globalizar la enseñanza de la lengua y la literatura con los valores.

Para resumir este apartado, nos sirve lo que Quintana Cabanas (1998:312) propone como métodos que se pueden utilizar: el ejemplo, la enseñanza, la discusión de casos, el apoyo moral, ayudar a elegir, una actitud exigente con respecto al educando y el establecimiento de una cierta austeridad en el estilo de vida.

Escámez y otros (1986) parten de la complejidad de la elección de valores en una sociedad donde estos se presentan de forma tan variada y desigual. Creen que una persona joven es incapaz de elegir por la confusión de valores que hay en nuestra cultura. Discrepamos de esta idea, pues, coincidiendo con el profesor Quintana Cabanas, consideramos que sí existen unos cuantos valores básicos, que otros denominan ideales o universales.

4. Bibliografía

A.I.D.E.X. (Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura) (1996): *Educación en valores. Educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia*. Gráficas Sandoval. Plasencia.

AA.VV. (1990): *Educación en valores: diseño de un eje transversal*. Narcea. Madrid.

AA.VV. (1993): *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

AA.VV. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana/Ediciones UNESCO. Madrid.

CARDÚS, S. (2000): *El desconcierto de la educación*. Ediciones B. Barcelona.

CARRERAS, LI. y OTROS (1996): *Cómo educar en valores*. Narcea. Madrid.

BILBENY, N. (1990): *Humana dignidad*. Tecnos. Madrid.

BUXARRAIS, M.R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

DEWEY, J. (1952): *El hombre y sus problemas*. Paidós., Buenos Aires.

ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (Dir.) (2002): *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/CIDE ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres. Valencia.

ESCORZA, J. (1997): *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Universidad de La Rioja. Logroño.

EYRE, L. y R (1995): *Cómo formar hijos con principios*. Médicis. Barcelona.

FERRATER MORA (1979): *Diccionario de filosofía*. Alianza. Madrid.

FRONDIZI, R. (1992): *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de cultura económica. México.

GONZÁLEZ BLASCO, P. (1993): "Reflexión sobre los valores y su uso en la sociología" en *Valores y estilos de vida*. Universidad de Deusto. Bilbao.

GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995): *Valores sociales y deporte*. Gymnos. Madrid.

HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península. Barcelona.

HERS, R. Y OTROS (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea. Madrid.

HOWE, L.W y HOWE, M.M. (1977): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Santillana (AulaXXI, Educación abierta). Madrid.

I.E.P.S. (1979): *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Narcea. Madrid.

I.E.P.S. (1981): *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Narcea. Madrid.

KAREIRO URIA, A. (II Jornadas de Sociología, abril 1993) (1994): *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación*. Universidad de Deusto. Bilbao.

KIRSCHENBAUM, H. (1982): *Aclaración de valores humanos*. Diana. México.

KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Anaya. Madrid.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993): *Los valores, un desafío permanente*. Cíncel. Madrid.

MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (1997): *Derechos Humanos: historia, fundamento y realidad*. Egido. Zaragoza.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B. (1994): *Educación en valores. Aportaciones a la función orientadora y tutorial*. Bruño. Madrid.

MOLINER, M. (1984): *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid. Tomos I y II.

MATURANA, H. (1997): *El sentido de lo humano*. Dolmen Ensayo. Santiago de Chile.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): *Valores y educación*. Ariel. Barcelona.

PASCUAL, A.V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Narcea. Madrid.

PAYÁ, M. (1997): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

PÉREZ SERRANO, G. (1996): "Actitudes y valores democráticos en los jóvenes. Aspectos socio-educativos", en YUBERO JIMÉNEZ, S. y LARRAÑAGA RUBIO, E. (Coords.): *El desafío de la educación social*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

PRIOR, A. (2002): *Axiología de la modernidad*. Cátedra Anaya. Madrid.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1998): *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson. Madrid.

QUINTANA CABANAS, J.M. (2000): *La axiología como fundamento de la filosofía*. UNED. Madrid.

RATHS, L.; HARMIN, M., y SIMON, S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. UTHEA. México.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1984): *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa-Calpe S.A. Madrid. Tomos I y II.

ROCKEACH, M. (1973): *The nature of human values*. Free Press. New York.

SIMON, S.B.; HOWE, L.W., y KIRSCHENBAUM, H. (1977): *Clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. Avante. México.

TRAVÉ, C. (2001): *El niño y sus valores. Algunas orientaciones para padres, maestros y educadores*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

VALERO, L.F. (1992): *Aproximación a una educación en valores*. PPU. Barcelona.

VINUESA, M.P.(2002): *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

III. LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

SOCIAL

1. La Pedagogía Social

La Pedagogía Social puede ser considerada una ciencia, si bien es todavía una ciencia reciente, y más en un país como España, donde su desarrollo se inicia bien entrado el siglo XX.

El origen de esta ciencia lo podemos situar en Alemania, donde el término Pädagogische Revue fue utilizado por Karl F. Mager en 1844 con un significado diferente al actual. A. Diesterweg utiliza en 1849 el término para designar un concepto cercano a lo que hoy se denomina Pedagogía Social. Tras la Primera Guerra Mundial se piensa que esta ciencia debería dar respuesta a la juventud y a sus problemas producidos en entornos de fuera de la familia y de la escuela. Después de la Segunda Guerra Mundial, este concepto se va a modificar, y se amplía el ámbito de actuación a todas aquellas personas que tengan necesidades causadas por carencias personales y/o sociales.

El párrafo anterior podría dar a entender que todos utilizamos el término Pedagogía Social en un único sentido, pero esto no es cierto. Como en todas las ciencias nuevas y referidas al ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, se

produce una gran cantidad de acepciones y de matices diferentes según la tendencia ideológica o el país que se ocupe de su estudio.

Para Sáez Carreras (1997:24), el origen de la Pedagogía Social como disciplina científica está en Natorp, que recoge la tradición de los filósofos Kant y Hegel. Este autor concibe la educación como un hecho social, porque se produce en el medio comunitario o social.

Quintana Cabanas, (1984) considera que Natorp aporta una tendencia más de la Pedagogía Social, pero que ésta ya existía con anterioridad y va siendo perfilada por los distintos autores a lo largo de la historia. Autores como Noht y Pallat dicen que es toda la educación que se da fuera del seno familiar y escolar. Otros autores, entre los que destacan Mollenhauer, Gresecke, Horstein y Tiersch, Rösner, etc., destacan la importancia de la Pedagogía Social desde el ámbito del trabajo social.

Quintana Cabanas (1984:19-24) hace un análisis histórico de esta ciencia y recoge cinco concepciones de la Pedagogía Social: 1. La Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo. 2. La Pedagogía Social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo. 3. La Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad. 4. La Pedagogía Social como doctrina de la beneficencia pro infancia y juventud. 5. La Pedagogía Social como doctrina del "sociologismo pedagógico".

La Pedagogía Social en España inicia su andadura tomando como modelo las teorías y tendencias alemanas. Con el paso del tiempo, estamos observando un cambio de tendencia hacia la concepción anglosajona, más centrada en los servicios sociales. Algunas de las acepciones que podemos ofrecer son:

- Quintana Cabanas (1984:25) presenta la ambivalencia del término, ya que nos da dos conceptos distintos, si bien éstos pueden considerarse complementarios: "1ª, del cuidado de una correcta socialización de los individuos; 2ª, de la intervención pedagógica en el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad".

- Feroso (1994:21) la define como "la ciencia práctica, social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo

largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos".

- Sáez (citado por Petrus 1997:60) dice: "Entiendo por Pedagogía Social el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen. Como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es el campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina -que dará cuenta de ella a través de la enseñanza- tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la educación social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla".

En el ámbito científico de esta disciplina se han invertido muchos esfuerzos para investigar el lado teórico, que demuestre su carácter de ciencia y no tanto su ámbito práctico. Teoría y práctica han caminado desligadas, resultando cierta distancia entre lo que se considera adecuado realizar y lo que se hace. Sáez (en Petrus, 1997:49) aboga por una Pedagogía Social orientada y desde la praxis, que como él mismo dice ya iniciara Colom en 1983, encaninándola a la intervención socio-educativa.

La Pedagogía Social es una ciencia que toma conocimientos y formas de hacer de otras ciencias dedicadas al mismo campo de estudio. De la Sociología de la Educación recibe su carácter educativo en la comunidad, y de la Pedagogía, el carácter normativo. Por su carácter es una ciencia y una disciplina teórica con carácter tecnológico.

Algunas de las concepciones de la Pedagogía Social aportadas en este apartado responden a una visión, entiendo, limitada de los ámbitos de intervención que esta ciencia debe poseer en la actualidad. Se observa que el nacimiento de esta disciplina está ligado a la resolución en la práctica de aquellas situaciones carenciales que precisaban de una formación que la educación formal no lograba cubrir. La Pedagogía Social, en estos momentos, debería abarcar todos los

sectores sociales y aquellos ámbitos no cubiertos por la educación formal en general. La Pedagogía Social incluye a la Educación Social y se encuentra por encima de ella, en cuanto que trata de resolver cuestiones más amplias que constituyen el marco de referencia inmediato a ésta.

Para Núñez, V. y Planas, T. (1997:107) la Pedagogía Social es la disciplina que tiene por objeto de estudio la Educación Social, siendo ésta el "conjunto de prácticas educacionales diversas que tienen en común una clara intencionalidad educadora sostenida por profesionales habituados a tal efecto". La Pedagogía Social clarificará las teorías y los marcos contextuales en los que se desarrollará la educación social.

En conclusión, en la actualidad se encuentra abierta una discusión en torno a si la Pedagogía Social es ciencia o está en vías de serlo. Lo que es innegable es que la práctica de la educación social es real y existe en nuestro país desde hace décadas y que esta práctica es suficientemente importante como para que se dedique un ámbito de estudio propio que trate de sistematizarla, organizarla y aprovechar las experiencias ya validadas. Por esta razón, en el próximo apartado explicamos el concepto de educación social, y en los siguientes nos dedicaremos al estudio de aquellos ámbitos de ésta que aparecerán en la parte experimental de esta investigación.

Antes de pasar a explicar los conceptos que giran alrededor del ámbito social proponemos en forma gráfica nuestra manera de percibirlos.

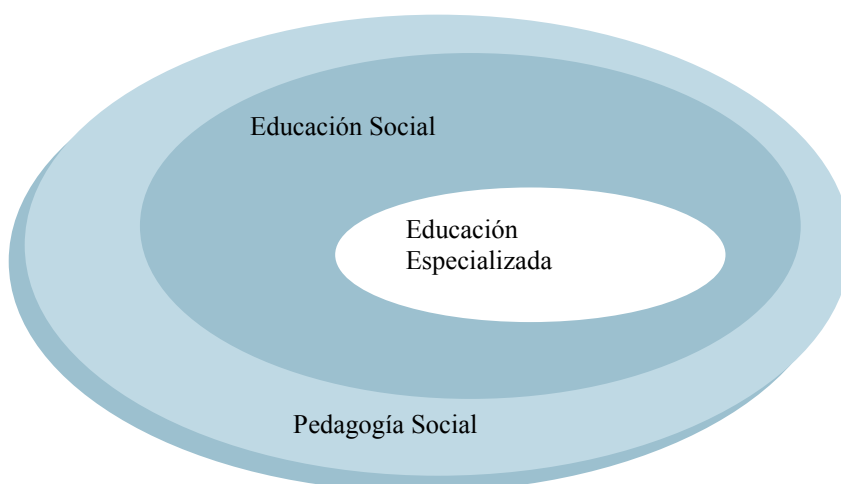


Figura 3. Relación entre las áreas educativas que se ocupan del ámbito social.

2. Concepto de Educación Social

La Educación Social es un ámbito de conocimientos relativamente reciente que está desarrollando en la actualidad tanto el corpus teórico como el práctico. Es sobre todo indudable la existencia de la práctica de la educación social, que pretende resolver los problemas sociales del momento, derivados de la interacción entre los individuos dentro de una comunidad

En palabras de Petrus (1997:9), no podemos cuestionar que este saber se refiere al "ámbito social" y "su carácter pedagógico". Este mismo autor señala que la teoría y la práctica en este ámbito de conocimientos no deben estar reñidas y que, más bien, son complementarias. Dice que se trata de hacer una "teoría de una práctica para la práctica" (1993:167).

En la actualidad, la Educación Social está teniendo un gran auge en todos los países democráticos y desarrollados, donde se encuentra asentado el estado del bienestar y las políticas sociales se preocupan por suplir la llamada, por algunos autores, "crisis de la educación", que pone en tela de juicio la capacidad de la escuela para educar globalmente al niño. Se considera que hay otros ámbitos, además de la escuela, responsables de la educación del niño, y que la educación va más lejos de la edad escolar obligatoria. Por todo esto, se hace necesaria una

educación no escolar que complemente la formación de una persona después del colegio.

La Educación Social está en función del análisis e interpretación que se haga de la realidad en la que se ubica y de las políticas sociales que se apliquen en el entorno en el cual se desarrolla.

Entre los ámbitos a los que se puede referir la Educación Social están: infancia, juventud, tercera edad, sectores marginados, inmigrantes, minorías étnicas y culturales, toxicómanos, animación socio-cultural, educación de adultos, exclusión e inclusión social, maltrato, violencia, etc.

Petrus (1997:20-32) trata de conceptualizar lo que en la actualidad se entiende por educación social, recogiendo once acepciones o significados:

1) Educación Social como adaptación.

Se refiere a la adaptación que cada persona debe hacer durante toda la vida a su entorno, presentándose éste como objeto de esta educación. Los contenidos de la Educación Social entendida así se refieren a la cultura, la naturaleza y la sociedad, que están en constante evolución y recreación.

2) Educación Social como socialización.

Por socialización se entiende el proceso mediante el cual el individuo se integra en la sociedad y convive con normalidad en ella.

La educación social se encargaría de hacer posible este proceso, permitiendo a la persona, ente individual, pasar a formar parte de la colectividad, asumiendo y respetando sus normas. Este proceso conlleva una acción recíproca entre el individuo y la sociedad y se da a través del aprendizaje social.

El primer agente socializador es la familia. El segundo es la escuela. Cuando se ha producido algún fallo en este proceso de socialización, es preciso recurrir a la socialización terciaria o resocialización, para tratar las conductas desviadas.

Los contenidos que hay que trabajar son: relaciones sociales, convivencia, adaptación institucional, integración y aprendizajes de las normas y valores del grupo.

3) Educación Social como adquisición de competencias sociales.

La importancia de la comunicación y el lenguaje para la adquisición de habilidades sociales, necesarias para la convivencia en grupo, fue destacada por Vygostky y Habermas.

Es posible educar para la participación social y hay que hacerlo con éxito con el fin de evitar los conflictos y alcanzar la integración social.

4) Educación Social como didáctica de lo social.

La Educación Social entendida como didáctica se fundamenta en el paradigma tecnológico, que pretende la eficacia en la mejora de la sociedad a través de la actuación de entornos problemáticos o no.

Petrus (1997) no comparte que este paradigma por sí sólo pueda lograr lo que pretende, pues concibe el trabajo social desde una postura más crítica que, ante la complejidad de los contextos sociales, analice la realidad y trate de hallar soluciones que serán distintas según las circunstancias.

5) Educación Social como acción profesional cualificada.

Los educadores sociales, actualmente reconocidos y regulados por la Diplomatura de Educación Social, serán los encargados de realizar la Educación Social utilizando los recursos, técnicas y métodos adecuados, previo diagnóstico de la situación.

6) Educación Social como acción cerca de la inadaptación social.

En la Historia de la Educación Social, ésta se ha ligado a la inadaptación social, que ya es de por sí difícil de definir. De esta manera queda recogida en la Constitución y otros documentos jurídicos.

La educación social tratará de solucionar esta inadaptación, y desarrollar y promover la calidad de vida en todos los ciudadanos y prevenir los desequilibrios sociales.

7) Educación Social como formación política del ciudadano.

Esta concepción fue más utilizada en otros momentos históricos, pero en la actualidad se puede entender de tres formas:

- Como formación de las capacidades sociales para una convivencia correcta.
- Como actuaciones escolares y extra-escolares.
- Como sistema de ayudas sociales y culturales, sobre todo en las áreas más conflictivas.

8) Educación Social entendida como prevención y control social.

El cometido de ésta sería doble. Por un lado, prevenir la desviación social y, por el otro, controlar la sociedad para detectar las desviaciones ya producidas. Todo esto con el fin de producir el orden social.

Esta perspectiva hace que Petrus (1997) manifieste su idea de conseguir que, a través de la prevención e intervención, se dé el cambio social, utilizando la pedagogía desde el paradigma crítico, y que no se reduzca a un mero control social. Es la razón por la que en ocasiones la pedagogía no se encuentra en la misma línea que la política y la realidad social.

9) Educación Social como trabajo social educativo.

Durante algún tiempo se ha pensado que los responsables de esta educación eran los trabajadores sociales, antes asistentes sociales. Pero la perspectiva desde la que estos profesionales deben abordar esta tarea no puede ser sólo asistencial, sino que deberá ser educativa, comprometida con el cambio social de la realidad injusta.

10) Educación Social como paidocenosis.

La paidocenosis se refiere al *conjunto de estímulos que de manera eficaz posibilita que una sociedad disponga de un mayor nivel de socialización.*

Entendida como tal, el educador no es el único responsable de ésta, ya que abarca a toda la sociedad y se produce en sus más diversos campos. La sociedad educa y se educa al mismo tiempo, y en este proceso interviene directamente la cultura.

11) Educación Social como educación extra-escolar.

Este sentido acota la Educación Social a la parcela de la educación extra-escolar, que se refiere a las actividades realizadas fuera del sistema reglado y que

se han denominado también educación no formal y educación informal. La Educación Social puede ser muy amplia y darse en muchos ámbitos.

De todos modos, la educación escolar, entendida desde el marco legislativo actual, no puede negarse a enseñar contenidos de tipo social. Por ello, lo idóneo sería que se diera una estrecha colaboración entre la educación escolar y la extra-escolar.

Al igual que la Pedagogía Social, la Educación Social, en sus orígenes, se ha visto muy identificada con las acciones encaminadas a intervenir en poblaciones marginadas o inadaptadas, abordando esta problemática desde el punto de vista de los servicios sociales (trabajadores sociales) inicialmente y de la educación últimamente. Autores como Petrus (1997), con los que coincidimos, consideran que la perspectiva de la Educación Social debe ser más amplia y ocuparse de todos los ciudadanos, siendo sensible a las demandas nuevas que surjan en la sociedad. Esta perspectiva plantea un ámbito de contenidos cambiante y dinámico, sujeto a las variaciones y demandas que se produzcan en la realidad comunitaria.

Para Núñez y otros (1997), la Educación Social tiene como finalidad la integración del sujeto en la sociedad para que viva en ella con normalidad, luego se ocuparía de la correcta socialización de la persona.

El responsable de la Educación Social es el educador social, figura educativa con competencias muy distintas a las del maestro, ya que este último se centra en la docencia. Las competencias del educador social se definen en el apartado siguiente. El pedagogo social (aunque no existe ningún título universitario que acredite como tal) se encargaría de la coordinación y supervisión del trabajo que el educador social pone en práctica.

La Educación Social, en esta perspectiva amplia, iría dirigida a todos los ciudadanos, ya que todos precisan aprender una serie de contenidos para poder vivir con normalidad en la sociedad.

Los contenidos de la Educación Social son difíciles de precisar, pues tienen mucho que ver con la personalidad del educador y de la institución. Del Seminario "Metodología de la Intervención Educativa" celebrado en 1992 (citado por Núñez y Planas, 1997:104-105)) se desprenden las siguientes áreas:

- Área de lenguaje y comunicación.
- Área de sujeto social y entorno.
- Área de tecnología.
- Área de arte y cultura.
- Área de juego y deportes.

En nuestra opinión la metodología va a ir muy ligada al contenido. Muchas veces los contenidos de esta disciplina son de tipo actitudinal y normativo y se aprenden más con el ejemplo y las actitudes del propio educador que con la palabra. Esta es la razón por la que la metodología condiciona el contenido, convirtiéndose a veces en tal. Cada educador elegirá unas u otras estrategias de enseñanza en función de su propia personalidad, de la del educando, del entorno o contexto en el que se vaya a educar y del contenido que hay que aprender.

La Diplomatura de Educación Social se puso en marcha en nuestro país en el curso 1992-1993 y ha sistematizado el conocimiento en torno a este ámbito y asumido la formación de los educadores especializados que desarrollarán y tratarán de lograr los objetivos de la Educación Social.

3. El Educador Social

Este profesional, al que hasta hace poco se le podía considerar nuevo, surge en Europa al finalizar la Segunda Guerra Mundial, ligado a tareas de vigilancia y control. Con el paso del tiempo sus tareas se van decantando hacia la educación y, en un principio, se ocupa de la población inadaptada.

En Francia y Alemania se crean las primeras escuelas de formación de educadores especializados hacia la mitad del siglo XX. En España se va a tomar la experiencia francesa como guía para introducir estos estudios, muy unidos en ambos países a las asociaciones privadas y a la iglesia católica. Más tarde se incluye esta formación en la universidad.

El ámbito de trabajo del que se ocupa el educador social se centra en la adaptación psicosocial de sujetos cuyas edades van desde la niñez hasta la vejez. El desarrollo de esta profesión abarca desde el sistema judicial (centros

penitenciarios, centros de régimen cerrado, semiabierto y abierto de menores), hasta el sistema educativo (educación formal y no formal) y el trabajo social.

Ahora bien, si compartimos una concepción más amplia de la Educación Social, la que considera que ésta se ocupa de la correcta socialización del ciudadano, los ámbitos de estos profesionales deben ser más amplios. El problema actual en nuestro país es la falta de recursos económicos para abarcar todas las áreas y demandas de nuestra sociedad. Las tareas de un educador social van a cambiar en función de cómo evolucione la sociedad y de las demandas que ésta tenga.

Petrus (1993:181) dice que "genéricamente entendemos por "educador" a todos aquellos que tienen capacidad o energía para formar o educar al hombre, ya sea a través de acciones o procesos conscientes o inconscientes". Este mismo autor define al educador social como aquel "profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas".

Ayerbe (2000) considera que el educador debe poseer aptitudes y técnicas para realizar su trabajo, actitudes y características personales que se orienten a lo social y capacidad para trabajar en equipo.

Debe ser un profesional capaz de trabajar en grupo, ya que su tarea tiene que estar coordinada con la de otros que trabajan en el mismo ámbito: trabajadores sociales, pedagogos sociales, sociólogos... Entre sus funciones específicas están:

- Realizar una evaluación inicial de la persona o diagnóstico.
- Averiguar las necesidades educativas de cada persona.
- Elaborar un programa personalizado.
- Poner en práctica ese programa.
- Evaluar el desarrollo del programa, de su actuación y de la evolución de la persona.

En cuanto al perfil profesional del educador social, Múgica (1991. Citado por Ayerbe, 2000:71-72): los siguientes rasgos:

- Realizar intervenciones socioeducativas de promoción, preventivas y rehabilitadoras que consisten en conocer y actuar sobre el cúmulo de circunstancias personales y sociales que inciden en el desarrollo de los procesos de marginación e inadaptación social.

- Estar integrado en un equipo de profesionales que orienten su acción en la misma dirección: intervención global coordinada.

- Articular la teoría y la práctica adecuadamente. La realización de un trabajo práctico, el contacto directo con la realidad personal y social, necesita complementarse con un estudio serio que suponga evaluación, reflexión, teorización sobre dicho trabajo práctico.

- Poseer una titulación universitaria.

- Poseer conocimiento y dominio básico de estrategias y técnicas de intervención educativa para poder desempeñar su propia función socioprofesional.

- Poseer un status socioeconómico que garantice su calidad de vida y permita como poco el mismo desarrollo profesional que puedan obtener otros profesionales de status sociolaboral semejante.

- Poseer un reconocimiento social que garantice la efectividad de sus intervenciones socioeducativas.

El perfil que, a nivel teórico, se pretende en un educador social, teniendo en cuenta que la educación social abarca muchos y diversos ámbitos de intervención, es casi imposible de reunirlo en una sola persona. Por eso el educador suele especializarse en la práctica en un ámbito y profundizar teóricamente en él al mismo tiempo que lo pone en práctica.

4. Ámbitos de intervención de la Educación Social

Los beneficiarios de la educación social pueden ser muchos, tantos como ámbitos abarca este tipo de educación o como formas de educación no escolar se practican en la comunidad. Hablar de todos estos beneficiarios implica hablar de todos los grupos educativos que existen en nuestro país, que cambian de una comunidad autónoma a otra, de un pueblo o ciudad a otro. Esta tarea, además de

larga, podría ser objeto único de estudio de una investigación. Por ello, aquí nos vamos a centrar en la explicación y caracterización de los grupos concretos con los que interviene *Pioneros* en el programa de educación de calle o educación en medio abierto:

1. Minorías culturales: desde hace muchos años la población sobre la que se actúa han sido gitanos y payos, y en el presente hay niños de otras culturas, como árabes y latinoamericanos.

2. Inadaptación psicosocial: los beneficiarios han sido y son niños, jóvenes y familias que están marginados y que pueden ser calificados como inadaptados o están en situación de riesgo.

3. Maltrato infantil: estudiando los datos que la fundación ofrece sobre este ámbito, observamos que es un problema existente en esta población y al que se buscan soluciones.

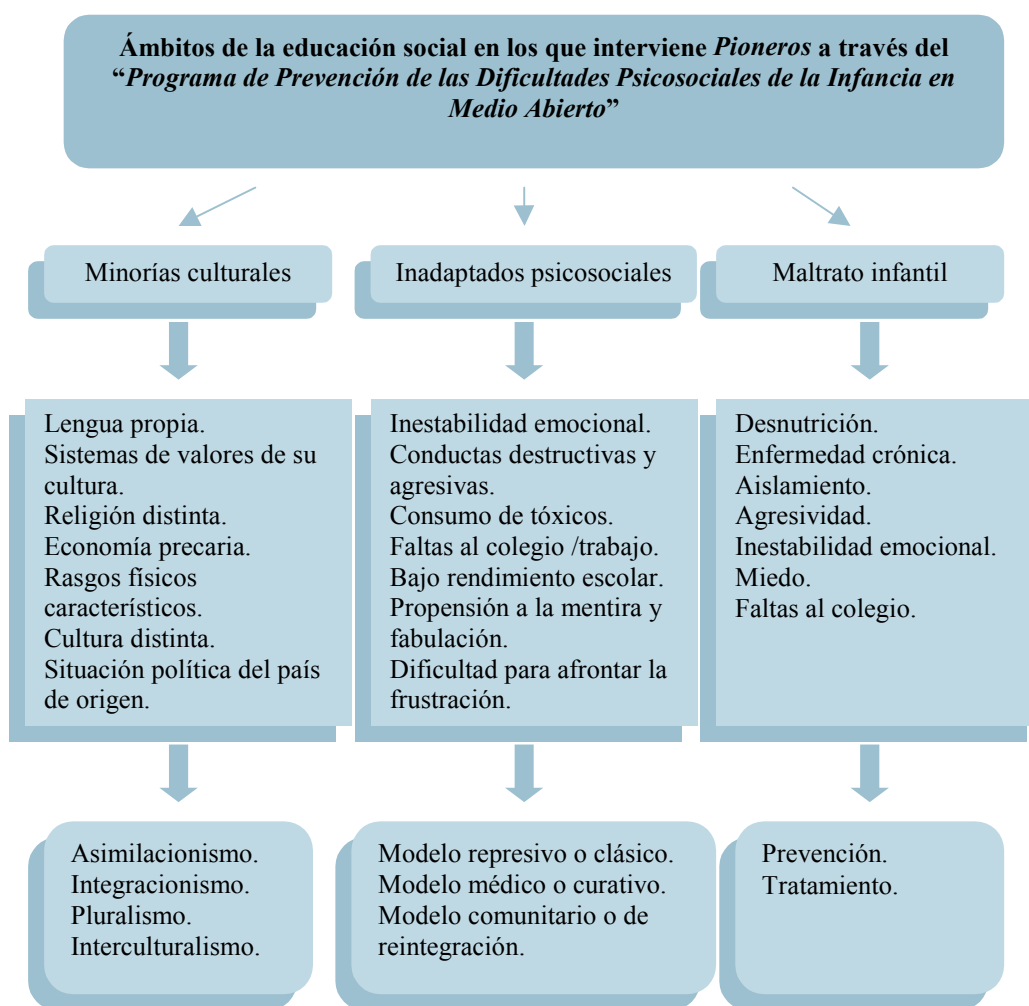


Figura 4. Esquema de los ámbitos sociales de intervención de *Pioneros*.

4.1. Minorías culturales

4.1.1. Origen

El fenómeno migratorio es tan antiguo como la humanidad, pues ya los pueblos primitivos se desplazaban en función de las migraciones de los animales, de los cuales vivían, y en función de fenómenos climatológicos.

Fermoso (1997:249) destaca varias oleadas migratorias producidas en épocas más recientes: "en la segunda mitad del siglo XIX, las migraciones del campo a la ciudad; en las primeras décadas del siglo XX, las de Europa a América; en las

décadas 1950-1970, las de los países meridionales a los centroeuropeos; y, a partir de 1980, las de los pueblos africanos hacia Europa".

España ha sido durante períodos recientes un país emigrante: al finalizar la Guerra Civil, los denominados perdedores se fueron a países europeos o latinoamericanos; tras la II Guerra Mundial, también hubo otro grupo de personas que se desplazó a otros lugares europeos aprovechando la necesidad de reconstrucción y la consecuente oferta de trabajo.

En poco tiempo hemos pasado de ser un país de emigrantes, subdesarrollado hasta hace pocas décadas, a ser un país con un gran desarrollo y recibir inmigración. Esta inmigración está afectando prácticamente a todas las comunidades autónomas de nuestro estado.

Las razones principales de esta inmigración son circunstancias objetivas que se dan en España:

- Es un lugar de paso, situado entre África y Europa.
- Se ha consolidado y fortalecido el sistema político democrático.
- Ha mejorado considerablemente la economía.
- Pertenece a la Unión Europea.

Otras razones de índole general y que atañen a otros países son: las crecientes diferencias Norte-Sur, la inestabilidad social de algunos países, las agresiones a los derechos humanos, la desaparición de la URSS, las recientes guerras de Europa del Este y otros conflictos bélicos actuales.

La tradición educativa de nuestro país ha ofrecido una formación cultural homogénea, incrementada en la época de Franco, por lo que el paso a una sociedad plural produce miedo y rechazo a todo lo que es diferente, que se vive como una amenaza para la propia identidad.

Estos sentimientos de rechazo y miedo se convierten en actitudes xenófobas y racistas, como las manifestadas por grupos de jóvenes neonazis en Alemania o cabezas rapadas en el resto de Europa. Estos grupos atentan contra los extranjeros más pobres, los que carecen de recursos y vienen en busca de una vida más digna.

En la población autóctona se advierte discriminación hacia la población de otros países denominada inmigrante, pues no se considera igual a todos los extranjeros. Los que tienen dinero son turistas, ejecutivos o futbolistas, sin importar el color de su piel; y los pobres son los que vienen en busca de trabajo y estabilidad económica, social o política. El apelativo es distinto según nos refiramos a unos u otros, pues los ricos son "extranjeros" y los pobres son "inmigrantes".

¿No son todos ellos inmigrantes? ¿O no son todos ellos extranjeros? ¿No han abandonado su territorio y se han desplazado a otro, sea por la razón que sea? No obstante, sí que es cierto que no es lo mismo salir o dejar voluntariamente tu país que verte obligado a hacerlo por presiones políticas, económicas, sociales, bélicas, etc.

A los inmigrantes, los que menos recursos económicos poseen, se les acusa de ser los que nos quitan el trabajo, haciendo así aumentar el paro, los que cometen actos violentos, los que violan, los que consumen el presupuesto de la sanidad pública...

Cuando el efecto de la migración ya se ha producido y se instalan en un país o territorio determinado y distinto al suyo, se dan varias formas de encuentro entre las culturas que deben convivir en una misma zona geográfica:

a) Amalgama: se produce una mezcla desestructurada entre culturas (por ejemplo: Haití, donde se mezcla la cultura africana con la cultura británica).

b) Asimilación: una de las culturas se ve en situación de inferioridad y es absorbida por la otra, que aumenta su poder (por ejemplo: culturas precolombinas).

c) Transculturación: unión de varias culturas que da lugar a otra diferente con elementos de todas ellas (por ejemplo: New York).

Aquí podemos ver que no tiene por qué ser la cultura mayoritaria la predominante.

Cuando se da la unión entre una cultura mayoritaria y otra minoritaria se pueden producir las siguientes situaciones:

a) Negación: si no se tienen en cuenta los valores de la cultura minoritaria.

b) Marginación: cuando se relega a un segundo plano, se aparta o se excluye a los pertenecientes a esa cultura. Por ejemplo, los gitanos en nuestro país.

c) Asimilación: la cultura minoritaria ve a la mayoritaria como más avanzada o superior. Se valora más la cultura mayoritaria.

Estas formas de relación tienen que ver con las ideologías multiculturales, según se indica en Sales y otros (1997:16-21):

1) Asimilacionismo (Siglo XIX y XX, en EE.UU., auge en la década de los años sesenta del siglo XX): potencia la absorción y asimilación de diferentes grupos étnicos y culturales dentro de una sociedad homogénea. Prevalece el criterio de la cultura dominante, por considerarla superior, y se exige la adaptación de los grupos minoritarios. La diversidad étnica es vista como amenaza.

2) Integracionismo (EE.UU., principios del siglo XX e Inglaterra): pretende crear una cultura común con las aportaciones de todos los grupos étnicos sin considerar a ninguno superior o inferior. La armonía y el equilibrio entre las culturas minoritarias y la mayoritaria es el objetivo que se debe conseguir para que se dé la unidad a través de la diversidad ("Somos iguales, somos diferentes"). Algunos lo ven como una forma de racismo encubierto en el que sigue dominando la mayoría. Es una rama menos dura que el asimilacionismo.

3) Pluralismo (actualidad): cada cultura tiene derecho a conservarse y desarrollarse a través de la educación en sus valores y conocimientos culturales en igualdad de condiciones. El problema radica en caer en el relativismo cultural y ofrecer una concepción estática de la cultura al reducir las posibilidades de relación entre personas pertenecientes a distintos grupos, negando así el mestizaje e intercambio cultural.

4) Interculturalismo (opción novedosa): parte de un concepto de cultura más dinámico y menos radical que el del asociacionismo y pluralismo, valorando positivamente el diálogo y el intercambio. No cree que existan culturas dominantes, pero tampoco que todos los elementos culturales valgan lo mismo.

Por ello se dedica a reflexionar sobre ellos, tratando de que no atenten contra los derechos humanos.

En la actualidad nos encontramos todas estas formas de entender los efectos que producen los fenómenos migratorios. No se puede decir que estas formas de relación sean secuenciales y que las primeras estén ya superadas. Dependiendo del país y/o de la comunidad, se encasillará una acción sobre la población extranjera como asimilacionismo, integracionismo, pluralismo o interculturalismo.

4.1.2. Conceptos. Educación Intercultural

Enlazando con el apartado anterior y tratando de buscar coherencia a todo este bloque temático, entendemos por minorías culturales aquella población procedente de otros países, o del mismo país, que se caracteriza por poseer unas características y una identidad cultural diferentes a las de la mayoría.

Antes de abordar el término central que nos preocupa, la educación intercultural, es preciso aclarar algunos términos que ya han ido apareciendo. Nos hemos servido de algunas definiciones que Moliner (1984) ofrece en su diccionario, de definiciones propias y de definiciones de otros autores:

Acción de inmigrar: Fenómeno de entrar en un país para establecerse en él gentes de otros países.

Inmigrante: Persona que se ha visto forzada a desplazarse o salir de su territorio por razones económicas, religiosas, ideológicas, políticas o culturales. Personas que no han elegido libremente salir de su país.

Emigración: Acción de emigrar. Situación del que está emigrado.

Emigrar: Marcharse una persona de su patria para establecerse en otro país. Ausentarse temporalmente del país propio para trabajar en otro durante determinada época del año.

Migración: Acción de trasladarse una raza o un pueblo de un lugar a otro, o de extenderse desde su primitivo emplazamiento.

Entonces, por el fenómeno de las migraciones, muchos adultos, niños y familias van a llegar a otro país en busca de una vida mejor. Estos forman las minorías culturales, diferenciándose de la mayoría por la cultura que profesen.

Extranjero: El que ha nacido y/o se siente de una tierra distinta de la que habita.

Inmigración: Fenómeno que implica el movimiento de personas de un lugar a otro por razones económicas, religiosas, ideológicas, políticas o culturales. Personas que no han elegido libremente salir de su país.

Estos dos términos designan a las personas que han dejado su país o su territorio para instalarse en otro, por efecto de la migración. En principio los dos términos son descriptivos de una situación, pero las connotaciones de cada uno son distintas: el primero es un concepto más neutro, y el segundo conlleva implícitas situaciones de desigualdad que harán más difícil la integración.

Otros términos que también tienen que ver con este tema y que se producen cuando se da la convivencia de culturas distintas en un mismo territorio son:

Xenofobia: Rechazo a los extranjeros.

Racismo: Actitudes o manifestaciones hacia otro al que se considera diferente e inferior por razones infundadas como el color de la piel, la religión, la procedencia, la lengua o la cultura.

"El racismo y la xenofobia, el rechazo declarado del extranjero o de quien pertenece a una cultura extraña, no son sino expresión del egoísmo que se resiste a tener menos para que otros tengan más. El problema es de justicia distributiva más que de incomprensión hacia otros pueblos y otras culturas" (Camps, 1998:52).

Martínez de Pisón (1997: 241) aborda la problemática del racismo y la xenofobia desde la perspectiva de los derechos humanos.

Antisemitismo: Odio hacia los que tienen creencias y convicciones distintas.

Intolerancia: Odio hacia cualquiera que opine de forma diferente.

Identidad cultural: Todos aquellos rasgos o características personales que te hacen sentirte miembro de una colectividad (formar parte de un grupo), por coincidir con los rasgos esenciales de la misma.

Elementos comunes a un conjunto de individuos. No es preciso asumir todas las pautas y conductas de esa cultura. La identidad puede ir cambiando los puntos de referencia. La construcción identitaria implica la construcción del otro. Algunos hablan de identidades culturales, en plural, ya que creen que cada uno hace una lectura diferente de la cultura o culturas.

El interculturalismo, según Feroso (1997:248), afecta tanto a la educación formal como a la no formal. Esto ha sido denominado por algunos pedagogos como "tercer espacio".

La **educación intercultural** debe buscar comunicarse con otras culturas, desarrollándose tanto en contextos (escuelas, por ejemplo) con minorías culturales como en contextos en los que no exista diversidad cultural. La educación no formal debe atender también este tipo de necesidades y demandas, que no se limitan sólo al ámbito de la educación formal.

Es necesario buscar la integración de estas minorías y no su asimilación o anulación. Durante mucho tiempo se ha pretendido que el inmigrante pierda su identidad y se adapte a la cultura del país que lo acoge. Así no se han tenido en cuenta las costumbres, la lengua ni otras aportaciones de estos.

En otros casos, se ha practicado la segregación, es decir, el país de acogida ha montado un sistema educativo paralelo para los hijos de emigrantes en el que se educa en la lengua y cultura del país de procedencia. Así, tratan de potenciar el retorno de éstos cuando no sean necesarios o cuando dejen de rendir para el país. Se incide en el elemento diferencial.

Como respuesta a las dos posturas anteriores, tan poco respetuosas con la finalidad de la educación, surge el interculturalismo o interculturalidad. Ésta se puede definir como "aquella que cultiva en los alumnos habilidades y competencias sólidas relacionadas con la propia identidad cultural y con las de las demás personas o comunidades, y la coherencia en la pluralidad de interacciones" (Feroso, 1997:256).

Otra definición de educación intercultural es la siguiente "aquella acción formativa en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que, respetando las diferencias (multiculturalismo), incorpore la riqueza de la diversidad del conjunto de los grupos sociales" (Arrillaga, 1995:366). Ésta implica rechazar la idea de que unas culturas son superiores a otras y defiende que los grupos formados por personas de distintas sociedades tienen más posibilidad de enriquecerse mutuamente.

Para Sales y otros (1997:46), la educación intercultural es "un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad".

Es preciso romper el gueto o concentración desproporcionada en determinados barrios y colegios públicos a los que se relega a la población perteneciente a minorías culturales. Se les aísla, empobreciendo sus relaciones y sus posibilidades de desarrollo.

Algunos **objetivos** de la educación intercultural) son (Sales y otros, 1997:46-47:

“1. Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y poder participar activamente en la sociedad y en la transformación de la cultura, dentro de una sociedad democrática.

2. Valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinámico y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos.

3. Buscar de unos valores mínimos comunes que den sentido a la interculturalidad (...) por medio del diálogo.

4. Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades (...) para evitar el racismo.

5. Desarrollar competencias multiculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizantes y discriminadores.

6. Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpora los elementos culturales del entorno”.

La educación intercultural, para Muñoz (1998:232) debe actuar:

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas.
- En la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- En el incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Este autor incide en un aspecto del concepto con el que estamos totalmente de acuerdo, y es que la educación intercultural es tan apropiada para la educación formal como para la educación no formal. "Constituye un principio educativo general de la formación de todo ciudadano de las sociedades actuales" (Muñoz, 1998:232).

4.1.3. Características de las minorías culturales

Los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a las minorías culturales o étnicas suelen presentar las siguientes características:

- lenguaje materno propio y diferente al del país de acogida.
- un sistema de valores propio de su lugar de origen.
- una religión diversa, dependiendo de la procedencia.
- una economía precaria o situación política peligrosa.
- unos rasgos físicos característicos.
- una cultura distinta.

Las minorías que conviven en un mismo territorio no tienen por qué reunir todas las características descritas, ni en el orden presentado. Las características que tenga cada grupo van a condicionar significativamente su convivencia, independientemente del número.

Estudios de carácter psicológico demuestran que existen diferencias culturales en los procesos cognitivos que se configuran con el medio ambiente que rodea al niño, dependiendo de lo que valore esa cultura.

Estudios en torno al ajuste emocional del niño inmigrante han dado los siguientes resultados, provocados por la situación de estrés que supone el abandono de su cultura y el desprecio de los miembros de la nueva cultura:

- Síntomas de ansiedad y depresión.
- Desórdenes conductuales.
- Bajo autoconcepto.
- Problemas de identidad.
- Conflictos intergeneracionales.

El lugar de procedencia de los grupos minoritarios en España son: el Este de Europa, América latina, África (marroquíes y subsaharianos), Asia y el propio país, como es el caso de los gitanos.

La situación social puede ser de extranjeros regularizados (legales o con papeles) o extranjeros irregulares (sin papeles, ilegales), de refugiados o asilados, de comunitarios o extracomunitarios.

En el caso de los niños, existen dos realidades en la actualidad:

a) aquellos que se unen a sus padres (como reagrupamiento familiar) cuando ya están instalados y tienen trabajo en el país de acogida, o hijos de estos (segunda generación) que nacen en el país de acogida.

b) niños que migran solos a un país distinto del que nacieron (es el caso de marroquíes, sobre todo).

En ambos casos estos niños suelen presentar, dependiendo del país de procedencia, fracaso escolar. Como consecuencia de esto, abandonan la educación escolar antes de finalizar la enseñanza obligatoria.

Esta característica hace que los niños y jóvenes atendidos dentro del sistema escolar presenten necesidades educativas especiales y dificultades de acceso al currículum normal, por lo que a menudo necesitan adaptaciones curriculares significativas o no significativas. Estos problemas escolares reflejan también problemas sociales y de integración, por lo que deben ser abordados a través de programas multidisciplinarios que coordinen a todos los servicios sociales y educativos.

Dentro de las minorías culturales, aunque no sean venidas de otro país, se encuentran los gitanos, grupo de gran interés para *Pioneros*. La educación intercultural permite actuar para prevenir la marginalidad en este grupo.

4.1.4. Intervención pedagógica

Fermoso (1997:261) considera que "las modalidades de educación intercultural deben ser las mismas que las de toda educación social: preventiva, auxiliante o de apoyo y terapéutica o de reinserción social". Y con respecto a las áreas en las que se ha de intervenir dice que "son las mismas que en la educación social: animación sociocultural con las familias emigrantes y con sus hijos; educación no formal con adultos; formación ocupacional para adoptar y potenciar sus posibilidades laborales; y acción educativa con marginados, que, en nuestro caso, lo serían por su raza o etnia, por su extranjería, por su condición de semitas o por su diversidad cultural e ideológica. Este último ámbito es el más necesitado de educación intercultural no formal".

La actuación pedagógica tiene que ver con la ideología multicultural. A continuación presentamos cómo se puede actuar de acuerdo con las formas en las que se relacionan las culturas en un mismo contexto social:

1) Asimilacionismo: Utiliza los modelos y programas de compensación de las diferencias. Se ha dado en el caso de la indiferencia (no tener en cuenta) hacia los gitanos y su segregación; se pretende aislarlos. Se les considera con alguna

deficiencia, por lo que se les escolariza en centros de educación especial u ordinarios, pero aparentemente tratando de compensar su diferencia.

2) Integracionismo: Modelo y programas de relaciones humanas que pretenden la eliminación de actitudes y prejuicios racistas, manteniendo el concepto de diferencia cultural.

3) Pluralismo: Modelo y programas de estudios de un grupo cultural. Como se basa en que todas las culturas tienen la misma validez, pretende que cada alumno conozca y se integre en los paradigmas de su propia cultura. Puede provocar "guetos" cuando es una minoría la que vive y estudia dentro de otra cultura mayoritaria.

4) Interculturalismo: Pone el énfasis en la relación dinámica entre culturas y en la búsqueda a través del diálogo de nuevas formas culturales. Trata de respetar la igualdad de oportunidades de todos los grupos y supone un cambio social y político del currículo educativo y de las actitudes hacia la diversidad.

La LOGSE (1990, Art: 2.3c) trata de "la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a toda la cultura". Previamente, en su artículo 1º, nombra entre los fines "la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos".

En el preámbulo de la citada ley se definen como objetivos básicos de la educación:

- La formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- La adquisición de hábitos de convivencia y de respeto mutuo.
- La lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión.

La LOCE (2002) tiene una sección dedicada a los extranjeros, dentro del capítulo "De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas". La razón que aporta a esta novedad en la exposición de motivos es que "el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos que faciliten una efectiva

integración educativa y social de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas". La sección referida a esta población contiene cinco puntos en los que se especifican con carácter muy general las actuaciones tendentes a que los alumnos aprendan la lengua y la cultura castellana en aulas ordinarias y específicas, ya que todos los alumnos extranjeros tienen los mismos derechos que los autóctonos. Abre la posibilidad de que los alumnos mayores de quince años con problemas de adaptación accedan a la formación profesional y considera que los padres han de recibir asesoramiento.

Es necesario incluir dentro de la educación formal las necesidades de los hijos de inmigrantes. Además, hay que realizar una educación no formal para los adultos y sus hijos en horas extraescolares y extralaborales. Debe realizarse un proyecto de educación intercultural global que recoja distintas edades, distintos momentos de la vida, y que ofrezca actividades participativas; por ejemplo, las asociaciones de vecinos, las APA, las ONG, los sindicatos, los centros culturales, los ayuntamientos, las asociaciones de jóvenes, etc.

Además, es preciso trabajar la sensibilización con los habitantes autóctonos para crear actitudes positivas y evitar el racismo y la discriminación. Para esto se pueden utilizar los medios de comunicación social, dando una buena información.

Tanto la escuela como la educación no formal, sobre todo si se pretenden lograr los objetivos y principios que proponen la LOGSE y la LOCE, tiene que conseguir lo siguiente:

- 1) Apoyar a las minorías para que puedan superar su desigualdad, integrándolas sin que pierdan su identidad y cultura.
- 2) Promover el respeto y la tolerancia del resto hacia las minorías. Hay que cambiar las actitudes.

La intervención ha de comenzar con un diagnóstico del individuo y de su situación que se puede realizar en dos fases:

- 1º) Estudio de la realidad sociocultural. A esto puede ayudar la recopilación de todos los datos posibles de la realidad por medio de:

- Recogida de documentación (vídeos, libros, artículos, ONGs...) sobre la educación intercultural para la formación previa del equipo y, más tarde, de los profesores.

- Información sobre la realidad de la inmigración en el sector geográfico en que se halle el inmigrante: estudio sobre las familias de minorías culturales y contacto con todos los servicios que trabajen con ellos.

- Consultar estudios antropológicos y sociales sobre la situación de la zona en la que convivan las minorías culturales con personas del lugar.

- Asistir y participar en Jornadas y Congresos de Profesionales sobre Interculturalidad (intercambio de experiencias, programas, reflexión conjunta, materiales educativos...).

- Conocer y transformar la política educativa sobre interculturalidad.

- Crear y difundir materiales educativos interculturales (ver material de las ONG).

- Conocerse a sí mismo, así como las posturas y valores que el educador posee ante el extranjero.

2º) Valoración. Ésta permitirá elegir el programa de Educación Intercultural en el ámbito de la educación formal, no formal o informal, que se dirija tanto a poblaciones con minorías culturales como a aquellas que no las tienen. Estos programas tratarán de superar los prejuicios y malentendidos que hay sobre este tema (hay superioridad de razas y de culturas; estas minorías nos quitan el empleo; hay una pérdida de la identidad propia; es un problema que debe arreglar el gobierno; las ONG van a lo suyo...).

En cuanto a las actuaciones pedagógicas concretas podemos diferenciar distintos ámbitos de intervención:

1. Con niños y jóvenes:

Los inmigrantes presentan las siguientes dificultades: no conocen la lengua de acogida y proceden de un nivel socioeconómico bajo, por lo que presentan retrasos escolares.

Los otros niños suelen mostrar hacia ellos actitudes de rechazo.

- Atención específica de los niños extranjeros (Programa de educación compensatoria y/o castellanización).
- Intentar que reciban clases en su lengua materna para que no pierdan las raíces.
- Educación en actitudes y valores.
- Transversalidad. Educación para la paz, la tolerancia, la igualdad y la diversidad, para la convivencia en la solidaridad. Adaptarse a la pluriculturalidad, creando espacios de convivencia dentro del aula y fuera de ella, en otros ámbitos sociales.
- Cambiar la metodología de la clase para combinar la enseñanza individualizada con trabajo de grupo, atendiendo a la heterogeneidad y desechando la competitividad. Usar métodos activos. Este rasgo metodológico es más sencillo en la educación no formal.
- Propiciar actividades de intercambio cultural.
- Evitar enfrentamientos en el grupo y, si surgen, buscarles solución y aprovecharlos educativamente.
- Buscar actividades de animación sociocultural que rompan los estereotipos y den un punto de vista más positivo hacia las otras culturas.

2. Con padres:

Los inmigrantes poseen escasa formación o conocimiento de la lengua, escasos recursos, y no están preparados para comunicarse con la escuela, lo que genera un mayor desconocimiento del sistema educativo y socio-político.

En los padres autóctonos se suelen dar tres posturas: rechazo, aceptación o indiferencia.

Las formas de actuar que podrían mejorar esta situación son las siguientes:

- Información a los padres autóctonos sobre la inmigración y las otras culturas existentes en la comunidad, con el fin de que cambien de actitudes.

- Escuela de padres en la que se hable y dialogue sobre la interculturalidad. Aprovechar el contexto escolar para incluir estos contenidos y el desarrollo de estas escuelas en las APA.

- Entrevistas del tutor con los padres inmigrantes en las que se vean reconocidos, comprendidos y aceptados en su diversidad.

- Asesorar a los inmigrantes sobre los servicios de la comunidad que puede aprovechar su hijo: tiempo libre, asociaciones, comedor... Sobre todo informar sobre el sistema educativo y las posibilidades que éste ofrece a sus hijos.

- Estudios socio-familiares para una mejor elaboración de los proyectos socio-educativos.

Creemos que la escuela es un buen lugar para establecer contacto con todas las familias, y que hay que aprovecharlo para desarrollar nuevas actitudes que permitan el conocimiento mutuo y la comprensión. Además, es un marco ideal para aportar la información y formación necesarias a las familias extranjeras sobre los recursos de la sociedad de acogida.

Junto a la escuela, tal vez antes que ésta y actuando en coordinación con ella, están los Servicios Sociales, que deben aportar información y formación a extranjeros y autóctonos en torno al tema de la inmigración. Los trabajadores sociales y los educadores sociales serán algunos de los profesionales encargados de esta misión.

3. En la comunidad educativa:

Los profesores y educadores sociales no han recibido ni en la formación inicial ni en la continua una capacitación para educar en la interculturalidad. Además, suelen poseer escasos recursos.

Algunas sugerencias para cambiar esta situación son:

- Las medidas de educación intercultural deben ser tomadas a nivel de centro tras una reflexión e integradas en el Proyecto Educativo y Curricular, porque si no se convertirán en acciones aisladas.

- Dotar de mayores recursos a los centros.

- Formación específica adecuada sobre estos temas a través de los Centros de Formación y Recursos de Profesores, cursos o seminarios de otros ámbitos. Esto se hace en Francia, Alemania y Suiza. Esta formación se debería centrar en:

- * Conocimiento de los fenómenos migratorios.
- * Conocimiento mínimo de las culturas con las que se va a encontrar.
- * Crear actitudes positivas hacia la diversidad.
- * Conocimiento de la teoría intercultural.
- * Técnicas de intervención en el aula.
- * Técnicas de grupo.

- El profesor y el educador deben poseer una actitud más positiva hacia las distintas culturas y deben intentar difundir dicha actitud entre el resto de la sociedad.

- Jornadas Culturales, Semanas Culturales, visitas interculturales, etc.
- Coordinarse con otros servicios de la zona.

Varios son los autores que consideran que para la educación intercultural es básica la formación de actitudes y valores (Muñoz, 1998; Sales y otros, 1997) en los educandos niños y adultos. Por esta razón, muchos de los programas se centran en el cambio de actitudes, que se logrará a través de las siguientes técnicas (Sales y otros, 1997: 46):

- T. de Aproximación Didáctica. Consiste en que profesor o alumnos presenten un tema para provocar la reflexión o el debate, de manera que se aprenda a razonar sobre los propios argumentos, contrastándolos con los de los otros y corrigiéndolos. Se trata de eliminar prejuicios, opiniones y juicios que hacemos sin tener en cuenta los hechos. Pretende desarrollar el pensamiento crítico.

- T. de Role-Playing. Presentación de una situación-problema, representada entre dos o más personas que mantienen posiciones encontradas, previamente delimitadas por el educador. El resto de los participantes permanecerán como observadores. Al final se explicará cómo se han sentido los actores en la representación del papel y qué argumentos y valoración hacen los observadores de

lo visto. Se pretende que se pongan en el punto de vista del otro y que sean capaces de expresar sentimientos e ideas.

- T. de Discusión en Grupo. Se organizan grupos de trabajo en torno a un tema de interés para que se debata y discuta en pequeños grupos, mientras que el secretario toma notas y el coordinador modera. Después se expone en un debate colectivo.

-T. Puzzle de Aronson. Se trata de formar grupos diversos para que elaboren una parte de la tarea común a toda la clase. Dentro de cada grupo se nombrará a un experto, que se reunirá con el resto de expertos para preparar el tema y dividir las tareas. En un segundo momento, el experto va a su grupo y organiza el trabajo de la parte correspondiente. Esta dinámica favorece las relaciones inter e intragrupal, puesto que todos se encuentran unidos y se necesitan para realizar la tarea.

- Equipos de juego-concurso De Vries. Parten de dos condiciones: que los grupos sean heterogéneos y que, para asegurar esta heterogeneidad, los haga el educador. Tienen que preparar un tema en grupo para participar en un torneo académico. La puntuación final es la media obtenida por todos los miembros del grupo, y la recompensa es colectiva.

- Grupo de investigación. Formación de un grupo pequeño y heterogéneo para elaborar un trabajo en torno a un tema. Se realizará un plan de trabajo y se conjugará el trabajo individual con el colectivo, que dará como resultado un producto final conjunto presentado al grupo grande y evaluado por él.

- Fotopalabra. Elegir imágenes de alta carga significativa y reflexionar sobre ellas, expresando los valores y actitudes que sugieran. Priorización del lenguaje gráfico sobre el escrito u oral.

- Discoforum. Partiendo de la música y la letra de las canciones (lenguaje musical y verbal), propiciar la expresión y reflexión.

Existen en las publicaciones recientes (Juliano, 1993, Soriano, 1999, Martínez, 2003) sobre este tema multitud de dinámicas y actividades tendentes a lograr la

educación intercultural, además de todas aquellas que, adaptadas, se le ocurran al educador.

4.2. Inadaptación psicosocial

4.2.1. Origen y etapas

La inadaptación es un concepto que surge a finales del siglo XIX y que ha sido estudiado por diversas escuelas que tratan de elaborar una teoría que lo explique y unas acciones que lo pongan en práctica.

Para explicar el origen y evolución de la inadaptación social seguimos los diferentes apuntes cronológicos señalados por Renouard (1992. Citado por Tizio 1997:94):

* De 1830 a 1880. La Escuela Clásica utiliza el término desviación, al cual atribuye la culpabilidad que siente el que posee esos rasgos. Puesto que se trata de una desviación, está centrada en el individuo; es preciso corregirla (enderezarla) a través del castigo otorgado por organismos o instituciones penitenciarias.

* De 1880 a 1920. Se cambia la tendencia, considerando al sujeto una víctima, ya que el daño o desviación se centra en la familia, a quien se culpabiliza. Así, lo que se pretende a través de acciones tutelares y educativas es moralizar a la víctima (encauzarla por el camino correcto).

* De 1920 a 1970. Se habla de inadaptación, considerando al sujeto catalogado como tal un enfermo. Las vías que se utilizan para conseguir la adaptación social del sujeto y de su familia son la psiquiatría y la justicia, a través de la integración socio-profesional, puesto que tiene mucho que ver en este proceso. La intervención educativa está realizada por educadores, que parten de un diagnóstico y pretenden reformar la personalidad del sujeto (o curar) utilizando una perspectiva psicológica. El paradigma empleado en esta etapa es más amplio que en las anteriores, pues no sólo incluye a la familia.

* De 1970 en adelante. Una de las causas de la inadaptación van a ser las carencias sociales. Este enfoque se centra en las problemáticas sociales y pretende lograr la integración social. Aparece la expresión "sectores en riesgo", que apunta

a la prevención, aunque se da la confusión entre lo social y lo educativo. La práctica se realizará desde los servicios sociales.

* Consideramos que en la última década del siglo XX se ha centrado la actuación sobre la inadaptación desde un punto de vista educativo, ayudado por otros servicios sociales (trabajadores sociales, psicólogos...). Se ha acentuado la actuación preventiva en aquellas poblaciones claramente en riesgo, siempre que ha sido posible. La intervención todavía se centra en los servicios sociales, pero auxiliados por los nuevos profesionales -educadores sociales- y actuando, no sólo sobre la persona afectada, sino también sobre su entorno.

4.2.2. Concepto

Antes de comenzar a deslindar el concepto de inadaptación, es oportuno delimitar el término en positivo. De este modo, "la adaptación, como todo proceso dinámico, es un fenómeno por el cual un individuo se relaciona con el medio" (Ayerbe, 1991:32).

La adaptación no puede disociar al sujeto en sí mismo de su entorno o contexto social. Esta unión no es pasiva, sino activa, porque entre sujeto y entorno se produce una interacción, y dependiendo de la naturaleza de ésta, así será la mayor o menor adaptación de la persona a su medio. En muchas ocasiones la respuesta que se produce en esta relación individuo-medio tiene que ver con las normas y con el proceso de socialización que sigue cada persona.

Otro aspecto de la adaptación se refiere al grupo de pertenencia, que sirve de referencia al niño, joven o adulto. Si este grupo se encuentra al margen de las normas consideradas por la mayoría de la sociedad como aceptables, se plantea un problema, porque aquellas conductas que sean adaptadas para la sociedad pueden ser inadaptadas para su grupo de referencia más inmediato y viceversa. Entonces nos encontramos con el problema siguiente: ¿qué conductas son adaptadas para la persona que pertenece a ese grupo? Esto nos conduce a un cierto relativismo a la hora de considerar aquello que es adaptado o inadaptado.

Para Rocher (1977. Citado por Ayerbe, 1991:33)), "la adaptación de una persona a su entorno social quiere decir que esa persona ha interiorizado

suficientemente los modelos, los valores y los símbolos de su medio ambiente; que los ha interiorizado en la estructura de su propia personalidad en la medida suficiente para comunicar y comulgar fácilmente con los miembros de las colectividades de las que forma parte, y funcionar con ellas en medio de ellas, de modo que quepa decir de esa persona que pertenece realmente a tales colectividades.”

La inadaptación social es diferente de la desadaptación. La inadaptación se produce por un problema de ruptura de la comunicación entre el individuo y su entorno, porque ha fallado algún paso en el proceso de socialización. Una característica relevante de la adaptación es la transitoriedad, ya que si perdura y se perpetúa en el tiempo, puede derivar en inadaptación.

Al contrario de lo que se pensó en cierto momento histórico, la inadaptación no es una enfermedad, ni una tara, ni una deficiencia que sufre el individuo. Es cierto que existen muchas definiciones que incluyen este concepto, pero no lo compartimos. Las deficiencias y la enfermedad, en algunos casos, dificultan la adaptación e integración del individuo a su entorno social (por ejemplo, las barreras arquitectónicas de nuestras ciudades con respecto a los deficientes motóricos), pero va a depender de la solución que la familia y el medio den a estas dificultades el que el sujeto consiga superarlas.

Varios autores de los que aparecen en la bibliografía de este capítulo (Ayerbe, 1991; Orte, 1996; Trianes, 1999), comparten la idea de que las definiciones y descripciones que existen sobre la inadaptación son diversas e imprecisas, porque se refieren a aspectos de la persona o circunstancia que las rodean muy diferentes.

"El término inadaptación es relativo y complejo. Su relativismo procede de la propia semántica del concepto que implica necesariamente una comparación con respecto a algo o alguien" (Orte, 1996:29).

Esta dificultad a la hora de llegar a una conceptualización clara se pone de manifiesto en la cantidad de términos que se han utilizado para designar a las personas con estas características. Podemos encontrar inadaptado social, inmaduro, marginado, difícil, caracterial, infancia y juventud abandonada, delincuente, antisocial, excluido, desadaptado, problemático...

El inadaptado es una persona que posee una inteligencia normal y no presenta ningún déficit en su desarrollo evolutivo ni en sus órganos sensoriales, pero que, sin embargo, está en conflicto consigo mismo y con el ambiente (Díaz, 1990:111).

El funcionamiento de su personalidad es más o menos desajustado, por lo que entra en conflicto con su entorno familiar, escolar y/o social. Por esta razón algunos autores optan por llamarlos niños asociales o antisociales o, el más generalizado, inadaptados sociales.

En el niño inadaptado es necesario que se den habitualmente conductas maladaptadas, que sea éste su comportamiento generalizado y que incida en su personalidad, porque este niño vive dividido entre dos mundos: el interior (su propia persona) y el exterior (la sociedad que le rodea). Muchas veces, debido a esta división, aparecen perturbaciones del carácter y del comportamiento. Las inadaptaciones son distintas en las distintas culturas, por lo que la adaptación está en función de lo que marque cada sociedad.

El inadaptado se hace; nadie nace inadaptado, luego es en el proceso de desarrollo donde hay que detectar la inadaptación. Todas las personas atraviesan alguna dificultad en el proceso de socialización y no por ello llegan a ser inadaptadas. En algunos casos se dan circunstancias para que un niño esté en situación de riesgo de inadaptación por el contexto en el que ha nacido y en el que está siendo educado. Este factor hay que tenerlo en cuenta para planificar una intervención preventiva temprana, antes de que se produzca la inadaptación.

Son muchos los autores, además de los mencionados, que definen la inadaptación psicosocial (Tizio, 1997:100; Quintana Cabanas, 1984:417; Martínez Roig y Paul Ochotorena 1993:27) en conceptos diversos que van desde la consideración de perturbadores del orden social hasta la incapacidad para integrarse en la sociedad o dificultad para alcanzar por cauces legales aquello que se desea.

Nos detenemos en el concepto de Martínez Sánchez (1991:121), que señala como consecuencia de la inadaptación que ésta "genera inadaptación". Este hecho se ha de tener en cuenta a la hora de prevenir a las personas que proceden de entorno y familias altamente desadaptadas.

Esta misma autora define el papel de los inadaptados como "el mantenimiento de relaciones personales insatisfactorias con las diversas instancias que constituyen su contexto inmediato y con el ambiente social que les circunda" (Martínez, 1991: 122-123).

Ayerbe (1991:44) sintetiza muy bien algunas notas que hay que tener en cuenta para delimitar la inadaptación social:

- Relaciones inadecuadas entre el entorno y la persona, que se manifiestan en una interacción desajutada que mantiene el individuo tanto con otro individuo como con un grupo.
- Estas relaciones inadecuadas tienden a permanecer en el tiempo y corren el riesgo de perpetuarse o hacerse crónicas.
- Inadecuada vivencia, subjetiva, de los elementos que rodean al individuo y de su propio entorno.
- Desequilibrio entre el concepto que se posee de uno mismo y la experiencia vital.
- A largo plazo la inadaptación produce desajustes psicológicos: falta de recursos, cauces de comunicación inadecuados, percepción no adecuada de sí mismos y/o de la realidad...
- Sentimientos de falta de autoestima que se ven potenciados por la imagen que la sociedad tiene de estas personas.
- Poca participación activa y constructiva en el entorno social en el que viven.
- Dificultad para vivir en grupos sociales normalizados, compartiendo una realidad económica, cultural y física adecuada.
- Como consecuencia de esto, tienden a agruparse con otros que comparten sus características de carencias afectivas, intelectuales, relacionales, etc., que les dejan sin alternativas constructivas para relacionarse con el resto de la sociedad.

- Falta de instrumentos para participar activamente en la sociedad, de forma que se convierten en marginados económicos, sociales, escolares, culturales y laborales.

Estas notas que nos sirven para diagnosticar la inadaptación están muy relacionadas con los rasgos que caracterizan a las personas inadaptadas.

4.2.3. Rasgos significativos de la inadaptación

En general, los rasgos o características que se presentan en los sujetos inadaptados o en riesgo de serlo son:

- Inmadurez.
- Desorientación.
- Falta de control espacio-temporal.
- Confusión entre lo real y lo imaginario.
- Propensión a la mentira y tendencia a la fabulación.
- Desobediencia.
- Inseguridad relacional y situacional.
- Egocentrismo.
- Dificultades para afrontar la frustración.
- Grandes exigencias a los adultos, frente a su poca exigencia personal.
- Ansiedad.
- Conductas destructivas y agresivas.
- Pérdida de control.
- Falta de atención.
- Faltas a clase o al trabajo, tendencia al vagabundeo.
- Falta de sentimientos de culpa ante situaciones desajustadas.
- Justificación de actos delictivos.
- Pequeños hurtos.

- Bajo rendimiento escolar por faltas injustificadas y mala conducta, siendo su inteligencia normal.

- Inestabilidad emocional: oscilando entre el afecto y cariño, y la terquedad y violencia.

Entre los 10 y 14 años, este tipo de conductas de carácter general se intensifican y se modifican en parte, convirtiéndose en:

- actos de rebeldía más agudos.
- consumo de drogas, tabaco y alcohol, que lleva al robo para satisfacerlo.
- relaciones personales impulsivas, extravagantes, embusteras, abúlicas, inestables...

Garrido Genovés (1990) señala otras características que tienen que ver con los trastornos de conducta (formas de abuso en la interrelación: echar la culpa a otros, fantochar), hiperactividad y déficit de atención, deficiencias en el aprendizaje (lectura, rendimiento escolar), habilidades cognitivas deficientes y problemas en las habilidades sociales de relación.

Un niño o joven no suele reunir todas estas características, pero el hecho de que se manifiesten unas cuantas de forma reiterada y prolongada en el tiempo puede hacernos pensar que esta situación no es una desadaptación pasajera fruto del desarrollo evolutivo del niño, sino que este está en situación de riesgo de caer en la inadaptación.

La inadaptación es un proceso dinámico, progresivo, en el que el inadaptado se va haciendo, por lo que se pueden dar grados de la inadaptación:

- Los niños en riesgo, con los que se actúa a través de la prevención.
- Los niños inadaptados, con los que es necesario intervenir para recuperar.

Atendiendo a otras maneras de clasificar la inadaptación, podemos agruparla en:

A. Alteraciones comportamentales por predominancia de factores individuales

1- Niños de educación difícil por crisis de desarrollo.

Períodos críticos: de 2 a 3 años y de 12 a 13 años

2- Niños inadaptados por defectos físicos

B. Alteraciones comportamentales de origen ambiental

1- Niños con problemas emocionales

2- Niños caracteriales

4.2.4. Etiología

Los niños inadaptados pueden pertenecer a todas las clases sociales y ambientales, pero pertenecen en mayor número y gravedad a las capas sociales más bajas, a los ambientes marginados con carencias económicas, culturales, etc.

No existe una relación unívoca causa-efecto, sino una interrelación entre factores sociales e internos o personales.

Según Valverde (1991), para interpretar el comportamiento social del individuo hay que tener en cuenta el contexto concreto en el que éste se relaciona (variables situacionales), además de sus características individuales (variables de personalidad). Analizando las primeras variables, podemos diferenciar estos entornos:

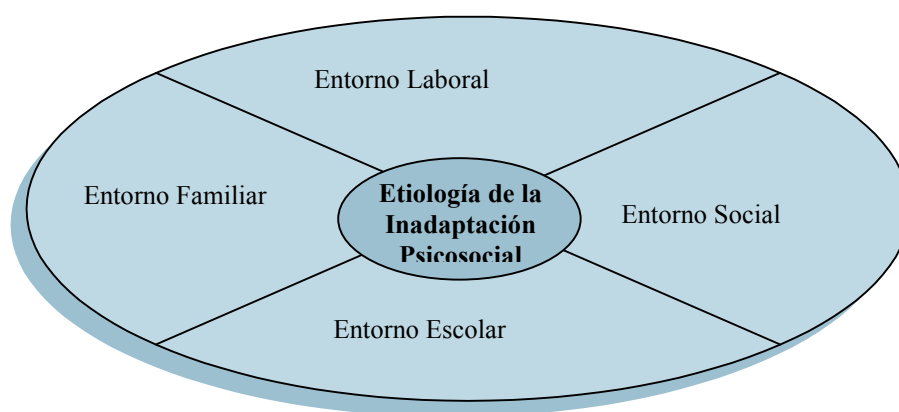


Figura 5. Gráfico de la etiología de la inadaptación psicosocial.

a) El entorno familiar:

Es la primera institución socio-educativa en la que vive el niño, por lo que su importancia es decisiva en el aprendizaje de las relaciones interpersonales. La familia será la que le transmita los valores y normas de la sociedad, además de la que le satisfaga sus necesidades físicas y psíquicas primarias. Las posibilidades de adaptación de los niños a su entorno dependen, en gran medida, de cómo la familia desempeña estas funciones.

Existen algunos tipos de familia cuya influencia es decisiva en el niño:

- Familias anómalas por composición son aquellas en las que falta alguno de los progenitores, por ausencia o abandono del hogar, permanente o no.
- Conflicto relacional producido por la falta de comunicación entre padres e hijos o entre los padres.
- Incoherencia de actuación entre los padres con respecto a la educación de los hijos, que provoca desorientación y ambivalencia.
- Rechazo del hijo por no ser deseado o porque no cumple las expectativas.
- Escasez de recursos económicos y culturales.
- Alteraciones comportamentales de alguno de los progenitores por drogas, alcohol, delincuencia, prostitución, etc.

b) El entorno escolar:

Es el segundo agente de socialización y el lugar donde el niño recibe el primer contacto extrafamiliar, luego también se encarga de insertar al niño en la sociedad.

Es en esta institución en la que la sociedad delega la formación del niño, tanto en los conocimientos y procedimientos, como en las actitudes, valores y normas necesarios para desenvolverse en el medio social. La integración escolar es el primer paso para la integración social, que dependerá del rendimiento académico alcanzado y de las relaciones que en ella se establezcan.

Es necesaria la comunicación entre la escuela y la familia para que no se produzcan contradicciones graves que hagan peligrar el equilibrio del niño. Además, no debe haber una desconexión entre la escuela y la realidad del barrio

en la que se encuentre enclavada, por lo que la escuela debe esforzarse en conocer esta realidad y comprenderla, aunque no está totalmente en su mano su transformación.

Una escuela excesivamente rígida en su organización puede ser fuente de inadaptación, provocando temor, angustia ante el fracaso, agresividad, desinterés, absentismo escolar y apatía hacia todo lo relacionado con la actividad intelectual.

Una escuela insolidaria y competitiva en la que impera la ley del más fuerte puede fomentar la inadaptación.

A estos factores se une el que las expectativas que los padres y los propios profesores tienen puestas en estos jóvenes no son muy satisfactorias; los primeros por desconocimiento y los segundos por el fracaso escolar que suelen arrastrar los niños inadaptados o en riesgo.

c) El entorno físico:

Las grandes urbes que crean barrios marginales con escasez de prestaciones, que no cubren las necesidades básicas de sus habitantes, no permiten un adecuado desarrollo del niño. Situaciones de hacinamiento, carencia de alimentos, carencia de atención, etc. repercuten en la educación del niño.

Estos barrios periféricos tienen sus propios modelos sociales -pandillas, bandas, etc.-, cuyos comportamientos son muy influyentes en los niños.

La masificación y el ritmo vertiginoso de las grandes urbes empuja a la pérdida de valores comunitarios y de comunicación y a provocar reacciones anómalas.

Los medios de comunicación -televisión, radio, prensa, cine...- ofrecen una imagen distorsionada y sesgada de la realidad, presentando situaciones violentas o idílicas como normales, lo que impide al niño interpretar toda la información que recibe y adecuarla a su realidad.

La televisión y los ordenadores crean una dependencia y convierten al sujeto en pasivo, haciendo que éste deje el desarrollo de actividades físicas o intelectuales en un segundo y tercer plano. Además, le proporcionan modelos extremos de conducta: el héroe y el antihéroe. Los niños inadaptados suelen identificarse a menudo con el antihéroe.

Estos medios de comunicación, por medio de la publicidad, crean necesidades artificiales que conducen al consumismo, el cual no siempre se puede satisfacer, razón por la que se cometen actos delictivos: robos, hurtos.

d) El entorno laboral:

Estos jóvenes llegan al trabajo por exclusión, sin tener una formación específica clara. Esto hace que:

- no tengan un puesto de trabajo concreto,
- accedan a los peores trabajos y
- reciban muy bajos salarios.

Suelen pasar del fracaso escolar al paro, sobre todo en los momentos de crisis o de recesión económica.

Las segundas variables que se refieren a la personalidad, no tendrían sentido sin las anteriores. Es decir, puede existir una predisposición caracterológica a la inadaptación, pero, si ésta no es alimentada por el entorno, posiblemente nunca se desarrolle, de modo que se logrará una adaptación más o menos normal.

Además de esta forma clásica de presentar la etiología de la inadaptación, podemos encontrar otras clasificaciones, si bien el contenido dentro de cada categoría no varía demasiado, por lo que no nos extendemos explicándolo detalladamente para que no resulte reiterativo.

- Situaciones carenciales en el ámbito social:
 - El factor educativo (falta de centros y falta de metodología y enfoque educativo que se ajuste a las necesidades y características de los niños y jóvenes).
 - El factor sanitario (falta de atención y de sanidad preventiva).
 - La privación de espacios culturales y recreativos.
 - La degradación de las viviendas.
- Situaciones carenciales en el ámbito familiar:
 - La desestructuración familiar (relaciones internas, composición, falta de cultura y dedicación de los padres...).

- La emigración (desarraigo y pérdida de lazos afectivos y culturales).
- El factor socio-económico (nivel bajo o muy bajo).
- Situaciones carenciales ocasionadas por el fracaso del sistema educativo:
 - Dificultades en el aprendizaje.
 - La incompreensión de algunos profesores.
 - Las presiones que ejerce el grupo de pertenencia (desacostumbrado a la disciplina, el orden, etc).

La persistencia temporal y transituacional de unas condiciones de vida anómalas y carenciales, al entrar en relación con las disponibilidades personales de un determinado individuo, puede llegar a producir que el sujeto se relacione su entorno interpersonal e institucional de una determinada manera a la que llamamos personalidad asocial, desadaptada o delincuente.

La causa de esta conducta es la anormalización del contexto socializador (Molina, 1991).

Dentro de estas causas se incluye la emigración como factor que hay que tener en cuenta en la inadaptación. Creemos que este factor por sí sólo no produce inadaptación, aunque no negamos que se precisa un período de adaptación de la persona que llega a un país donde la cultura, la lengua y las costumbres son diferentes a las suyas. En este primer encuentro se puede producir desadaptación, y dependerá de la forma de acogida y de la personalidad del individuo el que se dé indaptación. Por otro lado, hay que tener en cuenta la plasticidad y capacidad de adaptación de la edad infanto-juvenil sobre la edad adulta, por lo que la adaptación de un niño que no posea una especial predisposición caracterológica a la inadaptación va a ser más fácil que la del joven o la del adulto.

De alguna forma, esta causa relaciona el primer ámbito de la educación social presentado en este capítulo -las minorías- con el segundo -la inadaptación-.

En *Pioneros*, la fundación sobre la que se realiza este estudio, se ha producido una evolución de la población sobre la que se interviene: hasta hace pocos años

eran niños y jóvenes gitanos y payos, y ahora se incorporan poco a poco niños extranjeros.

De todas las causas que hemos presentado en este apartado, las que más influyen en la población infanto-juvenil con la que desarrolla sus programas *Pioneros* se encuentran en estos tres ámbitos:



Figura 6. Etiología de la inadaptación psicosocial.

4.2.5. Intervención pedagógica

Desde una perspectiva histórica la intervención con personas que presentan problemas de adaptación social ha ido unida a la conceptualización y el origen del concepto.

Una rápida aproximación histórica a los modelos de tratamiento de las distintas escuelas muestra que los principios ideológicos marcan la intervención. Cronológicamente, podemos distinguir las siguientes escuelas:

- La Escuela Clásica (siglo XVIII) habla del delincuente al que somete a un castigo proporcionado al delito cometido. Trata de dañar al individuo en la misma medida en que él lo ha hecho a la sociedad. El castigo es ejemplar, con el fin de reducir delitos en los otros. Practica la ley del "ojo por ojo, diente por diente".

- La Escuela Positiva (siglo XIX) pretende rehabilitar al infractor, ya que la pena no debe ajustarse al delito, sino al delincuente. Así, distingue dos tipos de delincuentes: los que ya no pueden cambiar (hay que encarcelarlos) y los que no eligen cometer delitos (hay que aplicarles un tratamiento individual). Esta escuela muestra una cierta apertura, pero todavía sigue primando en su intervención la represión.

- En el siglo XX se siguen las dos tendencias anteriores: la ley dice que hay que rehabilitar, pero el tratamiento que se aplica en la prisión es un castigo.

En cuanto a los modelos de tratamiento que se han aplicado, se pueden resumir en:

1º) Modelo represivo, clásico o de control: caracterizado por ser autoritario y coercitivo, siendo la vigilancia constante. Se segrega y separa a los infractores de la sociedad, aislándolos en internados donde, entre otros, se practican castigos corporales. Las instituciones cerradas tratan de aplicar una intervención adecuada a la falta cometida.

2º) Modelo médico, curativo, de rehabilitación o de ajuste: considera que la inadaptación está causada por uno o varios factores identificables, que se pueden tratar y eliminar. El fin es la recuperación social del inadaptado. Aquí se cambia el concepto, usando el de enfermo al que el Estado debe sanar. Una de las estrategias que utiliza para su eliminación es la psicoterapia, de influencia psicoanalítica, ya que considera que el problema está dentro del individuo y se puede eliminar.

3º) Modelo comunitario o de reintegración: parten de que el niño y el joven se encuentran inmersos en una comunidad, por lo que deben participar en los programas que ella ofrezca. El joven tiene que dar alternativas de relaciones con los demás, con el trabajo y con la educación que le faciliten su reinserción en la sociedad.

El objetivo de la sociedad ha de ser que se eliminen las conductas y actitudes antisociales allí donde se producen.

Este modelo rechaza el planteamiento médico, que culpa exclusivamente al niño o joven de lo que pasa. Para estos el inadaptado es el resultado de las relaciones e influencias que recibe el individuo de su entorno, llegando a ser como es por el aprendizaje social. Por esta razón, el tratamiento debe ser triádico: el especialista, las personas significativas y el delincuente. Este enfoque entiende que las tareas no están sólo en manos de los especialistas, sino también de otras personas significativas para el niño (padres, maestros, educadores, amigos...) y del propio entorno en el que vive (el vecindario, los recursos de la propia comunidad, la planificación de actividades alternativas a esa conducta...). El tratamiento o la intervención, más que sobre el inadaptado como individuo, hay que ejercerlos sobre él y su ambiente.

El objetivo será orientar a los jóvenes en la búsqueda y utilización de los recursos de su entorno de modo positivo para evitar así la inadaptación.

Se incide en la necesidad de potenciar la prevención, aunque etiqueta a los jóvenes que el Estado decide rehabilitar.

El modelo de restricción mínima o menor intervención de la ley. Está en contra de la etiquetación de los jóvenes, porque cree que la comunidad puede eliminar las conductas predelictivas.

Si nos fijamos en la historia, podemos observar la evolución de estos modelos, que partiendo del represivo han avanzado hasta el de reintegración. No obstante, hay que apuntar que algunos de los modelos anteriores no se han extinguido y conviven en la actualidad.

Si observamos a los profesionales que intervienen, llama la atención que, dependiendo del modelo, predomina una profesión u otra. Por ejemplo, en el represivo destacan los profesionales del derecho, mientras que en el de reintegración se da la interdisciplinariedad o la coordinación de servicios de diversas profesiones.

El modelo pedagógico debe incardinarse en la perspectiva reintegradora y comunitaria, por lo que se centrará en la prevención y el tratamiento.

Si consideramos al delincuente como producto de la inadaptación picosocial llevada al extremo, los tratamientos institucionales, que se han dado y se dan, son el resultado de las tendencias y los modelos de intervención. Así, antes del siglo XIX se encierra a los delincuentes en las mismas instituciones, sin diferenciar si se trata de adultos o niños. En el siglo XX se crean instituciones específicas para niños, los reformatorios, que desde su creación hasta nuestros días han atravesado las siguientes fases:

1a. No reciben ningún contacto con el exterior (Modelo de control).

2a. Transforman las instituciones para subsanar las deficiencias educativas y emocionales, por lo que se reduce su tamaño y se potencia la relación con la familia. Se da una tímida apertura al exterior (Modelo médico).

3a. Continúa la apertura al exterior, utilizando el psicoanálisis en el tratamiento de conductas antisociales (Modelo médico).

Técnicas empleadas en las instituciones:

- Terapia de grupo (psicoterapia de grupo, psicodrama, grupo de interacción guiada).
- Terapia ambiental (el grupo decide y afronta los problemas).
- Terapia de la realidad.
- Terapia de la conducta. Modificación de conducta.

Otra perspectiva más moderna es el tratamiento comunitario o en la comunidad. Desde 1969 se opina que el tratamiento más eficaz es el que se da en el propio medio por los agentes comunitarios. Utiliza los modelos de mínima restricción:

1. Poner en práctica estrategias de diversión para no etiquetar ni encerrar al joven.
2. La probación o tarea impuesta por el juez en su comunidad, en sustitución de la prisión.

3. La libertad condicional. El joven que ya ha estado en prisión sale para probar cómo reacciona en la comunidad.

Centros comunitarios de tratamiento:

- Hogares de adopción (familia).
- Hogares de grupo (tutores o cuidadores).
- Centros de día.

El modelo de reintegración usa métodos de modificación de conducta, es decir, aprendizaje de conductas o psicoeducación, a través de:

- Programa de padres enseñantes en los hogares de grupo.
- Programa de economía de fichas.
- Enseñanza de habilidades sociales e interpersonales.

Las **reflexiones** sobre estos modelos muestran los siguientes resultados:

- El modelo de rehabilitación es poco efectivo, ya que los programas correccionales no han reducido la reincidencia. El contexto institucional ha tratado de reeducar a través de los funcionarios, al mismo tiempo que se mantenía la subcultura de los delincuentes internados. Dentro del centro se ha creado un ambiente artificial de reeducación, muy lejano a la comunidad del sujeto, donde se encuentra privado de libertad y, en muchas ocasiones, con situaciones de hacinamiento y violencia dentro de la propia institución.

- Esto no quiere decir que haya fracasado el tratamiento dado a los delincuentes en su totalidad, pues de algunos modelos podemos sacar resultados positivos. Las psicoterapias del modelo médico sólo han funcionado en cautividad, pero el aprendizaje de habilidades sociales y capacidades cognitivo-interpersonales mejora la solución de problemas y la toma de decisiones. Esto no supone un fracaso total del modelo médico, pues, aunque los programas comunitarios obtengan mejores resultados, en algunos casos no se puede prescindir de los centros, aunque es necesario mejorar y ampliar las técnicas en ellos utilizadas.

- En el futuro hay que avanzar hacia la implantación del modelo de reintegración, acorde a la psicología comunitaria y a la psicología del aprendizaje.

Se actuará a nivel primario (con toda la población) o secundario (con la población con conductas poco desviadas) en colectivos amplios del barrio y la comunidad. La terapia favorecerá la modificación de ambientes y la educación. Esta labor se complementará utilizando las redes de apoyo.

Existen algunas dificultades para que esto sea posible: limitación de recursos, resistencia de la comunidad, selección y entrenamiento de profesionales... Estos programas son tan caros o más que los institucionales y mucho más efectivos.

- La intervención del delincuente debe hacerse en su ambiente natural a través de la modificación de dicho ambiente, de los controles comunitarios, de las técnicas de modificación de conducta, del entrenamiento en habilidades sociales, de la solución de problemas y del tratamiento individualizado.

- El enfoque multicompreensivo debe hacerse en la comunidad con la colaboración de los servicios de expertos, en la escuela, en la familia y en otros organismos, dotándolo de programas preventivos.

Uno de los problemas causantes de esta inadaptación es la desventaja cultural. Esta es muy compleja para resolverla desde el ámbito escolar, por lo que también se habrá de intervenir desde el entorno familiar y social. Por ello con la escuela deben colaborar instituciones diversas del barrio o sector.

En el ámbito de la educación formal se trabaja la integración con deficientes cognitivos y físicos, pero con los inadaptados sociales apenas si se hace. Los inadaptados sociales acuden a los establecimientos escolares como el resto y no reciben ninguna intervención especial, por lo que muy pocos acabarán la enseñanza obligatoria y muchos se convertirán en delincuentes antes de finalizarla. Ni los equipos psicopedagógicos ni los Departamentos de Orientación los consideran como sujetos que hay que integrar.

Se trata de un colectivo que produce agresividad en la escuela:

- El profesorado no conoce nada sobre este tema y tiene miedo a enfrentarse a él. No conocen las causas de la inadaptación ni cómo tratarla.

- Tienen miedo e impotencia y actúan de forma intuitiva, porque carecen de formación y no logran resultados.

- Se defienden ante la agresión y tratan de aislarlos y controlarlos; si no pueden, prescinden de ellos (expulsión).

Alternativas pedagógicas:

- Equipo estable y reforzado (especialistas de apoyo).
- Educadores sociales que intervengan en el entorno del niño: barrio, familia y escuela.
- Proyecto educativo del Centro adaptado a la realidad.
- Trabajo con los padres (participación).
- Marco participativo que permita al alumno adquirir su autonomía personal.
- Apertura a otras personas, culturas y ambientes.
- Trabajo coordinado con el educador social.

Dentro del ámbito de la educación no formal, la situación no mejora demasiado, pues las asociaciones e instituciones de animación sociocultural o tiempo libre no atienden especialmente a este colectivo y se encuentran con los mismos problemas que el profesorado. Sólo en el caso de entidades creadas específicamente para atender a este sector de la población se da una actuación más especializada.

En algunos entornos urbanos existe la figura del educador social para cada barrio, pero con la pretensión de atender a toda la población que habita en él, por lo que los recursos para atender a los niños en situación de riesgo de inadaptación son escasos.

Papel del profesor y del educador:

- 1) Detectar y prevenir las conductas asociales en el aula
- 2) Implantar y fortalecer habilidades y comportamientos orientados a la integración social de los alumnos.

Dentro de los programas de intervención, importantes autores que han estudiado este tema (Garrido, 1987; Ayerbe, 1991; Trianes y otros, 1999; Valverde, 1991) coinciden en señalar la **prevención** de la inadaptación como

prioritaria al tratamiento, porque los delincuentes adultos antes fueron delincuentes juveniles y antes inadaptados. Esta prevención debe darse en la familia, en la escuela, en el empleo juvenil y en otros factores (individuales y ambientales) que repercuten en la interacción social.

La prevención es una acción social que pretende evitar la aparición de fenómenos o conductas potencialmente peligrosos. Es un proceso organizado, continuo y regenerativo que ofrece la comunidad. "Toda prevención conlleva: una lectura crítica y analítica de la zona donde se quiere realizar la intervención preventiva; una elaboración de un determinado plan de acción que apunte a soluciones concretas y se realice con una determinada metodología y estrategia; y una valoración continua de la misma" (Buscena, 1977. Citado por González Rodríguez, 1995:77).

Los tipos de prevención según Garrido (1987) son:

- 1- Prevención primaria: dirigida a toda la sociedad para evitar trastornos psicológicos y dar los recursos necesarios que aumenten el bienestar.
- 2- Prevención secundaria: dirigida a personas con problemas psicológicos o conductuales para que vayan más allá (niños predelincentes).

Estos dos tipos de prevención incluyen a la estructural cuando pretenden modificar las instituciones sociales (escuela, mercado de trabajo, televisión) para evitar perjuicio en los jóvenes; y a la individual cuando pretenden ayudar al joven y a su familia a analizar sus aspectos negativos y a dotarles de recursos para superarlos.

El sistema preventivo puede resumirse en las siguientes notas:

- Búsqueda del desarrollo completo del muchacho.
- Creación de instrumentos y métodos de trabajo que consigan captar el interés del joven y que le estimulen en su autodesarrollo educativo.
- Educación en valores morales, cívicos y espirituales.
- Relación empática con el profesor o educador, de ternura y cordialidad comprensiva.

- Rechazo al castigo y la violencia frente a la comprensión, paciencia y amistad.

- Intentar que a través de nuestra relación los jóvenes actúen por propia convicción y no por miedo.

- Formación en habilidades sociales.

La relación entre el adulto y el joven, para que sea preventiva, debe contemplar una serie de características:

- Favorecer su reinserción social a través de un trabajo de acompañamiento diario, actuando de forma individual con el chaval y con el contexto relacional.

- Apoyar, orientar, estimular para que tomen conciencia de sus problemas y se sientan escuchados.

- El adulto debe seguir un proceso relacional que tal vez partirá de una ausencia de comunicación, pero es preciso ganarse la confianza del joven para que poco a poco se exprese verbalmente y descubra su capacidad de comunicar lo que pasa en su interior.

- El adulto debe proponer el cambio de actitud y de comportamiento sin que el muchacho se sienta agredido en sus formas.

- El adulto no se tiene que dejar chantajear, debe ser autoritario.

- Flexibilidad del educador, que debe saber actuar entre la realidad del joven y la suya propia, asumir los fracasos parciales y ser paciente.

- El educador ha de ser maduro y tener seguridad.

Los programas de intervención para la prevención deben referirse a estos ámbitos, que están relacionados con la etiología:

1º) Marco familiar: Mejorar la comunicación niño/adulto; enseñar a los padres habilidades interpersonales, de competencia social, para el manejo de sus hijos; enseñarles a resolver dificultades; seguir un proyecto de aprendizaje social que comprenderá: a) el estudio de un texto sobre las formas de educar, b) práctica y registro de las conductas de sus hijos, c) entrenamiento de los padres, d) contratos de obligaciones y derechos de los hijos, e) reciclaje.

2º) Marco escolar: No etiquetar a los niños en buenos y malos; proporcionar experiencias gratificantes: experiencias laborales...; tener en cuenta las ideas, aspiraciones y expectativas de los jóvenes; mantener una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad a través de la educación social (habilidades cognitivas interpersonales y de razonamiento), la educación moral (educación del carácter, de los valores, desarrollo moral de Kohlberg) y el entrenamiento de habilidades sociales para mejorar y aprender conductas de la vida real; proporcionar oportunidades de empleo: para los jóvenes que fracasan en la escuela y no poseen éxitos académicos ni conductuales (programas de escuela- empresa).

3º) Apoyo social: Intercambio de recursos entre dos personas que tratan de incrementar el bienestar del beneficiario en lo psicológico, material y social. Puede ser directo, indirecto e interactivo. Pretende mejorar al individuo a través de su propia comunidad.

Las redes sociales, que son acciones recíprocas entre grupos de personas. Es una especie de vigilancia natural que se establece en el quehacer cotidiano. Es necesario que las personas que la ejerzan estén preparadas a nivel social, interpersonal, cognitivo y conductual.

3- Prevención terciaria: dirigida a jóvenes que han entrado en el sistema legal y han sido calificados de delincuentes. Se trata de prevenir futuras conductas delictivas que requieren tratamiento.

El **tratamiento** es la ayuda o asistencia para conseguir la recuperación social de los que están al margen de la ley. Persigue la rehabilitación a través de la intervención planeada de especialistas (psicólogos, psiquiatras, pedagogos, educadores, trabajadores sociales) para reducir la conducta delictiva del sujeto.

Los objetivos del tratamiento que pretenden la recuperación son:

- Adaptación crítica a la realidad (capacidad de conectar empáticamente con el entorno interpersonal, de sentirse miembro activo del grupo social= resocialización).
- Maduración personal.

- Modificación del entorno (centrarse, además de en el individuo, en su contexto).

Muchos de los programas ya anunciados antes sirven también para este tratamiento. Sin pretender ser específicos, señalamos algunos programas como posibles soluciones dentro del modelo de reintegración:

A) Programa de habilidades sociales de Kelly (1987). El objetivo de este programa es dar al sujeto pautas de comportamientos basadas en las relaciones interpersonales.

Las habilidades sociales son definidas como "aquellas conductas aprendidas identificables que el individuo usa en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento de su entorno" (Kelly, 1982). Este programa permite incidir en los aspectos sociales de los que más carencia tiene el inadaptado: lenguaje, relaciones interpersonales, control emocional, asertividad, normas de comportamiento, etc.

Las áreas que abarca este programa son: tratamiento de los déficits ya existentes (terapéutico) y prevención de futuros déficits (preventivo).

B) Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein y la modificabilidad cognitiva.

C) Otras técnicas de intervención: ludoterapia, actividades artísticas, deportes, talleres de manualidades, colonias, excursiones, acampadas, granjas-escuela, campos de trabajo, etc.

4.3. Maltrato infantil

4.3.1. Origen y concepto

En la década de los años sesenta del siglo XX se profundiza sobre el concepto de maltrato infantil. Esta delimitación teórica está precedida por la preocupación sobre la atención que se da a los niños que han sido objeto de maltrato.

Si revisamos documentos pertenecientes a distintas culturas y a distintos momentos históricos, podemos encontrar datos sobre el trato que se daba a los niños y observar que no siempre era muy bueno. Puede decirse que el maltrato ha

existido siempre, aunque pertenecía al ámbito privado de la familia y, por ello, ni siquiera se hablaba de él.

En 1860 Tardier publica en Francia un trabajo sobre el maltrato a los niños. A finales del siglo XIX surgen dos sociedades para prevenir el maltrato, una en Nueva York y la otra en Londres. Durante la primera mitad del siglo XX, en EE.UU., se realizan estudios sobre este tema, por ejemplo, Kempe publica *Síndrome del niño apaleado*, contribuyendo sobre manera a la sensibilización de la población americana. En Europa -Inglaterra, Francia, Alemania y Países Nórdicos- se produce un proceso semejante de preocupación por el tema en la misma época. En nuestro país tenemos que esperar a un cambio socio-político, que se produce alrededor de 1980, para que se empiecen a desarrollar estudios sobre el maltrato.

Los primeros trabajos se centran exclusivamente en el maltrato físico, que es más evidente y fácil de detectar. Mucho más adelante abordan el maltrato emocional y psicológico, para posteriormente centrarse en el abuso sexual. Todos estos tipos de maltrato son mucho más difíciles de detectar y abordar.

La delimitación del concepto de maltrato infantil es delicada y no existe un acuerdo entre todos los estudiosos. En el libro escrito por Simón (2000:123-124) se ofrecen una serie de factores que repercuten y dificultan la definición de maltrato. Estos factores son:

- El estado de la investigación actual, que todavía es escasa y reciente.
- Los agentes que intervienen en una situación de maltrato infantil, que pueden ser muy diversos.
- La intencionalidad del maltrato.
- La delimitación del problema: dificultad para establecer los límites entre lo que es y no maltrato.
- Los condicionamientos culturales, que influyen en el concepto de maltrato y en el de crianza.

A estos, Palacios y otros (1995:9-10) añade otros factores implicados en la dificultad para delimitar el concepto de maltrato:

- Criterios de clasificación: hay diferentes formas y criterios para clasificar.
- Enfoques profesionales: médico, legal, psicológico, sociológico, el de la intervención social y el de la investigación.
- Causas y consecuencias del maltrato.

A pesar de estas dificultades, es preciso establecer un concepto más o menos consensuado sobre lo que es el maltrato. Por esta razón, a continuación exponemos algunos:

"Las lesiones físicas o psicológicas no accidentales ocasionadas por los responsables del desarrollo, que son consecuencia de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenazan el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado normal para el niño" (Martínez Roig y de Paúl, 1993:23).

"Cualquier daño físico o psicológico no accidental a un niño menor de 18 años ocasionado por sus padres, cuidadores u otros adultos, que ocurra como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales, tanto cometidas como omitidas y que amenazan el desarrollo normal físico y/o psicológico del niño" (Gobierno de La Rioja, 1995).

"Un niño será maltratado cuando es objeto de violencia física, psíquica y/o sexual. También si sufre la falta de atenciones por parte de las personas o instituciones de las que depende para su desarrollo" (Associació Catalana per l'Infant Maltractat. Citado por Inglès, 1995:25).

Estas tres definiciones incluyen en la conceptualización del maltrato infantil lo físico, lo psicológico o emocional y lo sexual, que se aplique o se deje de aplicar (en el caso de no cubrir las necesidades básicas físicas o afectivas del niños) tanto por una persona individual como por una institución.

"Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de producirlo" (Arruabarrena y de Paúl, 1994:27).

"Cuando el comportamiento parental (por acción u omisión) llega o puede llegar a poner en peligro la salud física y psíquica del niño, la situación"

(Arruabarrena y de Paúl, 1994:24). A esta definición hay que añadir la frecuencia e intensidad y la intencionalidad. Además, se deben tener en cuenta tres criterios para definir el maltrato infantil:

a) La perspectiva evolutiva: Un mismo comportamiento va a depender de la edad y momento madurativo del niño (dejarle solo), y así podría ser calificado de acción u omisión maltratante o negligente dependiendo de la edad.

b) Presencia de factores de vulnerabilidad del niño: depende del estado de salud del niño.

c) Existencia de daño real o de daño potencial: hay lesiones que se detectan y otras que van a tener repercusión en la vida posterior (Arruabarrena y de Paúl, 1994:25).

El problema de las distintas definiciones de maltrato es que afecta a las decisiones que sobre él se vayan a adoptar.

La complejidad del término se debe a dos cuestiones fundamentales:

- ¿Cuál es el límite entre lo que es y no maltrato?
- ¿Hay que respetar las costumbres culturales a la hora de decidir si algo es maltrato o no?

4.3.2. Tipos

Los tipos de maltrato infantil están relacionados con la carencia o insatisfacción de necesidades que tiene el niño, como establece López (1995. Citado por Simón, 2000:131). Así, el maltrato físico y el abandono físico o negligencia tiene que ver con las necesidades físico-biológicas; el abandono físico o negligencia y el retraso no orgánico en el desarrollo con las necesidades cognitivas; el maltrato emocional, abandono emocional, abandono, abuso sexual, explotación laboral, corrupción e incapacidad para controlar la conducta del menor, con las necesidades emocionales y sociales.

De entre las muchas clasificaciones que existen de este problema hemos optado por presentar varias: la primera porque es la adoptada por la Comunidad

Autónoma de La Rioja, en la que se realiza esta investigación; y las otras por encontrarse, en parte, compartidas por distintos autores.

Según el Gobierno de La Rioja (1995), los principales tipos de maltrato son:

1. Maltrato físico
2. Maltrato emocional
3. Abuso sexual
4. Abandono físico o negligencia
5. Abandono emocional

Otros tipos de maltrato:

1. Explotación laboral: "aquella situación en que los padres o tutores asignan al niño con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos (domésticos o no) que exceden los límites de lo habitual y deberían ser realizados por adultos, interfieren de manera clara en las actividades y necesidades sociales y escolares del niño y son asignados al niño con el objetivo fundamental de obtener un beneficio económico o similar para los padres o la familia" (de Paúl, 1995:51). "Desde los trabajos con dureza física, hasta la utilización activa o pasiva para pedir limosna" (Inglès, 1995:26).

2. Corrupción: situaciones en las que el adulto incita al niño a cometer actos delictivos, lo que repercute negativamente en su integración social. "Conductas que impiden la normal integración del niño y refuerzan pautas de conducta antisocial o desviadas (delincuencia, sexualidad, drogas)" (de Paúl, 1995:51).

3. Maltrato prenatal: "Falta de atención por acción u omisión, del propio cuerpo y/o autoadministración de sustancias o drogas por parte de la mujer durante el período de gestación que, de una manera consciente o inconsciente, puede perjudicar al feto del cual es portadora" (Inglès, 1995:25).

4. Síndrome de Munchausen por poderes: cuando los responsables del niño le someten a reiteradas exploraciones médicas, toma de medicamento e ingresos, falseando los síntomas del niño.

A estos tipos, Palacios y otros (1995:15) añade el maltrato institucional, definido como "situaciones que se dan en centros u organizaciones que atienden a menores de edad y en las que por acción y omisión no se respetan los derechos básicos a la protección, el cuidado y la estimulación del desarrollo".

Para Arruabarrena y de Paúl (1994:26) los tipos de maltrato son:

	Activo	Pasivo
Físico	Abuso físico Abuso sexual	Abandono físico
Emocional	Maltrato emocional	Abandono emocional

Tabla 1. Tipología del maltrato.

1. Maltrato físico: "cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo" (de Paúl, 1995:51).

Indicadores de tipo físico (Arruabarrena y de Paúl, 1994:27):

- Magulladuras o moratones.
- Quemaduras con formas definidas.
- Fracturas de nariz, mandíbula, huesos largos...
- Torceduras o dislocaciones.
- Heridas o raspaduras en la boca, labios, encías, ojos...
- Cortes o pinchazos.
- Lesiones internas (cráneo, tráquea, etc.).

2. Abandono físico: "aquella situación donde las necesidades físicas básicas del menor... no son atendidas temporal o permanentemente por ninguno de los miembros del grupo que conviven con el niño" (de Paúl, 1995:51). Puede ser crónico y se da una omisión de una función que deberían cumplir los padres o tutores.

Indicadores (Arruabarrena y de Paúl, 1994:29):

- Alimentación: está hambriento o es inadecuada.
- Vestido: inadecuado para la estación.
- Higiene: sucio.
- Cuidados médicos: enfermedades no atendidas.
- Supervisión: pasa largos ratos sin que el adulto lo controle.
- Condiciones higiénicas y de seguridad del hogar peligrosas para la salud y seguridad del menor.
- Educación: falta de asistencia sin justificar y reiterada a la escuela.

3. Maltrato y abandono emocional:

Maltrato emocional: "Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar" (de Paúl, 1995:51).

Abandono emocional: "Falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto, por parte de una figura adulta estable" (de Paúl, 1995:51).

Son muy difíciles de delimitar, pero los indicadores que podemos encontrar en los padres son (Arruabarrena y de Paúl, 1994:31-32):

- Rechar.
- Aterrorizar.
- Aislar.
- Ignorar.

4. Abuso sexual: "Cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño" (de Paúl, 1995:51). Se pueden diferenciar cuatro tipos (Arruabarrena y de Paúl, 1994:33):

1. Incesto;

2. violación;

3. vejación sexual (tocamiento intencionado de zonas erógenas del niño o forzamiento para que él toque las zonas de un adulto);

4. Abuso sexual sin contacto físico (seducción verbal, exhibicionismo, automasturbación en presencia de un niño)

Martínez y de Paúl (1993:24) clasifican los maltratos en dos grandes bloques:

a) Los interfamiliares, que se producen dentro del seno familiar y son: negligencias, abandonos físico, psíquico o emocional y sexual, síndrome de Münchhausen y prenatal.

B) Extrafamiliares, que se producen en otros contextos como el institucional (escolar, sanitario, jurídico, servicios sociales, medios de comunicación y fuerzas de seguridad), el laboral (explotación) o el social (sexual y consumismo).

Estos tipos de maltrato se suelen dar de forma simultánea, mezclándose unos con otros.

4.3.3. Etiología

Es muy difícil averiguar las razones exactas del maltrato, de todos los tipos de maltrato, y generalizarlas. A pesar de los estudios realizados, hay muchos casos de maltrato encubierto, y la metodología utilizada en ellos ha sido distinta, por lo que se llega a conclusiones diferentes.

Se han ofrecido explicaciones del maltrato desde una perspectiva clínico-psiquiátrica, social, cognitiva, centrándose en la vulnerabilidad del niño, y desde un enfoque múltiple o interaccionista (Palacios, 1995:17-18).

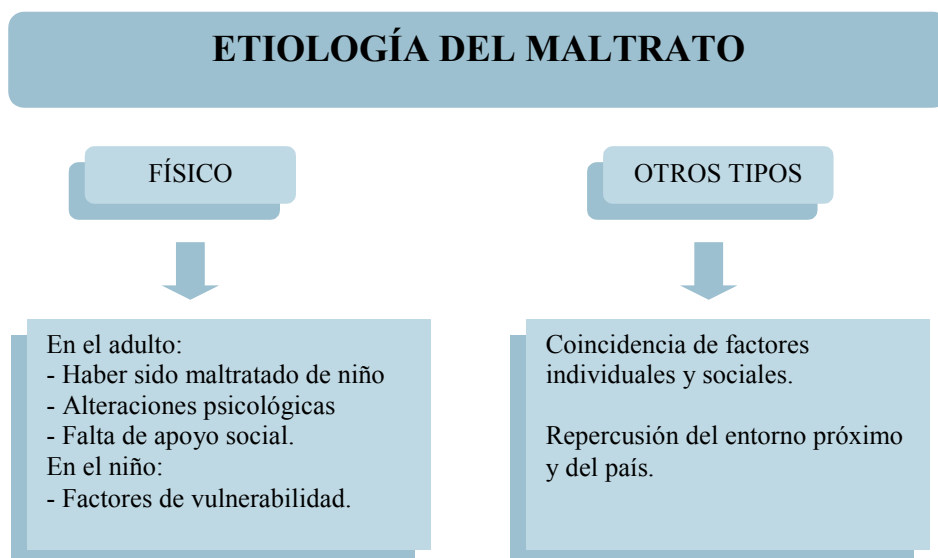


Figura 7. Causas del maltrato infantil.

Evolutivamente, en un primer momento, los estudios achacan las razones a los problemas psicopatológicos de los padres; en un segundo momento, a la situación socioeconómica de la familia. Como ni uno ni otro planteamiento convence plenamente, se hace una integración de ambos.

A través de los estudios sobre el maltrato físico, se han identificado las razones que parecen ser la causa:

- Haber sido un niño maltratado.
- Falta de apoyo social.
- Alteraciones de tipo psicológico.
- Presencia de factores de vulnerabilidad en el niño.

Siguiendo la teoría de la profesora Díaz-Aguado (2001), las causas que generan el maltrato en la actualidad deben ser estudiadas desde una concepción amplia, es decir, teniendo en cuenta el entorno de la persona que ejerce el maltrato. Apoyándonos en las teorías ecológicas de Bronfenbrenner (1987), encontramos que la etiología del maltrato puede situarse en sistemas que incluyen a otros subsistemas inferiores, entre los que se producen interacciones recíprocas. Tenemos pues:

Microsistema: Sería el sujeto y su entorno más inmediato.

Mesosistema: Es un sistema mayor, formado a su vez por otros microsistemas que rodean y ejercen influencia directa sobre el sujeto.

Exosistema: Se refiere a las estructuras sociales que pueden no afectar directamente al sujeto, pero que afectan a entornos específicos que sí repercuten directamente en él.

Macrosistema: La cultura y el entorno más general que rodea a los sistemas anteriores.

Según esta teoría, el maltrato que ejerce un padre y/o familia sobre un niño no tiene que ver solamente con los condicionamientos personales de ese padre y/o madre, sino también con su entorno social más próximo (condiciones de vida, influencia de grupos de iguales...) y con la cultura del país en el que viven.

Una de las razones del maltrato ha sido la posible transmisión intergeneracional entre padres e hijos, según Powell y otros (1995:99-110). Algunos autores, desde el ámbito de la antropología, afirman que “el niño maltratado de hoy es el maltratador de mañana” (Sanmartin, 2000:70) y que “los niños maltratados aprenden lo que está en su entorno y en concreto aprenden a ver la violencia como un medio para conseguir determinados fines” (op.cit., 2000:89). Refuerzan no sólo la idea de transmisión de padres a hijos, sino la importancia del entorno como favorecedor de la repetición del maltrato y de otras conductas violentas.

4.3.4. Características de los niños maltratados, padres y familias

De los diversos estudios realizados en nuestro país podemos relatar algunas de las características que se observan en los niños que han sufrido maltrato, si bien éstas son distintas en función del tipo de maltrato aplicado (Moreno y otros, 1995; de Paúl y otros, 1995):

- Desnutrición.
- Enfermedad crónica.
- Agresividad.

- Aislamiento.
- Inestabilidad emocional.
- Miedo frecuente.
- Falta a clase

El porcentaje de niños que ha sufrido maltrato supera ligeramente al de las niñas, y la frecuencia más alta se da entre los seis y los once años de edad (Moreno y otros, 1995); para de Paúl y otros (1995), aumenta progresivamente de los cinco años hasta los quince.

Díaz-Aguado (2001:149) destaca de los estudios realizados por otros investigadores dos alteraciones conductuales en los niños y niñas maltratados:

1) Tendencia a la violencia hacia los otros y conducta asocial exteriorizada. Se da más en los niños de corta edad.

2) Tendencia al aislamiento y la pasividad, interiorización del conflicto. Se produce más en las niñas pequeñas. Con la edad se pueden invertir estas tendencias.

Esta misma autora (op.cit., 2001:150) señala que el maltrato puede producir deterioro en fases básicas de la evolución de los niños. Se suelen ver afectadas las siguientes tareas:

- El establecimiento de los primeros vínculos (modelos internos del niño).
- El establecimiento de la autonomía y la motivación de la eficacia (a través de las cuales se elaboran las finalidades de cada cual y se esfuerzan por lograrlas).
- El desarrollo de la interacción con iguales (adquisición de habilidades sociales más elaboradas).

Cuando los padres, que son los primeros modelos sociales del niño, no actúan de forma adecuada, la autoestima del niño se ve afectada, así como su autoconfianza y relaciones con los demás.

Algunas conductas de los padres (Díaz-Aguado, 2001) que provocan la carencia de modelos básicos en los niños son: a) privan de lo emocional a sus hijos, b) establecen con ellos relaciones inestables e imprevisibles, de forma que

no aprenden cómo iniciar relaciones estables con los demás, y c) utilizan el castigo frecuentemente.

Autores como Moreno y otros (1995), de Paúl (1995), Díaz-Aguado (2001) destacan las siguientes características entre aquellas que pueden llevar a los padres a dar maltrato y a no ser adecuados modelos de referencia:

- Antecedentes psiquiátricos.
- Enfermedad física prolongada o crónica.
- Antecedentes delictivos.
- Retraso mental.
- Drogadicción.
- Alcoholismo.
- Prostitución.
- Bajo nivel cultural.
- Antecedentes de maltrato.
- Inmadurez psicosocial general.
- Deficiencias que dificultan la competencia educativa.

Siguiendo a los mismos autores, las características de las familias son:

- Fuertes desavenencias.
- Familias monoparentales.
- Separación o divorcio.
- Aislamiento social.
- Minoría étnica.
- Desempleo.
- Inestabilidad laboral.
- Inestabilidad económica.
- Dificultades económicas.

- Hacinamiento.
- Vivienda precaria.

Según la teoría ecológica, anteriormente expuesta, sería preciso también reconocer las características del entorno más inmediato y más lejano del niño y de su familia, pues éstas van a tener una importancia decisiva en la aplicación del maltrato. Algunas de estas características se encuentran recogidas en el apartado que se refiere a la familia. Además, la pobreza extrema y las condiciones a que conduce (vivienda pequeña, sin condiciones de salubridad, temperaturas extremas...), provocada quizás por el paro o la inestabilidad laboral, puede producir un nivel de estrés (Díaz-Aguado, 2001:148) que los padres no sean capaces de afrontar. Conviene aclarar que no todos los padres que tienen problemas económicos graves maltratan a sus hijos.

Habría que añadir que hay que tener en cuenta la cultura y sus condicionamientos para considerar o no maltrato algo que puede serlo; por ejemplo, dar una bofetada a un niño.

4.3.5. Intervención

La intervención requiere una valoración previa para averiguar si se está dando el maltrato. Como esta evaluación es difícil, se debe realizar por profesionales que recojan pruebas, testimonios y datos.

A) La **prevención**. Un maltrato se puede evitar con una intervención temprana desde el ámbito preventivo. Pero cuando los programas de prevención no han funcionado o la detección se hace tarde, es preciso actuar interviniendo en el seno de la institución que produzca el maltrato (familia, escuela, hospital...). Nos vamos a centrar en el maltrato que se da al niño en el seno familiar, por ser el más numeroso y al que se refieren los apartados anteriores.

En cualquier caso, cuando se tenga la intuición de que un niño está sufriendo malos tratos, lo mejor que se puede hacer es desviarlo a los servicios sociales de la zona. También se puede dar información a la persona maltratada para que busque ayuda -pisos de acogida, teléfonos de atención...-, siempre que ésta se encuentre en condiciones y esté capacitada para utilizar eficazmente dicha información.

La prevención puede ser de tres tipos: primaria (para evitar la aparición del maltrato o disminuir los casos que se dan), secundaria (reducir las posibilidades de sufrir el maltrato de la población en situación de riesgo de padecerlo) y terciaria (mejorar las condiciones de vida después de que el maltrato ya se ha dado).

Para la prevención se debe actuar en la familia y su entorno, pues normalmente es en ésta donde se administran los malos tratos. Esta intervención no va a ser fácil, por todos los factores que en el maltratante y su entorno interaccionan y por los condicionamientos culturales y sociales que varían de unas culturas a otras.

Con respecto al entorno, es preciso prevenir la pobreza extrema, la exclusión social y el aislamiento para reducir el estrés en los padres y, así, las situaciones de maltrato. Al mismo tiempo, hay que cambiar ciertas conceptualizaciones sobre la violencia admitidas por la sociedad, aprendiendo a resolver los conflictos de forma pacífica, eliminar los castigos físicos, utilizando como alternativa la comunicación, respetar los derechos del niño, superar la concepción de que los hijos son propiedad de sus padres, invertir la autoridad parental por la responsabilidad, superar condicionamientos sexistas y compartir las tareas familiares ambos padres (Díaz-Aguado, 2001:148-149).

Dentro de los programas de prevención, Martínez y de Paúl (1993) destacan que tendrían que estar orientados a toda la sociedad o comunidad, a la parejas o familias, al individuo y a los profesionales (maestros, educadores, profesores, sanitarios...). Es preciso incidir en aquellas personas que en su infancia fueron niños maltratados, para que a través de su curación eviten dar maltrato a sus hijos. Incide en esta misma idea Díaz-Aguado (2001:145) cuando dice que "existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores".

Cuando los padres fueron objeto de maltrato, es preciso cambiar sus concepciones sobre éste y mejorar sus relaciones sociales, para que se conviertan en modelos adecuados para sus hijos. Se debe partir del sentirse niños maltratados, ser capaces de expresar sus sentimientos ante ese maltrato, para

trabajar por conseguir otras habilidades sociales y emocionales frente a este problema.

Otra forma de prevenir que el niño maltratado hoy no se convierta en maltratador mañana es trabajar con él las habilidades sociales y de comunicación, tratando de superar los modelos familiares que tiene y que no le han permitido establecer adecuados vínculos afectivos con sus iguales. Desde la escuela y otras modalidades educativas (educación no formal) se pueden introducir modelos de educadores que transmitan, con el ejemplo y sus propias actitudes, las competencias de comunicación e interacción adecuadas entre iguales y adultos. También es preciso darles una alternativa a las conductas agresivas y violentas internas o externas.

B) El **tratamiento**. Para Balsells (1998) es preciso realizar un diagnóstico de la situación familiar y analizar si la familia es consciente de su problema, pues en muchos casos no lo es; por eso sus miembros no buscan ninguna ayuda, ni pretenden modificar nada en sus relaciones. Tras ese diagnóstico las actuaciones hacia la familia deben ir encaminadas a tomar conciencia de la situación problemática, analizarla y buscar posibles soluciones. Bueno (citado por Balsells, 1998:82) propone las siguientes orientaciones para aumentar la concienciación y motivación de los padres:

- El sentimiento de autonomía: actuación conjunta entre el educador y los padres para que éstos adquieran la autonomía necesaria para abordar los problemas. Se realizará una planificación, en la que padres y educadores establecerán las metas y compromisos que hay que trabajar. Se potencia el compromiso de los padres para que la decisión y acción sean suyas.

- El sentimiento de competencia: a través de la retroalimentación o feed-back del educador se irán trabajando en un principio acciones sencillas, pero cuidando que esta sencillez no despierte aburrimiento en los padres. Poco a poco se irá incrementando el grado de profundidad en este trabajo.

- El refuerzo o los incentivos externos incrementarán los resultados de este trabajo, logrando el sentimiento de competencia.

La intervención, para Arruabarrena y de Paúl (1995:160), debe tener en cuenta: a) la protección de la salud e integridad básicas del niño, y b) el mantenimiento de la unidad familiar. Pero muchas veces no se pueden respetar estos dos principios y es necesario, durante un tiempo, separar al niño de su familiar, para que deje de padecer los malos tratos. Es preciso tener en cuenta también que la familia no suele acercarse de forma voluntaria a un tratamiento, sino que lo hace bajo presión de la administración pública y jurídica, por lo que es preciso trabajar como punto de partida lo siguiente (op. cit., 1995:161-162):

- Toma de conciencia, por parte de la familia, de que existe un problema.
- Que los servicios administrativos y/o judiciales ejerzan las tareas de control y autoridad necesarias para que la familia se tome en serio el problema.
- Delimitar quién es el cliente, si hay uno o varios: la familia sólo o también la administración.
- Los profesionales tienen que tener claro que su centro de intervención es la familia y su entorno, pero que también deben coordinarse con otros profesionales y servicios que están en contacto con esa familia.
- Establecer unos mecanismos de seguimiento y control a estas familias una vez acabado el tratamiento, dada la reincidencia que existe en este tipo de problemáticas.

El tratamiento será distinto en función del tipo o tipos de maltrato producido, de la etiología que lo provoca y de las consecuencias que éste tenga en el menor. Esta dificultad nos lleva a la precaución y a señalar someramente algunos programas de tratamiento. Arruabarrena y de Paúl (1995:163...) proponen:

- Para el maltrato físico: Tratamientos cognitivo-conductuales, programas de tratamientos intensivos desarrollados en el domicilio, terapias multimodales (combinando programas de habilidades parentales con entrenamiento en grupos) y programas de provisión de apoyo social.
- Para el abandono físico: Tratamientos conductuales de entrenamiento en habilidades sociales, tratamientos multimodales (apoyo desde diversos servicios, Programa 12-vías, intervención individual), tratamientos focalizados en la familia,

tratamientos grupales, intervenciones dirigidas a reforzar los sistemas informales de apoyo a la familia y utilización de no-profesionales y voluntarios.

- Para el abuso sexual: Tratamiento del abusador, tratamientos médicos, tratamientos psicoterapéuticos (individuales, grupales y familiares), programas específicos para la prevención, programas para abusadores adolescentes (de corte cognitivo-conductuales o multisistémicos) y tratamiento a la víctima (de carácter psicológico).

Tal como apunta Díaz-Aguado (2001), tendríamos que:

- * Cambiar el castigo violento por otras alternativas de disciplina, basadas en la comunicación.

- * Erradicar las situaciones de pobreza extrema y exclusión social de algunas familias.

- * Mejorar la capacidad educativa de los padres y madres, garantizando un buen cuidado del niño, una relación afectiva cálida y una disciplina equilibrada.

- * Mejorar la calidad de vida de la familia, con actividades y rutinas de relaciones adecuadas y positivas.

- * Desarrollar actividades alternativas a la violencia reactiva y a la violencia instrumental (comunicación, mediación, etc.).

- * Enseñar a rechazar la violencia.

- * Enseñar a respetar límites a través de procedimientos no violentos.

- * Desarrollar condiciones protectoras que ayuden a romper el círculo del maltrato.

- * Proporcionar a los niños y niñas que han tenido modelos básicos negativos otros modelos adultos que positivicen esta situación.

- * Ayudar a los niños y niñas maltratados a orientar la conducta hacia la consecución de objetivos constructivos.

- * Prevenir la exclusión social de los niños maltratados, enseñándoles a establecer relaciones adecuadas con sus compañeros.

No es fácil decidir cuál va a ser la intervención. Esta decisión depende del tipo de maltrato, de las características del niño o persona maltratada, de las del maltrador y del entorno que rodea a ambos.

5. Bibliografía

AA.VV. (1988): *La escuela ante la inadaptación social*. Fundación Banco Exterior. (Madrid).

AA.VV. (1995): *La infancia ignorada. Una aproximación a la desigualdad social en Logroño desde la perspectiva de la Educación Social*. Instituto de Estudios Riojanos, Colección Logroño nº16. Logroño.

AA.VV. (Equipo pedagógico *Pioneros*) (1989): *Pioneros, educación en libertad. Un modelo de intervención en medio abierto*. Popular. Madrid.

AA.VV. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Martínez Roca. Barcelona.

AA.VV. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis Educación S.A. Madrid.

ARQUERO, M. (1995): *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Popular. Madrid.

ARRILLAGA, M. (1995) “Minorías culturales: tratamiento educativo”, en GONZALEZ, E. (Coord.): *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. CCS. Alcalá (Madrid).

ARRUABARRENA, M.I. y DE PAÚL, J. (1994): *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Pirámide. Madrid.

ARRUABARRENA, M.I. y DE PAÚL, J. (1995): “Los programas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: descripción y evaluación”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 71, pp.159-178.

ARRUABARRENA, M.I., DE PAÚL, J. y TORRES, B. (1996): *El maltrato infantil. Detección, Notificación, Investigación y Evaluación*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

AYERBE, P. (1991): “Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales”, en AA.VV.: *Pedagogía de la inadaptación*. Popular. Madrid.

AYERBE, P. (1991): Hacia un análisis de la inadaptación social, en AA.VV.: *Pedagogía de la inadaptación*. Popular. Madrid.

AYERBE, P. (2000): “La figura del educador social y otros profesionales de la educación”, en AA.VV.: *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis Educación S.A. Madrid.

BALSELLS, M.A. (1998): “Prevención del maltrato infantil en la familia: la intervención del educador social”, en *Educación Social-Revista de Intervención Socioeducativa*, nº: 9, mayo/agosto 1998, pp.79-85, EUES Pere Tarrés (URL). Barcelona.

BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.

CABANILLAS, M.C. y LÓPEZ MÉNDEZ, E. (1991): *Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. M.A.S. Madrid.

CAMPS, V. (1998): *Los valores de la educación*. Anaya. Madrid.

CANTÓN, J. y CORTÉS, R.(1999): *Malos tratos y abuso sexual infantil: causas, consecuencias e intervención*. Siglo XXI. Madrid.

CIRILLO, S. y DI BLASIO, P. (1997): *Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar*. Paidós terapia familiar. Barcelona.

DE PAUL, J. y otros (1995): “La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Gipuzkoa”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 71, pp.49-58.

DÍAZ-AGUADO, M.T. (2001): “El maltrato infantil”, en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Cultura, nº 235, Madrid.

DÍAZ ARNAL, I. (1990): *La inadaptación personal*. Escuela Española. Madrid.

FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Herder. Barcelona.

FERMOSO, P. (1997): “Interculturalismo y educación no formal”, en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social*. Ariel educación, S.A. Barcelona.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL, C. (Eds.) (2002): *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada. Vo. II Ponencias. Granada.

GARRIDO GENOVÉS, V. (1987): *Delincuencia juvenil*. Alhambra. Madrid.

GARRIDO GENOVÉS, V. (1990): *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. CEAC. Barcelona.

GOBIERNO DE LA RIOJA (1995): *Guía de indicadores de maltrato infantil*. Consejería de Salud, Consumo y Bienestar Social. Logroño.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, J. (1995): *Educación y prevenir desde la calle*. CCS. Madrid.

GONZÁLEZ, E. (Coor) (1998): *Menores en desamparo y conflicto social*. CCS. Madrid.

GONZÁLEZ, E. (Coord.) (1995): *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. CCS. Alcalá (Madrid).

INGLÈS, A. (1995): “Origen, procesos y algunos resultados del estudio sobre los malos tratos infantiles en Cataluña”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 71, pp.23-32.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Eudema. Madrid.

KELLY, J.A. (1987): *Entrenamiento de las habilidades sociales: Guía práctica para intervenciones*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre de 1990, (B.O.E. 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LODE) 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, (B.O.E. 24 de diciembre de 2002, nº 307).

MOLINER, M. (1984): *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid, Tomos I y II.

MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (1997): *Derechos Humanos: historia, fundamento y realidad*. Egido. Zaragoza.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M.A. y OTROS (2003): *Interculturalidad en la escuela: Marruecos y la cultura*. EOS. Madrid.

MARTÍNEZ ROIG, A. y PAUL OCHOTORENA, J. (1993): *Maltrato y abandono en la infancia*. Martínez Roca. Barcelona.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1991): “La familia y las Instituciones, agentes sociales prioritarios en el proceso educativo del menor”, en AA.VV.: *Pedagogía de la inadaptación*. Popular. Madrid.

MAYOR, J. (dir.) (1988): *Manual de Educación Especial*. Anaya. Madrid.

MORENO, M.C. y otros (1995): “Detección y caracterización del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 71, pp.33-47.

MUÑOZ, A. (1998): “Minorías culturales y su incidencia en el desamparo/conflicto social”, en GONZALEZ, E. (Coor): *Menores en desamparo y conflicto social*. CCS. Madrid.

NUÑEZ, V. y PLANAS I MASSANEDA, T. (1997): “La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica”, en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social*. Ariel educación, S.A. Barcelona.

ORTE, C. y MARCH A, M.X. (1996): *Pedagogía de la Inadaptación Social*. Nau llibres. Valencia.

PALACIOS, J. y OTROS (1995): “El maltrato infantil: concepto, tipos, etiología”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 71, pp.7-21.

PETRUS, A. (1993): "Educación Social y perfil del educador social", en SÁEZ CARRERAS, J. (coord.): *El Educador Social*. Universidad de Murcia. Murcia.

PETRUS, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Ariel educación, S.A., Barcelona.

POWELL, J.L. y otros (1995): “Transmisión del maltrato de padres a hijos”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 71, pp.99-110.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1984): *Pedagogía Social*. Dykinson. Madrid.

SÁEZ CARRERAS, J (1997): “La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación“, en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social*. Ariel educación, S.A., Barcelona.

SALES, A. y GARCÍA, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*. Ariel. Barcelona.

SIMON RUEDA, C. y otros (2000): *Maltrato y desarrollo infantil*. Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Madrid.

SORIANO, E. (Ed.) (1999): *La Escuela Almeriense: un espacio multicultural*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. EL Ejido (Almería).

TIZIO, H. (1997): “La categoría “inadaptación social””, en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía Social*. Ariel educación, S.A.. Barcelona.

TRIANES TORRES, M.V. y otros (1999): *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Aljibe. Archidona (Málaga).

VALVERDE, J. (1991): *La inadaptación social: proceso y perspectivas terapéuticas*, en AA.VV.: Educación Especial. Cincel. Madrid.

VEGA, A. (1991): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Narcea. Madrid.

IV. CUESTIONES METODOLÓGICAS

1. Introducción a la metodología

La metodología es definida por Taylor y Bogdan (1986:15) como "el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas".

A lo largo de la historia, en las investigaciones pertenecientes al ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, se han manejado dos grandes paradigmas metodológicos, ligados al nacimiento de las ciencias y a las diferencias que entre ellas se establecen. Estos dos grandes modelos son: a) el cuantitativo, positivista o racionalista; y b) el cualitativo, fenomenológico, alternativo o naturalista.

Previamente, siguiendo a Kuhn (citado por Cook y otros, 1986), entendemos por paradigma "el conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo". También es la matriz disciplinaria que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos por los que constituye el interés de la disciplina.

El paradigma cualitativo se centra en una concepción de la realidad social en continuo cambio y evolución, por lo que precisa de la creatividad de los individuos para llegar a soluciones compartidas. El mundo social es cambiante, dinámico y se puede observar desde tantos puntos de vista como individuos lo

realicen. La persona es la que construye la realidad, por lo que podríamos decir que hay tantas realidades como personas.

Dentro de este paradigma, también considerado subjetivo, destacan la interpretación y comprensión de la realidad desde la percepción de quien la vive. En lo que atañe a la investigación, utilizan la descripción para ejemplificar los conceptos abstractos y el lenguaje para registrar los datos. Entre las técnicas más usadas podemos destacar la observación participante, la entrevista en profundidad y la entrevista no estructurada o semiestructurada.

En este modelo se encuentran conceptos de primer orden, que son los propios datos, y de segundo, que son las explicaciones de ese dato o fenómeno.

El paradigma cuantitativo emplea supuestos mecanicistas y estáticos, partiendo de una concepción objetiva del mundo natural y social. Ha sido el más utilizado por las ciencias positivas.

Rechazan la información subjetiva de los acontecimientos, empleando el número para medir y registrar los datos, y los cuestionarios, entrevistas estructuradas, etc. para recopilar la información que analizarán estadísticamente. Parten de un modelo cerrado de razonamiento lógico-deductivo.

Además, estos dos paradigmas, el cualitativo y el cuantitativo, han sido vistos como contrarios y se ha pensado que ambos no se podían combinar. Hoy en día, autores como Ruiz Olabuenaga (1996) defienden que, aunque tienen focos de atención diferenciados, ambos se pueden aplicar de manera conjunta. Además, dependiendo del contexto concreto, puede ser más adecuado uno u otro. Varios autores (Pérez Serrano, 1999) defienden la utilización combinada de estas metodologías, porque resultaría más enriquecedor para la investigación.

Ruiz Olabuenaga (1996:26) resume las diferencias entre ambos modelos:

"- Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y contruidos, y los métodos cuantitativos analizan hechos objetivos, existentes y sometidos a leyes y patrones generales.

- Los métodos cualitativos eligen la entrevista abierta y la observación directa, al paso que los cuantitativos prefieren el experimento y el cuestionario estandarizado.

- Los métodos cualitativos estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales, los métodos cuantitativos apresan la realidad sometiéndola a controles que permitan un estudio alambicado y filtrado de adherencias contaminantes.

- Los métodos cualitativos eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico, los cuantitativos, por su parte, prefieren la precisión matemática y los modelos estadísticos de la codificación numérica".

2. Investigación constructivo/cualitativa

De acuerdo con lo expuesto, la investigación cualitativa pretende comprender la experiencia humana a través de un mayor conocimiento de la persona y su forma de vida, de interpretar la realidad, de construir significados, de relacionarse y comprender su entorno social y su cultura y de interpretar sus acciones. Tal como dice Cook y otros (1986), es un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y los conceptos, basándose en los datos obtenidos.

Al contrario de lo que pueda parecer, la metodología cualitativa no es nueva. Ya se ha utilizado para realizar investigaciones en varias Ciencias Sociales (Sociología, Psicología, Pedagogía, Antropología). Posiblemente, al haber sido utilizada en un principio por la Etnografía y haber sido aplicada por ésta durante mucho tiempo, algunos consideran que es un método etnográfico y lo conocen sólo bajo esta denominación. También es cierto que el término constructivo es de aparición más reciente. Para nuestra investigación utilizaremos el término más extendido en estos momentos, que es el de metodología o paradigma metodológico cualitativo (Ruiz Olabuenaga, 1996).

Tal como dice Latorre y otros (1996:199), "la metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados (...)". Más adelante lo

dice: "(...) es interpretativa en su enfoque, intenta dar sentido o interpretar los fenómenos desde los significados que las personas les atribuyen, y realiza los estudios en los escenarios naturales" (Latorre, 1996:202).

Guba y Lincoln (citados por Ruiz Olabuenaga, 1996:219) dicen que "el constructivismo como método de investigación cualitativa acepta a) que la verdadera realidad (la que importa, no la única) es una construcción que existe en las mentes de los individuos, b) que existen diferentes construcciones y c) que la cuestión de saber cuál de ellas es la verdadera es algo sociohistóricamente relativo". Así se entiende que la investigación no busca una verdad absoluta, sino una verdad asumida por un grupo de individuos que sirva para su contexto, para explicar aquellos fenómenos objeto de la investigación. La investigación, enfocada de esta forma, sirve para la situación que se estudia y muchas veces no se puede generalizar ni transferir a situaciones o sociedades distintas. Por esta razón, lo que es cierto para un grupo social determinado no tiene por qué serlo para otro.

Un elemento que diferencia a esta metodología de la cuantitativa es que el sujeto estudiado no es aquel sobre el que se aplica una acción, sino que es un participante más del proceso, con lo cual el investigador interactúa con el investigado, con la fuente de información, sea ésta cual sea. Así, esta misma interrelación va a producir una serie de efectos en el sujeto, situación o institución objeto de estudio.

Esta metodología conlleva unos problemas que estriban en la dificultad de confirmar la validez, fiabilidad y objetividad, tal como lo realizan las metodologías empíricas. Para solucionar esos problemas, se pueden utilizar la triangulación y la contrastación intersubjetiva.

Lo cualitativo/constructivista es holístico, porque parte de la realidad como un todo, siendo las fragmentaciones artificiales; es inductivo, porque construye las teorías a partir de los hechos y la información obtenida; y es ideográfico, porque partiendo de la comprensión de los hechos pretende interpretarlos.

Además, el proceso de investigación es interactivo, porque es el resultado de la relación entre personas y situaciones, y todo lo que ocurre deja huella en uno y

otro. Es progresivo, porque se va construyendo paso a paso, y la información, el análisis y la interpretación van perfilando la investigación y desarrollándola. Es flexible, porque el hecho de ser procesual hace que no sea un método cerrado y que esté abierto a modificaciones.

Entre las estrategias que emplean, cabe citar la lectura de documentos escritos, información oral y las acciones que permiten extraer datos, analizarlos e interpretarlos para estudiar la realidad y los fenómenos sociales que en ella se producen. Algunas de las técnicas concretas que aplica esta metodología a la investigación son: la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos. La ventaja que tienen es que recogen directamente la información de la realidad, y no la obtienen a través de instrumentos de medida que la sesgan y en algunos casos desvirtualizan.

Los resultados que se obtienen son creados por medio de la interpretación dialéctica y no son datos hallados a través de herramientas de medición.

Las características de los métodos cualitativos, resumidas por Ruiz Olabuenaga (1996:23), son:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción de significados.
- Su lenguaje es conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado, sino flexible y desestructurado.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora.

Maykut y Morehouse (1994. Citado por Latorre y otros, 1996:200) señala ocho características de la investigación cualitativa. De ellas, cabe destacar la tercera y la cuarta, que vienen a decir que la muestra no es aleatoria, sino intencional, como la institución elegida en esta investigación, y que por ello no se pretende generalizar la información a otras asociaciones, aunque sí puede ser que algunos de los resultados sean compartidos. Por otro lado, la propia investigación se realiza en un contexto natural y no creado para esta investigación. Los datos se

obtienen a través de la interacción con personas y documentos ya existentes para el funcionamiento de la asociación, por lo que no son creados específicamente para este estudio.

En palabras de Rodríguez y otros (1995:21): "El dato cualitativo puede definirse como una elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que éstas se manifiestan (...) los datos cualitativos se nos presentan como simples registros o asientos que dan fe de una realidad o informan de sus cualidades".

Los datos cualitativos pueden tener la forma de un texto, producto de la transcripción de una entrevista, un documento escrito, un registro de observaciones de campo, etc. o pueden ser visuales o gráficos, como las grabaciones de vídeo, fotografías, etc. Además, el investigador se suele implicar en la recogida de estos datos, interactuando con las personas, objetos o situaciones estudiadas.

Como en la investigación cualitativa tiene un peso importante el investigador, por la interrelación permanente de éste con el contexto estudiado, sería deseable que compartiera las características siguientes: flexibilidad, versatilidad, persistencia, meticulosidad y conocimiento de la teoría social (Latorre y otros, 1996:200).

Aunque la teoría de esta metodología aconseja el trabajo en equipo de un grupo de investigadores, que traerán más fiabilidad a la interpretación y análisis de los datos, por el carácter de esta investigación esto no es posible. Para asegurar un mínimo de validez y fiabilidad, se darán a conocer las partes del informe a los propios trabajadores de la asociación para que manifiesten su acuerdo o desacuerdo con las tesis presentadas.

El procedimiento para realizar una investigación de corte constructivo/cualitativo, aunque la técnica específica depende de la realidad concreta que hay que estudiar, comprende las siguientes fases:

1) Fase exploratoria y de reflexión: partiremos de la identificación del problema, planteando preguntas relativas a éste que orienten la investigación;

continuaremos por una revisión documental y por el encuadre en una perspectiva teórica.

2) Fase de planificación: en la que se tendrá en cuenta el escenario de la investigación y las estrategias concretas que se deben emplear.

3) Fase de entrada: Se inicia la investigación propiciando un clima de colaboración, negociando las condiciones de acceso a la información y seleccionando de modo intencional la muestra, el tipo y las características de ésta.

4) Fase de recogida y análisis de la información: tras la obtención de cada bloque de información, se procederá a su análisis, y para asegurar su rigor se triangulará, se confirmará con los participantes, se revisará, etc.

5) Fase de retirada: se da por concluida la recogida de datos cuando se tengan suficientes y se comience a sentir cansancio. Tras esta salida, no definitiva, se comienzan a analizar en profundidad los datos.

6) Fase de elaboración del informe: elaboración escrita de la investigación describiendo bien el objeto de estudio, el proceso y la metodología y aportando las conclusiones obtenidas.

Aunque aparentemente la científicidad de una investigación cualitativa puede parecer menor que la de la cuantitativa, coincido con Latorre (1996:215-220) en que los criterios de credibilidad, dependencia y confirmación aportan validez y fiabilidad a un estudio.

2.1. Análisis de contenido de los documentos

Para diseñar este apartado se ha conjugado la teoría sobre las metodologías que Rincón (1995) denomina "Análisis de documentos" y Ruiz Olabuenaga (1996) "Análisis de contenido". Para poder analizar el texto y su contenido, es necesario poseer ese texto para poder enmarcarlo dentro de un contexto y analizar e interpretar su contenido en función de las variables o categorías que hay que estudiar.

Aunque existen también documentos gráficos (pinturas, imágenes...), audiovisuales y otros tipos susceptibles de análisis, nos ceñimos en nuestra

investigación a los de texto, porque son los que vamos a utilizar y porque, con algunas variaciones, se podrían aplicar a estos otros ámbitos.

El análisis de documentos, tal como lo define Rincón (1995:341), es "una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. Pretende obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación, como confirmar una hipótesis, categorizar un conjunto de eventos, reconstruir acontecimientos, contrastar y validar la información". Son unos instrumentos muy importantes para obtener información retrospectiva.

Existen diferentes tipos de documentos:

a) Documentos oficiales: son públicos y se encuentran disponibles como fuentes de información. Estos, a su vez, se podrían clasificar como material interno (tienen la finalidad de mantener comunicada a una organización a nivel interno) y externo (pretenden la difusión y comunicación hacia toda la población). Ambos documentos han de estar contextualizados y, tanto la información como su análisis, deben ser contrastados con los obtenidos por medio de otros instrumentos.

b) Documentos personales: son textos escritos por el sujeto por iniciativa propia y que tienen que ver con su forma de percibir el mundo y la sociedad y los sentimientos que le provocan. Entre ellos podemos encontrar las cartas, los diarios, las historias de vida y las autobiografías.

Así, el análisis de contenido puede girar en torno a un texto propio, es decir, elaborado por el propio investigador a través, por ejemplo, de la transcripción de una grabación. También el análisis de contenido puede girar en torno a un texto ajeno o elaborado por otros autores distintos al investigador.

El análisis de contenido, para Ruiz Olabuenaga (1996:193), "se basa en la lectura como instrumento de recogida de la información". Y esta lectura debe realizarse de forma "sistemática, objetiva, replicable y válida".

La lectura por sí sola no condiciona el que la metodología empleada sea cualitativa o cuantitativa, pues se pueden emplear métodos de uno de los dos tipos o de ambos sobre un mismo texto.

Los documentos y el texto que contienen permanecen a través del tiempo tal como se produjeron. No permiten establecer comunicación oral para aclarar dudas, pero sí permiten la interpretación.

Manning (citado por Ruiz Olabuenaga, 1996:194) dice que, dentro del análisis de contenido, hay que atenerse a alguno de los enfoques que relatamos a continuación:

a) Análisis cuantitativo de los mass media. Cuenta las ideas, temas, sujetos... que aparecen en el texto.

b) La semiótica y crítica literaria, que analizan estructuralmente el lenguaje.

c) Enfoque narrativo de la metodología cualitativa. Va más allá que los dos anteriores, basándose en el contenido y la interpretación.

A través del ordenador se ha potenciado el análisis cuantitativo de los textos, facilitando las técnicas de recuento y transformación de las palabras en datos considerados más objetivos. En la actualidad se están desarrollando programas informáticos de carácter más cualitativo, que permiten combinar ambas tendencias, de modo que éstas resultarían complementarias.

Las fases para el análisis se resumen en dos: la primera sería la recogida de la información, y la segunda se refiere al propio análisis. Este proceso puede ser circular; luego se puede ir de uno a otro para, en forma de espiral, ir ampliando la información y la interpretación de los datos. Ruiz Olabuenaga (1996:195) dice que en este proceso hay que considerar lo siguiente:

"a) Lo que se refiere al contenido mismo.

b) Lo que se refiere al emisor (autor) del texto.

c) Lo que se refiere al destinatario (objeto) del texto.

d) Lo que se refiere a los códigos (codificación) utilizados.

e) Lo que se refiere a los canales (transmisores, soportes) del texto".

Centrándonos ya en el análisis de contenidos de carácter cualitativo, Ruiz Olabuenaga (1996:196) nos ofrece una serie de presupuestos de partida:

- Los datos poseen sentido simbólico y éste se puede extraer.
- El sentido simbólico no siempre es manifiesto.
- El significado no es único:
 - * No tiene por qué coincidir el significado del que lo escribió con el del que lo lee.
 - * El significado puede ser distinto para distintos lectores.
 - * El emisor puede dar un texto que cada lector capte de forma diferente.
 - * El texto puede aportar significados de los que el escritor no fue consciente.
 - * Un texto puede tener un contenido expresivo y otro instrumental.

El contexto desde el que se escribe y el del propio autor influyen determinadamente en el texto, de modo que a veces el autor dice más de lo que conscientemente pretende decir. Podríamos decir que en su texto se inmiscuye lo que es el propio autor, lo que vive, lo que siente, lo que le provoca su entorno.

A través de la lectura analítica se deben averiguar tanto los contenidos explícitos como latentes del texto, a partir de los datos obtenidos sobre su autor, su contexto, el propio contenido, el lector, etc.

El texto que llega al investigador, generalmente, no está preparado para ser analizado, por lo que éste deberá manipularlo de forma que lo prepare para su interpretación. El proceso va a ser circular, o mejor espiral, como ya hemos dicho antes, porque conlleva un ir y venir hacia el principio reconstruyéndolo a medida que se van obteniendo más datos.

Son varias las estrategias que se pueden seguir para realizar el análisis de contenido. El inicio debe ser una lectura a través de la cual cualquiera que sea el lector trate de averiguar lo que el autor quiere decir en el texto. Se hace necesaria una valoración más profunda del contenido de ese texto tratando de averiguar lo que se omite voluntariamente, lo que se omite involuntariamente, lo que se dice explícita e implícitamente, lo que se dice sin pretender decirlo, etc.

Para que un texto sea analizable es preciso establecer categorías, aunque previamente se han debido de establecer las unidades de registro. Éstas se pueden hacer teniendo en cuenta:

- Las palabras.
- Frases o conjuntos de palabras, que conlleven un tema o significado.
- Párrafos o conjuntos de frases.
- Personas o personajes.
- Conceptos o ideas, etc.

Las categorías pretenden sistematizar las unidades de registro que posee un texto, reduciéndolas en la medida de lo posible, siempre que tengan algo en común. Esta tarea es bastante complicada por la complejidad de los textos y la diversidad de significados que en ellos podemos observar.

La categorización en palabras de Ruiz Olabuenaga (1996:204) es "el proceso por el que el investigador aplica unas reglas de sistematización para captar mejor el contenido de su Texto de Campo" y consiste en "aplicar a una unidad de registro un criterio de variabilidad sistematizándolo (subdividiendo) en una serie de categorías y clasificando cada unidad en una de esas categorías".

2.2. Entrevista.

"La entrevista se considera aquí como estrategia de recogida de información, dado que el investigador es el agente fundamental en la obtención de información e implica una relación personal entre entrevistador-entrevistado. A su vez, se puede considerar como un instrumento cuando exige la elaboración de un cuestionario para recoger la información" (Rincón, 1995:307). Según esta acepción puede ser considerada como un medio o técnica de investigación, pero también puede servir para producir un cambio terapéutico, evaluar, recoger datos, etc.

La razón por la que utilizaremos este tipo de instrumento de recogida de información frente a otros se debe a su carácter flexible y a que permite una

mayor profundidad, haciéndolo más adecuado que el cuestionario (Pope y otros, 1986:154).

De acuerdo con todo ello, podemos hablar de diferentes tipos de entrevista en función de los siguientes criterios:

a) El grado de estructuración:

- E. formal o estructurada: forma una situación cerrada, en la que las preguntas que se van a realizar están estructuradas y preparadas con anterioridad. Se sigue un esquema rígido durante el transcurso de la misma. Los roles están bien definidos y no se pueden intercambiar: el entrevistador es el que hace las preguntas y el entrevistado, el que las responde.

- E. menos formal o no estructurada: es casi igual a la anterior, pues está preparada con anterioridad, pero en su desarrollo se pueden introducir cambios. Esto hace que la situación en la que se da sea mucho más abierta y flexible.

- E. informal o dirigida: no está preparada en forma de preguntas, sino que se trata de un tema alrededor del cual se va estableciendo una conversación. Se poseen ya datos sobre el tema y lo que se pretende es profundizar sobre ellos, aclararlos, etc.

- E. no dirigida: surge con Freud y la desarrollan los psicoanalistas que le preceden, destacando Carl Rogers. En ésta se deja hablar al entrevistado, pasando el entrevistador a ser un subordinado. Los roles no están tan definidos como en las anteriores, o al menos no están definidos del mismo modo. Ésta se suele utilizar en situaciones terapéuticas en las que la dirección y el control son mínimos, permitiendo la subjetividad y libertad del entrevistado.

b) El número de participantes:

- E. Individual: realizada a una sola persona cada vez.

- E. en grupo: realizada a varias personas al mismo tiempo.

- E. con varios grupos: cuando se aplica a un grupo y luego a otros para poner en relación los resultados.

c) El grado de directividad:

- E. dirigida: es aquella en la que se establece una relación de preponderancia por parte del entrevistador hacia el entrevistado. El que dirige la entrevista, los temas, objetivos, etc. es el entrevistador.

- E. no directiva: en ésta se invierten los papeles y el entrevistador está a expensas del entrevistado. Es este último quien decide y expresa los sentimientos e ideas que toma. Todo ello depende del clima que haya creado el entrevistador.

Aunque este último tipo de entrevista no es aplicable a la investigación, Merton y Kendall (citado por Cohen y otros, 1990) piensan que a partir de la entrevista no dirigida se puede desarrollar la dirigida. Así se busca no dirigir, aunque sí se controlan algunas cuestiones como:

a) La situación de partida puede ser un hecho común al investigado y al investigador, como ver un vídeo, haber leído un mismo libro, etc.

b) El investigador analiza previamente elementos significativos a través de técnicas de análisis de contenido.

c) Partiendo de este primer análisis, el entrevistador realiza una guía.

d) La entrevista en sí misma se sitúa sobre las experiencias subjetivas de las personas que han vivido juntas la situación. Mientras ésta se realiza, el entrevistador debe saber apreciar los datos significativos que se produzcan e ir analizándolos mientras la entrevista se desarrolla.

En este tipo de entrevista hay que tener en cuenta una serie de factores que van más allá del lenguaje oral. Por sus características permite analizar el lenguaje gestual y aunque, se trata de un documento personal, no hay que olvidar el contexto.

Cannell (1968. Citado en Cohen, 1990:378), ha definido entrevista de investigación como "un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática".

Es un instrumento distinto del cuestionario, porque cuenta con la participación e interacción de un entrevistador y entrevistado, que de forma oral intercambian

contenidos. Este instrumento tiene la ventaja de lograr una mayor profundidad en la información demandada, aunque por contra cabe destacar entre los aspectos negativos la subjetividad que añade el entrevistador a todo el proceso.

La entrevista sirve para conocer las opiniones, valores y pensamientos de las personas directa o indirectamente implicadas en la investigación. También puede probar una hipótesis o sugerir otras nuevas. Complemento de otros métodos de investigación, nos puede dar importantes aportaciones.

En la investigación se emplea a menudo la entrevista estructurada, por lo que se la conoce como entrevista de investigación. Esta técnica requiere una exquisita planificación, por lo que el investigador tendrá que:

1º) Clarificar cuál es el objetivo que se va a investigar y, en función de éste, decidir y explicar por qué se elige la entrevista.

2º) Preparar la entrevista: en la que se considerarán cuestiones de forma (duración de cada entrevista, lugar de realización, estilo de comunicación..) y de fondo (el propio contenido y naturaleza de la entrevista). Se debe planificar el guión o preguntas que se van a realizar, teniendo presente lo que se pretende investigar y la clase de información que se busca. Los medios que estén a nuestra disposición condicionan el tipo de preguntas que se plantean en la entrevista, así como la persona entrevistada.

3º) Seleccionar a las personas que hay que entrevistar a realización de una muestra previa.

4º) Realizar la entrevista, previo informe al entrevistado de la naturaleza y propósito de la investigación. También es preciso cuidar el ambiente y crear uno que sea cómodo para el entrevistado, por lo que es conveniente explicar la forma en la que se recoge la información.

Como en esta fase se recogen los datos que aporta este contacto, es preciso poner atención para no recoger impresiones o apreciaciones personales del entrevistador.

5º) Codificar y puntuar los datos recogidos. Esto va a crear más problemas cuando las preguntas son abiertas, por lo que se pueden previamente codificar

categorías de respuesta. También se puede grabar la entrevista y hacer análisis de contenido.

La formulación de las preguntas condiciona las respuestas que se van a dar. Así, podemos encontrar preguntas: directas/indirectas, generales/específicas, en forma de pregunta/en forma de enunciado afirmativo, objetivas/abiertas. Los ítems pueden ser:

- Abiertos: cuando hay total libertad para dar la respuesta en cuanto que son flexibles el tiempo y el vocabulario empleados. Se usa para profundizar en un tema. Tienen que ser formulados con claridad, preguntas únicas y evitando la carga subjetiva o las suposiciones.

- Fijos-alternativos: permiten elegir entre una o varias opciones. Proporcionan una uniformidad y fiabilidad mayor, pero, por contra, las opciones ofrecidas pueden no representar la respuesta del entrevistado.

- De escala: se ofrecen una serie de grados en la respuesta.

Es aconsejable empezar con preguntas que creen un clima agradable y acogedor para que se dé la relación de confianza necesaria para que el entrevistado responda con sinceridad a las preguntas centrales, que van a ser más complicadas. Se terminará la sesión con preguntas fáciles que devuelvan la calma al entrevistado.

También es mejor comenzar con preguntas que se refieren al presente, para ir luego al pasado y acabar con las del futuro.

Antes de iniciar las preguntas al entrevistado, es preciso informarle sobre el propósito de la investigación, sobre cómo y por qué fue seleccionado, sobre el anonimato de sus respuestas...

Entre los aspectos negativos del uso exclusivo de la entrevista está la superficialidad de la pregunta, si ésta mide realmente lo que se propone.

A la hora de analizar lo que ha ocurrido en la entrevista, conviene tener presente lo siguiente:

- Hay que transcribir los registros orales, pero también tener en cuenta los gestos y el paralenguaje.
- Ponerse en el punto de vista del entrevistado, para entender lo que desea decir y no lo que quiere oír el entrevistador.
- Escuchar toda la entrevista con sentido de globalidad, no fraccionando o sesgando la información.
- Diseñar unidades de significado que unan lo verbal y lo no verbal.
- Diseñar unidades de significado dentro del contexto de la investigación.
- Adiestrar a jueces externos que validen las unidades de significado relevantes.
- Eliminar las redundancias.
- Agrupar unidades de significado relevantes.
- Determinar los temas procedentes de grupos de significado.
- Resumir la entrevista.
- Entrevistar de nuevo al entrevistado para darle el resumen realizado y verificar si los temas se han entendido como él pretendía.
- Modificar los datos a partir de esta segunda entrevista ampliándolos.
- Identificar los temas generales y únicos para todos los entrevistados.
- Contextualizar los temas.
- Realizar un resumen con todas las entrevistas realizadas.

2.3. Triangulación

La triangulación va a ser otra estrategia metodológica más que pretende la combinación de varios métodos cualitativos o cuantitativos/cualitativos para dar más fiabilidad a los resultados obtenidos en la investigación.

Adentrándonos en este apartado, la triangulación, según la define Cohen y otros (1990:331), es el "uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano", es decir, la utilización de más de un método de investigación y/o medición para un mismo asunto

investigado. Pero esta no es la única forma de triangular. Así, Dezin (citado por Ruiz Olabuenaga, 1996:112-113) señala tres forma de triangular:

1.- Triangulación de datos:

en distintos tiempos.

en distintos espacios.

por diversos investigadores.

2.- Triangulación por la combinación de diversas teorías.

3.- Triangulación metodológica (cuando se contrastan y comparan diferentes técnicas).

En esta investigación nos centramos en el último tipo de triangulación, a través de la combinación de distintas técnicas de recopilación de datos: textos legales (Estatutos), textos escritos por la organización (programación y memoria) y entrevistas orales; y el posterior análisis de texto.

En las ciencias sociales y, concretamente, en educación, muchas veces se emplean métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Esto se hace para dar una mayor validez y fiabilidad, pues, si dos métodos coinciden en los datos o resultados, la investigación será más creíble. También ayuda a superar las limitaciones que en las ciencias sociales tienen algunos métodos y enriquecer los resultados obtenidos a través de un único enfoque.

Dentro de la metodología cualitativa, se puede dar la triangulación entre varias técnicas o instrumentos de recogida de la información; por ejemplo, la combinación de la observación, el análisis de documentos, la entrevista y los instrumentos estructurados puede ser muy rica

En las investigaciones de carácter educativo, como es la presente, conviene triangular, usando varios métodos diferentes para verificar los datos que se obtienen por las siguientes razones:

- Se trata del estudio de un fenómeno complejo, dada la interacción de variables de múltiple naturaleza (la complejidad de la propia fundación *Pioneros*).

- El tema de los valores en los que educa la fundación también es suficientemente complejo.

- Los métodos elegidos para este estudio, por sí solos, tienen carácter limitado para conseguir validez en sí mismos y fiabilidad en los resultados proporcionados por esta investigación.

A pesar de que la triangulación trata de evitar que se den datos erróneos, el que varios métodos coincidan en los resultados no siempre quiere decir que éstos sean ciertos.

En cuanto a los métodos que se deben elegir en una investigación para triangular sus resultados, éstos dependerán en gran medida del tipo de información buscada.

La triangulación es más que una simple combinación de técnicas; trata de buscar el enriquecimiento de los hallazgos de unas y otras, que puestos en relación pueden hacer avanzar mucho más a una investigación. Además de procurar esta riqueza, se debe lograr la calidad más alta, es decir, buscar la fiabilidad de todo el proceso a través de coincidencias y discordancias entre técnicas.

La triangulación no deba limitarse a un único momento del proceso de investigación, sino que debería emplearse a lo largo del mismo, porque va a permitir tener en cuenta diferentes puntos de vista y marcos contextuales que, de otro modo, se podrían olvidar. En el caso de que haya varios investigadores, también permite el contraste entre las teorías y los resultados obtenidos por todos ellos.

2.4. La informática en la metodología cualitativa

Este apartado no se refiere a una estrategia metodológica para obtener información, sino que es un recurso que puede complementar o mejorar ese análisis cualitativo. La introducción de la informática, y concretamente de alguno de los programas más adecuados al tipo de investigación que se realice, puede agilizar y mejorar el proceso de obtención y análisis mecánico de los datos.

El uso de la informática y los ordenadores en las investigaciones puede facilitarlas, si colabora en la obtención de los datos o, en el mejor de los casos, en

el análisis de los mismos; o puede empeorarlas, si se emplea mal y sin un buen criterio.

A pesar del título de este apartado, comenzaré por expresar la dificultad de utilizar técnicas informáticas para el análisis de contenido de la información. Los programas que han sido creados con este fin son pocos y muy deficientes. Richards (citado por Ruiz Olabuenaga, 1996:316) dice que "el problema y el reto estriban en que el análisis cualitativo es la más sutil e intuitiva de las tareas epistemológicas humanas y, por consiguiente, la última en lograr una computerización satisfactoria, de ahí que el investigador se encuentre en una situación en la que se le ofrece todo un arsenal de técnicas y modos para manejar sus datos en el ordenador pero que la mayoría de ellos difieren en absoluto de los métodos descritos en los textos de análisis cualitativo".

Esto no quiere decir que el ordenador no sirva para este tipo de análisis. Ha facilitado mucho el trabajo con las categorías, sobre todo si son largas, y permite realizar automáticamente recuentos, encontrar datos, etc. Es decir, sí que ha ayudado, pero no puede ser sustituido por la actividad humana del establecimiento y reconocimiento de las categorías y de la interpretación de las mismas.

Se están realizando grandes intentos por conseguir programas informáticos que colaboren más estrechamente en el análisis cualitativo, pero de momento tienen muchas deficiencias que no compensan todo el esfuerzo realizado en torno a los mismos.

Si bien es cierto que, cuando se establecen unidades referidas a palabras o frases, el ordenador puede proceder de manera mucho más rápida que el ser humano a la localización de esos segmentos objeto de investigación, quien en definitiva toma las decisiones sobre cuáles son las unidades y las categorías es la persona investigadora. El ordenador puede operar a nivel textual, pero no conceptual, si bien es cierto que también puede servir de apoyo a este nivel.

Algunas aportaciones de los programas informáticos a la investigación cualitativa son:

"- Creación y modificación de códigos, con la consiguiente indexación y tipologización del texto.

- Búsqueda de patrones, la codificación de los mismos transformándolos en datos originales, susceptibles de búsqueda y reconocimiento.

- La organización, ordenamiento, filtración y contraste de datos cualitativos transformados en bases de datos.

- La combinación e integración con bases de datos de textos audiovisuales.

- La posibilidad de tratar no sólo documentos (nivel textual) sino conceptos (nivel conceptual) para la construcción y contraste de teorías (aplicando la investigación sobre inteligencia artificial)" (Richards, citado por Ruiz Olabuenaga, 1996:319-320).

Tesch (1990. Citado por Ruiz Olabuenaga, 1996:320) propone tres grandes grupos en los que se puede clasificar la investigación cualitativa y en los que se puede utilizar la informática. Estos grupos son:

- a) Planteamientos de investigación orientados al Lenguaje. En estos interesa el lenguaje como medio de comunicación o como manifestación cultural. Se estudia el uso del lenguaje y el significado de las palabras.

- b) Planteamientos de investigación Descriptivo-Interpretativos. Trata de describir e interpretar detalladamente fenómenos o situaciones.

- c) Planteamientos de investigación orientados a la Construcción de Teoría. Se pretende ir más allá del qué de los fenómenos, analizando el por qué y el cómo de los mismos.

Dentro de estos planteamientos hay una serie de programas informáticos que pueden ayudar en el proceso mecánico de la investigación de una manera rápida y eficaz. El proceso conceptual deberá realizarlo el investigador. Tesch (1990. Citado por Valles, 1997:396) distingue entre:

- 1) Programas especialmente útiles para el análisis estructural (TAP, ETHNO Y HyprQual).

- 2) Programas para el análisis interpretacional, donde se diferencian los "programas para el análisis descriptivo/interpretativo" (TAP, QUALPRO, The

Ethnograph y TEXTBASE ALPHA), de los “programas para la construcción de teoría” (AQUAD, NUD*IST, HypErRESEARCH).

En cuanto a las clasificaciones posibles de todos estos paquetes informáticos, dependiendo del criterio y siguiendo la síntesis de Ruiz Olabuenaga (1996), los podemos agrupar así:

Según los **fines** que pretenden:

a) Buscan objetivos generales:

- Word Processors.
- Text Search Packages.
- Relational Database Management Systems.
- HyperCard and Hypermedia.

b) Pretenden objetivos más específicos:

- The first, code-and-retrieve, (the Ethnograph).
- Rule-Based Theory-Building Systems (HyperRESEARCH).
- Logic-Based Systems (Aquad for IBM-PC).
- An Index-Based Approach (NUD*IST).
- Conceptual Network Systems (Atlas/ti).

Según las **operaciones** que permiten realizar:

a) Crear listas de palabras y contar su frecuencia:

- Word Match y WordCruncher.
- ZyIndex, Concordance y Text Collector.

b) Crear índices así como concordancias del tipo palabra en su contexto:

- KWIC Text Indexer.
- WordCruncher.

c) Atribución de palabras clave a segmentos del texto:

- Bases de datos: DBMS.

- ZyIndex.

d) Atribución de códigos a segmentos:

- Qualpro.

- Ethnograph, Tap, TextBase Alpha, HyperQual.

e) Conexión de códigos y categorías:

- HyperRESEARCH, AQUAD, NUD*IST Y ATLAS/ti.

f) Presentación gráfica:

- NUD*IST.

- ATLAS/ti.

Según el **tipo** de programas dedicados al **análisis cualitativo**:

- P. de "Codificación-Tratamiento": Ethnograph.

- P. de construcción de sistemas teóricos basados en Reglas:
HiperRESEARCH.

- P. de sistemas basados en la lógica: AQUAD.

- P. basados en índices: NUD*IST.

- Sistemas de redes conceptuales: ATLAS/ti.

3. Estudio de casos

El origen del estudio de casos lo podemos encontrar en la segunda década del siglo XX en el Business School de la Universidad de Harvard, donde fue utilizado por el profesor M.T. Corpeland. Después ha sido muy utilizado en el ámbito educativo y en el de las Ciencias Sociales.

Cohen (1990:164) le supone una perspectiva interpretativa y subjetiva que "observa las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad". Lo que pretende es analizar en profundidad lo que le ocurre a un individuo y, así, generalizar lo ocurrido a toda la población dentro de la cual se encuentra inmerso.

Latorre (1996:233) lo considera "apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto" y con "capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales".

Las características que atribuye Merriam en 1988 al Estudio de Casos (Latorre, 1996:234) son las siguientes:

- Particularista: que se refiere a un sujeto, situación o institución concreta.
- Descriptivo: detalla ampliamente el objeto y/o fenómeno de estudio.
- Heurístico: aporta significados a las situaciones estudiadas.
- Inductivo: alcanza generalizaciones al establecer relaciones nuevas entre conceptos.

Ary, Jacobs y Pazavieh (1987) consideran que esta estrategia tiene los siguientes objetivos (Latorre, 1996:234):

- a) Describir y analizar situaciones únicas.
- b) Generar hipótesis para posteriormente contrastarlas en otros estudios.
- c) Adquirir conocimientos.
- d) Diagnosticar una situación para buscar soluciones o acciones.
- e) Completar la información de investigaciones cuantitativas.

El procedimiento que hay que seguir es prácticamente igual al descrito en el apartado anterior para las metodologías constructivo/cualitativas.

Los tipos de Estudios de Casos que podemos encontrar son:

- Estudio de Casos descriptivo: sólo aporta información, pues no la pone en relación con ninguna teoría.
- Estudio de Casos interpretativo: a través del análisis inductivo trata de interpretar la realidad para construir teorías.
- Estudio de Casos evaluativo: va más allá, describiendo, explicando y enjuiciando.

Colás y otros (1998:252) señala otra clasificación del estudio de casos:

- a) Estudio de casos a través del tiempo (estudio de fenómenos, sujetos o situaciones desde la perspectiva temporal).
- b) Estudios de casos observacionales (observación participante).
- c) Estudios de comunidades (describe y comprende distintas comunidades o poblaciones).
- d) Análisis situacionales (estudio de situaciones problemáticas).
- e) Estudios microetnográficos (en pequeñas unidades de organización).
- f) Estudios de casos múltiples (estudiar más de un caso, sujeto o fenómeno).
- g) Estudios multisituacionales (tienden a construir una teoría).

Cohen (1990) considera esta estrategia como una parte del método de observación, que puede ser participante o no, dependiendo del compromiso que se adquiere con el grupo al que se observa. Así, sería una especie de observación participante que tiene la ventaja de recoger datos verbales que se producen de forma natural a través de la interacción, evitando así situaciones artificiales y de laboratorio que pueden modificar los datos o registros que se obtendrían en un contexto real.

Otras de las ventajas es que es adecuada para trabajar a pequeña escala, cuando se pretende investigar o llegar a la toma de decisiones.

Los que no están de acuerdo con esta estrategia, ni posiblemente con los métodos cualitativos, acusan al Estudio de Casos de ser subjetivo, polarizado, impresionista, idiosincrásico y falta de medida cuantitativa. Además, señalan el riesgo que corre el investigador de confundirse con el grupo, persona o situación investigada. Otros dudan de la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos con esta estrategia, ya que pertenecen a un caso muy particular.

4. Bibliografía

ARNAL, J., RINCÓN, D. DEL y LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa*. Labor. Barcelona.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. La muralla. Madrid.

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998): *Investigación educativa*. Alfar. Sevilla.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.

CORNEJO, J.M. (1988): *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias (Teoría y práctica)*. PPU. Barcelona.

DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (coord.) (1999): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis. Madrid.

LATORRE, A., RINCÓN, D. DEL y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92. Barcelona.

MARTÍNEZ ARIAS, M.R. (1984): "Diseños experimentales y cuasi-experimentales con sujeto único en modificación de conducta", en MAYOR, J. y LABRADOR, F.J.: *Manual de modificación de conducta*. Alhambra, Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1999): *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Nadcea, D.L. Madrid.

POPE, M. y DENICOLO, P. (1986): "Intuitive Theories-a Researcher's Dilema: some practical methodological implications", en *British Educational Research Journal*, nº 112 (2), pp. 153-166.

RINCÓN, D. DEL, ARNAL, J., LATORRE, A., y SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykison. Madrid.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. y ETXEBERRÍA MURGIONDO, J. (1995): *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: AQUAD y NUDIST*. PPU. Barcelona.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCIA JIMÉNEZ, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Granada.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós. Buenos Aires.

VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis. Madrid.

V. FUNDACIÓN *PIONEROS*: EDUCACIÓN EN MEDIO ABIERTO

1. Presentación de la entidad.

Pioneros es una organización dedicada a la educación que nace en 1968 en Logroño (La Rioja). Durante varias décadas ha funcionado como asociación, aunque en la actualidad se ha transformado en fundación (2002-03). No obstante, todavía se va a dar un periodo de convivencia paralela de las dos entidades, hasta que se hayan traspasado todos los cometidos de la asociación a la fundación.

Pioneros se define como una asociación sin ánimo de lucro, inscrita en el Registro Nacional de asociaciones con el número 25.836 y declarada por Consejo de Ministros de utilidad pública en 1995. También es miembro de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes en Dificultad Social (A.I.E.J.I.).

El origen de la institución está ligado al terreno de la educación de calle con niños y jóvenes en situación de riesgo de inadaptación psicosocial. Es una entidad formada por profesionales jóvenes, porque van cambiando según las exigencias y el aumento de programas. Esta constante renovación hace que la organización se encuentre en continua evolución y se caracterice por la apertura, el dinamismo y el cambio.

Aunque en un principio el trabajo se limitaba a la prevención y al ámbito de la educación de calle, hoy en día abarca áreas laborales y de tratamiento de la inadaptación.

La adaptación a las nuevas demandas de la sociedad, siempre dentro de la población marginada, ha permitido la ampliación de sus ámbitos de intervención a lo largo de los años. Se han modificado tanto los lugares y barrios donde se ha centrado su trabajo, como la edad de sus participantes, atendiendo a jóvenes y niños cada vez más pequeños. Asimismo, en la última década se extiende esta intervención también a las mujeres y familias.

Uno de los primeros pedagogos que colaboró en la fundamentación teórica de la pedagogía que *Pioneros* ponía en práctica en medio abierto, la calle, fue Faustino Guerau, que en 1982 describe su labor educativa tal como se desarrolla en sus inicios. Algunos autores utilizan su experiencia para ejemplificar las tareas de Educación social en la calle (QUINTANA CABANAS, 1984:435 / 1993:404) y otros expresan la dificultad de localizar el origen del educador social en España, aunque muchos coinciden en que *Pioneros*, en 1968, es la pionera en este terreno (COLOM, 1987:133).

En 1989, el equipo pedagógico de *Pioneros* (AA.VV.) elabora y publica el libro "*Pioneros, educación en libertad*", síntesis y recapitulación de su labor pedagógica hasta ese momento.

Después de esta fecha, el archivo de la asociación conserva varios documentos elaborados para dar continuidad a su tarea de recopilación y reflexión sobre las actuaciones realizadas. En 1995 el equipo de profesionales (AA.VV.) vuelve a publicar "*La infancia Ignorada*", un estudio sobre la desigualdad social en Logroño. Existe mucho material a través del cual se podría sintetizar la trayectoria de este movimiento, pero el día a día de los profesionales de la entidad está tan repleto de nuevos retos y nuevas iniciativas que llevar a la práctica, que impide una nueva recapitulación de todo lo realizado a lo largo de más de treinta años.

En la edición 2002, *Pioneros* recibe el primer premio "Miguel Hernández" (Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Resolución de 27 de febrero de 2002

de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se convocan los Premios "Miguel Hernández". Concedido por la Resolución de 18 de julio de 2002). A partir de esta concesión, dicho Ministerio realiza una publicación donde se recogen los proyectos galardonados.

En el año 2003, *Pioneros* recibe, junto con otras asociaciones, el Premio IMSERSO "Infanta Cristina" (B.O.E. de 5 de septiembre de 2003) en la mención de "Calidad en los Servicios Sociales", por la experiencia de "Creación de la Norma ONG con Calidad".

2. Revisión histórica

En el año **1968** un grupo de jóvenes de Yagüe, barrio periférico de la ciudad de Logroño, se concentran en torno a un educador, Julián Rezola. Este educador se nutre de las experiencias francesas de educación de calle de París y de las ideas pedagógicas de la Universidad de Vincennes, pues era trabajador emigrante allí. Vuelve a España influido por los acontecimientos vividos en París durante mayo de 1968, por lo que decide liderar a los jóvenes de su barrio para mejorar las condiciones laborales y sociales de éstos.

El sistema político vigente en España en esos años condiciona el desarrollo de este grupo de jóvenes, que se ve obligado a unirse al párroco y aprovechar la iglesia del barrio como lugar de reunión.

Al año siguiente se abre el club de jóvenes con el nombre de "*Pioneros*". A la vista y envidia de las actividades que realizan estos jóvenes, sus hermanos más pequeños se acercan al club y demandan actividades para ellos. Esta situación lleva a establecer grupos diferenciados por edades.

En este primer momento se toma conciencia de los problemas que afectan al grupo en el ámbito laboral y de los escasos recursos de su barrio periférico. A través de sus acciones se pretende reivindicar los derechos de una vida más justa.

Rezola decide regresar a París para desarrollar una experiencia educativa paralela a la iniciada en Logroño con los hijos de emigrantes españoles, amenazados por el riesgo de marginación social en el país vecino.

El tipo de educación puesta en práctica es intuitiva, poco sistematizada y toma como referencia las necesidades inmediatas que sienten los jóvenes. Las personas que la hacen posible son colaboradores que trabajan de forma voluntaria.

Los años van limando y consolidando esta experiencia, preparando el camino para que en **1978**, acogiéndose a la Ley 191/1964, se constituya la asociación "Movimiento para la prevención y rehabilitación de la delincuencia *Pioneros*". Durante los primeros diez años de trabajo se fue creando el tejido social propicio y las condiciones necesarias para su legalización. La elaboración de los Estatutos permitió la reflexión sobre las intervenciones educativas desarrolladas hasta entonces y la definición de sus metas y finalidades.

En este período se inicia la profesionalización de las personas que trabajan con los jóvenes. Comienzan a establecerse las primeras y precarias relaciones contractuales con los educadores, mejorando así la calidad del trabajo, que deja de ser sólo voluntario. Se ordenan y sistematizan los procesos educativos que se llevan a cabo con los jóvenes, planificando cada actuación.

Se produce una apertura hacia lo que se hace en otras ciudades españolas como Barcelona y Pamplona. En esta misma época se mantienen relaciones con el Partido Socialista Español.

La década de **1980** es especialmente difícil para las asociaciones por los recortes económicos que impone la Administración. *Pioneros* se ve seriamente afectada por la dureza con que es tratada por la Administración, sobre todo por dos razones: por su ideología política y por su preocupación por los temas sociales. A pesar del grado de profesionalidad adquirido, el movimiento se tambalea, y en medio de esta inestabilidad se renuevan gran parte de sus profesionales.

Estos problemas hacen que se planteen las futuras líneas de actuación del Movimiento, considerando necesario desligarse de la ideología política y centrarse en los servicios que presta a niños y jóvenes.

Podríamos decir que *Pioneros* se alimenta de las dificultades y sale más fuerte de los períodos críticos, pues en estos momentos se produce su expansión por otras provincias -Asturias, Pamplona, Zaragoza, Granada...- y se publica el libro

escrito por el Equipo pedagógico: "*Pioneros, educación en libertad*" (AA.VV., 1989). Estas tentativas dan fruto en Oviedo, Pamplona, Zaragoza y Logroño.

A partir de 1990, el trabajo educativo que realiza *Pioneros* con los niños en dificultad psicosocial recibe reconocimiento social y administrativo. Éste se concibe como un servicio social.

Esta década supone para la asociación una apertura hacia otros países y otras realidades. La participación de *Pioneros* en el congreso mundial de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (A.I.E.J.I.), celebrado en New York en 1990, sirve para conocer a otras asociaciones europeas y latinoamericanas que trabajan con idénticos fines. De estos contactos va a surgir el primer apoyo a programas de cooperación para el desarrollo -Cuzco (Perú), a la Asociación Qosqo Maki, con la que los intercambios educativos son frecuentes-. Esta cercanía educativa y afectiva mantenida hasta la actualidad ofreció la posibilidad de realizar una visita de chavales de *Pioneros* junto con los de otra asociación francesa a este lugar. Más tarde, se inician otros programas de colaboración con asociaciones de Bolivia (Tiquipaya Wasi), Nicaragua (Otlilyoloc), Brasil y Guatemala (Lar Santa María) y Argentina (Programa del Sol).

La cooperación que realiza *Pioneros* no pretende ser como la de las organizaciones creadas específicamente para fomentar la cooperación al desarrollo (ONGD), sino que, coherente con su labor realizada en España, mantiene dos características para seleccionar los proyectos: que sean asociaciones que trabajan con población joven, niños o mujeres en situaciones de dificultad, y que sus actividades se desarrollen en el ámbito educativo. Esta línea de acción permite tener una perspectiva más amplia de la educación y el enriquecimiento mutuo de las asociaciones de ambos lados del Océano.

Entre 1994 y 1997, *Pioneros* se responsabilizó de la Oficina de América Latina y mantuvo un representante en el Comité Ejecutivo de la A.I.E.J.I..

Sigue un período de intensa formación de sus profesionales, contratados y voluntarios, que va a repercutir en la calidad de su intervención socio-educativa. Se aprovecha esta formación para revisar lo realizado hasta el momento,

reflexionar sobre los logros, sobre los cambios de la sociedad y la infancia, y surgen así nuevas directrices para el futuro, que se recogen en el llamado Plan Estratégico (1995-98).

En el año 1995, el Consejo de Ministros declara a la Asociación *Pioneros* "de utilidad pública", y, al contrario de lo que cabría esperar, al año siguiente (1996) se produce una crisis provocada por la reducción de subvenciones de la Administración que lleva a reajustar el personal profesional y el desarrollo de los programas.

Esta década está plagada de constantes intercambios educativos con otras asociaciones que trabajan en el ámbito de las dificultades psicosociales de la infancia y juventud. Se establecen contactos con organizaciones de Madrid, Galicia, Mallorca, Barcelona... que se materializan en la creación de la Federación de Entidades de Intervención Socioeducativa (FEISE) con carácter nacional. El problema para que se dé una amplia y fluida colaboración entre estas asociaciones reside en las dificultades y carencias económicas de todas ellas, pues no cuentan con presupuestos específicos para este tipo de intercambios. Estos encuentros, a pesar del interés de todos, son poco frecuentes y poco operativos, limitados por aspectos económicos, la distancia y el ritmo de trabajo cotidiano de los profesionales.

Poco a poco se va estabilizando la situación y se va ampliando el número de programas y de personas atendidas en ellos. Paralelamente se continúan los debates internos sobre la asociación y los fines de la misma. Desde 1995 se discute sobre la necesidad de modificar algunos artículos de los Estatutos y modernizar el logotipo de la asociación. Todo esto queda definitivamente aprobado en la Asamblea General Extraordinaria de la asociación de 15 de febrero de **1998** y por el Ministerio de Interior en febrero de 1999.

Se modifica la denominación de la asociación, pasando de ser "Movimiento para la prevención y rehabilitación de la delincuencia *Pioneros*" a ser "***Pioneros para la prevención y atención de dificultades psicosociales***".

Asimismo, y como se puede apreciar a continuación, el artículo 2 de los Estatutos (1998), que se refiere a los fines, ha sido en parte modificado (el

subrayado es de la autora de esta investigación y corresponde a las partes que se han visto añadidas):

"Los fines primordiales de esta Asociación serán la prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas marginadas, ex-presos, delincuentes y, en suma, víctimas de inadaptación social, con preferencia específica en la atención a la Infancia, (y) Juventud, Familia y Mujer.

Igualmente esta Asociación realizará y fomentará estudios e investigaciones sobre temas relacionados con el trabajo socioeducativo, así como el seguimiento y la denuncia de las disposiciones y actuaciones relacionadas con la Infancia, (y) Juventud, Familia y Mujer que, siendo realizadas por entes públicos o privados, vayan en perjuicio de los menores.

Además, la Asociación promoverá y recaudará los medios necesarios para el funcionamiento de programas de cooperación al desarrollo de carácter educativo en relación con la Infancia, Juventud, Familia y Mujer".

La asociación continúa centrada en programas educativos en medio abierto, pero además se han impulsado proyectos de carácter laboral y de formación profesional, de tipo penal que afecta a menores, y de atención a la familia y la mujer.

La asociación se encuentra en un momento de expansión importante, abarcando cada vez más áreas que pueden ayudar a prevenir la inadaptación psicosocial y a tratarla en el caso de haberse producido.

En marzo de 1999 se realiza una renovación de la Junta Directiva de la Asociación, en la que se producen hechos novedosos: todos los miembros de esta junta pasan a ser socios no profesionales, es decir, no contratados por la propia asociación. Hasta este momento las Juntas habían sido mixtas, formadas por socios trabajadores y no-trabajadores. Los propios trabajadores ocupaban los cargos relevantes de la asociación. Además, se ha creado el denominado grupo de opinión, formado por profesionales, sin relación laboral con *Pioneros*, de otros ámbitos laborales (empresarios, enseñanza, medicina...) que aportan sus conocimientos para resolver asuntos decisivos para la continuidad de la asociación.

En momentos puntuales, los profesionales de la entidad participan en las reuniones de la Junta Directiva para exponer sus planteamientos, necesidades y problemas, informar de primera mano y ayudar en la toma de decisiones. Se ha tratado de crear espacios comunes en los que se dé una relación fluida entre los profesionales y la Junta Directiva.

Otro grupo que se ha creado dentro de la asociación para profundizar en la comunicación interna y en la relación entre todos los profesionales es el grupo de mejora. En éste se tratan temas de interés general y asuntos que afectan a todos los programas. Divididos en comisiones de trabajo, cada cual se encarga de prepararse y desarrollar su tema para compartirlo con el resto. A este grupo acuden de vez en cuando miembros de la Junta Directiva y profesionales externos invitados para ampliar la formación en un tema determinado.

En el año **2002** se intensifica el trabajo iniciado ya sobre la calidad de la institución. Para ello *Pioneros* forma parte de una experiencia piloto, liderada por INTRESS en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para crear una norma de calidad adaptada a las O.N.G., junto con otras organizaciones. Gracias a este trabajo recibe el Premio IMSERSO "Infanta Cristina" en la mención de "Calidad en los Servicios Sociales" en el año 2003.

En 2002 se retoma un tema propuesto y estudiado varios años antes y es debatido por los miembros de la asociación. Esta cuestión pendiente es la de la conversión de la asociación en una fundación. Así, a finales de 2002 se aprueba la constitución de la fundación, se realizan todos los trámites necesarios y se redactan sus Estatutos; a principios del año **2003** la fundación ya posee reconocimiento legal. La Fundación *Pioneros* se encuentra regulada por la Ley 30/1994, de fundaciones y de incentivos fiscales a la participación privada en actividades de interés general. Esta fundación, tal como consta en sus Estatutos, nace por "la voluntad de su fundadora, la Asociación *Pioneros para la prevención y atención de dificultades psicosociales*", que en la Asamblea del 9 de noviembre de 2002 aprueba su constitución. Esta decisión se recoge en la escritura notarial de 29 de noviembre de ese mismo año, quedando inscrita en el registro de fundaciones al año siguiente por la Orden Ministerial de 10 de marzo de 2003.

3. Etapas de desarrollo

Las tres primeras etapas detalladas a continuación vienen recogidas en AA.VV. (1989:24) y la cuarta en documentos internos de la asociación:

1ª Etapa espontánea (1968-74): Se caracteriza por ser la que da inicio a la misión de *Pioneros* en España. Educación poco sistematizada e intuitiva. Es una etapa de tanteo y experimentación en barrios obreros periféricos de Logroño y París en la que se atiende a jóvenes trabajadores de 10 a 18 años. El educador no tiene una formación reglada, sino que imita lo que ha visto hacer en Francia. Tanto el educador como los que colaboran con él son voluntarios que dedican su tiempo libre a educar. Esta educación está centrada en los problemas que surgen en el entorno en el que vive el niño: problemas del barrio, problemas laborales, problemas familiares...

2ª Etapa organizativa (1975-81): *Pioneros* se extiende por ciudades españolas (Pamplona, Oviedo, Zaragoza, Granada...) y en 1978 se consolida como asociación de ámbito nacional. El contexto político cambia considerablemente, permitiendo una mayor libertad de expresión y movimiento. La asociación está compuesta por personas con una ideología política cercana al PSOE. La edad de los jóvenes sigue siendo la misma, aunque su procedencia se extiende a ámbitos marginales de las ciudades. Los educadores son voluntarios, que es lo que va a provocar que gran parte de las sedes se cierren por carencia absoluta de recursos. La educación sigue siendo intuitiva, aunque se empiezan a realizar encuentros formativos que son un primer intento de sistematización. Esta pequeña variación en la trayectoria educativa va a convertir esta fase en un período de transición entre la primera y tercera etapa.

3ª Etapa Profesional (1982-92): La formación de los educadores cambia por completo, ya que proceden de ámbitos universitarios variados como son Trabajo Social, Magisterio o Psicología. Esto, unido a la experiencia anterior, hace que la educación de calle se sistematice; se planifican mucho más detalladamente las acciones y se evalúan. *Pioneros* se desliga de los partidos políticos con los que había compartido ideología. Los profesionales se centran en los estudios psicosociales, por el estado que atraviesan los jóvenes ante la falta de un futuro

optimista. La asociación se concentra en tres lugares: Logroño, Pamplona y Oviedo. Los programas se amplían, pues además de la educación de calle se crea la Escuela - Taller, el piso de acogida y la atención a familias.

4ª Etapa de desarrollo organizacional (1993-2001): Se produce un cambio en la denominación de la asociación que pretende modernizar la concepción pedagógica de la misma. Desde ahora se elimina la palabra Movimiento y se amplían sus fines a la mujer, la familia y la cooperación. Es una verdadera consolidación de la asociación, que va más allá de la legalización. Posee una historia y una trayectoria pedagógica fuerte y con resultados palpables a lo largo de los treinta años anteriores. Se ha ampliado el número y la formación de los profesionales, la calidad y los programas, los recursos materiales y humanos y la estabilidad de los programas y educadores. Se produce una fuerte reflexión sobre la necesidad de producir recursos propios para no depender sólo de la Administración Pública. La actividad se centra sólo en dos barrios de Logroño. Junto a los profesionales siguen trabajando un amplio número de colaboradores voluntarios, sin los cuales no se alcanzaría una educación de tanta calidad, ni se atendería de forma individualizada a aquellos niños, jóvenes, familias y mujeres que lo necesitan. Además, en esta etapa se intensifica la formación de nuevos voluntarios y de todos los profesionales contratados con la intención de dar unidad y cohesión al trabajo que se realiza. Se renueva la Junta Directiva de la asociación, formada por primera vez exclusivamente por socios no contratados por *Pioneros* y un grupo de opinión formado por otros profesionales externos a la entidad. Se va consolidando la formación laboral y ocupacional de jóvenes y mujeres en los talleres de soldadura, costura y artes gráficas. Se constituye la primera cooperativa de mujeres como empresa de reinserción laboral. Un grupo de empresarios asesora y acompaña la formación profesional realizada en el seno de la asociación.

5ª Etapa de cambio en la estructura organizacional (2002-...): Esta etapa está aún por definir y nominar, pero es importante y evidente el cambio de estructura organizativa, de asociación a fundación. Durante el año 2002 se retoma un estudio realizado años antes sobre las fundaciones y se plantea el tema en el seno de la Junta Directiva, trabajadores y Asamblea. Se inicia la confección de unos Estatutos que, una vez finalizados y consensuados en el seno de la asociación, son

aprobados en la Asamblea. A finales del año 2002 se tramita la legalización de la Fundación *Pioneros*. Esta estructura organizativa queda legalmente constituida por Orden Ministerial de 10 de marzo de 2003. Esto ha supuesto la constitución de un patronato, con miembros voluntarios profesionales y empresarios de diversos ámbitos. Se ha establecido el traspaso paulatino de los programas de la asociación a la fundación y los consiguientes ajustes en la gestión.

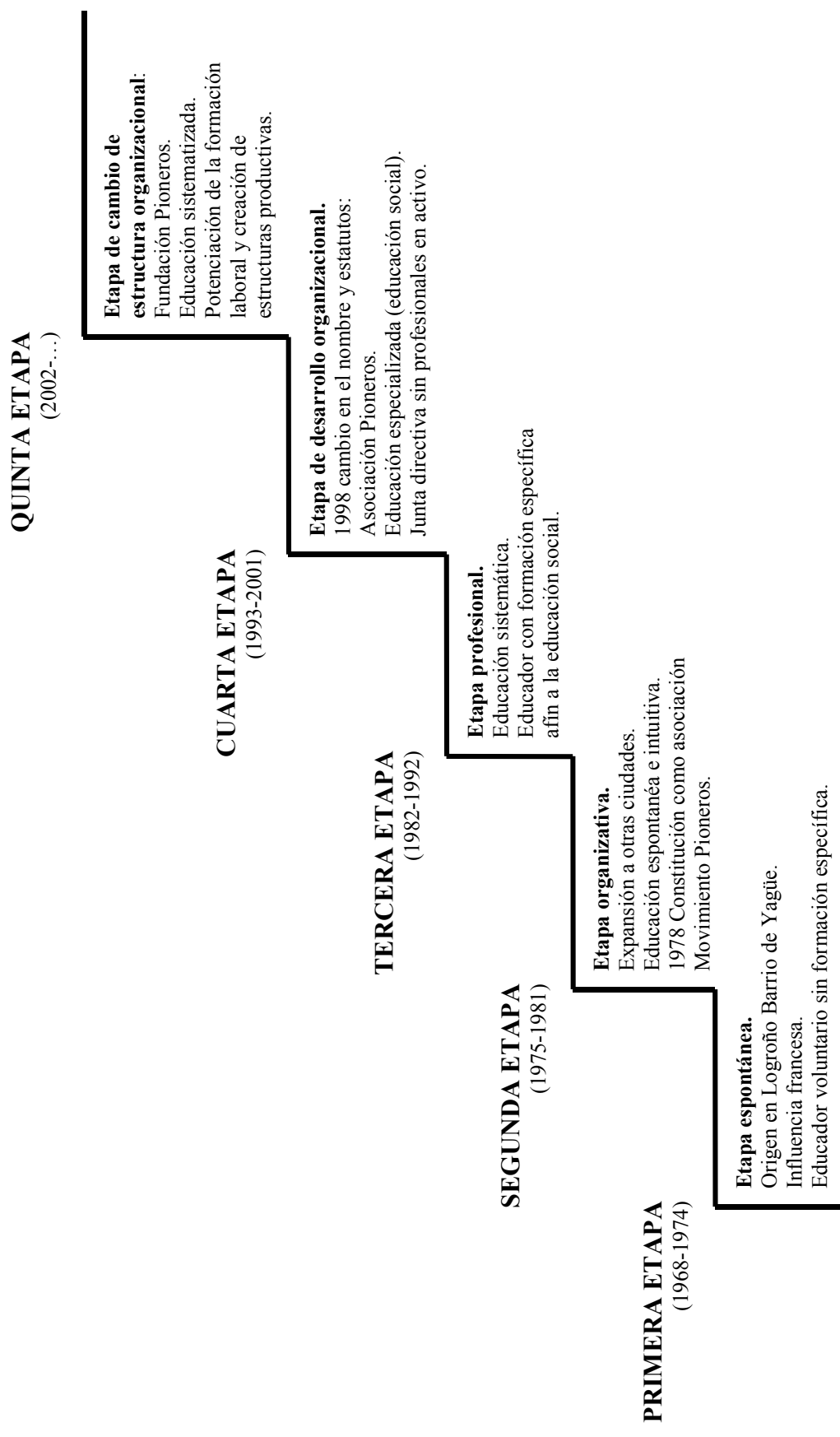


Figura 8. Etapas de la Organización Pioneros.

4. Programas. Pasado, presente y futuro

De cara al futuro, *Pioneros* estudia continuamente y, según van surgiendo las necesidades, la posibilidad de actuar en otros ámbitos educativos, sociales o laborales.

Así, se están configurando programas de carácter profesional, ampliando los ya existentes en el taller y abriéndolos al mundo de la empresa. El proyecto de construcción de un pabellón industrial, que albergará todos estos talleres, en el polígono de la Portalada está ya en marcha. La generación de fondos propios permitiría mejorar y ampliar las labores de prevención realizadas por la asociación desde sus orígenes con una mayor autonomía y menor inestabilidad.

4.1. Programa de prevención de la inadaptación psicosocial

4.1.1. Origen del programa

El programa de educación en medio abierto de *Pioneros* es quizás el más genuino y el hilo conductor de la asociación desde los orígenes hasta hoy.

Este programa ha sido llevado a la práctica por la asociación desde el inicio de su actividad en casi todos los barrios de la ciudad de Logroño con necesidades y carencias sociales (Yagüe, La Estrella, Casco Antiguo, San Antonio, Lobete, etc.) y en otras ciudades a lo largo de la historia (Pamplona, Oviedo, Zaragoza).

En apartados anteriores hemos explicado que es en el barrio de Yagüe, en 1968, donde se inicia la actividad educativa que dará origen al programa de prevención, ya que la acción educativa desarrollada en medio abierto, el lugar en el que se encuentran los jóvenes y niños, es la característica común y el sello que imprime *Pioneros* a su labor. Esto lo lleva a cabo trabajando procesos de reflexión y desarrollando el pensamiento crítico en los jóvenes y niños. Los espacios que se utilizan son diversos y van de los más próximos, las zonas urbanas y en ellas el club a otros más lejanos, entornos naturales y otros entornos urbanos que permiten realizar un amplio abanico de actividades. Las personas a las que se dirige proceden de medios obreros o marginados, son niños y jóvenes que viven en situación de riesgo de inadaptación por sus condiciones sociales y familiares.

En los primeros años, los educadores son voluntarios, trabajadores de otras profesiones remuneradas, que en su tiempo libre desarrollan la educación de calle. La constancia en los programas y las necesidades económicas llevan a demandar subvenciones a las administraciones locales (Ayuntamiento de Logroño y Gobierno de La Rioja) y estatales (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), que permiten la estabilización y profesionalización de los educadores.

Si bien los primeros educadores no tenían formación específica, eran personas con gran interés, motivación y habilidad para la educación. El trabajo va mostrando la necesidad de mejorar esa formación, por lo que desde el seno de la asociación se organiza un espacio de intercambio y reflexión conjunta, una especie de formación interna sobre temas educativos. Más adelante se incorporan personas con estudios universitarios en ramas educativas (Trabajo Social, Magisterio, Psicología, Pedagogía...), y en los últimos años titulados en nuevas profesiones como la Educación Social y la Psicopedagogía.

En los años ochenta (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 1987: 1-2 y 1988:1-2) los objetivos que se proponía la asociación eran textualmente los siguientes:

• a nivel individual:

a) Se trata de conseguir la estructuración de la personalidad del joven inadaptado en su medio socio-cultural que es el medio abierto (la calle).

b) Encauzar sus energías vitales a la adaptación e incorporación crítica a la sociedad, enseñándoles a participar de y en las cuestiones de su barrio, ciudad...

• a nivel grupal:

a) Desarrollar su sentido de la responsabilidad, solidaridad y convivencia.

• a nivel teórico:

a) Aportar a la teoría pedagógica de la inadaptación datos reflexionados a partir de la praxis cotidiana, y de estudios descriptivos realizados por el Equipo..."

En estos años las herramientas educativas de las que se va a servir la asociación son las actividades desarrolladas en el club y en la calle, el piso de acogida, las reuniones semanales y el taller-escuela "Faustino Guerau".

4.1.2. El programa de prevención de mitad de los 90 a la actualidad

Dentro de este programa existen tres líneas básicas de actuación, que casi se podrían considerar programas diferentes. No obstante, dada la fuerte relación que existe entre ellas y la importancia que tienen para conseguir una prevención eficaz, se consideran subprogramas dentro de éste. Estas líneas son:

4.1.2.1. Prevención de las deficiencias sociales y apoyo escolar

Este programa es sin duda el que mejor caracteriza la impronta educativa de *Pioneros*, porque dentro de él se realiza la educación en medio abierto o la educación de calle, dirigida a niños y jóvenes marginados.

Desde los orígenes de la asociación hasta nuestros días se han ido incorporando variaciones y anexos a este programa. La intervención con jóvenes se vio pronto ampliada a una edad más infantil. Posteriormente se realizaron tratamientos a algunas de las familias de los niños atendidos. Otra muestra de esta ampliación es el apoyo escolar que pretende mejorar las habilidades escolares de aquellos cuyas carencias condicionarán el futuro académico y profesional. A pesar de estas modificaciones, no se ha perdido el norte y en todos los momentos han sido y son prioritarias la atención, educación y prevención de la infancia y juventud más desfavorecida, y por ello inadaptada o en situación de riesgo de estarlo.

Son varios los grupos de niños y jóvenes de 3 años a 20 años que viven en el Casco antiguo y en San Antonio-Monte Cantabria que son atendidos por los educadores. Además, hay jóvenes de estos barrios, mayores de 18 años, que asumen en tareas educativas concretas con los distintos grupos de chavales. Colaboran con el educador y son llamados auxiliares.

Las actividades con cada uno de estos grupos se desarrollan en los barrios (calles, plazas, parques, carreteras) y en los dos clubs denominados Juventus, situados en el Casco antiguo y en San Antonio-Monte Cantabria.

Las actividades con los chavales se realizan por la tarde, después de la salida del colegio, de lunes a viernes. Esta intervención se ve reforzada con actividades de fin de semana y campamentos durante las vacaciones de Navidad, Semana Santa y verano.

El objetivo de este programa, tal cual lo expone el equipo interdisciplinar encargado de coordinarlo en los documentos internos de la asociación, es la prevención y rehabilitación psico-socio-laboral de aquellos niños que por causas familiares, económicas o sociales padecen dificultades psicosociales.

En cuanto a los principios pedagógicos utilizados, la justificación del proyecto presentada al Ayuntamiento de Logroño en el año 2000 dice: "La pedagogía de *Pioneros* puede definirse como una pedagogía vital porque lo que se pretende es que los niños aprendan a vivir y amar la vida estando presentes adultos positivos en sus entornos ecológicos: la puerta de la vivienda, el recorrido al volver del colegio, los rincones, plazas, calles o descampados, etc.". Asimismo, se recalca que Educar es "esperar" (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 2000:39). Todo el equipo educativo de *Pioneros* es consciente de que su labor no va a dar frutos inmediatos, sino que trabajar en la prevención de la inadaptación psicosocial es buscar un futuro mejor.

El educador actúa aparentemente solo en las escenas en las que se va a producir la educación, es decir, en la calle o en el parque. Sin embargo, no es así, porque él no podría dar respuesta a todos los aspectos del conflicto que el niño va a presentar. El educador está apoyado por el equipo interdisciplinar, y juntos pueden llegar al fondo del problema y hallar la solución.

Los educadores optan por un "modelo de escucha de las demandas" (o problemas) sin juzgarlos, porque lo que pretenden potenciar en el niño y joven es:

- Desarrollar su sentido de la responsabilidad, solidaridad y convivencia.
- Encauzar sus energías vitales hacia una comprensión crítica de la sociedad y de él mismo.
- Organizar juegos y excursiones en el propio barrio dinamizando el grupo para la convivencia y la autoorganización.
- Realizar actividades coordinadas con otras entidades" (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 2000:39).

Para lograr estos objetivos utilizan tres vivencias profundas que afectan a todas las personas: amistad, libertad y acción, se refieren a los procesos afectivos, éticos

y críticos que están ya presentes en la primera pedagogía escrita sobre y por *Pioneros* a finales de los ochenta.

La Metodología derivada de estos principios parte de la creación de vínculos entre el niño y el educador, en los que las relaciones socio-afectivas (amistad pedagógica) son muy importantes para realizar la tarea educativa. Se utilizan temas mediadores que estructuren y eduquen al chico, abriéndole a alternativas para la solución de sus conflictos. El educador hace de puente entre las situaciones de conflicto -su familia, la pobreza económica, el fracaso o absentismo escolar, etc.- y la alternativa de soluciones -los servicios sociales, la escuela, otros profesionales-.

Todo esto se consigue con la presencia del educador en el barrio, es el adulto el que se desplaza y sumerge en el ambiente del chaval y no al revés, que es lo que ocurre en la escuela.

Los Recursos humanos con que cuenta la asociación para el desarrollo de este programa son variados e integrados por profesionales y voluntarios de los ámbitos educativos y sociales, liderados por el equipo interprofesional.

El equipo interprofesional está formado por las áreas y los profesionales de educación, psicología y trabajo social. Sus tareas son:

- Coordinación.
- Gestión de personal.
- Soporte metodológico y organizativo de los programas.
- Análisis y diseño de estrategias individuales.
- Evaluación trimestral.
- Formación del equipo educativo.
- Desarrollo de los procesos de intervención psicopedagógicos especializados.

En el terreno socio-educativo, sus funciones son:

- Seguimiento de casos individuales detectados en los barrios en los que se está interviniendo.

- Estudios sobre la realidad de la infancia y la familia.
- Orientación y seguimiento a familias con población infantil que lo requieran en coordinación con el centro social municipal y los servicios sociales y la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Formación interna de los Equipos.
- Participación en conferencias y debates.

El educador social tiene las siguientes funciones:

1ª Ayudar al niño a recuperar los recursos de relación que le permitan manejarse consigo mismo y con el entorno de una forma aceptable.

2ª Ayudar al niño a desarrollarse en la familia, escuela y mundo laboral.

3ª Servir de puente entre el niño y las posibles alternativas a su situación-problema.

4ª Ser portavoz, en el tejido social del barrio, de los problemas que atraviesan los niños para que tomen conciencia sobre estas situaciones.

Los ámbitos de intervención son: la calle (barrio, plazas, parques, descampados, etc.), las casas y los clubs "Juventus" de los barrios del Casco Antiguo y barrio de San Antonio.

Los barrios o sectores en los que actúan son:

a) Casco Antiguo. Se consolidó la actividad educativa en este barrio en el año 1989, y entre los logros que desde entonces se han conseguido podemos señalar que los niños y jóvenes han aprendido a ser responsables y a expresarse a través de la Asamblea. El niño consigue relacionarse positivamente y crecer en un medio de carencias y dificultades.

Los niños y jóvenes están organizados en tres grupos: pequeños (de 3 a 11 años), medianos (de 9 a 12 años) y mayores (de 13 a 17 años). Las edades que integran estos tres grupos son aproximadas y cambian de un año a otro, ya que éste no es el criterio principal, sino que se tienen en cuenta otros como la madurez del niño, su grupo natural de pertenencia, su sexo en algunos casos, etc.

En el grupo de mayores cabe destacar que, entre los objetivos pretendidos, se prioriza que el joven asuma responsabilidades y sea capaz de desarrollar actitudes democráticas de respeto, participación y comunicación. Además, para las chicas se pretende el desarrollo de la independencia. Otros objetivos son la prevención de la delincuencia, el aumento de la autoestima y el autocontrol emocional.

En el grupo de medianos se han dado circunstancias particulares, como el hecho de estar formado en el año 2000 exclusivamente por mujeres. En ese mismo año se potenciaron las relaciones afectivas entre ellas para que se abrieran a la intercomunicación y el desarrollo corporal y social.

El grupo de pequeños pretende lograr hábitos higiénicos, desarrollar la psicomotricidad, potenciar la actitud de compartir, buscar alternativas al conflicto y a la violencia en las relaciones, fomentar otras formas de expresarse y favorecer las actitudes de respeto hacia las personas y las cosas.

De todos estos objetivos tienen conocimiento los padres, por lo que se busca su implicación en la medida de lo posible.

b) San Antonio. Se inició la actividad en 1988 con niños que vivían en este barrio, pero en la actualidad el grupo está formado por unos pocos de este entorno, otros del Casco Antiguo y otros de distintos barrios de Logroño, que prefieren desplazarse a éste para participar en las actividades.

Hay dos grupos separados por edades e intereses comunes: 1) pequeños (4-11 años) y 2) Medianos (8-12 años) y mayores (12-15 años) (Las edades son aproximadas).

Las actividades realizadas por los distintos grupos, con el fin de lograr los objetivos antes descritos, son las siguientes:

En las sesiones que tienen en el club una vez por semana, se realizan actividades del siguiente tipo:

- Actividades espontáneas y libres: juegos didácticos, juguetes para juegos de roles, lectura, ping-pong, música y dibujo, baile, teatro, fútbolín, etc.

- Actividades organizadas: circuitos psicomotrices, lectura de cuentos, dinámicas de cuentos, trabajos manuales, entrenamiento en regulación de

conflictos, juegos cooperativos, de confianza y de distribución, talleres de manipulación de elementos. Para los medianos y mayores, entre otros, talleres de sexualidad y medio ambiente.

- Actividades de organización: colaboran con el educador en tareas de orden y limpieza del local y organización y cuidado del material. Los mayores, además, se responsabilizan de estas tareas.

- Reuniones periódicas para tratar conjuntamente temas y problemas que van surgiendo.

En la calle, las actividades del educador son:

- Visitar las casas de cada uno.
- Visitar el colegio y mantener entrevistas con los maestros.
- Acompañar a los chavales a lugares fuera del barrio.
- Organizar visitas a locales culturales.
- Organizar visitas y actividades en la sede de la asociación.
- Con los mayores se organizan encuentros en la propia casa del educador.

Las actividades deportivas son:

- Natación, juegos predeportivos, ping-pong y fútbol.
- Aerobic y juegos en el Parque del Ebro para los mayores.

Entre las actividades relacionadas con la naturaleza están:

- Excursiones de un día, para los pequeños y mayores, y de varios días para estos últimos.

- Una colonia de verano. En los grupos de mayores, además, se organizan campamentos de Semana Santa y verano fuera de la ciudad e intercambios con otros grupos.

Los viernes últimos de cada mes realizan actividades conjuntas los niños de los dos barrios, en el club de la Oca del Casco Antiguo.

4.1.2.2. Trabajo social con familias de los barrios

Desde el área de trabajo social se ofrece intervención sistemática a aquellas familias de los niños que participan en el Programa de Prevención de inadaptación psicosocial que lo necesitan. Su objetivo principal es la atención, cuidado y educación de los hijos.

El hecho de apoyar a las familias, y muy especialmente a las madres, surge como complemento directo del programa de prevención, ya que no se puede actuar sólo con los niños y jóvenes sin mejorar sus condiciones de vida en el hogar.

Con el fin de que la familia mejore el cuidado y la atención de sus hijos, se planifican una serie de objetivos que tienden a fomentar la autoestima, la aceptación, el afecto, el autocontrol, la disciplina, las respuestas ante la conducta infantil, la comunicación y el cuidado físico infantil.

Para ayudar a la familia en la educación de sus hijos se hace un seguimiento escolar y del desarrollo evolutivo del niño.

En el caso de detectar malos tratos o situaciones de riesgo, se derivan a los servicios sociales pertinentes.

La profesional encargada del desarrollo de esta área es una trabajadora social, que en ocasiones recibe la compañía de un estudiante de Trabajo Social en prácticas.

En la actualidad se trabaja sólo con ocho familias, porque así lo requiere el Ayuntamiento de Logroño, que cuenta con centros sociales en el barrio con el mismo cometido.

4.1.2.3. Grupo de autoayuda de mujeres

El conocimiento directo de las preocupaciones y problemas de la mujer a través del trabajo social con las familias dio origen a un grupo de autoayuda en 1998, que más tarde se constituye en una asociación llamada "Asociación de Mujeres Casiopea".

Este grupo surge porque las mujeres relacionadas con *Pioneros*, madres o abuelas de los niños y jóvenes, sufren una serie de problemas difíciles de abordar sin un apoyo externo: son mujeres en paro, que trabajan en economía sumergida, que dependen del marido, que sufren agresiones... El grupo ha servido hasta ahora para que algunas de estas mujeres asuman las riendas de su vida y tomen decisiones para encontrar una vida mejor.

El objetivo de este grupo, como manifiesta el Equipo pedagógico de *Pioneros* (1998a), es "potenciar el desarrollo personal de las madres de los niños que participan en los programas de la entidad, desde su rol de mujer y de otras mujeres".

Los objetivos, según los define *Pioneros*, son los siguientes:

1. Apoyar la iniciativa de autonomía del grupo, informando, orientando y ayudando a su transformación en asociación de mujeres.

2. Continuar desarrollando un espacio propio que:

- refuerce su autoestima.
- ofrezca intimidad y confianza para compartir las ideas, opiniones y experiencias vitales.

- sirva de fuente de formación en temas de su interés.

- descubra y potencie sus habilidades y recursos personales.

- valore la existencia de aspectos positivos en sus vidas.

3. Consolidar el grupo reforzando los lazos de afecto y aceptación entre sus miembros y valorando los logros producidos.

4. Continuar desarrollando espacios de ocio compartido con el fin de estrechar lazos afectivos entre sus miembros.

5. Continuar aumentando el número de participantes en el grupo.

Los fines que tiene esta asociación son:

a) Desarrollar actividades recreativas y culturales que contribuyan a una mejor convivencia entre las mujeres de la asociación.

b) Organizar actividades de información y formación que promuevan el desarrollo personal y grupal.

Para organizar todo esto se constituyó una Junta Directiva que se reunía regularmente los primeros jueves de cada mes.

Los recursos humanos que dinamizaron el grupo en sus orígenes fueron la trabajadora social de *Pioneros*, otra trabajadora social en prácticas en la asociación y tres voluntarias de formaciones diversas. En la actualidad es una de las tres voluntarias la que se encarga del grupo con el apoyo de la trabajadora social.

En principio, la frecuencia de reuniones se ajustaba a dos tardes por semana, dos horas cada tarde. Las actividades se realizan con la aportación de una cuota mensual de 500 pesetas por persona y son del siguiente tipo: sesiones de carácter informativo-intelectual y de desarrollo personal (drogadicción, nutrición, medio ambiente, educación de los hijos, relaciones de pareja-infidelidad, depresión, pensamiento positivo, conocimiento de uno mismo...); actividades de carácter lúdico (bailes de salón, pintura de escayola y cuidados de la piel: maquillaje y belleza); visitas y actividades culturales (Museo de La Rioja, Aula Didáctica de la Grajera, Centro Asesor de la Mujer...); excursiones; actividades puntuales para celebrar los cumpleaños, cenas de encuentro, fiestas...; intercambio y relaciones con otros grupos de mujeres (de La Rioja y de fuera).

Los logros obtenidos a corto plazo fueron muy positivos, y de ellos podemos destacar:

* Las relaciones con otros grupos de mujeres de la misma comunidad autónoma y de otras próximas.

* Los cambios positivos en sus propias vidas que han mejorado la vida familiar, han ampliado su formación y les han ayudado a mejorar su situación laboral.

* La alta participación y motivación en los talleres.

* El haber recibido y gestionado con ayuda subvenciones del Ayuntamiento de Logroño y de la Dirección General de Bienestar Social para su financiación.

Entre las necesidades que se detectaron en los primeros momentos están las siguientes:

- Precisaban apoyo externo para resolver conflictos de carácter personal y grupal.
- Necesitaban asesoramiento para la gestión y administración.

Estas necesidades también se pueden entender en forma de problemas, que han sido la causa de una reducción significativa en el número de mujeres participantes en la actualidad.

Por otro lado, se encuentra conveniente que la asociación adquiriera una autonomía en gestión y administración que no acaba de llegar.

4.2. Programa del piso de acogimiento temporal

Pioneros, en su preocupación por la infancia y juventud, detectó los constantes abusos de tipo físico, emocional, sexual, educativo y afectivo que sufren. Por esta razón, la sede de la asociación se convierte de forma transitoria y por breves períodos en el lugar de acogida de aquellos niños o jóvenes que viven situaciones de dificultad que les llevan a abandonar sus hogares. Ya se recoge en AA.VV. (1989:89) la oferta de este servicio por parte de la asociación. Varias memorias hablan de él, de los que deducimos que se desarrollaba de forma altruista y sin ningún recurso económico.

Durante el año 1990-91, se pone en marcha el Programa de acogida temporal "Casa de *Pioneros*" para niños y adolescentes maltratados, financiado por la Dirección General de Protección Jurídica del Menor (Ministerio de Asuntos Sociales).

Este programa se desarrolló de manera subvencionada entre el 1 de marzo de 1990 y el 31 de marzo de 1991 en la ciudad de Logroño, con el objetivo de ofrecer "la acogida, en un marco normalizado, de niños, niñas y adolescentes que están en situación de marginación o de alto riesgo psicosocial", tal como explica la Memoria de este programa (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 1991:1).

Documentos del archivo de la asociación especifican que por maltrato se entiende "abuso y negligencia", y se detallan los tipos de abuso encontrados. El carácter del programa, al igual que la experiencia anterior realizada en la sede, es "urgente" y "temporal". Esta se pone en marcha cuando los niños y/o jóvenes viven una situación de riesgo familiar que les impide llevar una vida normal y que les puede resultar perjudicial. Asimismo, es temporal, porque pretende ser un lugar de descanso para el niño durante un corto período. En el que recibirá asesoramiento para que sea capaz de encontrar una solución.

La metodología empleada es individual y, de este modo, se atiende de forma personalizada cada situación. Para realizarla se utilizan tres procesos fundamentales:

- Proceso de desdramatización: pretende reducir la ansiedad con la que llega el niño al piso de acogida. Para ello se realiza un distanciamiento afectivo que ayude a llevar a cabo un análisis.

- Proceso de decodificación: se centra en el análisis de la situación que ha llevado al niño a abandonar su hogar o a ser objeto de maltrato.

- Proceso de codificación: se ayuda al niño a ordenar las ideas surgidas en torno a su problema; se le pueden ofrecer diferentes perspectivas para que pueda ir encontrando posibles vías de solución. Luego se le ayudará a ordenar y priorizar estas alternativas para decidir la solución más adecuada a su problema.

Todos estos pasos del proceso pretenden sacar al niño de posturas pasivas en las que se siente una víctima sin salida, para que pueda hacer frente a su situación de forma activa y llegue a resolverla. En definitiva, para que lleve a cabo su decisión.

La capacidad del piso era de cinco niños y dos educadores que, de forma continua y permanente, se encargaron de ellos. Ambos son apoyados por el equipo interdisciplinar de la asociación, formado por un psicólogo y un trabajador social.

En el piso se pretende aportar un tipo de vida lo más cercana posible a la normalidad, aprovechando y sirviéndose de las actuaciones más cotidianas para,

en contacto con el educador, tratar de buscar una respuesta, una solución a su problema.

Se concibe al niño desde una perspectiva global, según la cual varios factores que influyen en la persona (familia, escuela, recursos, salud) se encuentran relacionados a la hora de definir el problema y de darle solución. Por eso el equipo de *Pioneros* busca una respuesta integral.

Además de las funciones que se tenían previsto desarrollar, como la acogida temporal con su seguimiento posterior, hubo que ampliar esta acogida en casos excepcionales. Asimismo, se realizaron funciones de diagnóstico del abandono, maltrato o negligencia, se buscaron recursos sociales para derivar a los niños que no podían volver a su hogar, se atendió a otros niños que necesitaban un lugar de encuentro y de comunicación y se dio apoyo a las familias para solucionar los problemas relacionados con sus hijos.

Se atendieron diez casos en total: todos ellos estaban siendo maltratados y en algunos casos se encontraban abandonados. Las características comunes a todos ellos eran:

- Pertenecían a una familia desestructurada, con padres separados o con graves problemas de relación.

- Alcoholismo del padre.

- El niño había huido más de una vez de su hogar.

- Malos tratos físicos y psíquicos por parte de uno de los progenitores.

Esta experiencia puso en evidencia la necesidad de este recurso y de formar otros que trataran los problemas que se le planteaban a un niño que salía de su hogar y no podía volver a él. Los servicios sociales de la comunidad no contaban con las alternativas apropiadas para dar solución a este problema y, por eso, con algunos casos, la estancia se prolongó, convirtiéndose el piso de acogida en uno de residencia.

Este programa no fue ni ha vuelto a ser subvencionado por la Administración, por lo que no se puede llevar a cabo. En la actualidad los educadores siguen

acogiendo y atendiendo, de forma temporal, a chavales en sus propias casas cuando la gravedad de una situación lo requiere.

4.3. Medidas alternativas al internamiento de menores en conflicto social

Este programa surge de la solicitud explícita que la Dirección General de Bienestar Social del Gobierno de La Rioja hace a la Asociación *Pioneros* en 1996. Así es como se inicia el diseño de un “Programa experimental de Medidas Alternativas al Internamiento de Menores en Conflicto Social”, en coordinación con el Tribunal Tutelar de Menores de La Rioja y con financiación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, puesto en marcha en diciembre de 1997.

La sede de este programa se encuentra en un piso situado en la Calle Portales, nº 27, 5º, de Logroño.

En los primeros años, este programa se dirigía a la población joven de 12 a 16 años, según establecía la Ley Orgánica 4/92, sobre la reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. La entrada en vigor de una nueva legislación, Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, modifica las edades a jóvenes de 14 a 18 años, y excepcionalmente de hasta 21. Esta ley, además, reconoce en su Exposición de Motivos el "carácter primordial de intervención educativa”.

El Juzgado de Menores es el que dicta medidas educativas alternativas al cumplimiento de una pena de privación de libertad para aquellos jóvenes que han cometido algún acto delictivo, con el fin de lograr su reinserción social y evitar su aislamiento en centros cerrados. La Comunidad Autónoma de La Rioja delega en este programa la supervisión y el seguimiento de estos jóvenes.

Este programa se inicia de forma experimental y con un equipo de profesionales compuesto por un psicólogo, tres educadores sociales y una trabajadora social, que atienden a un número reducido de casos. Con el tiempo, se amplía el número de chavales que ingresan en el programa y los recursos humanos pasan a ser de siete profesionales a jornada completa y uno a media jornada. El psicólogo ejerce las tareas de dirección y orientación psicológica; un

trabajador social y otro que trabaja a media jornada se dedican a la atención a las familias; y el resto a tareas educativas.

Las finalidades que pretende alcanzar este programa, según los documentos internos de la asociación (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 1998b), son:

“- Evitar el internamiento del menor en un centro cerrado en aquellas circunstancias en las que por su situación personal y familiar no sea preciso para poder obtener cambios positivos en su desarrollo evolutivo.

- Procurar una intervención judicial mínima.

- Prevenir la reincidencia, responsabilizando al menor de su conducta y hechos delictivos así como de sus consecuencias, a través de una intervención psicopedagógica y social adaptada y diversificada a la situación y características de cada joven.

- Sensibilizar a la población de los beneficios que comporta la aplicación de estas medidas”.

En años posteriores este fin se resume en "la rehabilitación e integración psico-socio-laboral y la prevención de la reincidencia de menores y jóvenes sobre los que ha recaído una sentencia judicial" (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 2002a).

Las medidas que hasta ahora se han aplicado, teniendo como referencia el Artículo 2.4 de la Ley Orgánica 4/92, han sido:

~ Libertad Vigilada: se trata de supervisar al menor y su entorno durante un tiempo determinado. Se llevan a cabo medidas de control junto con otras de carácter socio-educativas.

~ Servicios en beneficio de la comunidad: para reparar los daños que el menor ha causado, se busca una actividad que sirva de reparación o beneficio para la comunidad con el fin de que se responsabilice de sus propias acciones.

~ Reparación del daño causado a la víctima: el joven deberá negociar con la víctima de su actuación y, utilizando un mediador, ponerse de acuerdo en una acción que compense o repare el daño causado.

Estas medidas han sido ampliadas con la entrada en vigor de la nueva ley del menor (Ley Orgánica 5/2000):

~ Permanencia de fin de semana: el educador de la asociación se encargará de las tareas socio-educativas que debe realizar el joven durante el fin de semana.

~ Tareas socio-educativas: se definirá la tarea que debe desarrollar el joven durante un número de horas previamente establecido. Esta tarea debe de ser individualizada y específica para cada chaval, y pretende su reinserción social.

No se aplican estas medidas en su totalidad, porque dependen de la sentencia que determine el juez para cada persona, lo que provoca que algunas no se pongan en práctica.

La metodología utilizada en estas intervenciones son:

- Programa Educativo Individualizado (P.E.I.), para la medida de Libertad Vigilada. Cada caso es responsabilidad directa de un educador.

- Documento de compromiso, para la medida de Reparación del daño causado a la víctima y Prestación de servicios a la comunidad.

- Entrevistas con los jóvenes, con sus familias y con las víctimas, así como conversaciones informales con el entorno de ocio y tiempo libre del chaval (amigos, novia/o...) para recoger información directa e indirecta.

- Evaluación: es formativa, en el sentido de que se va modificando con las necesidades que surgen de la puesta en práctica, y sumativa o final, pues se lleva a cabo cuando acaba el período de la medida.

El desarrollo de esta metodología se completa con la utilización de informes que recojan estas fases del trabajo: Proyecto Educativo Individualizado, Informes de Seguimiento, Documento de Compromiso de la Prestación del Servicio en Beneficio de la Comunidad e Informe de Evaluación.

Asimismo, el éxito de las intervenciones socio-educativo-judiciales dependen de la coordinación de los profesionales implicados. Se dan distintos tipos de coordinación:

- Con los agentes implicados directamente en la ejecución de medidas judiciales (Equipo Técnico de la Dirección General de Política Interior y Director de la Dirección General de Política Interior).

- Con los miembros del equipo de trabajo de *Pioneros* en este programa y con los de otros programas de la entidad.

- Con entidades de formación y difusión en este ámbito (asistencia a congresos, cursos y jornadas).

Los beneficiarios del programa son en su mayoría hombres, aunque el último año fueron atendidas 10 mujeres. La nacionalidad más abundante es la española, aunque también accedieron personas de otras nacionalidades (marroquí, pakistání, colombiana, ecuatoriana). Los beneficiarios proceden de toda la provincia, si bien hay más jóvenes procedentes de La Rioja Baja. Además, excepcionalmente, se atiende a algún joven de comunidades autónomas limítrofes.

Las características que presentan los beneficiarios de este programa son:

- Baja autoestima e inseguridad personal
- Falta de hábitos de estudio y trabajo (fracaso y absentismo escolar y laboral).
- Muchos son víctimas de maltrato físico y psíquico.
- Escasas expectativas de futuro.
- Tienen mucho tiempo libre y están ociosos en la calle.
- El ambiente que les rodea (amigos y familiares) está en circunstancias similares a las suyas.

Las características de la familia guardan mucha relación con la situación que viven estos chavales. Algunas de éstas son:

- El padre no asume su rol y los jóvenes viven con su madre, que trabaja.
- Relaciones entre padres e hijos insatisfactorias o con un importante distanciamiento emocional, aunque también se dan casos en los que la relación es buena.

- Ausencia de normas de convivencia y/o socialización básicas y de autoridad mínima.

Ante este hecho, también se interviene con las familias, que son por naturaleza el agente educativo que debería asumir la formación de sus hijos.

El número de usuarios también se ha visto incrementado de los primeros años a los últimos, contando en la memoria 2002 con 90 jóvenes. Hay que destacar que este proyecto se realizó con una previsión de 50 beneficiarios, número que a tenor de las cifras se ha visto rebasado.

Las necesidades detectadas en este programa y a las que no se pueden dar respuesta son:

- Recursos de psicología clínica para actuar sobre las familias y miembros de ésta con graves trastornos psicológicos.

- Recursos que permitan un mejor acceso al ámbito laboral de los miembros de la familia y los propios usuarios de este programa.

- Un piso de acogida para atender los casos graves de abandono o situaciones familiares límite.

Durante el año 2000 se realiza de forma experimental el **Programa de Intervención socio-educativa en el Centro Penitenciario de Logroño** con jóvenes recluidos en el Módulo 4 de la prisión de Logroño. Las actividades se realizan una vez al mes y son llevadas a cabo por los educadores del Programa de medidas alternativas. Esta propuesta no se ha materializado en un programa con continuidad.

4.4. Talleres y actividades profesionales

Al final de **1986** se pone en marcha el Taller-Escuela "Faustino Guerau", "a raíz del Estudio Psicosocial realizado ese mismo año por la Asociación *Pioneros*, en el cual se reflejaba el gran porcentaje de fracaso y absentismo escolar entre los jóvenes" (AA.VV., 1989:97). Con el fin de asesorarse en esta materia, la asociación visitó experiencias con este carácter en otras ciudades españolas, como "Los traperos de Emaus" en Pamplona.

El inicio fue duro porque no se contaba con ninguna financiación para su puesta en marcha, por lo que se utilizaron todos los materiales de desecho donados por la población. En una segunda etapa, fue cofinanciado por la Administración estatal (el M.E.C.) y por la Administración local y autonómica. El objetivo último del taller no es sólo que el chaval aprenda un oficio, sino que adquiera una serie de hábitos de trabajo y de relación que le permitan adaptarse a la vida de la empresa. A través de las responsabilidades que el joven debe asumir en torno a la organización del taller (llevar las cuentas, cuidar las herramientas, limpiar...), va a aprender otras necesarias para su incorporación a la vida activa y para una mejor integración en la sociedad.

Los talleres que se crearon formaban a los alumnos en dos ámbitos: la soldadura y la cerámica.

Muy unido a este taller, y en la misma época, se abre un Aula de Compensatoria dirigida a aquellos niños que no consiguen adaptarse al sistema escolar reglado y van hacia el fracaso escolar, el cual, en muchos casos, también va unido al fracaso social. Se trabajan los tres procesos vitales (afectivos, críticos y éticos) para conseguir reestructurar la personalidad del chaval (cognitiva, social y afectiva), compensando así las deficiencias (AA.VV., 1989:102). Esta aula dependió de la Dirección General de Promoción Educativa, Subdirección General de Educación Compensatoria.

Aula de Compensatoria y Taller-Escuela se complementan, porque ambos pretenden aumentar la cultura del chaval, dotarle de instrumentos y prepararle para desarrollar una profesión. Como el propio equipo de profesionales dice (AA.VV., 1989:103), *complementan la pedagogía vital de "aprender a vivir"*. Aunque es cierto que ambas se complementan, hay jóvenes que sólo asisten al taller.

El cambio de legislación educativa en 1990, con la aprobación de la L.O.G.S.E. en octubre de ese mismo año, hace que el curso 1990-91 sea el último de la Escuela-Taller. Esta desaparece sin que la Administración haya articulado una medida de transición que llene ese vacío en el que quedan los chavales que fracasan en el sistema escolar mucho antes de que la enseñanza obligatoria

termine. La evaluación que se hace en este momento es muy positiva, considerando que un 80% de los jóvenes que han pasado por el taller se ha normalizado, incorporándose al mundo laboral.

Esta primera intervención en el área laboral con toda la experiencia adquirida va a permitir continuar, desarrollar y diversificar mucho más las iniciativas de *Pioneros* en el ámbito de la formación profesional. Es preciso superar esta nueva crisis y esperar a que la Administración, consciente del vacío existente en los jóvenes sin una formación específica, apoye este tipo de iniciativas.

En 1995, al amparo de la L.O.G.S.E., la asociación pone en marcha un Taller de Garantía Social en soldadura, sector en el que se desarrolló la Escuela-Taller. En 1999 se inicia el Taller de Costura para mujeres. En el año 2000 se pone en marcha el Taller de Artes Gráficas y el Programa dirigido a la creación de itinerarios personalizados de inserción laboral. Los dos primeros aún tienen continuidad. En el año 2001 se crea COSMI S. COOP, cooperativa en el sector de costura industrial. Además, durante estos años se imparten cursos puntuales a empresas del sector de la soldadura. Todas estas actividades formativas se describen de manera exhaustiva en los apartados siguientes.

Un grave problema limita en la actualidad el desarrollo de la formación profesional por parte de la fundación. Se trata de la carencia de espacio. El taller de que dispone está aprovechado al milímetro en todos los espacios de que dispone y, además, es preciso devolverlo al Ayuntamiento de Logroño en cuanto decidan urbanizar la zona. La asociación cuenta ya con un terreno cedido por el mismo ayuntamiento en el Polígono de La Portalada, y en estos momentos se está iniciando la construcción de un pabellón industrial que alojará el área de formación e iniciación laboral.

4.4.1. Descripción del taller de soldadura

En **1995** se comienzan las gestiones administrativas necesarias para que un nuevo taller ofrezca formación a jóvenes que no posean titulación alguna y que tengan entre 16 y 21 años. El curso 1995-96, acogiéndose a la normativa de la L.O.G.S.E., que en su artículo 23.2 dice que "para los alumnos que no alcancen

los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios...", se abre un taller de soldadura, dentro del marco de los Programas de Garantía Social.

Durante los años 1994 y 1995 los educadores constatan el desánimo de los jóvenes que pasan aburridos gran parte del día, exponiéndose a la droga y al robo. Según ellos y según dicen los documentos de la asociación, esto se debe a que no había trabajo y encontrarlo resultaba difícil. De este modo, disponían de mucho tiempo para todo. Este tipo de problemas se discute en el grupo de chavales mayores, los cuales reflexionan sobre las posibles alternativas.

La Orden 12 de enero de 1993 regula la implantación de los Programas de Garantía Social, y en la Resolución de 21 de noviembre de 1994 se convoca a subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro, con el fin de que desarrollen estos programas. A través de esta convocatoria *Pioneros* consigue la financiación del M.E.C., que unida a otras de sus socios y donantes permitirá la apertura del taller de soldadura.

En este primer año se establecen en el polígono industrial de La Portalada, con las ventajas que aporta que los jóvenes se encuentren en un futuro ambiente de trabajo con cuatro profesionales a su cargo: un maestro, un especialista soldador, un educador social y un trabajador social.

Los objetivos que se buscan son la "reinserción de los jóvenes a la vida activa y la reinserción al sistema educativo".

La formación, según la legislación reguladora (Orden de 12 de enero de 1993) de los Programas de Garantía Social, está compuesta por una Formación Básica (matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio), una Formación y Orientación Laboral y una Formación Profesional en técnicas de soldadura.

El trabajo de planificación y evaluación de los profesionales del taller se realiza en equipo. La evaluación de los jóvenes se hace al principio del taller, durante y al final del proceso educativo, llevando un registro personal sobre la evolución de cada uno. Asimismo, se registra regularmente la asistencia de los alumnos, como

ejercicio de adquisición de habilidades sociales necesarias para la incorporación al mundo laboral.

El trabajo de equipo va más allá de los profesionales del taller, ya que periódicamente se reúnen con el director de los programas de *Pioneros* y, cuando es necesario, con el equipo interdisciplinar.

La metodología, tanto en la formación teórica como en la práctica, es activa y para la vida. Los principios metodológicos que los profesionales del taller explicitan en su programación son:

- Atención individualizada. Dado que estos chavales forman parte de los escolares fracasados, se hace necesaria una atención individualizada, partiendo del nivel que posea cada cual y de sus necesidades particulares.
- Significación. El diseño de los contenidos de este taller se hace para que el chaval vea la funcionalidad y utilidad inmediata de los mismos, partiendo de sus conocimientos previos para que pueda organizar y estructurar adecuadamente todo el aprendizaje.
- Globalización. Todos los contenidos de este taller deben poseer coherencia y estar engarzados unos en otros para darle más rentabilidad al aprendizaje. Asimismo, deberán estar unidos a la práctica de la soldadura y al trabajo en las empresas.
- Formación para continuar estudios. Tras realizar esta formación, siempre pueden acceder por medio de un examen a la formación profesional reglada.
- Experimentar para aprender. De hecho, los trabajos prácticos realizados por parejas son encargos de los distintos clientes de *Pioneros*. Esto produce altos índices de motivación y un mejor acabado en los productos.
- Funcionamiento del taller como si fuera una empresa de soldadura. Se recoge a los jóvenes en una furgoneta, fichan a la entrada, realizan el trabajo por partes...
- Acción tutorial compacta, realizada por el maestro, el especialista soldador y el educador social.

- Reflexión en grupo: la Asamblea. Ésta se realiza todos los viernes y es uno de los aspectos que definen la labor pedagógica de *Pioneros*. En ella se pretende evaluar cómo ha ido la semana y tratar aquellos aspectos que hay que mejorar. Además, se utiliza para resolver conflictos entre alumnos y también con el profesor.

Desde la puesta en marcha de este taller, se ha dado una continuidad y se han producido modificaciones que han servido para mejorar y experimentar metodologías, elaborar nuevos materiales, contactar con más empresas, etc., es decir, estar abiertos a aquellos cambios que han llevado al perfeccionamiento y consolidación de esta formación.

En 1998 el Ayuntamiento de Logroño cedió por un tiempo limitado una nave industrial en el Polígono de San Lázaro. Se acondicionó para la ubicación de dos talleres y se procedió al traslado a principios de 1999. En la actualidad se está trabajando para obtener una nave propia en el polígono industrial de La Portalada.

La ratio profesor-alumno se encuentra establecida en 15 alumnos, aunque en el curso 2000-2001 se superó con 17. Conviene destacar que no todos los que empiezan el curso acaban; algunos lo abandonan sin manifestar razones mientras que otros los hacen por razones personales, que les obligan a buscar un empleo antes de concluir esta formación. A pesar de los abandonos, los resultados obtenidos por los alumnos han sido satisfactorios y todos los que acaban bien capacitados están trabajando en la actualidad. Se ha pasado del 60% de alumnos contratados al finalizar el curso en 1995 al 84% en 1999. Las inserciones laborales a partir de este curso son del 80%, aunque no todas en el ámbito de la soldadura.

Los jóvenes llegan al taller por diferentes vías: orientadores escolares de institutos de la ciudad, servicios sociales, amigos de antiguos alumnos del taller y chavales vinculados a *Pioneros*.

De los recursos utilizados para la formación básica cabe destacar el empleo de tecnologías audiovisuales, como el vídeo y la televisión, los programas de ordenador para trabajar la ortografía, la lengua, el cálculo, la realización de croquis... Para la formación profesional se cuenta con máquinas de soldar de hilo,

electrodo y tigo, plegadoras, taladros, etc. Estos recursos se van incrementando con los años y con las aportaciones de empresas.

Otro aspecto importante es la relación con las empresas, que ya se inició en el primer curso. Durante el curso 98-99 se afianza el contacto con estas entidades productivas al crearse la "Plataforma de Empresas de Soldadura de *Pioneros*", siendo muchas las que se han sumado a ella en años sucesivos. Numerosos empresarios visitan el taller, se interesan por los chavales en formación, ofrecen material, solicitan formación para sus trabajadores, etc.

En estos años de programa se hace evidente la necesidad de formación en soldadura, ya que *Pioneros* recibe más demanda de soldadores de los que forma cada curso.

La producción que genera el taller se ha duplicado del primer año a los últimos y sirve como complemento para financiarlos, ya que el Ministerio no cubre su coste total.

El curso 2003-2004 será el último taller de soldadura regulado por la LOGSE, ya que la entrada en vigor de la LOCE tiene previsto cambiar la normativa que lo regula.

4.4.2. Presentación y descripción del taller de costura

Durante el año **1998** se diseña una línea de trabajo profesional con mujeres, iniciada en 1999, con el cometido de enseñar el dominio de técnicas de costura que les permita incorporarse a empresas de este sector. Recibe financiación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (0,52% del IRPF), de la Dirección General de Bienestar Social del Gobierno de La Rioja (inversión), de la Fundación Caja Rioja y de las aportaciones de *Pioneros*.

La razón por la que *Pioneros* impulsa la creación de este taller es porque la mujer se encuentra en doble desventaja social (la de su entorno y la de su condición de mujer) y porque la formación en soldadura, a pesar de haber sido realizada satisfactoriamente por una joven durante el curso 1995/96, no es la más afín a la mayoría de las mujeres. Además de las jóvenes que no terminan la educación obligatoria, se encuentran muchas madres que son cabezas de familia y

únicas responsables de sus hijos, que no tienen preparación y que viven con trabajos y sueldos ridículos.

La sociedad actual, centrada en los valores de competitividad frente a la cooperación y al reparto de los recursos y del trabajo, demanda de la población más cualificación laboral si quiere apostar por un empleo un poco más estable y mejor pagado.

A este tipo de valores negativos se une la feminización de la pobreza, que afecta a todas las mujeres del mundo pertenecientes a los ambientes más desfavorecidos. En La Rioja el paro afecta al doble de mujeres que de hombres. Además, esta no cualificación sumerge a la mujer en una espiral de pobreza que llega a la cronicidad y de la que es muy difícil salir.

Estas y otras reflexiones analizadas en profundidad en el seno de la Fundación hacen plantearse la necesidad de una formación adecuada a las mujeres y, al contrario del taller de soldadura, sin límite de edad. También han llevado a *Pioneros* a modificar sus Estatutos y a intervenir más comprometidamente en la mujer, madre de familia, si se quieren evitar las situaciones de riesgo de inadaptación psicosocial en las que se encuentran sus hijos.

Un estudio realizado por Pioneros sobre las empresas riojanas lleva a la conclusión de que el sector de costura puede tener salidas laborales, y por ello se toma la decisión de poner en marcha un taller de formación.

Este taller está orientado específicamente a mujeres que están en paro o que trabajan en la economía sumergida y poseen escasos recursos. Las características más representativas de estas mujeres son:

- **Ámbito familiar:** forman familias anómalas en su composición por ser madres solteras, separadas o en situación de separación con hijos a su cargo. Otras son jóvenes pertenecientes a familias con estas características o cuyos padres son alcohólicos, maltratadores y con antecedentes similares.
- **Ámbito cultural:** no poseen una formación básica mínima, por lo que su nivel cultural es bajo o muy bajo. La mayoría no han obtenido el graduado escolar y han fracasado en la escuela.

- **Ámbito social:** pertenecen a los niveles más bajos de nuestra sociedad, dado que su economía es precaria. De este modo, viven en barrios marginados y en viviendas de baja calidad. Muchas reciben ayuda de los Servicios Sociales del Ayuntamiento, sin la cual no podrían vivir. Las relaciones interpersonales que establecen en este medio son con personas en similares circunstancias.

- **Ámbito personal:** son personas con baja autoestima, dada la realidad que les ha tocado vivir y los condicionantes de dificultades psicosociales anteriores. Algunas son o han sido reclusas.

- **Ámbito laboral:** no poseen formación profesional, por lo que están en paro. Ocupan los trabajos menos especializados y peor remunerados o desempeñen su labor en empleos de economía sumergida.

Pioneros difunde la información sobre el taller a distintos organismos e instituciones de nuestra comunidad: Red de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Logroño, Centro Asesor de la Mujer, Asociación de mujeres Casiopea, familias de otros programas de *Pioneros*, etc.

A la hora de la selección, se da prioridad a las mujeres que más lo necesitan y a las que más interés y motivación muestran para solucionar sus problemas.

Estos objetivos han sido definidos de forma precisa por el equipo de *Pioneros* responsable de este taller (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 2002b) y se encuentran en la solicitud presentada al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en el archivo de la asociación. Detallamos a continuación los objetivos a los que hacemos referencia:

"1.- Que 15 mujeres adquieran la formación básica y profesional que precisan para desempeñar un trabajo de Operarias en lencería, corsetería, calzado, textil o punto.

2.- Que, finalizado el período de formación, estas mujeres desarrollen un trabajo donde se cumplan sus derechos económicos y laborales en empresas del sector.

3.- Que pueda producirse un seguimiento personal en el puesto de trabajo que garantice un contrato a largo plazo" (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 1998c).

Este objetivo se resume en documentos posteriores a: "Que las usuarias encuentren un puesto de trabajo dentro del sector de la confección donde cumplan sus obligaciones y respeten sus derechos".

Los objetivos específicos son: Adherirse al programa (asistir de forma continua a la formación), adquirir una formación básica (manejar los elementos básicos de lectoescritura y matemáticas), adquirir formación específica (manejar maquinaria básica y específica), elaborar prendas (cortar y montar), encontrar y mantener un puesto de trabajo (seguimiento). Estos objetivos no se modifican sustancialmente en años posteriores a la creación del taller.

Este taller está estructurado de forma similar al de soldadura, complementando la formación específica profesional en costura con una formación básica y de orientación laboral. Un aspecto importante sobre el que se incide muchísimo por la procedencia de las beneficiarias es el desarrollo e incremento de la autoestima.

La formación básica trata de elevar la cultura general y fundamental que normalmente se adquiere en la escuela y que estas personas, por las razones ya expuestas, no han logrado conseguir. Los contenidos giran en torno a los bloques de lenguaje y matemáticas; motivación y autoestima; capacidad de análisis y crítica.

La formación específica pretende capacitar a las mujeres en las habilidades básicas de costura que les permitan desarrollarse en este sector. Los contenidos son: elaboración de prendas y manejo de maquinaria industrial.

En cuanto a la formación laboral, se dan unas nociones básicas sobre aspectos relativos a la legislación laboral y del sector textil.

Otros contenidos giran en torno a la búsqueda de empleo (pautas para realizar un currículum y una entrevista de trabajo, lugares donde obtener información); seguimiento laboral (visitas de los tutores a las empresas en las que las mujeres se encuentran contratadas); tutoría (es simultánea a toda la formación anteriormente descrita y tiene como finalidad profundizar en el conocimiento personal de cada alumna para realizar un mejor seguimiento y evaluación); la asamblea (se realiza un día de la semana para discutir y resolver los problemas que han surgido en ese período, sean conflictos de carácter interpersonal o pedagógico).

La asamblea constituye una herramienta esencial en la pedagogía de *Pioneros* y se utiliza en este taller una vez por semana para realizar un autoanálisis del proceso de aprendizaje que sigue cada alumna y de la evolución que percibe el maestro y tutor. Se aprovecha este tiempo para resolver conflictos y lanzar sugerencias o quejas acerca de lo que se produce en el día a día.

El equipo de profesionales está compuesto por una maestra y una especialista en costura que trabajan en equipo y de forma coordinada con los profesionales del taller de soldadura y del resto de los programas de *Pioneros*. Reciben, asimismo, el apoyo del equipo interdisciplinar de la Asociación *Pioneros*, formado por el área de gestión y dirección, la trabajadora social, el área de formación laboral y dos voluntarios encargados del mantenimiento del taller.

La evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso y tiene como finalidad averiguar si todas las alumnas han alcanzado los objetivos descritos para esta formación o en qué medida los han conseguido. Las sesiones de evaluación se inician con la evaluación inicial y continua, informando de manera individual sobre el avance de cada proceso de formación personal y profesional. Al final del curso se emitirá un informe de cada una de las participantes.

Los instrumentos utilizados para la evaluación son: ficha de identificación, ficha social, hoja de seguimiento personal, registro de tutorías, registro de coordinación externa y registro de seguimiento laboral.

Cuando se ha completado la formación laboral y adquirido las habilidades necesarias, se da paso a la inserción de la mujer en una empresa. Esta inserción laboral sigue los pasos siguientes:

- 1) Información y primer contacto con las empresas del sector para detectar aquellas que tienen necesidad de personal.

- 2) Posibilidad de contratación: para ello se informa a la mujer sobre la empresa, las condiciones laborales, los horarios, etc.

- 4) Seguimiento tutorial: cuando la mujer ingresa en una empresa, se realiza el seguimiento oportuno, mediando entre la trabajadora y la empresa si alguna situación lo requiere.

El primer año la evaluación fue positiva, al haber conseguido que cuatro mujeres fuesen contratadas por una empresa a mitad de curso. Mientras, el resto de las mujeres continuaba su formación. En la memoria presentada en el 2002 (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 2002b). los datos son optimistas, ya que hablamos 14 inserciones laborales, 7 mujeres que continúan formándose y otras 7 que han abandonado.

Uno de los problemas más graves es la asistencia regular al taller de aquellas alumnas que tienen falta de recursos económicos en la familia (que en algunos casos les lleva a abandonar la formación por un trabajo poco especializado y mal remunerado), falta de hábitos de trabajo, problemas de índole familiar (tener hijos sin escolarizar o escolarizados, pero sin tener quien los atienda a la salida, un marido que les niega la asistencia al taller...).

La posible solución a este problema sería dar becas de ayuda económica para que la familia pueda subsistir durante el período de formación y ofrecer guarderías para los niños sin escolarizar o para los pequeños en horario extraescolar.

Otro problema es la limitación temporal de los recursos humanos disponibles para este taller, que no ha permitido contactar con todas las empresas del sector textil para delimitar mejor las necesidades y ver las ofertas de empleo que tienen.

Este problema se solucionaría aumentando los recursos económicos, para lo que se ha tratado de conceder más importancia a este aspecto en los cursos siguientes, aprovechando la organización y la experiencia (ahorro de trabajo de preparación para algunos temas) ya adquirida en los primeros cursos.

Una necesidad que se ha detectado se podría subsanar con un Proyecto de prelaboralidad, que atendiera a aquellas mujeres que no poseen los hábitos de trabajo que son requisito imprescindible para cualquier empleo. El paso por este proyecto sería previo al ingreso en la formación de cualquier taller.

El planteamiento inicial del taller, que responde a su original denominación "Taller de Lencería y corsetería", fue demasiado reduccionista, por lo que a partir del primer curso se vio la necesidad de ampliar las técnicas de costura a la tapicería industrial, calzado, punto y confección en general.

Una diferencia con el taller de soldadura es que pueden asistir alumnas de 16 años en adelante, sin tope de edad. Por eso se forman conjuntamente jóvenes y adultas que viven situaciones familiares diferentes. Muchas de ellas son cabeza de familia o forman familias monoparentales, con hijos a su cargo a los que mantener. Estos condicionantes han influido en el horario, pues comienzan una hora más tarde que el de soldadura.

4.4.3. Taller de artes gráficas

En el año **2000** la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja financia la puesta en marcha de un taller que pretende la formación de jóvenes en las especialidades básicas de artes gráficas, como son el diseño, la preimpresión y el manejo de máquinas ofset. Este programa se inscribe dentro de aquellos que se dirigen a la formación laboral de personas con especial dificultad, con el fin de ofrecer integración al mercado laboral a aquellas que están en situación de riesgo de exclusión socio-laboral.

La demanda laboral en este sector riojano, debido al auge del vino y a la necesidad de modernizar las etiquetas de botellas de "Rioja", justifica la realización de este taller. Además, cinco empresas del sector se han comprometido a contratar personal formado, siempre que esté cualificado.

Los **objetivos** que se proponen son:

1. Formar a especialistas en las competencias de Diseño gráfico, Preimpresión e Impresión, lo que les permita acceder al empleo en las empresas de Artes Gráficas.

2. Crear una unidad laboral bajo el epígrafe de "Cooperativa", "Sociedad laboral" o "Empresa de inserción", que permita una salida laboral a aquellos alumnos que no alcancen los requisitos de producción requeridos por las empresas.

El curso es de larga **duración**, un año y tres meses, porque la experiencia de *Pioneros* en el ámbito de la formación profesional demuestra que la formación técnica debe ir acompañada de una formación personal que redunde en la madurez

y estabilidad de la persona, pues sin ésta la incorporación y permanencia en el mundo laboral es muy difícil.

Además esta larga duración se justifica en este taller en concreto, porque se pretende una preparación de todos los alumnos en las tres competencias que se detallan en los objetivos, con el fin de dar respuesta a todas las necesidades del sector.

El **desarrollo** del programa se lleva a cabo con la estrecha colaboración del Centro Mac de La Rioja, empresa experta en Artes Gráficas y asidua colaboradora de *Pioneros*. Los educadores de la asociación y los expertos de la empresa forman a los alumnos en todos los ámbitos necesarios. Todo ello se llevará a cabo en dos fases:

1a. La primera, está comprendida por una formación de carácter más general, teórica (108 horas).

2a. La formación de esta segunda etapa dura un año y es de carácter práctico (324 horas), con una duración de tres meses, en los que abarca tres bloques de contenido correspondientes a las tres especialidades:

1. Diseño gráfico (108 horas): editoriales, diseño gráfico y presentación; agencias: interpretación de las ideas...; preparación de trabajos para la filmación...

2. Preimpresión (108 h.): embalaje y filmación de textos e imágenes; obtención de formas de impresoras; realización de fotolitos, revelado y fijado en planchas...

3. Impresión (108 h.): preparación de máquinas y equipos para la producción; recepción de la calidad de las tintas, papeles, aditivos...; realización de tiradas en calidad y tiempos establecidos; cuidado y mantenimiento de máquinas; otros sistemas de impresión...

El profesional de *Pioneros*, además de encargarse de la coordinación y dirección del proyecto, desarrolla la formación básica (108 h.) con los siguientes contenidos: lenguaje aplicado, matemáticas aplicadas, higiene y seguridad en el trabajo, formación medioambiental y formación y orientación laboral.

La tutoría, con el refuerzo y apoyo personalizado de cada alumno, es una de las funciones básicas.

Hay una serie de contenidos comunes a la formación teórica y práctica impartidos por los profesionales de Centro Mac La Rioja: introducción a la estética gráfica, arte y técnica en la composición, lenguaje impreso, el proyecto gráfico, elementos principales y complementarios, el color, técnicas de los impresos en colores, fondos para imprimir, composición, clasificación de los impresos, etc.

Asimismo, Centro Mac se encarga de desarrollar toda la práctica.

El curso exige la asistencia diaria de todos sus alumnos, en sesiones de mañana y tarde, con una duración total de 8 sesiones.

Con relación a los **recursos materiales**, podemos diferenciar cuatro tipos según su finalidad:

- Espacio: dos aulas de formación teórica, un taller y un aula de informática.
- Máquinas: impresoras, instaladora de planchas, cámara de fotolitos, guillotina semiautomática, plegadora, meda de montaje, diez ordenadores, escáner digital para opacos y transparencias.
- Material para el alumno: disquetes, documentación individual, fotocopias, películas, productos, planchas, tinta, papel para impresión.
- Material para el profesor: pizarra, proyector de transparencias, ordenador, máquinas, fotocopias.

Por la limitación espacial de los talleres de *Pioneros*, éste se tiene que desarrollar en locales alquilados fuera de las instalaciones de la entidad.

Los **recursos humanos** son de cinco profesores, uno de los cuales es el maestro-educador de *Pioneros*.

La **metodología** es, en gran parte de la formación, grupal, aunque no hay que desestimar las tutorías y las acciones individualizadas cuando las personas lo requieran.

El **perfil** del joven al que se dirige este taller es el siguiente:

- Joven desempleado que ha llegado al Servicio de Orientación e Información Laboral de *Pioneros* en demanda de formación y/o empleo.

- Joven proveniente del programa de prevención de la inadaptación psicosocial de *Pioneros*.

La selección se realiza a partir de cuestiones de personalidad, así como de una entrevista.

El primer curso contó con 6 hombres y 2 mujeres.

Este curso, a pesar de su éxito e interés, no ha tenido continuidad por la falta de perseverancia de la entidad financiadora en seguir manteniéndolo.

4.4.4. Otras actividades de formación profesional

Dentro de este apartado se recogen algunos de los cursos desarrollados por los profesionales del taller de soldadura en empresas o por profesionales que se encuentran trabajando en las empresas de este sector. Algunos ejemplos de estos cursos son los siguientes:

Curso de formación de operario de fabricación de cable

A finales del 1998 se pone en marcha el "Proyecto con la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja de formación de operarios de fabricado de cable" para la empresa Técnicas de cable.

El objetivo del programa es formar a nueve jóvenes de entre 18 y 25 años y que la empresa se comprometa a realizar cinco contratos indefinidos. Para que esta formación sea posible se dan dos etapas:

1a. Formación de un profesional de *Pioneros* en toda la teoría necesaria para los trabajadores de esa empresa.

2a. Formación de los jóvenes. Ésta se realiza por el profesional arriba mencionado en los aspectos teóricos básicos y generales de la empresa (máquinas, sistemas de producción) y en los aspectos relativos a la seguridad e higiene del trabajo. Por otro lado, se da una formación práctica en la empresa, realizando el trabajo junto con un empleado cualificado y rotando por las distintas máquinas. El profesional es el encargado de realizar el seguimiento de todo este proceso.

Este curso tuvo una duración de seis meses, de octubre de 1998 a junio de 1999.

Curso de soldadura para trabajadores en activo

Este curso fue contratado por la empresa de mantenimiento Crown Cork Ibérica y financiado por el FORCEM.

La duración fue de dos meses, en 1999, con el objetivo de perfeccionar la soldadura de trabajadores en activo.

Los destinatarios fueron 19 personas de entre 30 y 52 años de edad.

Curso de soldadura para trabajadores en activo

Curso contratado por una empresa para aumentar la formación en soldadura de sus propios trabajadores.

El curso se desarrolló por las tardes en el año 2001.

4.4.5. Programa dirigido a la creación de itinerarios personalizados de inserción laboral

Este programa surge por la necesidad que plantea el mercado laboral de las empresas riojanas de operarios y operarias cualificados y la necesidad de colocación de los jóvenes formados en los talleres de *Pioneros*. Pretende insertar laboralmente a los jóvenes y mujeres formados en los talleres y realizar un seguimiento de ese proceso para que se realice con éxito.

Este programa se inicia en enero de **2000** y se mantiene en la actualidad.

Entre los objetivos que se propone este programa, se encuentran los siguientes:

“* Crear una plataforma de empresas de distintos sectores vinculados al Área de Formación Laboral de *Pioneros*.

* Dotar a los destinatarios de los conocimientos y habilidades profesionales y sociales necesarios.

* Que las empresas realicen contratos”.

Esto se conseguirá a través de las siguientes acciones:

~“Elaborar un listado de empresas de los distintos sectores (metal, soldadura, costura industrial).

~ Realizar visitas a empresas y otras entidades para ofrecer el material formativo del que se disponía en cada uno de los talleres.

~ Llegar a elaborar un informe con las necesidades más claras de las empresas, sus demandas formativas, demandas de personal, y, contando con los recursos de *Pioneros*, hacer ofertas concretas.

~ Vincular al mayor número de empresas posible a través de prácticas...

~ Vincular a empresas a través de otras colaboraciones.

~ Crear una base de datos de las empresas colaboradoras que recoja las necesidades de la asociación y de la empresa: actividad, gerencia, ubicación, instalaciones, nivel de relación con nosotros, compromisos con nuestro taller.

~ Llevar a cabo entrevistas con las personas formadas antes de situarlas en el puesto de trabajo de una empresa concreta; la finalidad era adecuar las expectativas a aquellos que están formados a lo que realmente es el mundo laboral y, más en concreto, la empresa a la cual se les había pensado enviar.

~ Diseñar un itinerario de inserción base que sirviera de referencia para todos los alumnos en general. Posteriormente se ajustaría y personalizaría el itinerario a las necesidades concretas de cada alumno en particular.

~ Formar “a la carta”.

~ Crear una base de datos de los jóvenes beneficiarios que, partiendo del servicio de inserción prestado por *Pioneros*, desarrollan su trabajo en cada empresa concreta.

~ Elaborar informes de seguimiento de los beneficiarios.

~ Adquirir el compromiso por parte de las empresas de hacer contratos de trabajo”.

Durante el primer año de funcionamiento de este programa el número de beneficiarios previsto, en un principio 14, se supera y alcanza los 38. En el año siguiente, son 42 personas las que utilizan este servicio.

Entre las actuaciones llevadas a cabo por *PIONEROS* en este programa cabe destacar:

- Bases de datos de las empresas: ampliando la experiencia de años anteriores en los talleres de soldadura y costura, se han logrado reunir datos de 40 empresas del primer sector y de 20 del segundo. En el ámbito de las artes gráficas, se ha logrado contactar a 7 empresas.

Para realizar esta base de datos, se han visitado todas las empresas, cumplimentando una ficha de las mismas y resaltando cuáles son sus necesidades.

- Elaboración de la imagen corporativa de los talleres de *Pioneros*: se ha confeccionado un dossier explicativo de los Programas de *Pioneros*, con la descripción detallada de cada taller, así como con informaciones anexas sobre otros programas que desarrolla la asociación.

- Elaboración de un “examen de empleabilidad”. El fin del mismo es registrar los logros adquiridos por todos los alumnos de cada uno de los talleres, analizando cuál ha sido el resultado de su formación y sus aptitudes y actitudes para el empleo.

- Seguimiento personalizado de cada joven insertado laboralmente. Se realizan al menos dos visitas a cada chaval que ha iniciado su empleo en una empresa. La duración del seguimiento depende de lo que permita la empresa. La finalidad de esta acción es doble: por un lado, comprobar el estado personal y laboral de cada joven, y por otro, comprobar el grado de satisfacción del empresario.

- Visitas de los empresarios al taller. Son muchos los empresarios de todos los sectores que han visitado el taller.

- Realización y difusión de un boletín del taller profesional de *Pioneros* (aproximadamente se envió a 100 empresas).

En mayo de 2001 se organizó una Jornada Informativa para ofrecer a las empresas la posibilidad de colaborar en proyectos sociales, jornada a la que asistieron más de cincuenta empresas.

4.4.6. Estructura productiva de carácter social en el sector de la costura industrial. COSMI

Nace con la elaboración y puesta en marcha de un proyecto dirigido a la creación de una estructura productiva de carácter social en el sector de la costura industrial.

Dicho proyecto surge del trabajo realizado durante el año 1999 y se pone en marcha en marzo de 2000 para conseguir que usuarios de *Pioneros*, en concreto las mujeres, se integren y normalicen en la sociedad a través de la inserción laboral.

La asociación tiene experiencia en formación laboral desde el año 1986 en el sector de la soldadura y desde 1998 en el de la costura. A pesar de su empeño por favorecer a la mujer, sigue encontrándose una gran diferencia entre el taller de soldadura, con más de un 80% de colocaciones al final de la formación, y el de costura, sector donde se complica la colocación directa en empresas. Este problema lleva a la asociación a plantearse la creación de una cooperativa que pueda beneficiar y proporcionar empleo a un grupo de mujeres.

Se inicia el proyecto de forma progresiva, comenzando con la formación de la persona encargada de preparar a todas las demás. Una vez finalizada la formación de ésta, en mayo del 2000, se empieza la formación con tres mujeres, número que progresivamente irá aumentando hasta llegar a siete, que son las que constituirán la Cooperativa San Millán (COSMI). Esta cooperativa se encuentra funcionando en el mismo local que los talleres de *Pioneros*, en el polígono industrial San Lázaro, calle Eibar, nº 5-7.

Los objetivos planificados son los siguientes, según constan en los documentos internos de la institución (Equipo pedagógico de *Pioneros*, 2002b):

"1. Que el uno de enero del año 2001 esté constituida la estructura productiva con la forma jurídica que resulte más favorable, permitiendo la creación de empleo para mujeres participantes en el proyecto.

2. Que un grupo de 8 mujeres alcance mediante formación productiva el nivel necesario para vivir de su trabajo autónomamente en el sector textil a partir de

compromisos empresariales reales, manteniéndose al menos 3 ó 4 del trabajo derivado por una empresa de guantes (en función de la cantidad de labor suministrada).

3. Que el resto del grupo esté en disposición de incorporarse a éste o a otras fórmulas en el mercado de empleo social.

4. Que exista la posibilidad de incorporar a las mujeres con más dificultad de colocación provenientes del programa "Taller de Costura Industrial" a esta estructura productiva".

La Cooperativa comienza a funcionar en la fecha prevista, aunque los trámites de constitución se alargaron hasta el mes de marzo de 2001, en el que quedó legalmente constituida.

El grupo estaba compuesto, en su origen, por siete mujeres, las cuales, tras una media de seis meses de formación, comienzan produciendo guantes. Debían aumentar la producción para que la empresa fuera más rentable para ellas, sin detrimento de la calidad. El número inicial de siete se ve reducido a cinco por dificultades en la adaptación de dos participantes.

Entre las dificultades que se encontraron en las primeras fases cabe destacar que se alargó la formación, hecho agravado por la imprecisión de la empresa de guantes. Además, las acuciantes necesidades económicas de algunas de las participantes les llevó a abandonar la formación por un empleo. Para paliar esta situación, a otras dos mujeres se les dio una beca. A pesar de estos apoyos, en la actualidad, el personal de la cooperativa está formado por cuatro mujeres.

Las características de estas personas son:

- No poseían empleo estable, aunque habían trabajado en empresas de limpieza, conservas, mantenimiento y comercios.
- Todas ellas se caracterizaban por tener el Graduado Escolar.
- Cuatro de ellas poseían una experiencia previa en costura o corte y confección, si bien no habían trabajado en costura industrial.

- Presentaban carencias de autoestima y afectivas; la creación del grupo proporciona un apoyo entre ellas.

- Con el asesoramiento oportuno serían capaces de llevar la cooperativa.

Los puntos o necesidades que hay que cubrir, tal como lo explica el estudio encargado por *Pioneros* para averiguar la viabilidad de dicho proyecto, son:

- Incrementar el ritmo en la producción.
- Diversificar la producción para ampliar las posibilidades de trabajo.
- Cooperación de todas las integrantes para el buen funcionamiento y gestión de la cooperativa.

Los productos que se comenzaron a realizar son: guantes de bombero y americano.

Hacia mitad del año 2001, la empresa de "Guantes Juba" decide retirar su apoyo a la cooperativa. Por esta razón la cooperativa atraviesa su primera crisis, viéndose obligada a buscar otros proveedores que encuentra en el sector del cosido de prendas de piel para una empresa de Burgos. Esta búsqueda por el sector ha puesto de manifiesto las necesidades de otras empresas, aunque en la actualidad esto sería muy difícil por el limitado espacio con que cuenta la asociación *Pioneros*.

Los Estatutos de la Cooperativa denominada COSMI S.C. recogen que el objeto social de esta entidad “es la fabricación y venta de todo tipo de productos textiles o de confección y cuantas actividades industriales decida emprender afines o complementarias a las indicadas” (Estatutos de COSMI, 2001).

Proyecto de creación de una estructura productiva para mujeres en el sector de confección de ropa del hogar. ENTREDOS.

Siguiendo la misma filosofía que en la creación de la cooperativa COSMI de creación de empresas de inserción social en el sector de la costura industrial y teniendo en cuenta esta primera experiencia, se decide seguir apoyando a la mujer en situaciones de marginación.

El conocimiento de *Pioneros* del sector textil, a través de su taller y de la cooperativa, ofrece datos que indican que las empresas riojanas de este sector optan por reducir las plantillas estables para ahorrar costos y derivar el trabajo de cosido a otras empresas o cooperativas.

Por esta razón, a principios del año 2002, se inician las gestiones y se obtiene la colaboración del Ayuntamiento de Logroño para poner en marcha una cooperativa de cosido industrial dedicada esta vez al cosido de cortinas, estores y complementos.

Se mantiene la misma estructura de preparación y formación de las personas que van a integrar la cooperativa, eligiéndose formar una cooperativa o sociedad limitada como en COSMI.

En la actualidad, esta estructura productiva está funcionando con muy pocas mujeres, por lo que utilizan la cobertura legal de COSMI para salir adelante. El equipo de *Pioneros* está esperando a que se consolide un grupo de mujeres que pueda responsabilizarse de este proyecto.

Esta estructura productiva es apoyada por el "Programa de creación de itinerarios de inserción" en la orientación que se debe dar a la formación y producción, puesto que conocen las demandas del sector en la comunidad autónoma.

4.5. Área de Cooperación para el desarrollo

El área de cooperación existe como tal, hoy en día, por el interés demostrado por los educadores, que añadían a sus tareas cotidianas la de contactar y tramitar ayudas de cooperación para proyectos llevados a cabo en países en vías de desarrollo con niños y jóvenes marginados o en situaciones de riesgo. En la actualidad el área está coordinada por socios de forma totalmente voluntaria, los cuales apoyados por la gestión de la fundación, se encargan de mantenerla.

¿Es prioritaria esta área en la organización? La respuesta, claramente, es que no. Aparentemente sólo aporta más trabajo a la entidad, restándole, además, gastos económicos de tramitación de ayudas, envíos, llamadas telefónicas, etc. ¿Por qué se mantiene entonces? Por un lado, está la riqueza que han aportado

estos contactos entre educadores de aquí y de allá a la labor realizada por los profesionales. Por otro lado, sirve de ejemplo de solidaridad, ya que, a pesar de no contar con dinero para subvencionar los proyectos, ha sido capaz de canalizar ayudas económicas de otras entidades públicas y privadas. Estos valores, fruto de estas experiencias, son un buen ejemplo de cooperación para trabajar con los chavales en la calle, con las mujeres en los talleres, con los jóvenes durante la formación y con las familias. La experiencia adquirida por la asociación en este ámbito impregna el resto de las áreas educativas y las llena de sentido.

¿De dónde surge esta idea de cooperar? ¿Cómo y por qué se decide *Pioneros* a abrirse a otros países?

Antes de intentar resolver estas preguntas, conviene aclarar que la Asociación *Pioneros* no es una ONGD (Organización no Gubernamental de Desarrollo), aunque sí que es una organización sin ánimo de lucro, dedicada a la infancia y la juventud, la mujer y la familia.

El área de cooperación es un ámbito que realiza la fundación de forma totalmente voluntaria, ya que nunca se ha obtenido financiación para la gestión de la misma y el dinero que se tramita para este fin es enviado total y directamente a los proyectos de cooperación, sin mermar el 10% que otras entidades emplean para la gestión y administración del mismo.

El interés por la cooperación al desarrollo surge en un viaje que los miembros del equipo profesional de *Pioneros* realizan a Nueva York en 1990. Allí asisten al congreso mundial de la A.I.E.J.I. (Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados) junto con asociaciones de todo el mundo. Las sesiones de trabajo realizadas durante el evento con educadores de Perú, Venezuela, Nicaragua, Paraguay, Ecuador y Chile permiten dar a conocer la labor de la asociación y, al mismo tiempo, conocer a grupos que intervienen educativamente con personas en situaciones desfavorecidas en otros países.

Desde entonces, la Asociación *Pioneros* pertenece a la A.I.E.J.I., organización que tiene entre sus objetivos el promocionar y apoyar los procesos educativos de la infancia y juventud en todos los países del mundo, y especialmente hacer posible su creación en países donde no existen.

La relación y la labor que *Pioneros* aporta a la A.I.E.J.I. tiene su momento culminante entre 1994 y 1997, cuando ostenta la responsabilidad de la Oficina de América Latina con un representante en su comité ejecutivo.

En septiembre de 1994, *Pioneros* participa en el Congreso Internacional de la A.I.E.J.I. celebrado en Postdam, Alemania. Establece nuevas relaciones y contactos con educadores de todo el mundo, interesándose en especial por las experiencias provenientes de Latinoamérica y de África.

Los contactos establecidos en estas reuniones han dado la oportunidad de conocer a asociaciones que trabajan con la infancia y juventud marginada y en situaciones de riesgo. Asimismo, han permitido que se establezcan múltiples contactos e intercambios educativos.

Destaca en todos estos años la relación mantenida con la Asociación **QOSQO MAKI**, asentada en Cuzco, Perú. Con ella se ha realizado una extensa gama de enriquecedoras experiencias, como las que señalamos a continuación:

- Intercambio de experiencias y materiales educativos. Durante los años 1991 y 1992 se inicia el conocimiento mutuo entre las dos asociaciones, detectando las necesidades más urgentes de la asociación Qosqo Maki y buscando una vía de solución. Una educadora coordinadora de los programas del proyecto latinoamericano se trasladó a Logroño para formarse durante tres meses. Resultado de este trabajo previo serán las ayudas conseguidas para la realización del dormitorio infantil.

- Programas de sensibilización. Se inicia casi al mismo tiempo que el área de cooperación, en 1992, y tiene como finalidad concienciar a los niños de los barrios de Logroño de la existencia de los niños de Cuzco y conocer su historia, características, problemas, etc. Se pone en marcha un sistema de comunicación a través de la correspondencia.

- Intercambio de educadores. Varios educadores de la Asociación Qosqo Maki han venido a Europa y siempre han sido recibidos en *Pioneros* para trabajar conjuntamente y aportar experiencias: en 1994 la presidenta de Qosqo Maki, Isabel Beaufume, visita las instalaciones de la asociación riojana y del Ayuntamiento de Logroño; el mismo año también una de sus educadoras, se

traslada a nuestra ciudad. Por otro lado, en 1993 un educador de *Pioneros* se traslada a Cuzco para trabajar en el dormitorio infantil y colaborar en el trabajo de calle. Tres educadores de la asociación *Pioneros* se desplazan a Cuzco para conocer el proyecto y preparar sobre el terreno el intercambio de chavales.

- Intercambio Internacional de jóvenes de los países antes mencionados en Cuzco. Para afianzar la relación mantenida entre los jóvenes de los barrios logroñeses y los latinoamericanos, en 1995 se inician los trámites de preparación para un intercambio entre educadores y jóvenes. *Pioneros* asume la coordinación de este intercambio. El éxito de esta empresa financiada por la Unión Europea a asociaciones Europeas (España: Logroño, y Francia: Briançon) y Latinoamericanas (Perú: Cuzco, y Bolivia: Cochabamba) tiene lugar en Cuzco durante el verano de ese mismo año.

- Financiación del proyecto del dormitorio infantil para niños de la calle por parte del Ayuntamiento de Logroño. La gestión y tramitación fue realizada por *Pioneros*, que durante tres años consecutivos, de 1993 a 1995, dirigió la ayuda concedida a este proyecto.

- Financiación del proyecto de taller, en el que se realizan actividades que complementan al dormitorio infantil por parte el Colegio de Arquitectos y Aparejadores Técnicos de La Rioja, proyecto presentado por *Pioneros* en 1996.

- Intercambio de publicaciones. La asociación peruana envía sus publicaciones sobre la población con la que trabaja una vez editadas. En 1998 presentan una investigación sobre infancia y trabajo en el seminario internacional organizado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales titulada "El trabajo infantil en América Latina". Algunos de los materiales recibidos son: *El trabajo infantil. Un problema de enfoque* (1996), *Trabajando en las calles de mi ciudad* (1998) y *¿Se lo lustro? Lustrabotas cusqueños y asociación Qosqo Maki* (1999).

- El Ayuntamiento de Logroño procedió en el segundo semestre del año 2000 a la evaluación de este proyecto para comprobar su evolución a lo largo de estos años. Miembros de *Pioneros* y responsables en Cuzco atendieron las demandas de las responsables técnicas en la evaluación. El informe sobre la evaluación se encuentra en la sede de la fundación.

La experiencia del intercambio de educadores y jóvenes latinoamericanos (peruanos y bolivianos) y europeos (franceses y españoles) permite establecer una estrecha relación con el proyecto boliviano **TIQUIPAYA WASI**. Fruto de este encuentro son los siguientes acontecimientos:

- Visita en 1997, de Eloy Oporto, coordinador de la comunidad educativa de Tiquipaya Wasi, con el consiguiente intercambio de experiencias educativas, materiales, compromisos...
- Compromiso de colaboración en la búsqueda de financiación, que tiene como respuesta la concesión de una ayuda económica por parte del Ayuntamiento de Logroño y la Comunidad Autónoma de La Rioja para realizar un Proyecto social de formación laboral para los jóvenes de y en la calle. Dicho proyecto es financiado durante los años 1997 y 1998.
- Colaboración técnica y constante comunicación para ayudar a la entidad boliviana a solucionar problemas de violencia infantil y juvenil que se produjeron a lo largo de 1998 y que acabaron trágicamente con la muerte de uno de los niños del dormitorio.

Las relaciones que *Pioneros* establece dentro de nuestro país con otras asociaciones e instituciones también han llevado a colaborar en otros proyectos de cooperación. La asociación **OTLIYOLOC** se encuentra asentada en Nicaragua y está coordinada por Cristina Sanz, antigua colaboradora de *Pioneros* y en la actualidad cooperante en dicho país.

El primer contacto económico con esta organización tiene que ver con el Huracán Mitch y la destrucción que éste generó en Managua, lugar en el que Cristina se encontraba trabajando. Atendiendo a su llamada, se inician una serie de contactos y acciones que se describen a continuación:

- Ayuda de emergencia. *Pioneros* no acostumbra a realizar este tipo de ayuda. En su trayectoria anterior y en los Estatutos que definen a la asociación se observa su preferencia por centrarse en la educación, prevención y atención a la infancia, juventud, familia y mujer. A pesar de ello, por los lazos personales y afectivos, y por el ofrecimiento de una entidad privada (el Colegio Oficial de

Aparejadores y Arquitectos Técnicos de La Rioja), se establece este tipo de colaboración.

- Financiación de viviendas para la creación de una nueva ciudad llamada "Nueva Vida" en Ciudad Sandino, en 1998. El Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de La Rioja y, por primera vez, *Pioneros* aportan una suma de dinero para paliar, en parte, el desastre.

- Comunicación fluida y visitas de la coordinadora a nuestro país en 1999 y 2000 dan cuenta del gran trabajo realizado. Para complementar esta comunicación, una antigua trabajadora de *Pioneros*, en 1999, y un colaborador voluntario y una profesional de *Pioneros*, en el 2000, visitan el proyecto nicaragüense. A través de estos contactos y la comunicación por correo electrónico, se tiene constancia de sus avances y de las necesidades pendientes de cubrir.

- La inestabilidad social, política y económica de Nicaragua llevó a la quiebra a dos grandes bancos del país a finales del 2000 y desató oleadas de violencia callejera y robos debido a la poca oferta laboral, que obligó a los miembros de Nueva Vida a montar guardia mientras sus vecinos trabajaban. Esta situación provocó la puesta en marcha de proyectos de panadería, tiendas y construcción de bloques para las casas por parte de esta asociación, con el fin de autoabastecerse y crear algunos puestos de trabajo dentro de su propia población.

- La inestabilidad económica y social se pone de manifiesto en la educación, privatizándose en su totalidad. Ante esta falta de atención del gobierno nicaragüense hacia los más perjudicados por el Huracán Mitch, se considera oportuno apoyar su atención y educación a través de la financiación de una guardería.

- Financiación para la construcción de una guardería en el año 2000 con la aportación del Colegio Oficial de Arquitectos de La Rioja.

A raíz de la colaboración y apoyo económico que el Instituto Secular Vita et Pax prestó a *Pioneros* en uno de sus proyectos y del conocimiento que existe entre los miembros de una y otra entidad, se gestó la relación con la Asociación **LAR**

SANTA MARÍA y su proyecto de Formación Profesional **SIMIENTE DE VIDA**. Dicha asociación se encuentra ubicada en Cotia, Brasil.

- Es una asociación que trabaja en un proyecto global, ya que se interviene directamente con niños, jóvenes, adultos y, especialmente, mujeres. Los programas de este proyecto son:

- Alfabetización de jóvenes y adultos.
- Formación profesional de jóvenes.
- Cursos intensivos de formación profesional para la mejora de empleo.
- Formación de una cooperativa de autoempleo de jóvenes y mujeres.
- Actividades de animación cultural y deportiva.

- La situación económica de Brasil, y concretamente del área de Sao Paulo, en la que se encuentra ubicada Cotia, es crítica, porque el paro y la falta de medios de vida han arrojado a un montón de personas a los suburbios de las ciudades, donde viven en favelas. Esta situación de creciente violencia e inseguridad en las ciudades brasileñas ya ha afectado a la Asociación Lar Santa María, que en dos ocasiones ha sido saqueada, desapareciendo en un caso el dinero para las nóminas y en otro todo el material y equipamiento para el año 2000.

- Financiación de un proyecto de formación laboral para jóvenes y apoyo para la construcción de una cooperativa de mujeres por parte de la Comunidad Autónoma de La Rioja y del Ayuntamiento de Alfaro (La Rioja) entre 1999 y 2003.

- Un antiguo colaborador de *Pioneros* desempeña labores educativas en el proyecto brasileño durante dos años: 2001-2002.

- Intercambio de educadores de Simiente de Vida y *Pioneros* durante el año 2001:

- 1) En abril, una de las responsables de cooperación de *Pioneros* visita el proyecto de Lar Santa María, Simiente de Vida, con el fin de conocer los proyectos e intercambiar materiales y experiencias.

2) En julio la responsable del proyecto brasileño, Mercedes Marín, uno de los educadores, Ignacio Hurtado, y una colaboradora, Ana Fernández, visitan la entidad logroñesa. El Ayuntamiento de Alfaro organiza una charla informativa en la localidad riojana.

3) En octubre una de las educadoras del proyecto brasileño, Dulce Dias, visita y realiza actividades de encuentro con los educadores y directivos de la asociación riojana, así como de difusión dentro y fuera de *Pioneros* (Universidad de La Rioja y rueda de prensa). El concejal de Bienestar Social de Alfaro prepara una reunión con la Asociación de Viudas de dicha localidad.

4) En octubre, durante la visita de la educadora y con motivo de los diez años de cooperación de *Pioneros*, se realiza una rueda de prensa en la Casa de la Prensa para conmemorar este aniversario.

- Visita de la responsable del proyecto, Mercedes Marín, en el año 2003, con visita a la Secretaría de Acción Exterior del Gobierno de La Rioja.

Proyecto de cooperación con la asociación de **VITA ET PAX** en San Antonio Ilotenango (Quiché), Guatemala:

- Esta organización inicia el "Proyecto dedicado a la formación de la mujer Maya K'iché" en enero de 1996, en una población rural y dispersa en cantones de la región de San Antonio Ilotenango, caracterizada por una gran pobreza económica, que conlleva desnutrición y desescolarización en la población infantil y juvenil. Para paliar estos problemas se ha producido una fuerte emigración a los EE.UU. de la población masculina, esencialmente, dando lugar a una fuerte desestructuración familiar. Sus habitantes sobreviven gracias al cultivo de la tierra y la cría de animales, con una economía de subsistencia.

Ante esta ausencia masculina, la responsabilidad recae en la mujer. Entre ellas existe una alta tasa de analfabetismo, producida por toda esta situación y por las carencias de las necesidades más básicas, olvidándose de aspectos relacionados con el cuidado de la tierra que cultivan, la higiene o salud o la promoción cultural.

La lengua oficial del país es el castellano, aunque la lengua que hablan en esta región es el Quiché.

- Los ámbitos desde los que se desarrolla el proyecto son los siguientes: Promoción de la salud, Cultura, Ecología, Educación.

Actualmente hay 13 personas que reciben una beca para formarse. Son jóvenes y sobre todo mujeres. La asociación atiende a unas 600 mujeres, aunque también se apoya a aquellos jóvenes varones que pueden colaborar en el avance de la zona.

El proyecto cuenta con las siguientes áreas o programas de intervención:

1. Mujeres líderes.
2. Atención a jóvenes.
3. Líderes de las comunidades de formación.
4. Mujeres de la base.
5. Señoritas de más de 20 años.
6. Niños (familias) becados.
7. Jóvenes becados.

- Financiación a cargo de la Universidad de La Rioja, que por primera vez hace pública una convocatoria de cooperación al desarrollo dirigida a las ONG y demás asociaciones, entidades y organizaciones con idénticos fines y sin ánimo de lucro. Año 2003.

- Visita de una colaboradora voluntaria al proyecto para conocer su desarrollo y trascendencia.

Proyecto desarrollado en Córdoba (Argentina) con la asociación **PROGRAMA DEL SOL**:

- Este proyecto, "Generando espacios de Inserción Socio-Laboral", atiende a jóvenes consumidores de drogas o en grave situación de riesgo de varias organizaciones que trabajan específicamente con este colectivo o con sectores populares de la población en la ciudad de Córdoba.

- Este proyecto se centra en la formación laboral; tal como expresa en sus informes pretende "ofrecer a los jóvenes, tratamiento por consumo de drogas en diferentes organizaciones de la sociedad civil, un espacio de capacitación en el

oficio de panadería que facilite su posterior inserción socio laboral..." y "generar un espacio real de inserción laboral a partir de la constitución de una Panadería concebida como empresa de tránsito donde los jóvenes participantes de la formación puedan desempeñarse laboralmente..." (Informe intermedio del Programa del Sol, noviembre 2003).

- Financiado por el Ayuntamiento de Alfaro durante el año 2003.

La **sensibilización** es un pilar que la Asociación *Pioneros* ha considerado oportuno desarrollar en la población atendida en nuestro país, al tiempo que se envían las ayudas a los países en vías de desarrollo. La forma en la que se ha trabajado esta educación en valores de solidaridad, cooperación, etc. es bastante informal y está ligada a las relaciones mantenidas con las personas latinoamericanas conocidas a través de los proyectos. Se inicia casi al mismo tiempo que la cooperación. Entre las acciones desarrolladas a lo largo de estos años para despertar en el joven la sensibilidad hacia la existencia de otros países, personas, formas de vida, problemáticas más acuciantes que las suyas, etc. se encuentran:

- Comunicación y correspondencia mantenida entre los niños peruanos de Qosqo Maki y los logroñeses, pertenecientes al Programa de Prevención de la inadaptación psicosocial.
- Intercambio de jóvenes bolivianos, peruanos, franceses y riojanos celebrado en Cuzco el año 1995. A partir de entonces se mantiene correspondencia con los jóvenes de estos países, especialmente con los latinoamericanos por la facilidad del idioma. Se realizan varios actos de presentación de la experiencia a los grupos de *Pioneros* y a la sociedad riojana por medio de una exposición celebrada en la Escuela de Artes.
- Actividad con el grupo de adolescentes del Casco Antiguo para conocer la realidad de los inmigrantes procedentes del norte de África, durante el año 1998, motivada por la incorporación de un joven marroquí, Rachid, al grupo y que culmina con la realización de un viaje en furgoneta por el Magreb.
- Actividad desarrollada en el taller de soldadura para despertar valores solidarios y de trabajo en los jóvenes a través de un texto del libro *¿Se lo lustro?*

(Asociación Qosqo Maki). Se complementa con otros materiales audiovisuales de países en los que se da la explotación infantil. El diálogo, el debate y las fichas-guía ayudan a analizar estas situaciones y compararlas con las suyas. Año 2000.

- Actividad sobre Colombia. Un educador de *Pioneros* explica su experiencia durante tres meses en dicho país a los jóvenes del Módulo 4, dentro del Programa de Intervención socio-educativa en el Centro Penitenciario de Logroño. Año 2000.

- Intercambio de correspondencia entre niños y jóvenes del Barrio de San Antonio y de La Unión (Colombia). Se inicia en el año 2000 en respuesta a la demanda de una cooperante riojana (Montse Ortega) en Colombia que trabaja en la educación de jóvenes de este país.

- Sesiones de trabajo mantenidas entre una educadora brasileña y *Pioneros* durante una semana en octubre del 2001. Se intercambió información con las mujeres y jóvenes de los talleres, los educadores del programa de Prevención, los educadores de Medidas Alternativas y la Junta Directiva. Además, se realizó una actividad con los jóvenes del Barrio de San Antonio con el compromiso de establecer correspondencia con jóvenes del proyecto brasileño.

El año **2001** *Pioneros* ingresa en la Coordinadora de ONGD de La Rioja, donde participa activamente en reuniones y grupos de trabajo. Este es un foro de discusión que posibilitará acciones conjuntas con otras instituciones.

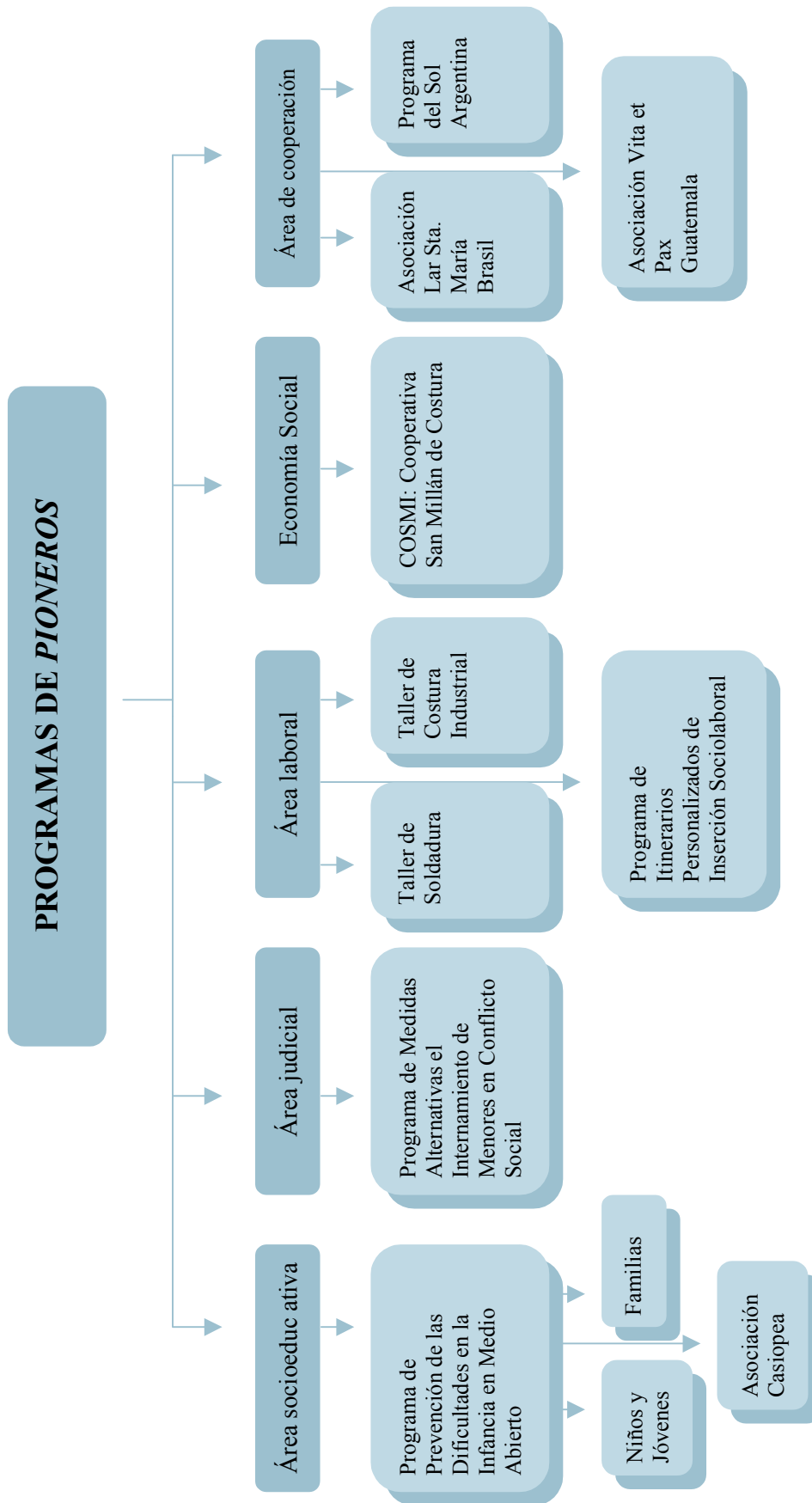


Figura 9. Programas actuales desarrollados por la Fundación Pioneros.

5. Pedagogía de *Pioneros*.

La acción educativa de *Pioneros* se inscribe dentro de la Educación y la Pedagogía Social. No en vano, Quintana Cabanas, en el libro coordinado por Sáez Carreras (1993:404), vuelve a repetir, pues ya lo había hecho en 1984, que la figura del educador de calle surge simultáneamente en experiencias de Barcelona y Logroño en el año 1975. Sabemos que *Pioneros* comienza su actuación años antes, pero es cierto que ésta no se profesionaliza hasta la década de los setenta.

Desde entonces hasta hoy el campo de la Educación Social en España ha sufrido una notable variación. Todas las prácticas y experiencias de estos años han conducido a la propuesta por parte de algunas universidades y a la consiguiente aceptación del Consejo de Universidades de la Diplomatura en Educación Social en 1993. A partir de este momento el ámbito teórico, no así el práctico, se está desarrollando con una mayor rapidez y fuerza, tomando como referencia todas las experiencias prácticas anteriores.

Siguiendo el cuadro resumen que Sáez presenta en el libro coordinado por Petrus (1997:56), la actividad educativa desarrollada por *Pioneros* a lo largo de estos años se inscribiría dentro de la Pedagogía Social, y concretamente se situaría en el paradigma de orientación crítica, caracterizada por actuar en el educando considerándolo como miembro de un entramado social y dentro del contexto en el que se desenvuelve. Así, la intervención educativa se convierte en una relación dialéctica en la que el individuo, previo análisis de su contexto, debe aunar pensamiento, emoción y acción para libremente decidir sobre su propia vida.

Dentro de la Pedagogía Social, autores como Orte Socías (1996) consideran la existencia de ámbitos muy diferenciados que darían lugar a ramas especiales con metodología y teoría bien distinta. Así, la labor de *Pioneros* se enmarcaría en lo que esta autora considera la Pedagogía de la Inadaptación Social, encargada de la intervención y búsqueda de soluciones prácticas dentro de éste ámbito.

Senent Sánchez, (1994) defiende que Educador Social incluye varios términos: animador sociocultural, animador juvenil, educador especializado, educador de calle, asistente social y trabajador social. Estos términos dan cuenta de la variedad de funciones que puede cumplir un educador social y en ámbitos muy diferentes.

Aquí encontramos claramente la figura del educador practicada por *Pioneros* a lo largo de estos años, el educador de calle. Según la Constitución (1978), la Educación Social debe intervenir sobre la marginación, la delincuencia, las instituciones penitenciarias, la educación de adultos, la tercera edad, la animación sociocultural, etc.

La Diplomatura de Educación Social organiza toda esta variedad de términos y conceptos en tres ámbitos: la animación sociocultural, la educación de adultos y la educación especializada. Esta última surge en Europa en los años cuarenta con el objetivo de "fomentar y desarrollar una intervención educativa que fuera capaz de dar solución a determinadas conductas inadaptadas y a ciertos problemas psicosociales", que en la actualidad se ha transformado en "concienciar a los individuos de su propia identidad y dignidad personal, dando a cada uno la oportunidad de desarrollar y aumentar su propia calidad de vida" (Petrus, 1993: 193). Los espacios o medio físico de actuación son el barrio, las instituciones naturales (familia, grupos de amigos, asociaciones...) y las instituciones especializadas.

Claramente la acción desarrollada por *Pioneros*, tanto en el pasado como en la actualidad, se encuentra dentro de lo que esta reciente diplomatura considera la Educación Especializada, cuya localización es el barrio y las instituciones cercanas al niño y joven.

En la misma línea Petrus (1993:165) dice que la actividad del educador social está condicionada por dos ejes: "1.- El ámbito social de su trabajo, 2.- El carácter educativo de su intervención". Estas son dos señas de identidad que han definido y diferenciado a *Pioneros* de otros colectivos educadores, ya que trabaja en la calle, en los parques, en las plazas, en el club, etc., donde se encuentran los niños en sus ratos libres. Igualmente, su labor siempre ha sido y es educativa y tiene como finalidad producir cambios.

Pioneros ha tenido claro desde sus orígenes que no se puede desligar la educación del contexto social en el que viven los niños y jóvenes, y por eso ha utilizado el propio medio, los recursos de éste y lo que en él sucede para formar.

Petrus (1993:180) muestra la dificultad de encontrar una definición unívoca sobre la Educación Social, porque abarca todo lo que se refiere a la sociedad, incluyendo tanto lo que se hace para educar al ciudadano en general, como las actuaciones dirigidas a aquellos que se desvían. Se refiere a los procesos de socialización y a todas las etapas madurativas del individuo. Esta dificultad se debe a la influencia de los factores del medio social, que hacen que la educación social tenga que ser "abierta, dinámica y dialéctica".

La definición que da este mismo autor es que el educador social es "un profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas... un agente de cambio social" (op. cit. pag. 183).

Analizando documentos de la Fundación *Pioneros*, podemos deducir que el concepto que dicho colectivo tiene de la Educación Social va más allá de la mera concepción asistencial. Dicen sus Estatutos que sus fines primordiales son: "La prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas en dificultad psicosocial, en riesgo o situación de exclusión o marginalidad, o de quienes por causas familiares, económicas o sociales, sean víctimas de la inadaptación social, con preferencia específica a la Infancia, Juventud, Familia y Mujer" (Estatutos, 2002:2).

Los pilares educativos, sintetizados por Guerau, fueron: la amistad, la libertad y la lucha (1989) mantenidos hasta nuestros días aunque con una pequeña modificación en la asamblea del 15 de febrero de 1997, en que pasaron a ser la amistad, la libertad y la acción.

La **amistad** se entiende como los vínculos que se deben establecer entre los niños y/o jóvenes y los educadores para que los primeros sean capaces de sanar su mundo de relaciones e integrarse mejor en la sociedad, es decir, socializarse.

La **libertad** pretende ir del mundo interno al externo del niño, permitiéndole una adecuada educación e integración sin negar o anular su singularidad.

La **acción** exige un compromiso del niño o joven consigo mismo y con su entorno para que pueda encontrar soluciones a sus problemas tanto individuales como colectivos.

Esto se realiza a través de los procesos que *Pioneros* definió en su publicación de 1989: procesos afectivos, éticos y críticos.

Una herramienta que siempre se ha utilizado en *Pioneros*, tanto con fines educativos como organizativos, es la **asamblea**. Se emplea en todos los programas que desarrolla, que han sido descritos en los apartados anteriores de este mismo capítulo. La asamblea es el medio dialógico usado por la organización para resolver todos los conflictos que surgen en cualquiera de los ámbitos de intervención e incluso a nivel de la propia organización interna de la entidad. Es un instrumento altamente educativo y democrático que ha caracterizado su forma de intervenir y supone una diferencia con otras instituciones.

Hacia mitad de los noventa, la Teoría General de Sistemas es aplicado al programa de prevención, en primer lugar, y, en estos momentos, a todos los demás. Se percibe al beneficiario de la entidad como una persona conformada por todo lo que le rodea: familia, amigos, barrio, escuela. Por esta razón la intervención de *Pioneros* se ha ido ampliando a la mujer y a la familia y a distintos ámbitos sociales que van más allá de la educación no formal, por ejemplo, la formación laboral.

En consonancia con estos cambios de carácter técnico-pedagógicos y los anteriormente comentados en los Estatutos de la entidad, se llevó a cabo un cambio y modernización del logotipo en 1997.

La actualidad de *Pioneros* es muy distinta a la de la asociación nacida en el año 1968. Se ha producido una gran ampliación de los programas, con la consiguiente ampliación de los profesionales y renovación de los anteriores. Estos cambios internos, unidos a los cambios sociales, exigen la adaptación de toda la filosofía de *Pioneros* a los nuevos tiempos.

6. Bibliografía

AA.VV. (1995): *La infancia ignorada. Una aproximación a la desigualdad social en Logroño desde la perspectiva de la Educación Social*. Instituto de Estudios Riojanos, Colección Logroño nº16. Logroño.

AA.VV. (1999): *¿Se lo lustro?*. Municipalidad del Cusco. Cuzco (Perú).

AA.VV. (1989): *Pioneros, educación en libertad. Un modelo de intervención en medio abierto*. Popular. Madrid.

COLOM, A.J. (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Narcea. Madrid. Páginas 132-134.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1995): *Diseño Curricular de Garantía Social*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (1987): *Memoria del Movimiento Pioneros*. Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (1988): *Memoria del Movimiento Pioneros*. Justificación a la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (1991): *Memoria del Programa del piso de acogimiento temporal*. Justificación a la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales. Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (1998a): *Memoria del Programa de prevención de las dificultades psicosociales en medio abierto*. Justificación a la Concejalía de Servicios Sociales, Juventud y Empleo (Unidad de Servicios Sociales) del Ayuntamiento de Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (1998b): *Memoria del Programa experimental de aplicación de medidas alternativas al internamiento de menores en conflicto social*. Justificación al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Dirección General de Acción Social del Menor y de la Familia). Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (1998c): *Solicitud del Programa dirigido a fomentar el empleo y autoempleo de las mujeres: taller de lencería y corsetería*. Presentado al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Dirección General de Acción Social del Menor y de la Familia). Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE PIONEROS (2000): *Memoria Técnica del Programa de prevención de la inadaptación psicosocial en medio abierto*. Justificación a la Secretaría General Técnica del Ministerio del Interior. Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE *PIONEROS* (2002a): *Memoria 2001 del Programa de medidas alternativas al internamiento de menores en conflicto social*. Justificación al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Logroño.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE *PIONEROS* (2002b): *Memoria del Programa de formación y ayuda al empleo de mujeres: taller de costura industrial*. Justificación al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Logroño.

ESTATUTOS DE LA ASOCIACIÓN (1978): *Movimiento para la prevención y rehabilitación de la delincuencia "Pioneros"*. (Visados por el Ministerio del Interior). Logroño.

ESTATUTOS DE LA ASOCIACIÓN (1998): *Pioneros para la prevención y la atención de dificultades psicosociales*. (Visados por el Ministerio del Interior en 1999). Logroño.

ESTATUTOS DE COSMI (2001): *Cosmi, cooperativa San Millán*. (Visados por el Ministerio del Interior en 2001). Logroño.

ESTATUTOS DE LA FUNDACIÓN (2002): *Pioneros*. (Visados por el Ministerio del Interior en 2003). Logroño.

FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Herder. Barcelona.

GARRIDO GENOVÉS, V. (1990): *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. CEAC. Barcelona.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, J. (1995): *Educación y prevenir desde la calle*. CCS. Madrid.

GUERAU DE ARELLANO, F. (1985): *La vida pedagógica*. Roselló Impressions, Barcelona.

GUERAU DE ARELLANO, F. y otro (1987): *El educador de Calle*. Roselló Impressions, Barcelona. Páginas 29-31.

GUERAU DE ARELLANO, F. y PLAZA, J.M. (1985): *Pioneros, una experiencia educativa*. Gobierno de La Rioja, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Logroño.

LEY 191/1964, de 24 de diciembre, de asociaciones. (B.O.E. Nº 311, de 28 de diciembre de 1964).

LEY 30/1994, de 24 de noviembre, de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General. (B.O.E. Nº 282, de 25 de noviembre de 1994).

LEY 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones. (B.O.E. Nº 310, de 27 de diciembre de 2002).

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (B.O.E. 4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA 4/1992, de 5 de junio, sobre la Reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. (B.O.E. Nº 140, de 11 de junio de 1992).

LEY ORGÁNICA 5/2000, de 12 de diciembre, de la Responsabilidad Penal de los Menores (B.O.E. Nº 11, 13 de enero de 2001).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002): *Premios "Miguel Hernández"*. Edición 2002. Secretaría General Técnica. Madrid.

ORDEN de 12 de enero de 1993, por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. Nº 16, de 19 de enero de 1993).

ORDEN TAS/842/2003, de 10 de marzo de 2003, por la que se registra la Fundación Pioneros, como de asistencia social y cooperación al desarrollo y dispone su inscripción en el Registro de Fundaciones Asistenciales (B.O.E. Nº 86, de 10 de abril de 2003).

ORTE SOCIAS, C. y MARCH CERDA, M.X. (1996): *Pedagogía de la Inadaptación Social*. Nau llibres. Valencia.

PETRUS, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Ariel educación, S.A., Barcelona.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1984): *Pedagogía Social*. Dykinson, Madrid.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1993): "Diversas actividades profesionales del educador social" en SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.): *El educador social*. Secretariado de la Universidad de Murcia.

QUINTANA CABAÑAS, J.M. (1984): *Pedagogía social*. Dykinson. Madrid.

PETRUS, A. (1993): "Educación Social y perfil del educador social", en SÁEZ CARRERAS, J. (coord.): *El Educador Social*. Universidad de Murcia. Murcia.

RESOLUCIÓN 1994/142, de 21 de noviembre, por la que se convoca a entidades privadas sin ánimo de lucro para desarrollar los Programas de Garantía Social.

SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.) (1993): *El Educador Social*. Secretariado de publicaciones. Universidad de Murcia.

SENENT SÁNCHEZ, J.M. (1994): *Los educadores sociales en Europa*. Universitat de València, Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación. Valencia.

VI. LA CLASIFICACIÓN DE VALORES

HALL-TONNA

1. Descripción de la clasificación de valores Hall-Tonna.

Hall y Tonna (AA.VV., 1993; Hall y Leading, 1989) son los autores norteamericanos a los que se debe una metodología y clasificación bastante completa que permite el estudio de los valores en la educación, bien a través del cuestionario diseñado y validado por ellos, bien a través del análisis de documentos, como hace el ICE de Deusto en nuestro país.

Brian Hall, partiendo de distintos planteamientos que hacen autores como Freire, From e Illich y de la influencia del movimiento de clarificación de valores que surge en los años sesenta del siglo pasado en Norteamérica, se cuestiona los valores humanos "preguntándose si son elegidos por la persona o son más bien impuestos por las instituciones en que vivimos" (AA.VV., 1993:15).

En 1979 se encontraba iniciando una nueva etapa de trabajo cuando conoció en un equipo multidisciplinar a Tonna. Se influyeron mutuamente y comenzaron una andadura de investigación conjunta en relación con los valores y el desarrollo humano. Observaron que los valores podían servir de herramienta educativa que permitía resolver problemas, pero la metodología de trabajo estaba por definir.

Tonna había trabajado durante varios años en Roma en SEDOS, un centro que realizaba comparaciones entre ciudades del primer y tercer mundo. Este conocimiento previo les sirvió para identificar 125 palabras-valor (del lenguaje oral y escrito) que coincidían en varias lenguas. Trató de averiguar qué valores favorecían el crecimiento y cuáles generaban el conflicto. A pesar de este esfuerzo, se encontraban problemas para comunicarlos en la práctica.

Hall y Tonna comenzaron a trabajar conjuntamente en EE.UU. y Europa para encontrar "una técnica que permitiera identificar de manera operativa los valores en individuos, grupos y organizaciones" (AA.VV., 1993:16).

Con el fin de perfeccionar su método, estuvieron trabajando con Irving Yabroff, programador informático, durante cuatro años. Diseñaron un instrumento conocido como "Inventario de valores Hall-Tonna", que aportaba información concreta y práctica sobre los valores individuales. Para la utilización de este instrumento no era necesario comprender la compleja teoría que lo sustentaba.

Este inventario averigua los valores del individuo y su prioridad. Junto con otros colaboradores experimentaron el inventario, que fue modificado y corregido por las aportaciones de éstos.

El uso de esta herramienta ha permitido avanzar en la teoría sobre el desarrollo humano y las organizaciones y crear otro tipo de instrumentos como:

- "Inventario grupal Hall-Tonna" (AA.VV., 1993:17).
- "Análisis Hall-Tonna de documentos", que permite identificar valores a través de su aparición y repetición (AA.VV., 1993:17).

Este sistema de información cualitativa explica:

- las motivaciones y el potencial del ser humano y de las organizaciones.
- las relaciones del desarrollo humano y organizativo.

En el apartado 3 de este capítulo se ha mencionado el concepto que Hall y Tonna tienen sobre los valores. Conviene aclarar que ellos no pretenden tanto dar una definición del concepto de valor como crear un marco de referencia que permita comprender bien el fundamento de sus teorías. Para ello parten de dos

supuestos importantes, a través de los cuales se podrán deducir los valores de las personas, grupos o instituciones. Estos supuestos o puntos de vista son las conductas y las palabras.

Estos autores parten de la dificultad inicial de detectar los valores, bien sea a través de las conductas, bien sea a través de las palabras. Creen que ambas perspectivas están condicionadas por las experiencias de cada uno, por sus vivencias y situaciones vitales. Por lo tanto, los valores nunca van a significar exactamente lo mismo para todas las personas, pero sí que se puede llegar a un acercamiento.

Asimismo, palabra y conducta se complementan en cuanto que sirven para unir el universo interno y externo del individuo, la realidad, las imágenes interiores y exteriores que conforman el marco de referencia valorativo de un individuo u organización. El lenguaje sirve para hacer consciente el mundo interior y sacarlo a la luz, al exterior. Al mismo tiempo, el lenguaje sirve para apropiarse de lo que ocurre en la realidad externa, simplificando aquello que resulta más significativo de ésta.

Además, los valores que se presentan no son entes aislados, sino que se relacionan entre sí formando grupos más amplios que interactúan.

Desde esta concepción, los valores quedan clasificados de una forma holística, globalizadora, conformadora de una totalidad en la que las partes se establecen con el fin de clarificar aquello que caracteriza o cobra más fuerza o peso en una persona u organización. Es cierto que la proporción de cada uno de los elementos en ese todo marca las diferencias personales o grupales y hace que unos seamos diferentes a los otros y que, en este caso, tengamos distintos componentes valorativos y actuemos de forma diversa.

El orden o prioridad en la organización de unos mismos valores hace que las diferencias sean enormes. Una persona o una institución pueden compartir los mismos valores, pero, al priorizarlos de forma diferente, hace que sean y actúen de una manera completamente distinta.

Para la elaboración de los instrumentos se realizó un importante estudio a través de grupos de trabajo en universidades de distintos países europeos y de

EE.UU., del que se extrajeron, en 1976, 100 valores. Esta primera lista fue puesta en práctica por 15 investigadores y dio lugar a la actual de 125 valores en 1979.

Entre 1984 y 1987 se realizó un estudio para comprobar si la lista era común y aplicable a distintas culturas y se observó que, a pesar de las diferentes matizaciones y experiencias, es posible utilizarla con diferentes tipos de población. Es preciso destacar que a veces un mismo valor aparece bajo distintas denominaciones para recoger ampliamente el concepto en las diferentes lenguas.

Los instrumentos que se crearon para medir e identificar estos 125 valores en población, en principio pertenecientes a organizaciones o empresas, son los siguientes:

- Inventario individual: consta de 77 preguntas con cinco opciones de respuesta en cada una. De las cinco opciones, cuatro se relacionan con un valor. Los resultados no sólo ofrecen los valores, sino también las priorizaciones que una persona hace en torno a sus valores. También ofrece información y plantea preguntas que mueven a la reflexión para favorecer el desarrollo personal.

- Inventario grupal: parte de la aplicación del inventario anterior a los miembros de un grupo para obtener el perfil de sus puntuaciones. Consta también de información y preguntas reflexivas que generan el desarrollo grupal.

- Análisis de documentos: pretende averiguar los valores que están manifiestos o implícitos en una organización a través del estudio de los textos que ésta genera.

Este instrumento va a ser utilizado para el desarrollo de esta investigación, por lo que se explica a continuación en qué consiste.

El análisis de documentos pretende identificar los valores de un texto a través de su aparición y repetición. Se le ha denominado Programa Hall-Tonna de Documentos y "consiste en seleccionar un texto e intentar descubrir los valores inherentes en el mismo" (AA.VV., 1993:22). Parte del supuesto de que "los documentos comunican los valores de una persona o de una organización a través de las propias palabras usadas para crear dicho documento. Un documento corporativo refleja una "cultura organizacional", su propia historia, pasado y

presente, así como el horizonte que se quiere alcanzar como institución, creando un marco de referencia común para todos sus miembros" (AA.VV., 1993:22).

A la hora de seleccionar los documentos, hay que tener en cuenta que sean lo suficientemente representativos en cuanto a aspectos organizativos, estructurales, políticos, filosóficos... Otro aspecto que hay que tener en consideración es el contexto histórico en el que se escribió el documento (fecha, quién lo escribió, para quién se ha escrito...). El último aspecto que se debe tener en cuenta es la accesibilidad e importancia del documento; si es un documento accesible tendrá mayor impacto en la organización. Unido a esto está la estabilidad, que permite la permanencia de un documento, por las ideas que refleja, a largo plazo.

Los 125 valores identificados por Hall-Tonna se encuentran en un continuo al que denominan "Línea de conciencia". Dentro de este continuo se encuentran diferentes divisiones y subdivisiones que conforman las fases, los periodos y los ciclos.

Las fases son cuatro y cada una de ellas se divide en dos periodos. Estas cuatro primeras divisiones las explicamos más adelante.

Los **periodos** se denominan A y B, siendo los A aquellos que se viven personalmente y permiten el crecimiento personal y espiritual, y los B, aquellos que se viven en un contexto institucional.

Dentro de estos períodos se encuentran organizados dos **grupos** de valores: los valores meta y los valores medio. Los valores meta son a largo plazo, es decir, permanecen en el tiempo, a lo largo de toda la vida, y se construyen los unos sobre los otros. También es cierto que estos valores cambian conforme cambia el individuo o la organización, pero lo harán en complejidad y calidad.

Los valores medio son a más corto plazo que los anteriores y permiten alcanzar los valores meta.

Todos los valores se encuentran clasificados en cuatro **fases** que contienen lo siguiente:

Fase I: El mundo o la realidad se percibe como amenazante y hostil. De este modo, las personas no pueden hacerse cargo de su propia vida, ya que lo que

ocurre está condicionado por lo que pasa fuera de ellas. Esto provoca tener que luchar por la supervivencia y la satisfacción de necesidades, primero físicas y luego psicológicas.

El primer período de esta fase se centra en la mera lucha por la supervivencia; en el segundo se atisba la necesidad de ser creativos para perfilar un mundo mejor.

Esta fase reproduce el origen de la humanidad y se dio en los primeros tiempos; no obstante, aún hoy se sigue haciendo presente en algunos aspectos de nuestras vidas.

Fase II: En ésta sigue predominando lo que ocurre fuera del individuo sobre el interior, estando representado el exterior por las instituciones, con las normas y criterios de autoridad de éstas. La primera institución que repercute en la persona y condiciona su autoestima (fundamental y presente durante toda la vida) va a ser la familia. Luego serán otras las instituciones sociales que se integren y conformen la personalidad.

En esta fase lo más importante es la pertenencia y la asunción de las normas del grupo o grupos de referencia que se hayan presentes en cada una de las instituciones.

Sobrevivir en esta fase no tiene que ver tanto con lo físico y afectivo como con la adaptación a la sociedad en la que uno vive y la capacidad de asumir sus reglas.

Otro aspecto fundamental es sentirse aceptado por el grupo, lo que también tiene que ver con el logro y el éxito para el grupo. Sentirse útil y desarrollar un trabajo proporciona más sentimientos de pertenencia, aceptación del grupo y adaptabilidad a la comunidad.

Fase III: Se produce un cambio en relación a las fases anteriores, porque en ésta lo importante es lo que ocurre en el interior del individuo, quien no se ve sólo condicionado por lo que pasa fuera. Se busca la independencia que permita actuar de forma creativa frente al mundo exterior. La persona tiene iniciativa y posee un rol creativo en el mundo, lo que se representa a través de los valores de expresividad y desarrollo personal. Todo ello influye en la sociedad a través del trabajo.

Se crea una imagen de sí mismo que va más allá de la condicionada desde fuera por la sociedad característica de la fase II. Esta es propia y depende de la persona, más que del grupo social y sus reglas.

Los valores de independencia y desarrollo personal tienen su inicio en el periodo A, por y para uno mismo, y trascienden a la comunidad en la fase B. La liberación de lo externo se produce a nivel de pensamientos, sentimientos y fantasías. No se busca tanto la aceptación de los otros como la de uno mismo. El control no se ejerce desde fuera, sino desde el interior de la persona. Así, la persona se hace responsable de sus decisiones y actos.

De la perspectiva personal se avanza hacia la grupal, tratando de aplicar la creatividad y la imaginación para modificar la comunidad en la que se vive y mejorar la calidad de vida, los derechos humanos...

Fase IV: La visión del mundo desde esta perspectiva es global y universal.

La ecología se convierte en un factor importante para conseguir el equilibrio del planeta que permita mejorar la vida entre los seres humanos y entre estos y el planeta.

Se trata de aplicar estos principios a nivel internacional para lograr el equilibrio entre tecnología y naturaleza, que conlleva también el respeto hacia los derechos humanos a nivel mundial.

Se trasciende definitivamente del punto de vista personal del "yo" al global del "nosotros". La persona tiene control interno y debe ponerlo en servicio del exterior, convirtiéndose en agente de cambio social. La tendencia va a mejorar el planeta y la vida en él, colaborando para que los opuestos se encuentren.

La tecnología ha de estar al servicio de conseguir un mundo mejor y no a la inversa.

Cada fase con sus períodos representa a su vez un ciclo, además establece relaciones entre el periodo B con el A que le precede. Así, podemos señalar la composición de siete **ciclos**, que dan lugar a 21 si se contabiliza el momento en el que se encuentra cada uno:

- El inicio del ciclo (que recibe la influencia del anterior).

- El centro del ciclo.
- El final del ciclo (que recibe la influencia del posterior).

Estas etapas se denominan ciclos de desarrollo social y psicológico y contienen una forma de entender el mundo y la vida con los valores prioritarios significativos que la caracterizan. Esta forma de entender el mundo, que puede ser personal o grupal (en el caso de organizaciones), va evolucionando a lo largo de la vida a medida que se amplíen las experiencias, se desarrollen nuevas capacidades y cambien las circunstancias del entorno.

La teoría en la que se basan estos ciclos de desarrollo tiene que ver con las concepciones de Erickson (1980), Kohlberg (1981) o Fowler (1981) (Citado por AA.VV., 1993:37), aunque lo que Hall pretende es enlazar estos ciclos con cada etapa de la vida y la psicología evolutiva. Añade, además, a la perspectiva personal, la institucional.

Los siete ciclos principales son:

Ciclo 1: Primario (Periodos IA/IB). El mundo es un lugar desconocido, extraño, hostil y misterioso en el que la seguridad y la propiedad material son necesarias para sobrevivir. Se percibe la realidad como amenazante. Uno debe pensar en sí mismo, en su propia supervivencia y en cubrir sus necesidades más básicas. Periodo de liderazgo autocrático, centrado en la directividad y supervisión, que lo hacen jerárquico y vertical. Para crecer necesita imaginación creativa y positiva.

Ciclo 2: Familiar (Periodos IB/IIA). El mundo se asemeja al hogar, a lo más próximo, pues aún se percibe como hostil en los círculos que se alejan de lo cercano. Para la supervivencia se crea un pequeño grupo que se apoya mutuamente: la familia. Existe la autoridad y unas normas que es preciso respetar. La forma de crecimiento estará ligada a la educación que permita la apertura hacia otros pareceres y opiniones. La persona ya no se encuentra sola y se puede apoyar en los otros. El estilo de liderazgo se denomina benévolo, es paternalista, trata de organizar al grupo y poner reglas, pero no deja demasiada autonomía al resto.

Ciclo 3: Institucional (Periodos IIA/IIB). El mundo se ve como un problema que hay que solucionar a través de las aportaciones de las personas que sean más significativas. Todo gira en torno a la solución del problema, que en gran parte reside en la educación que lleve al éxito, logro y producción y que agrade. Se produce una ampliación del grupo hacia miembros que no son de la familia y sí de otras instituciones cercanas. El crecimiento tiene que ver con la capacidad de adquirir habilidades interpersonales, a través de las relaciones con los otros, y de gestión, que permitan logros tanto en lo profesional como en lo familiar. El estilo de liderazgo es el burocrático, basado en leyes y normas determinadas por la organización.

Ciclo 4: Interpersonal (Periodos IIB/IIIA). El mundo se torna algo incierto, porque los valores se perciben como relativos. Cada persona tiene derecho a tener sus propios valores o puntos de vista, a través de los que organiza toda su vida. Cuando se había encontrado una cierta seguridad en las etapas anteriores, de repente todo se tambalea; deja de tener importancia lo profesional y material para centrarse más en uno mismo, en el cambio interno que le lleva a agarrar las riendas de su vida. Las decisiones ya no se basan en las normas externas, sino que es preciso encontrar la clave en el interior. Surgen las dudas personales y hacia las instituciones. El restablecimiento del equilibrio entre lo intuitivo y emocional, entre lo racional y lo independiente, entre el trabajo y el ocio va a ser el camino hacia el crecimiento. La visión del mundo va a ser más global y madura. El estilo de liderazgo es el permisivo, que conjuga la necesidad de autorrealización personal con la de gestionar adecuadamente una organización.

Ciclo 5: Colectivo/colaborador (Periodos IIIA/IIIB). El mundo es percibido como un proyecto al que personalmente se le puede realizar aportaciones. Es un periodo participativo que permite descubrir las potencialidades y limitaciones. Se produce un respeto hacia las organizaciones y sus normas, pero sin desatender los propios criterios y valores. Se produce la integración de los propios valores con los del grupo o la lucha por la modificación de normas o leyes que no puedes asumir. Es importante el trabajo colectivo y la interacción que en él se produce, partiendo de que todos los miembros del grupo están en el mismo nivel. Se da también el equilibrio entre lo profesional y lo lúdico. El liderazgo se denomina

colaborador y conjuga los valores personales con los institucionales. Se busca hacer las organizaciones más humanas, además de productivas.

Ciclo 6: Místico (Periodos IIIB/IVA). Surge la responsabilidad por el mundo, que se ve como un regalo que hay que cuidar. Se amplía el marco de acción al macrogrupo u orden internacional, donde los más importantes son los derechos humanos y la mejora de las instituciones, tendiendo a compaginar el desarrollo material con el espiritual. Se reparte el tiempo de cada uno entre la acción social y la intimidad o soledad que permita un doble desarrollo, el personal y el social. La visión del mundo, la realidad y los problemas es global. El liderazgo propio de esta etapa es el sirviente, que trata de decidir a través del consenso entre las necesidades de cada persona y las de la organización. Es un estilo que conlleva la responsabilidad mutua.

Ciclo 7: Profético (Periodos IVA/IVB). El mundo es un ente global que entre todos debemos cuidar, porque es maravilloso y digno de contemplación. Es también un sistema complejo de relaciones personales e institucionales que hay que mimar porque lo que ocurre en una parte del sistema repercute en todas las demás. Se trata de alcanzar el equilibrio entre lo material y lo espiritual, entre lo tecnológico y lo humano. Es poner lo uno al servicio de lo otro. El desarrollo se basa en el conocimiento de todos los ciclos anteriores y en la integración unitaria de ellos. El estilo de liderazgo es el visionario, que permite la dirección a través de redes de comunicación complejas, alejadas entre sí, pero interdependientes. Exige un punto de vista global que trabaje sobre la ecología, los derechos humanos y la tecnología a nivel mundial.

Para terminar este apartado, los 125 valores, organizados en fases y periodos, son los siguientes:

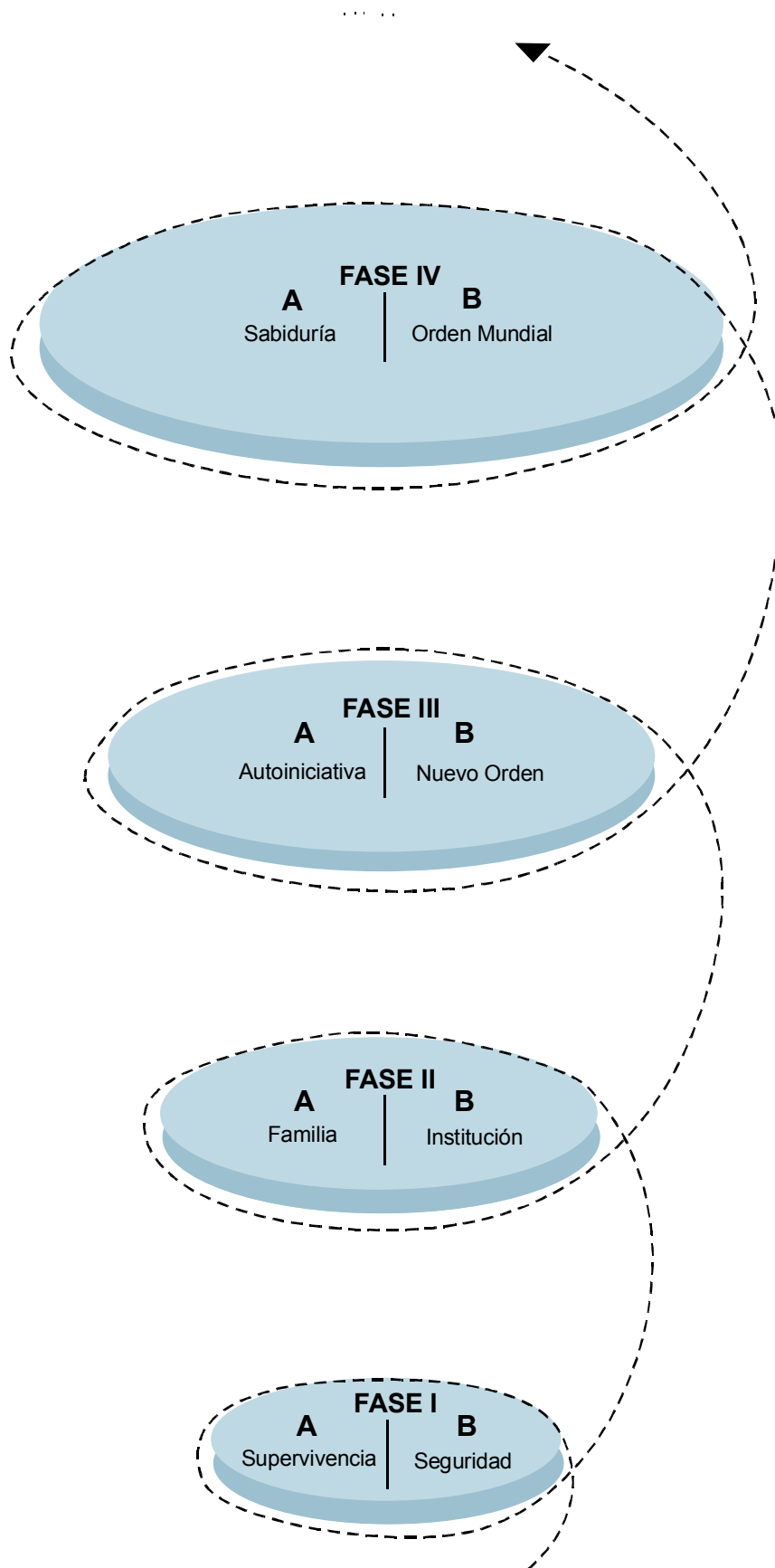


Figura 10. Representación de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:26).

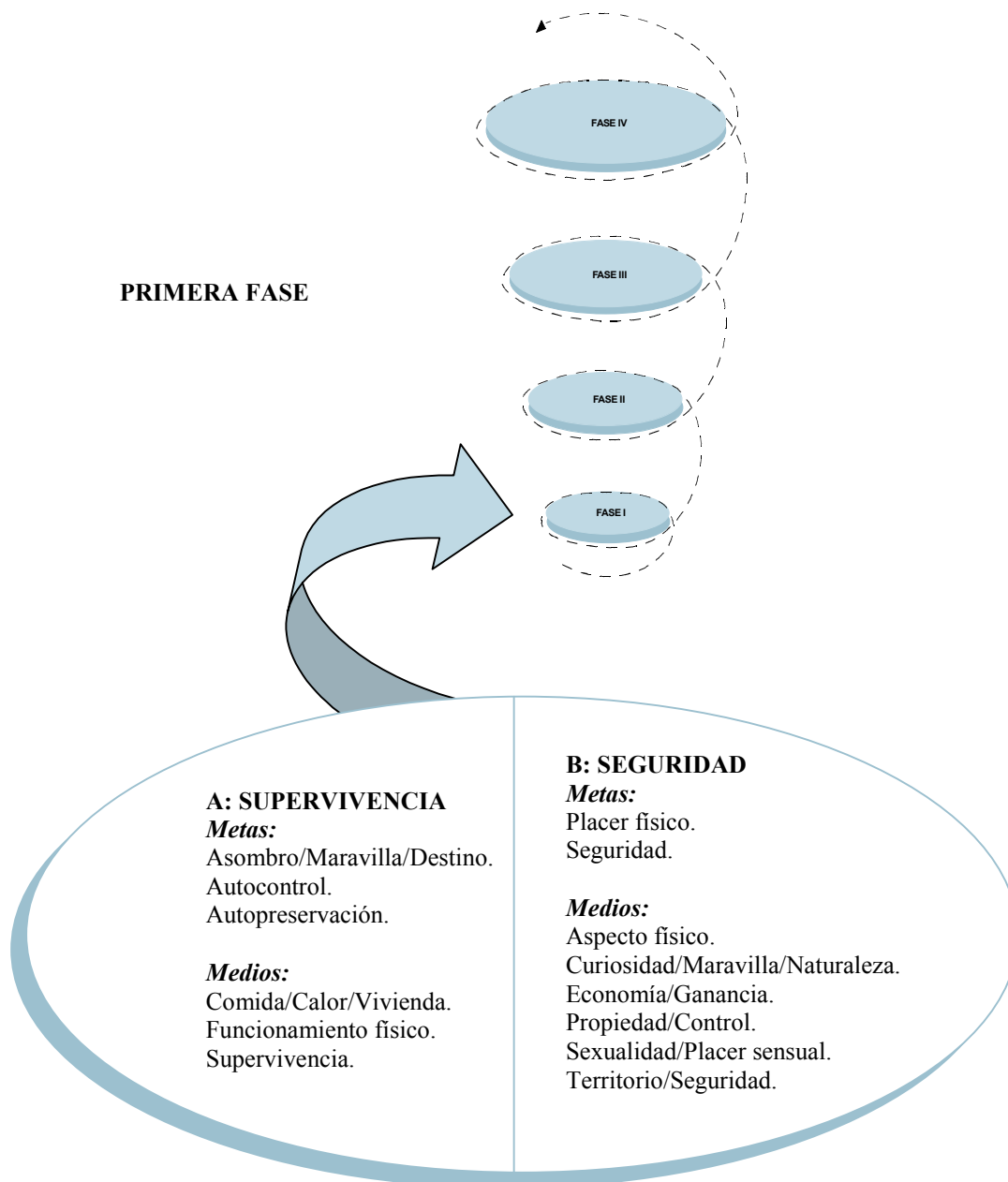


Figura 11. Valores de la FASE I de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:27).

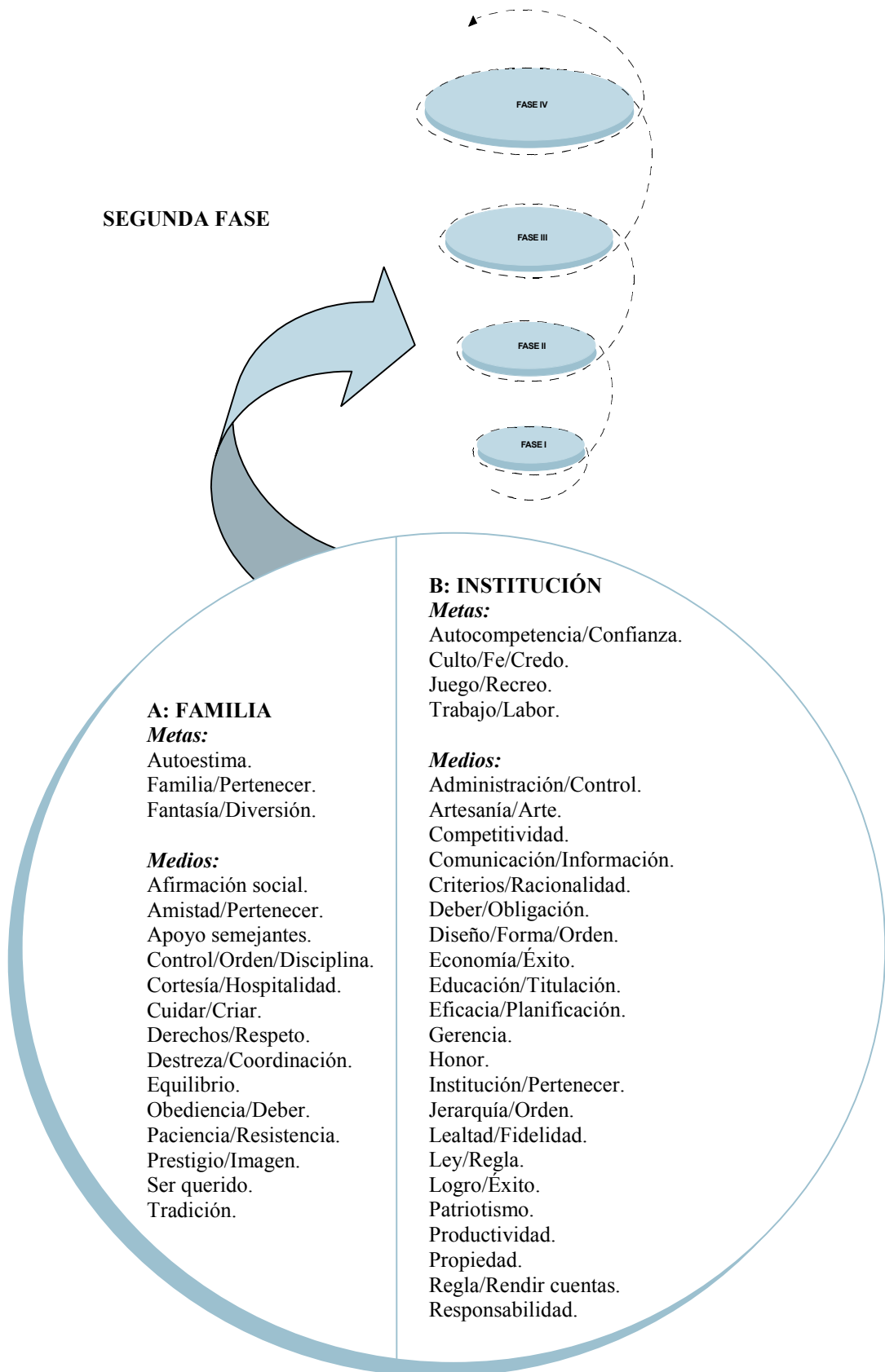


Figura 12. Valores de la FASE II de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:28).

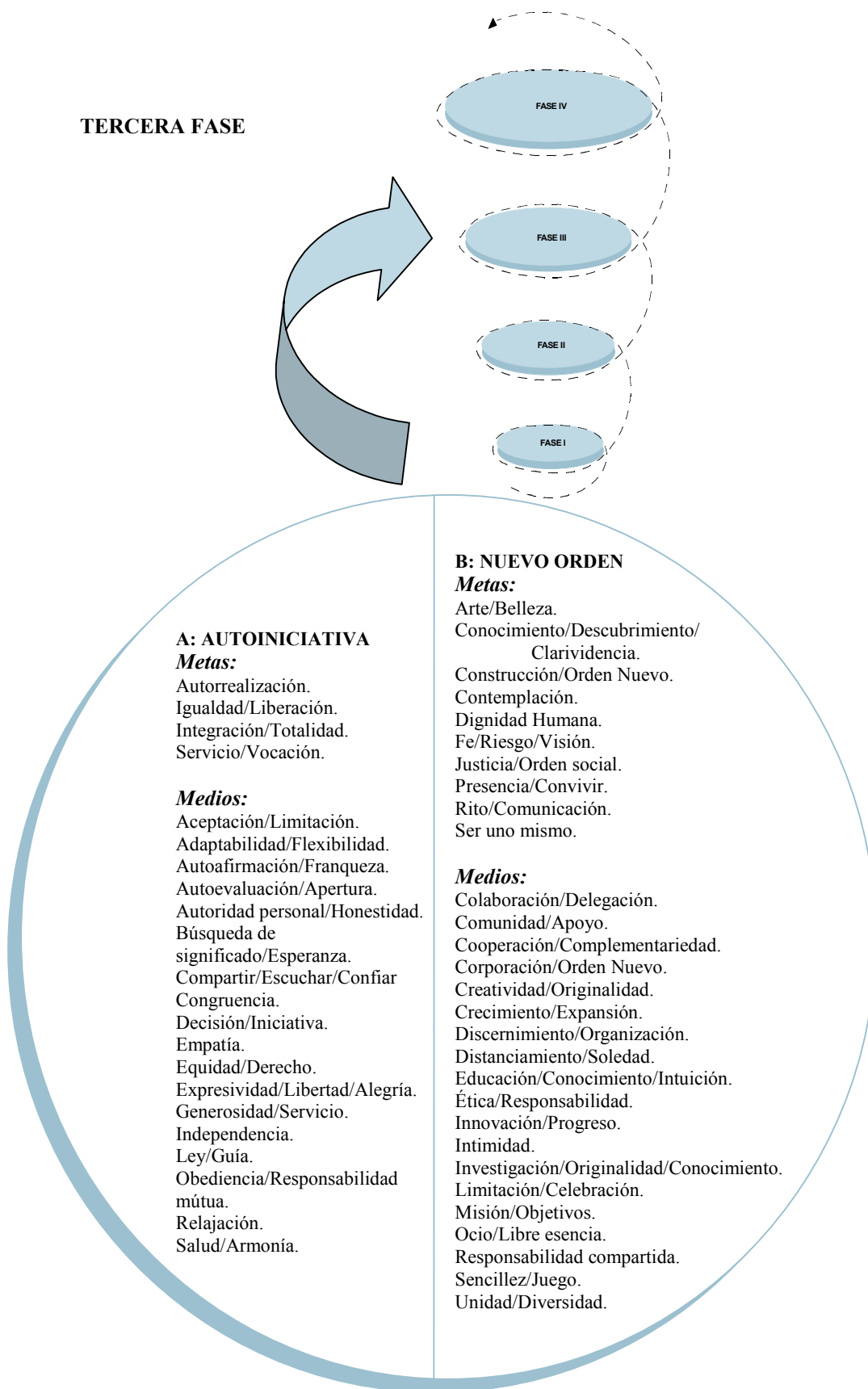


Figura 13. Valores de la FASE III de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:30).

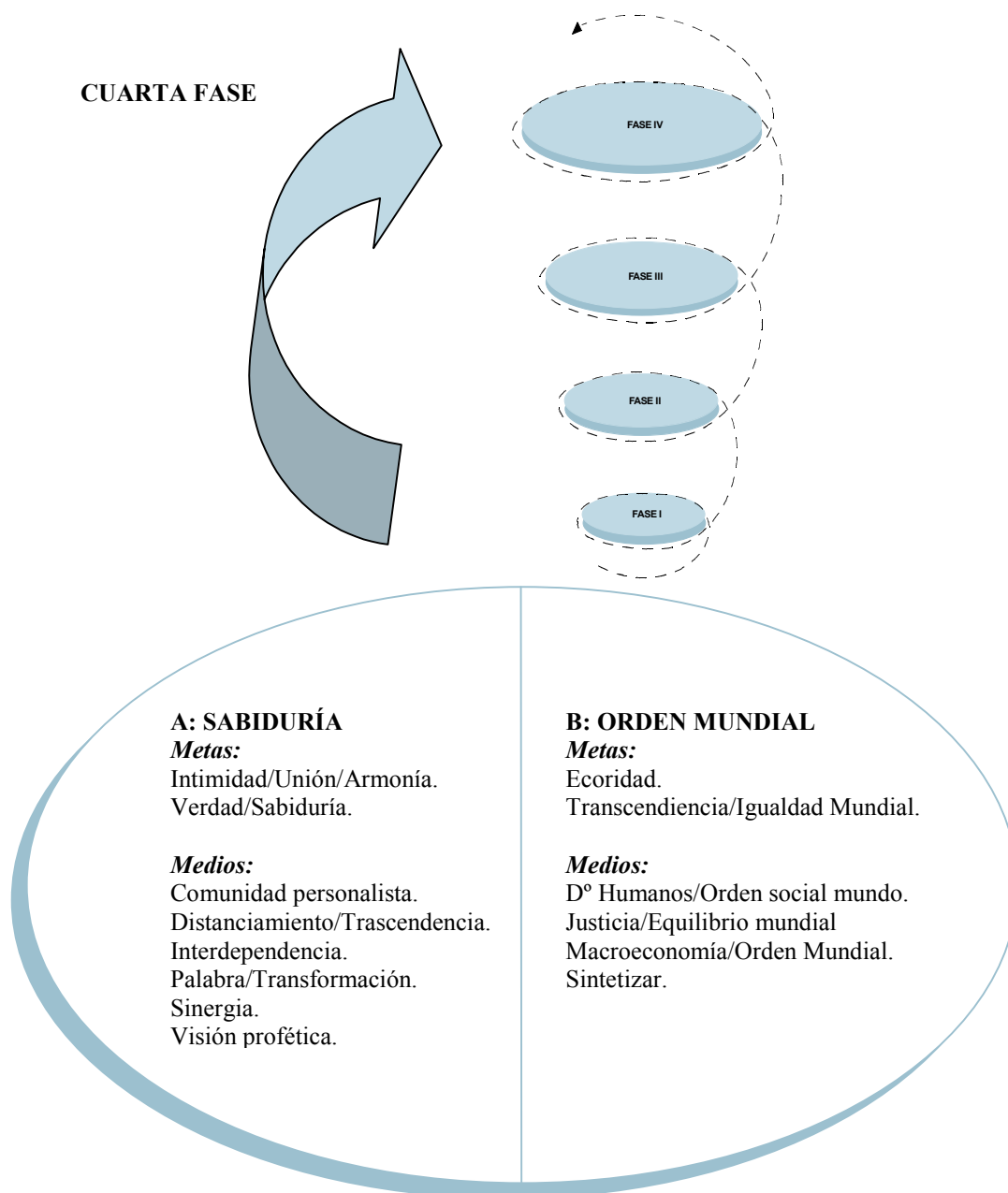


Figura 14. Valores de la FASE IV de la clasificación según de Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:32).

2. Justificación de la elección de la clasificación de valores Hall-Tonna como medio de análisis de documentos

En este apartado se pretende justificar la razón por la que, de todas las clasificaciones estudiadas (Münsterberg, 1908; Rickert, 1921; Lavalle, 1955;

Nartmann, 1926; Spencer, 1983, Méndez; 1978; Max-Neef, 1994. Citados por Quintana Cabanas, 1998:147-187) para la realización de esta investigación, se ha elegido la diseñada por Hall y Tonna. Para ello, a continuación, explicamos los argumentos que justifican dicha elección.

Esta clasificación de valores es el resultado de más de 10 años de investigación y experimentación en el ámbito norteamericano y europeo lideradas por Hall y Tonna. Ofrece garantías el que haya sido aplicada y experimentada en EE.UU., Europa y España. En nuestro país esta metodología ha sido utilizada por la Universidad de Deusto (ICE) en dos estudios sobre la LOGSE y algunos centros de educación secundaria, que aparecen reseñados en la bibliografía final de este capítulo.

El estudio longitudinal desarrollado por Hall y Tonna y sus colaboradores sobre la teoría de valores ha permitido contrastar y seleccionar unas palabras-valor que se adecuan a diferentes culturas, ya que han sido traducidas y corroboradas en distintas lenguas y contextos.

La metodología cualitativa centra el desarrollo de esta investigación, y no es casual que la elección del instrumento para analizar los documentos también sea una clasificación de valores cualitativa, así como la herramienta informática utilizada: el programa NUD*IST in vivo. La clasificación de Hall-Tonna es básicamente cualitativa, ya que lo que pretende es explicar "las motivaciones y el potencial de los seres humanos y las organizaciones, así como la relación entre el desarrollo humano y organizativo" (AA.VV., 1993:17).

Esta clasificación de valores guarda coherencia con el programa informático NUD*IST in vivo, al combinar la metodología cualitativa y cuantitativa, ya que ambos ofrecen la posibilidad de recuento de las frecuencias con que aparecen los valores, etc.

La aplicación de esta clasificación a la Fundación Pioneros, que posee los rasgos característicos de una organización, se encuentra perfectamente estudiada y contrastada por las aplicaciones del instrumento que otros investigadores (AA.VV., 1993; Elexpuru, 20020) han realizado con el objeto de estudiar los valores de otras organizaciones. Si bien es cierto que la entidad Pioneros trabaja

en el ámbito de la educación no formal y en medio abierto y que eso la convierte en una organización de características concretas, también lo es que tiene formas de funcionamiento comunes a otras organizaciones.

En esta investigación se ha aplicado la clasificación para el análisis de los documentos que son resultados de una labor grupal, en el caso de los documentos oficiales (Estatutos, Programa 2002 y Memoria 2002) y de las entrevistas individuales (educadores, trabajador social y psicólogo).

La complejidad de este instrumento permite realizar un estudio muy detallado y, al mismo tiempo, muy completo. Las organizaciones son sistemas complejos que a la vez están formados por personas que son también sistemas complejos, por lo que se ha considerado que para analizarlos se tenía que utilizar un instrumento adecuado a esta complejidad. Además, esta clasificación, como hemos visto antes, permite valorar lo individual y lo grupal.

La estructura en fases cíclicas de este instrumento permite observar la evolución de la persona o institución estudiada. El punto de partida de la clasificación son las necesidades básicas del ser humano en cuanto individuo, que progresivamente va introduciéndose en la sociedad y aprovechando lo que ésta le ofrece. La última fase se refiere al colectivo, grupo o sociedad en general, evaluándose los logros que permiten la armonía con la naturaleza, la trascendencia. Aplicando esta herramienta, podemos evaluar en qué momento de estas fases progresivas se encuentra una organización o programa concreto, sin perder de vista la influencia que ejerce el contexto y la población sobre la que actúa la organización. Es previsible de antemano situar a una institución en las fases II y III, aunque la tendencia hacia la fase I o la IV van a ser características de cada organización.

Una escalera podría ser la representación organizativa de la clasificación de Hall-Tonna, que como la humanidad parte de los niveles más cercanos a la tierra y al reino animal, donde lo primero es cubrir las necesidades básicas físicas. En la especie humana estas necesidades tienen que ir acompañadas de las afectivas y, poco a poco, de las sociales. El final de la escalera no se ve y es difícil de alcanzar, puesto que requiere un trabajo a nivel social de cambio y concienciación

para vivir más de acuerdo con la naturaleza sin rechazar los logros y avances tecnológicos. Esta visión de la clasificación ascendente y cíclica como la presentan los propios autores, que no se cierra ni se acaba, posee un alto componente de utopía. Es un intento de llegar más lejos, de lograr un mundo mejor. Esta propuesta se ha representado de forma gráfica como una espiral y coincide con las ideas de la investigadora.

Para una persona que procede de las Ciencias Humanas y del ámbito educativo es fácil de comprender y aceptar dicha analogía, teniendo presente como la evolución del niño y de la persona condicionan la organización de las instituciones que lo acompañan a lo largo de toda su vida.

La adaptación de este instrumento al campo de la educación ha sido también decisivo para elegirlo. La educación es una tarea esencial de la sociedad que se inicia en la familia -como educación no formal o informal-, continúa en la escuela en todas las sociedades con un mínimo desarrollo - como educación formal- y hoy en día se prolonga a lo largo de toda la vida desde instituciones de educación no formal, a través de la educación informal o de la autoformación.

En el caso de colectivos marginados, la educación familiar y/o escolar ha fracasado en muchos casos, por lo que son las instituciones de educación no formal -en el caso de que las haya- las encargadas de paliar los efectos negativos de estas instituciones "oficiales" y del contexto a través de lo que se ha denominado prevención o intervención psico-socio-educativa.

La educación en valores es imprescindible en una sociedad como en la que estamos viviendo en el momento actual. Esta educación comienza por el reconocimiento de los educadores u otros profesionales de la educación de sus propios valores, además de la metodología y prácticas que permitan enseñarlos a otros (niños, jóvenes y familia). Esta investigación y el empleo de una clasificación tan completa y adaptada a las etapas del desarrollo humano pueden permitir a los educadores de Pioneros clarificar sus valores, cuestionarse sobre lo que quieren educar y poder llegar a tomar acuerdos a nivel explícito en la entidad.

La clasificación de Hall-Tonna y la teoría de valores que la sustenta es muy conciliadora, ya que trata de atender a los valores subjetivos, a los que se refiere

una parte de la clasificación y que tienen que ver con la persona, y a los valores objetivos o compartidos por grupos e instituciones. Esta unificación en un planteamiento intermedio es la misma que esta investigadora ha tratado de hallar desde que inició el recorrido histórico por la axiología.

El que la clasificación estuviera traducida al castellano, con algunas referencias sobre su utilización, ha facilitado la tarea de aplicación y ahorrado esfuerzos a la investigación. Además, la experiencia realizada por los investigadores del ICE de la Universidad de Deusto (AA.VV., 1993; Elexpuru, 20020) en el ámbito educativo otorga validez a este instrumento, así como fiabilidad en sus resultados.

Algunos lectores encontrarán un problema el hecho de que esta herramienta haya sido confeccionada en la sociedad norteamericana. Si bien es cierto que EE.UU. y España son países distintos, también lo es el que desgraciadamente compartimos muchos valores y puntos de vista por los intercambios tan enormes que se producen. Por otro lado, nos relaja un poco el hecho de que este instrumento se ha probado durante muchos años y no sólo en la sociedad norteamericana, sino también en la europea. Para terminar hay que decir que se han realizado adaptaciones oportunas en cuanto a la definición de algunos de los valores más repetidos para adaptarlos a la institución estudiada, como se puede observar en el apartado que completa este capítulo.

3. Definición de los valores Hall-Tonna

VALORES DE LA FASE I:

A: Supervivencia

Metas:

Asombro/Maravilla/Destino.

Autocontrol.

Autopreservación.

Medios:

Comida/Calor/Vivienda: "Tener una alimentación adecuada, calor y comodidad" (AA.VV., 1993: 187).

Nutrición, vestido adecuado a la estación y al clima de la ciudad y vivienda o espacio físico en el que se vive o realizan actividades de forma regular.

Funcionamiento físico: "Preocuparse por la capacidad de cuidarse uno mismo y los sistemas internos del cuerpo" (AA.VV., 1993: 189).

Comprende aquellos aspectos que colaboran en un correcto funcionamiento físico: cuidado e higiene personal y del espacio (vivienda, locales de uso frecuente), conocimiento de las normas de funcionamiento de las entidades sociales utilizadas (horarios escolares, sanitarios, etc.), nutrición adecuada, sexualidad, actividad deportiva como forma preventiva de la salud.

Supervivencia.

B: Seguridad

Metas:

Placer físico.

Seguridad.

Medios:

Afecto físico.

Curiosidad/Maravilla/Naturaleza.

Economía/Ganancia: "Establecer una estabilidad económica para estar seguro y ser respetado"

(AA.VV., 1993: 188).

En un sentido de posesión o carencia tanto de recursos económicos directos como materiales (que se adquieren con dinero) que permiten un funcionamiento mínimo normal.

Propiedad/Control: "Acumular o administrar posesiones para satisfacer las necesidades básicas" (AA.VV., 1993: 190).

Gestión de las propiedades, bienes, recursos, patrimonio presentes o futuros que permiten el logro de los objetivos de la entidad.

Sexualidad/Placer sensual.

Territorio/Seguridad.

VALORES DE LA FASE II:

A: Familia

Metas:

Autoestima: "Saberse valorado por aquellos que te conocen bien" (AA.VV., 1993: 187).

Familia/Pertenecer: "Tener relaciones cercanas con los familiares más próximos" (AA.VV., 1993: 189).

Referido unas veces a la familia extensa, no sólo al núcleo más próximo como padres, hijos y hermanos, sino también a los primos, tíos, etc. cercanos y lejanos.

En otros casos tiene estrecha relación este término con la palabra madre o mujer, ya que, cuando la familia está desestructurada, suele ser el pilar básico de esta institución.

Fantasia/Diversión.

Medios:

Afirmación social: "Recibir el apoyo y el respeto de los compañeros que se necesita para crecer y salir adelante" (AA.VV., 1993: 187).

Cariño, amor, afecto hacia los otros.

Habilidades sociales que te permiten ser aceptado y que los otros te respeten.

Amistad/Pertenecer: "Formar parte de un grupo con el cual uno puede compartir el día a día" (AA.VV., 1993: 187).

Amistad educativa o pedagógica: empleo de la relación de amistad para establecer los vínculos que permiten educar en situaciones complicadas y atípicas. Esta amistad no está reñida con el establecimiento de aquellos límites necesarios para educar.

Apoyo semejantes: "Tener el apoyo de los colegas en los momentos difíciles y en las alegrías" (AA.VV., 1993: 187).

Estar atento a las necesidades de los demás (niños, jóvenes, mujeres y educadores) y tratar de ayudar en los momentos de bloqueo.

Control/Orden/Disciplina: "Desarrollo (arreglo) de uno mismo y de los demás para ordenar las cosas de acuerdo con las reglas establecidas" (AA.VV., 1993: 188).

Cortesía/Hospitalidad.

Cuidar/Criar: "Recibir apoyo de, y apoyar a los demás en las dificultades y los problemas de la vida" (AA.VV., 1993: 188) .

Derechos/Respeto: "Reconocer la valía, los logros y la propiedad de los demás" (AA.VV., 1993: 188).

Destreza/Coordinación: "Coordinar las capacidades mentales y físicas para ejercer determinadas habilidades" (AA.VV., 1993: 188).

También en el sentido de habilidades de tipo social y hábitos físicos.

Equilibrio.

Obediencia/Deber.

Paciencia/Resistencia.

Prestigio/Imagen: "Presentar una apariencia de éxito para ganarse la estima de los demás" (AA.VV., 1993: 190).

Ser consciente de la importancia de la imagen de uno mismo para el desarrollo de su trabajo y para la representatividad de una organización.

Ser querido.

Tradición.

B: Institución

Metas:

Autocompetencia/Confianza: "Tener seguridad en la habilidad de uno para conseguir y hacer una aportación positiva" (AA.VV., 1993: 187).

Culto/Fe/Credo.

Juego/Recreo: "Dedicar tiempo a una actividad separada de la ansiedad de la vida diaria" (AA.VV., 1993: 189).

Actividad relacionada con lo lúdico, lo distendido, que permite conseguir un fin de carácter más educativo.

Trabajo/Labor: "Proveer para uno mismo y para su familia" (AA.VV., 1993: 191).

Los sentidos que se le han asignado en esta investigación son distintos y variados, aunque todos ellos ligados con dos acepciones que tienen que ver con el hacer:

1. La palabra actuar o actuación:

1.1. Lucha.

1.2. Tareas o funciones.

1.3. Intervención.

1.4. Participación, colaboración en el sentido de pasar a la acción.

1.5. Actividad, mediación.

2. El trabajo, la ocupación, lo laboral, la profesión.

Medios:

Administración/Control.

Artesanía/Arte: "Producir obras o productos que modifican o embellecen el entorno hecho por las personas" (AA.VV., 1993: 187).

Actividades que trabajan en la producción y expresión artística, aunque el fin no sea ni la producción misma ni alterar el entorno.

Competitividad.

Comunicación/Información: "Transmitir ideas y datos de hecho entre las personas y los componentes de la organización" (AA.VV., 1993: 187).

Criterios/Racionalidad: "Pensar con lógica y ejercer la razón antes que las emociones"(AA.VV., 1993: 188).

Poseer una serie de ideas pensadas y discutidas de forma que el grupo las asuma como producto común.

Deber/Obligación.

Diseño/Forma/Orden: "Crear nuevos ordenamientos a través del arte, las ideas o la tecnología" (AA.VV., 1993: 188).

Elaboración, preparación, programación, en el sentido de usar las técnicas que permiten realizar un boceto de la intervención o la creación o recreación de materiales que se van a emplear en ella.

Economía/Éxito.

Educación/Titulación: "Llevar a cabo un programa de educación formal" (AA.VV., 1993: 189).

Eficacia/Planificación: "Diseñar acciones que persigan la eficacia y reduzcan las pérdidas" (AA.VV., 1993: 189).

Fijar la atención en la organización, planificación anticipada, estructuración de la tarea a realizar, lo cual puede redundar en eficacia o no, pero sí en un mejor hacer.

Gerencia: "Dirigir a las personas para alcanzar una productividad óptima" (AA.VV., 1993: 189).

Cumplir con todas las tareas burocráticas y de gestión de recursos materiales, humanos, etc. que permiten un mejor funcionamiento a la entidad.

Honor.

Institución/Pertenecer: "Estar orgulloso de pertenecer y funcionar como parte integrante de una organización" (AA.VV., 1993: 189).

Tal vez eliminamos el sentimiento de orgullo y nos quedamos con el sentido de tener claro que se está en una organización determinada y actuar de acuerdo con ella.

Jerarquía/Orden.

Lealtad/Fidelidad.

Ley/Regla: "Vivir la vida de acuerdo con las reglas establecidas por el sistema jurídico" (AA.VV., 1993: 189).

Le otorgamos un sentido más amplio, en cuanto que las leyes o reglas se pueden referir a las normas establecidas por un grupo o comunidad.

Logro/Éxito: "Trabajar con diligencia para conseguir algo digno de destacarse y admirable" (AA.VV., 1993: 190).

Resultados obtenidos.

Patriotismo.

Productividad.

Propiedad.

Regla/Rendir cuentas: "Comportarse de acuerdo con códigos de conducta establecidos" (AA.VV., 1993: 190).

Además de en este sentido, que tiene que ver con las normas sociales, se ha utilizado en el sentido de evaluación, seguimiento y justificación en todos los ámbitos de la entidad: educativos, económicos, burocráticos, etc.

Responsabilidad: "Poder dar cuenta y estar al cargo de una determinada área o proyecto" (AA.VV., 1993: 190).

Asumir las consecuencias de lo que se ha hecho.

Tecnología/Ciencia: "Aplicar un conocimiento sistemático al mundo natural a través de inventos y herramientas" (AA.VV., 1993: 191).

Lo que se refiere a los recursos materiales y humanos, ya que estos pueden ser considerados herramientas, medios o instrumentos que facilitan la tarea.

Unidad/Uniformidad.

VALORES DE LA FASE III:

A: Autoiniciativa

Metas:

Autorrealización: "Desarrollo personal a través de ejercicios espirituales, psicológicos, físicos y mentales (experiencias, comunicación)" (AA.VV., 1993: 187).

Igualdad/Liberación: "Reconocer que uno tiene el mismo valor y derechos que los demás" (AA.VV., 1993: 189).

Integración/Totalidad: "Armonizar la mente y el cuerpo" (AA.VV., 1993: 189).

Ser capaz de formar unidad con el otro en cuanto a acciones, pensamientos, decisiones y a pesar de la diferencias personales que existen entre las personas.

Servicio/Vocación.

Medios:

Aceptación/Limitación: "Reconocer nuestras propias debilidades y fuerzas y aceptar las limitaciones de los demás" (AA.VV., 1993: 187).

Aceptar también las propias limitaciones.

Adaptabilidad/Flexibilidad: "Ajustarse fácilmente a las condiciones que cambian" (AA.VV., 1993: 187).

Autoafirmación/Franqueza: "Presentar con valor la línea de acción o pensamiento de uno" (AA.VV., 1993: 187).

Autoevaluación/Apertura: "Estar abierto a un feed-back objetivo" (AA.VV., 1993: 187).

Reflexionar y opinar sobre las propias acciones.

Autoridad personal/Honestidad.

Búsqueda de significado/Esperanza: "Impulso interior de búsqueda, de integración de los sentimientos personales, la imaginación y el conocimiento para descubrir lo propio y único de uno mismo" (AA.VV., 1993: 187).

Impulso interior o exterior para llegar a soluciones alternativas que a uno mismo solo no se le ocurren.

Compartir/Escuchar/Confiar: "Escuchar los pensamientos y sentimientos y expresar los propios en un clima de mutua confianza" (AA.VV., 1993: 191).

Establecer relaciones que permitan coordinarse, entenderse y llegar a acuerdos comunes. Relaciones donde puedan ayudarse los unos a los otros.

Congruencia.

Decisión/Iniciativa: "Hacer elecciones basadas en la conciencia propia" (AA.VV., 1993: 188).

Motivación intrínseca y extrínseca.

Empatía: "Escuchar y responder a los otros, de forma que se vean a sí mismos con mayor claridad, sin que se hagan necesarias las palabras" (AA.VV., 1993: 189).

Ser capaz de ponerse en el lugar de otra persona, comprenderla.

Equidad/Derecho.

Expresividad/Libertad/Alegría: "Compartir los sentimientos y las fantasías abierta y espontáneamente de tal manera que los otros se sienten libres de hacer lo mismo" (AA.VV., 1993: 189).

Ofrecer situaciones placenteras que potencien la expresión, permitan la libre elección y la toma consciente y responsable de decisiones.

Generosidad/Servicio.

Independencia: "Pensar y actuar por uno mismo sin estar constreñido por la autoridad externa" (AA.VV., 1993: 189).

Libertad y autonomía en el funcionamiento cotidiano.

Ley/Guía.

Obediencia/Responsabilidad mutua.

Relajación.

Salud/Armonía.

B: Nuevo Orden

Metas:

Arte/Belleza.

Conocimiento/Descubrimiento/Clarividencia: "Búsqueda a través de una investigación sistemática y el uso de la intuición" (AA.VV., 1993: 189).

Búsqueda de fuentes de saber o conocimiento.

Construcción/Orden Nuevo.

Contemplación.

Dignidad Humana.

Fe/Riesgo/Visión.

Justicia/Orden social: "Actuar para abordar, confrontar y corregir las condiciones de la opresión humana" (AA.VV., 1993: 189).

Presencia/Convivir: "Tener un autoconocimiento que se transmita al estar con otros de tal forma que sus vidas adquieran mayor sentido" (AA.VV., 1993: 190).

Compartir un mismo espacio manteniendo una relación.

Rito/Comunicación.

Ser uno mismo: "Ser dueño de la verdad acerca de uno mismo y actuar a la vez con independencia y cooperando" (AA.VV., 1993: 190).

Medios:

Colaboración/Delegación: "Cooperar interdependientemente con personas a todos los niveles y delegar responsabilidades" (AA.VV., 1993: 187).

Cooperar con personas, instituciones o grupos para utilizar convenientemente los recursos que ellos pueden ofrecer.

Comunidad/Apoyo: "Crear grupos cooperativos de semejantes que proporcionan apoyo mutuo, enriquecen a los individuos y su trabajo, y permiten la integración de valores escogidos" (AA.VV., 1993: 187).

Ayudar, acompañar, implicarse, facilitar y mediar en situaciones que los otros no pueden resolver solos.

Cooperación/Complementariedad: "Capacitar a las personas para que trabajen en equipo de forma que su conjunto único de habilidades apoye y enriquezca las habilidades de los demás" (AA.VV., 1993: 188).

Aprovechar los recursos existentes en las otras personas del grupo para ahorrar esfuerzos, compartir lo que los otros poseen y ser más eficientes.

Corporación/Orden Nuevo: "Crear o mejorar los estilos de organización y las estructuras para mejorar creativamente la sociedad" (AA.VV., 1993: 188).

Sentirse miembro de un grupo u organización.

Creatividad/Originalidad: "Traducir las ideas originales de uno en una aplicación práctica" (AA.VV., 1993: 188).

Crecimiento/Expansión: "Poner en condiciones una organización para que se desarrolle y crezca creativamente" (AA.VV., 1993: 188).

Provocar el desarrollo y crecimiento personal de los otros.

Discernimiento/Organización: "Lograr consenso a través de la apertura, la reflexión y la interacción honesta" (AA.VV., 1993: 188).

Tomar conciencia de uno mismo y de lo que le rodea, ser capaz de analizar su propia situación y/o la de los otros con el fin de, a través de la reflexión, llegar a soluciones viables. Ser capaz de organizarse y utilizar la organización como medio de clarificación.

Distanciamiento/Soledad: "La disciplina regular de estar solo que lleva a relaciones de calidad con los demás" (AA.VV., 1993: 188).

Separarse o tomar distancia de los acontecimientos para verlos con mayor objetividad.

Educación/Conocimiento/Intuición: "Llegar a nuevos hechos, verdades y principios a través de un aprendizaje continuo y percepciones intuitivas" (AA.VV., 1993: 188).

Educación no formal, que se realiza de forma sistemática, con intencionalidad de enseñar pero con estrategias formativas diferentes a la educación formal. Pretende un cambio perfectivo en los niños, jóvenes y familias con las que se trabaja.

Ética/Responsabilidad.

Innovación/Progreso: "Originar ideas creativas para cambiar organizaciones y sus sistemas" (AA.VV., 1993: 189).

Cambio, evolución.

Intimidad.

Investigación/Originalidad/Conocimiento.

Limitación/Celebración.

Misión/Objetivos: "Considerar las necesidades de la sociedad cuando planifico mis actividades" (AA.VV., 1993: 190).

Ocio/Libre esencia.

Responsabilidad compartida.

Sencillez/Juego.

Unidad/Diversidad: "Reconocer que una organización se enriquece con puntos de vista y opiniones diferentes" (AA.VV., 1993: 191).

VALORES DE LA FASE IV:

A: Sabiduría

Metas:

Intimidad/Unión/Armonía.

Verdad/Sabiduría.

Medios:

Comunidad personalista.

Distanciamiento/Trascendencia.

Interdependencia.

Palabra/Transformación: "Transformar los valores y las visiones del mundo de los demás a través de la comunicación de verdades universales de tal forma que se hacen conscientes de sus limitaciones, renuevan su vida y reconocen su lugar en un orden universal más amplio" (AA.VV., 1993: 190).

Sinergia.

Visión profética.

B: Orden Mundial

Metas:

Ecoridad.

Trascendencia/Igualdad mundial.

Medios:

Derechos Humanos/Orden social del mundo: "Comprometer todos los recursos propios para asegurar los derechos básicos de cada persona en el mundo" (AA.VV., 1993: 188).

Justicia/Equilibrio mundial: "Hacer posible la colaboración interinstitucional para proveer los derechos básicos y las necesidades de los menos aventajados" (AA.VV., 1993: 189).

Macroeconomía/Orden mundial.

Sintetizar.

Tecnología Social.

4. Bibliografía

AA.VV. (1993): *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. I.C.E. Universidad de Deusto. Ed. Mensajero. Bilbao.

ELEXPURU, I. y MEDRANO, C. (Dir.) (2002): *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/CIDE ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

HALL, V.P. y LEADING, B. (1989): *Estilo de vida: Guía del inventario de valores Hall-Tonna*. Colección Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto-Bilbao. Tartalo, San Sebastián.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1998): *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Dykinson. Madrid.

VII. PROGRAMA NUD*IST

(NON-NUMERICAL UNSTRUCTURED DATA, INDEXING, SEARCHING AND THEORISING)

1. Introducción.

La introducción de los sistemas informáticos y el uso generalizado del ordenador para la realización de investigaciones científicas es algo muy común en la década de los ochenta del siglo XX, al menos en el ámbito de la educación.

En un primer momento se introducen herramientas de procesadores de texto (p. ej.: Word, WordPerfect, etc.); en una segunda etapa se usan los programas de análisis cuantitativo (p. ej.: BMDP PC-90, SPSS/PC+), hojas de cálculo y sistemas de gestión de bases de datos; y en una tercera etapa se inicia el desarrollo y la consecuente utilización de los programas de análisis cualitativo (p. ej.: AQUAD y NUD*IST).

Toda investigación conlleva una secuencia de etapas o pasos que es preciso desarrollar, aunque no tiene por qué seguirse siempre en el mismo orden. Los ordenadores y determinados programas informáticos pueden facilitar el desarrollo

del estudio y, aunque no son la panacea que soluciona todo, sí que contribuyen a ordenar y facilitar estas etapas.

A continuación, vamos a ver los momentos de una investigación en los que el ordenador será una gran ayuda:

En primer lugar, se precisa determinar el estado de la cuestión, para lo que es necesario buscar y organizar el máximo de información disponible sobre el tema objeto de estudio. Hasta hace poco tiempo, esta labor se realizaba de una manera manual, a través de fichas bibliográficas. Ahora, el uso del ordenador ha revolucionado y facilitado la recogida de información. Normalmente se emplean las bases de datos, que se confeccionan por medio de los sistemas de gestión de bases de datos. Estos instrumentos permiten organizar la información en registros, campos y ficheros, importarla y exportarla de otros documentos y/o bases ya existentes, reorganizar la información y realizar búsquedas atendiendo a diferentes criterios. El correo electrónico y los foros de discusión que facilitan el intercambio de mucha información. Internet y servidores Gopher también permiten acceder a la información que se encuentra en la red. Es a través de los sistemas de gestión de bases de datos como se va a poder organizar y utilizar toda esta información. Los primeros sistemas (dBase II) eran bastante imperfectos y se han visto mejorados por el KNOSYS o SPIRS.

En un segundo momento de la investigación se debe gestionar la información. Para ello, antes se trabajaba en la pantalla del ordenador (siendo poco posible para un documento muy largo o una gran cantidad de datos) o en soporte papel. En la actualidad las computadoras nos permiten ordenar, organizar y estructurar la información de forma más mecánica. En el entorno PC encontramos dos herramientas de gran valor para este fin: Pro-Cite y Biblio-Links. Ambos manejan datos bibliográficos y permiten su uso con gran flexibilidad, pues el usuario puede crear sus propios tipos de registros. El segundo de los programas permite la recuperación de datos de CD-ROM o de consultas "on-line" y conversión en Pro-Cite.

El tercer momento de la investigación se refiere al análisis de la información. Para Rodríguez y otros (1995b:65) se dan tres tareas en el análisis cualitativo de los datos:

- reducción de datos
- disposición y transformación de datos
- obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Además, cada una de estas tareas contendrá otras actividades y pasos previos establecidos por cada investigador y no obligatoriamente iguales en todos los estudios.

Para la ejecución de estas actividades el investigador utilizaba carpetas, organizadas según categorías y que contenían los distintos textos, previamente, recortados, fotocopiados o copiados, referidos a las mismas. También usaban subrayado de distintos colores para diferenciar las categorías dentro de un texto; las conexiones se iban estableciendo a través de la lenta revisión de las tareas previas realizadas.

El ordenador ha permitido manejar una gran cantidad de elementos numéricos, verbales o visuales con eficacia y rapidez en las búsquedas y organizaciones. En una primera época, como hemos comentado antes, se usaban los procesadores de texto (p. ej.: Word o WordPerfect) para introducir los textos, permitiendo la localización de palabras, el recuento de su frecuencia y el marco textual que la contenía. También permitía redactar y presentar los informes finales de la investigación.

En el momento presente no podría realizarse ninguna investigación sin la ayuda del ordenador en alguna o en varias de las fases de su desarrollo.

En el análisis de la información textual también se ha producido una evolución que va de los primeros programas de lexicología o estadística textual, promovidos por la corriente francesa y que operan de una forma más bien cuantitativa, a los análisis de carácter mucho más cualitativo que podemos encontrar en la actualidad.

A pesar de la ayuda que suponen estos paquetes informáticos para la codificación, separación de unidades textuales, agrupamiento, transformación, etc., usuarios de estos medios opinan que *el ordenador y los programas de análisis tan sólo sirven como herramientas, de ahí que todavía estemos bastante lejos de poder decir "hemos realizado el análisis de datos con el programa X", y sería más acertado señalar que "en el proceso de análisis nos hemos auxiliado o servido del programa X"* (Rodríguez y otros, 1995b:67). Todavía sigue siendo el investigador el que da las órdenes al programa, el que piensa y decide las operaciones que a través de él quiere realizar.

Tesch, en 1991 (citado por Rodríguez y otros, 1995b:68), resume las tareas que todavía tendrá que realizar el investigador en el análisis cualitativo:

- Localizar palabras y frases en los textos objeto de análisis.
- Crear listados alfabéticos de palabras, contabilizando la frecuencia de ocurrencia de cada palabra.
- Crear índices (asignando fuentes de información a cada ocurrencia) y concordancias de palabras claves contextualizadas.
- Asignar palabras claves a segmentos de texto.
- Asignar códigos a segmentos de texto.
- Conectar unos códigos con otros.

Autores como Richards y Richards (1991) o Tesch (1990) (citado por Rodríguez y otros, 1995b:68) se han dedicado a clasificar los tipos de programas. Richards y Richards, en 1994 (citado por Rodríguez y otros, 1995b:68), plantea dos grandes grupos:

- a) Los programas de propósito general (procesadores de texto, sistemas de gestión de bases de datos y recuperadores de texto).
- b) Los programas específicos para el análisis de datos cualitativos, englobando en éstos a cinco tipos de programas: los que siguen el método de codificación-recuperación, los sistemas de construcción de teoría centrados en las normas, los

sistemas basados en la lógica, los sistemas de redes conceptuales y los centrados en la indización.

Rodríguez y otros (1995b:68) consideran dos tipos:

1) Los que se centran en lo cualitativo: dentro del entorno Windows, NUD*IST QSR y en el entorno MS-DOS, AQUAD.

2) Aquellos que se centran en lo cuantitativo: el programa SPAD-T.

Para el desarrollo de esta investigación de carácter cualitativo el programa que se ha empleado es el NUD*IST, razón por la que los apartados siguientes de este capítulo se centran en la explicación de dicho programa.

2. El programa NUD*IST

El NUD*IST o Non-numerical Unstructured Data, Indexing, Searching and Theorising (Indexación, Búsqueda y Teorización de y sobre Datos No numéricos y No estructurados) es un programa informático conformado por un sistema de software que permite la utilización de datos cualitativos para desarrollar una investigación.

Esta programa fue diseñado por el trabajo en equipo de profesionales pertenecientes a los ámbitos de la informática y las Ciencias Sociales, bajo la perspectiva denominada "Grounded Theory Methodology" (Teoría Fundamentada). Entre los autores pertenecientes a este movimiento y que sirvieron de base hay que destacar a Glaser y Strauss en 1967, y Strauss y Corbin en 1992 (citados por Ceriano y otros, 1997:3). Pero los verdaderos creadores del programa son Richards y Richards de la Universidad de La Trobe (Australia) a partir de 1987.

Desde la primera versión del NUD*IST se van sucediendo otras más logradas, mereciendo especial atención por el avance en el desarrollo del análisis cualitativo las versiones 4, NVivo y 5, producidas entre los años 1999 y 2000.

La versión NVivo realiza una síntesis de las versiones anteriores y de otros programas cualitativos como el ATLAS-ti y Ethnograph; además, permite trabajar

tanto con archivos de texto en RTF como con archivos digitales de sonido, fotografía y vídeo.

Entre los investigadores que se han dedicado a trabajar sobre el uso de los soportes informáticos aplicados a la investigación, ya considerados como clásicos y citados en casi todos los manuales de esta bibliografía, encontramos a Tesch (1990), Fielding y Lee (1992), Kele (1995), y Weitzman y Miles (1995). Otros autores se dedicaron al estudio de programas más específicamente cualitativos: Hulderson (1994), Barry (compara el NUD*IST y el ATLAS-ti) (1998), Alexa y Zuell (comparan 15 programas) (1999) y Strübing (1995, 1996). En la literatura en castellano de este tema encontramos a Rodríguez, Gil y García (1999), Navarro y Díaz (1999) y Valles (1997). También encontramos a Muñoz (2000) trabajando en la Universidad Autónoma de Barcelona, a Rodríguez, P.G. (1997) en Argentina, y a Cisneros (2003) en la Universidad de Guadalajara en México (citados por Cisneros 2003:289 y sig.).

Este programa fue específicamente creado para analizar datos cualitativos que se obtienen por medio de herramientas cualitativas, entre las que destacan la entrevista oral o escrita, las conversaciones, los documentos escritos, los documentos orales posteriormente transcritos, las notas de campo, los escritos publicados o emitidos por los medios de comunicación, los documentos legales, historias de vida, diarios, etc.

Este paquete informático permite la realización de varias operaciones, entre ellas codificaciones que facilitan el desarrollo de posteriores búsquedas atendiendo a los criterios que solicite el investigador. Asimismo, permite la teorización dentro de su sistema, lo que potencia el desarrollo de los conceptos dentro de la investigación. Por esta razón, Tesch, 1990 (citado por Rodríguez y otros, 1995b:68) dice que es un programa de carácter descriptivo/interpretativo o diseñado para la construcción de la teoría.

Las funciones y tareas en las que se puede aplicar este programa, según Rodríguez y otros (1995b:69), son:

- Dividir los textos en unidades de significado.
- Asignar códigos y metacódigos.

- Contar unidades de texto codificadas.
- Establecer relaciones jerárquicas.
- Modificar los sistemas de categorías.
- Examinar e investigar los documentos.
- Recuperar textos a partir de la codificación realizada o de palabras de interés.
- Construir matrices textuales.
- Recuperar los contextos de las palabras claves.
- Realizar anotaciones o memorandos.
- Conectar unos códigos con otros.
- Establecer relaciones entre códigos.
- Comprobar hipótesis de carácter cualitativo.

2.1. Sistemas del programa.

El NUD*IST incluye dos tipos de sistemas:

I. Sistema de Documentos.

Este sistema se identifica con la primera parte del nombre que recibe este software informático, NUD, que se refiere a cada parte del documento o unidad textual en la que el programa realiza sus operaciones.

Los textos tienen que encontrarse dentro del ordenador y pueden provenir de cualquier procesador de texto. Si bien en teoría el texto no necesita ningún formato especial, es preferible que se prescindiera de formato, cuadros, etc. y que se reduzca lo más posible a texto sencillamente presentado.

Rodríguez y otros (1995a) dividen los documentos en dos tipos, según la fuente de la que procedan:

A) Documentos "Online" o textos almacenados en un ordenador, bien porque se han escrito directamente en él, bien porque se ha escaneado y convertido en formato de texto.

B) Documentos "Offline" o información básica recogida y/o resumida en forma de texto en soporte informático. Se suele utilizar para explicar los aspectos más relevantes para la investigación de las imágenes, cuadros o gráficos.

El usuario del programa debe crear un encabezamiento en el que se aporten los datos distintivos del documento: fecha, nombre del documento, etc. Este encabezamiento aparecerá en la pantalla siempre que se realice una búsqueda de cualquiera de las partes de ese documento. Esta operación es muy importante porque da sentido a las partes de texto que aparecen en la pantalla.

También se pueden realizar búsquedas a través de aquellos elementos que el usuario determine como relevantes. Los resultados de estas búsquedas se pueden guardar como archivos independientes. Asimismo se pueden realizar búsquedas en cadena, cruzando datos y solicitando la frecuencia de los mismos o aquellas características que se precise reunir.

II. Sistema de Codificación.

A través del NUD*IST se puede crear y alterar un banco de datos codificado, ya que éste es flexible y susceptible de ser modificado. En principio posee una capacidad potencialmente ilimitada.

Los documentos se codifican en categorías que dan la posibilidad de almacenar los comentarios del investigador que las establece, es decir, que permiten ir elaborando una teoría al mismo tiempo que se van analizando los datos.

Otra característica que muestra su flexibilidad es que el usuario puede ir cambiando y ampliando las categorías a medida que avanza en su investigación.

El sistema de orden que ofrece el programa es ramificado, puesto que unas categorías cuelgan de otras, subdividiéndose y formando la figura de un árbol invertido.

Cada punto de ramificación de cada una de las categorías y subcategorías se denomina Nudo o NODE. No todos los nudos se establecen para almacenar la información codificada, sino que algunos incluyen solamente conceptos, comentarios o teorías.

Existen diferentes tipos de nudos, que reciben nombres distintos. Según Rodríguez y otros (1995a:191), tenemos los siguientes:

a) Nudo raíz: Se trata del primer nudo a partir del cual se establecen las ramificaciones.

b) Nudo hijo: Se trata de un nudo que se relaciona con uno superior.

c) Nudo hermano: Son los nudos que se encuentran al mismo nivel.

d) Nudo padre: Es el nudo que se conecta con uno posterior; éste último será su nudo hijo.

Los nudos tienen un número y un nombre y permiten hacer referencia al contenido al que es asignado un determinado nudo.

Este sistema de nudos, además de la flexibilidad ya comentada, ofrece un amplio espectro para establecer posibles relaciones en la información.

Toda la estructura se va a ir revisando, modificando, reorganizando, trasladando o suprimiéndose libremente en el momento en que el investigador la sienta como necesaria para la evolución de su proyecto. Esta posibilidad es esencial en los proyectos cualitativos.

Los sistemas de documentación y codificación permanecen separados, con la ventaja de poder acceder varias personas distintas para crear diferentes análisis y codificaciones, que en un paso posterior son comparables.

El texto original permanece siempre virgen, con la ventaja de acceder a él cuantas veces se precise sin los condicionamientos que marca una categorización y codificación previa que fuera modificando la estructura del texto.

2.2. Recuperación de texto y sistemas de análisis.

La manera de recuperar texto se hace de acuerdo a una combinación de características que se denomina Boole. A través de órdenes que combinen un aspecto con otro o que eliminen un aspecto de nuestra búsqueda, podemos recuperar aquello que deseemos.

El sistema de recuperación que permite el programa facilita la incorporación de nuevas ideas durante la búsqueda, lo que va a poner en tela de juicio la teorías iniciales y posteriores de la investigación.

Las ventajas que ofrece el NUD*IST al usuario, a través de la modificación y reorganización del sistema de codificación, se llevan a la práctica de las siguientes maneras:

- introduciendo nuevos nodos de codificación,
- elaborando y construyendo a partir de los resultados de las recuperaciones anteriores,
- reformando el sistema de nodos ya existentes.

También se pueden realizar búsquedas más complejas que la del tipo Boole; por ejemplo, superponiendo categorías o nodos que se incluyen o limitando los documentos de los que quieres obtener determinadas búsquedas.

Otra ventaja es que permite establecer comparaciones con las búsquedas realizadas.

Otra posibilidad que da el programa es la creación de matrices cualitativas, equivalentes a la tabulación cruzada de las estadísticas, cuyo contenido en las celdas en lugar de ser numérico es textual.

El propio investigador es el que puede y debe diseñar las recuperaciones que va a realizar. Es él el que va a interactuar con el propio programa, que ofrece comandos y permite realizar varias operaciones con ellos, al mismo tiempo que permite creaciones propias. Desde el archivo de comandos del NUD*IST se pueden realizar búsquedas rutinarias y repetitivas automáticamente.

2.3. Ventajas e inconvenientes del programa.

Antes de nombrar las ventajas e inconvenientes del programa NUD*IST consideramos ilustrativas y extensivas a este programa las ventajas que Valles (1997:395-396) otorga a los paquetes informáticos para el análisis cualitativo en general. Estas ventajas son las siguientes:

"* Haber sido diseñados, específicamente, para imitar y superar los procedimientos manuales.

* Ayudar al investigador a marcar fragmentos de texto, codificarlos y recodificarlos durante el desarrollo de un índice o sistema organizador. En este proceso, los paquetes mejor equipados facilitan el registro de ideas que van emergiendo.

* La asignación de uno o varios códigos (codificación múltiple) a un fragmento textual se hace fácilmente; y el programa adjunta automáticamente, a cada fragmento extractado del documento original, la identificación correspondiente. Las posibilidades que ofrecen algunos paquetes pueden llegar a lo que se denomina: data linking, hypertext e hipermedia. Esto es, el registro de conexiones ("links") entre, por ejemplo, el texto de una entrevista o una nota de campo, los códigos y anotaciones hechos sobre dicho texto, y datos off-line (como cintas de audio, vídeo u otros documentos relacionados con el caso) (Weitzman and Miles, 1995:20).

* La búsqueda, y recuperación en pantalla o en impresora, de todos los fragmentos codificados de igual modo (o en los que se da una combinación de códigos) para proceder a su inspección conjunta.

* El apoyo a la elaboración conceptual y teórica, mediante utilidades de formulación y comprobación de hipótesis. Además del enfoque propio de la "grounded theory", entre el software disponible hoy en día se encuentran paquetes especialmente diseñados para realizar contrastes de hipótesis, con una orientación entre cuantitativa y cualitativa (p. ej.: HypERRESEARCH, AQUAD, QCA).

* Algunos paquetes sobresalen por la ayuda que prestan en la elaboración teórica, mediante la confección de redes conceptuales".

Concretamente, las ventajas o usos que facilitan la investigación cualitativa a través del NUD*IST son los siguientes:

- Poseer un número casi ilimitado de categorías y subcategorías de codificación que permiten codificar un mismo pasaje muchísimas veces.

- Gran flexibilidad, al resguardar los documentos que hay que analizar intactos, creando otros diferentes con las codificaciones realizadas, que permiten múltiples relaciones entre sí.

- Posibilidades de búsqueda y recuperación de la información del texto y las codificaciones.

- Capacidad para buscar palabras, patrones de vocabulario y combinaciones de la codificación del texto.

- Posibilidad de realizar anotaciones y comentarios en las distintas categorías de codificación, que permiten el desarrollo conceptual y teórico de la investigación.

- Programa que lee documentos off line, textuales y visuales.

- Presentación de la codificación en estructuras jerárquicas.

- Herramientas que permiten crear nuevas categorías a partir de las existentes, relacionarlas con los datos documentales, usarlas en análisis posteriores, eliminar las no necesarias.

- El programa posee un control y registro automático de las fechas en las que se van modificando las categorías.

- En resumen, el uso del NUD*IST agiliza las tareas más mecánicas de la investigación, permitiendo manejar gran cantidad de datos y textos, lo que de forma manual sería casi imposible.

Entre las desventajas de este programa están:

- La facilidad para iniciar una investigación teniendo poca idea del objeto y pretensiones de la misma. En estos casos se puede caer en la improvisación, en dejarse llevar por las tareas que automáticamente realiza el sistema y no pararse a pensar. Esto más que una limitación del programa es una limitación del propio investigador, que se ciega con la cantidad de funciones y posibilidades que ofrece.

- No pararse a leer detenidamente los datos y textos, pretendiendo dejar esta importantísima tarea de la investigación cualitativa a merced del ordenador. Esto revierte en un análisis superficial.

- No permite trabajar sobre cuadros o representaciones que no estén traducidos a texto.

- La utilización rígida y mecanicista del programa tiende a deshumanizar la investigación y convertirla en un cúmulo de datos textuales y numéricos. Además se corre el riesgo de verse deslumbrado por la gran cantidad de operaciones y datos que puede manejar el programa y olvidarse de lo esencial.

3. La Aplicación del programa NUD*IST en esta investigación.

Para la elaboración del análisis cualitativo de esta investigación se ha utilizado la versión 1.2 del programa NUD*IST in vivo, porque facilita -como ya se ha explicado en los apartados anteriores- el estudio de los datos que permiten la interpretación de los hechos a través de un análisis cualitativo.

Lacasa y otros (2003:38) señalan como principal ventaja de esta aplicación informática la posibilidad de "aproximarnos a los datos desde una visión integradora, permitiendo una progresiva reconstrucción de los datos que combina perspectivas narrativas y analíticas en la interpretación".

Resulta interesante este carácter integrador, porque la forma de operaciones que ofrece el NUD*IST da la posibilidad de ver los documentos en su conjunto y compararlos entre sí de forma resumida en las matrices de intersección. Esta perspectiva, con gran cantidad de documentos sería muy difícil de realizar de forma manual, además de que sería una tarea lenta y en la que se invertiría un tremendo esfuerzo.

De todos modos, no conviene destacar solamente las posibilidades de resumen o de presentación global que ofrece el programa, que sería en apariencia de carácter cuantitativo, sino que ofrece una oportunidad para descender a lo concreto, a los textos y profundizar en la cuestión de por qué se producen esos resultados y en definitiva, por qué suceden los acontecimientos.

El principal beneficio que la aplicación del programa NUD*IST tiene en esta investigación es que permite operar con gran cantidad de documentos textuales, algunos de estos muy extensos:

- Estatutos.
- Programa.
- Memorias.
- Entrevistas.

Además, este programa permite esbozar su análisis partiendo de una compleja red de variables que es la clasificación de valores de Hall-Tonna, que contiene 125 valores organizados en Fases (I, II, III y IV), Partes (A y B), Valores Meta y Medio y, por último, los valores. El programa contiene una estructura de árbol en los NODOS o nudos, que se adapta perfectamente a la estructura de la clasificación de valores de Hall-Tonna, conservando así la congruencia con la herramienta elegida.

En nuestro caso, realizar la codificación y las operaciones siguientes de forma manual con los 125 valores y en textos tan extensos hubiera sido, si no imposible, sí muy complicado.

3.1. Pasos seguidos en la aplicación del programa informático.

En primer lugar, el investigador ha debido recibir la formación adecuada para el conocimiento, la utilización y el manejo de esta aplicación informática. Para ello ha asistido a cursos en las Universidades de Barcelona y Alcalá de Henares.

Los pasos que se han seguido en la aplicación del NUD*IST a este estudio, una vez seleccionados los textos que se deben analizar, son:

1º) Eliminar el formato de los documentos escritos, especialmente de los estatutos, programa y memorias, ya que en la transcripción de las entrevistas desde el principio se ha tratado de evitar el formato.

2º) Convertir todos los documentos al formato RTF.

3º) Crear un proyecto dentro del programa NUD*IST con el nombre de "Valores *Pioneros*".

4º) Importar los textos en formato RTF al proyecto "Valores *Pioneros*" a través de la herramienta que para tal fin tiene el programa en la pestaña de la pantalla referida a "Documents".

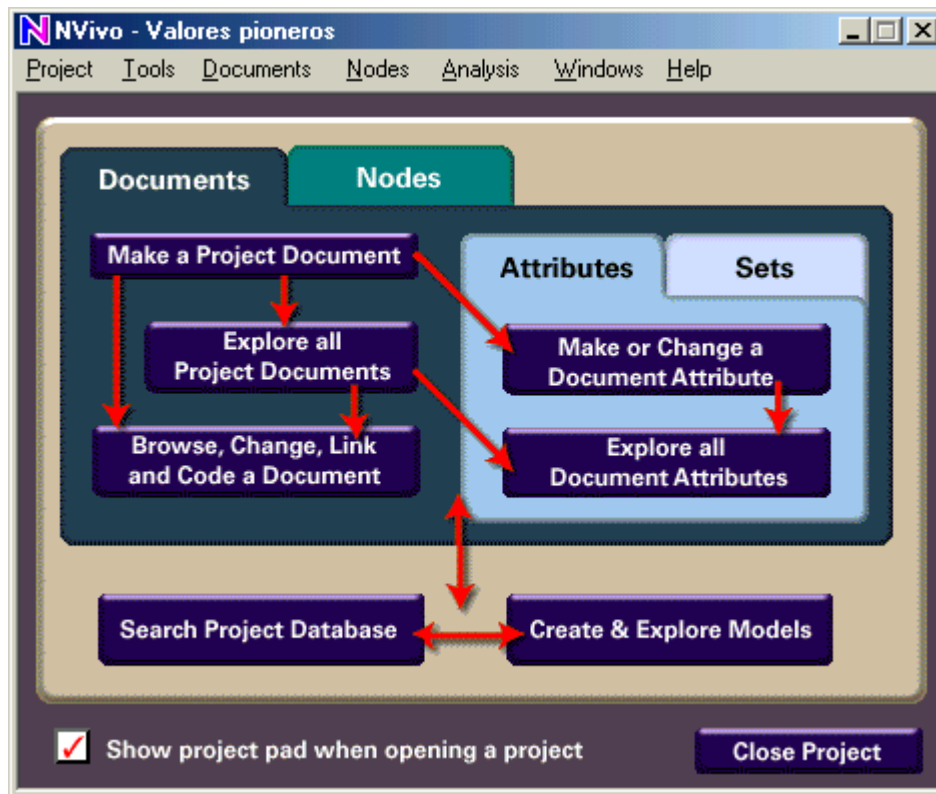


Figura 15. Portada del programa NUD*IST in vivo 5.1.

5º) Crear los Nodes o nodos, a través de la herramienta que para tal fin tiene el programa en la pestaña de la pantalla referida a "Nodes". En este caso se ha introducido la clasificación de valores de Hall-Tonna utilizando la estructura de árbol con las Fases (I, II, III y IV), Partes (A y B), Valores Meta y Medio y, por último, los 125 valores. Por otro lado, se han creado una serie de maletas o Cases, que contienen las respuestas a las preguntas de las entrevistas, pregunta a pregunta.

6º) Crear los atributos (Attributes) desde la pestaña que los nombra en la parte derecha de la pantalla referida a los "Documents". Estos serían las características incluidas en documentos o los mismos documentos.

7º) Crear los "sets" o grupos de documentos o nodos que permitan organizar los datos en función de los objetivos deseados para facilitar las búsquedas de resultados.

8º) Realizar las búsquedas o "Sears" que permitan la interpretación de los datos. Esta herramienta se ha empleado desde la pantalla de "Documents". Los tipos de búsqueda que más hemos empleado son:

8.1. Booleana. Dentro de ésta las matrices de intersección entre los documentos escritos y los nodos (valores de Hall-Tonna).

8.2. Informes o Reports. Una vez vistos los nodos que más frecuentemente aparecen en todos o casi todos los documentos estudiados, se han pedido informes que contengan los textos codificados como un determinado valor, para analizar en profundidad el contenido y no sólo la frecuencia (cuantificación).

9º) Explore models o representaciones: Se trata de una herramienta que permite confeccionar cuadros o esquemas de representación de los contenidos estudiados por el programa.

Aquí se presenta una secuencia de pasos más o menos lógicos y resumidos de cómo se debería proceder. En este estudio esta secuencia ha sido varias veces alterada. Se inició la investigación con muy pocos conocimientos sobre el NUD*IST, por lo que se realizaron varias pruebas utilizando el ensayo y el error como estrategia didáctica, preguntando a personas que dominaban el programa mejor que el investigador, etc. Tan sólo en la última fase de la investigación, cuando se delimitó claramente el tema y los documentos que se debían estudiar, se han seguido más o menos en este orden estos pasos.

3.2. Justificación del uso del programa NUD*IST

Siguiendo las aportaciones de Lacasa y otros (2003:43), consideramos que la investigación cualitativa requiere de la interpretación de la realidad para poder explicarla y que esta interpretación es de carácter circular.

Tal como ha sucedido en el transcurso de esta investigación, los pasos predefinidos se han visto en varias ocasiones alterados y modificados según se iba avanzando. Estos avances no han sido lineales, como se podría observar en una representación simplista, sino que han seguido caminos de ida y vuelta, para cuya representación podríamos utilizar una espiral, pues, aunque parece que desandamos el camino andado, no es exactamente así; siempre se ve un avance, aunque sea leve. Esta situación se puede comparar con las excursiones y paseos que se realizan a la montaña, en las que constatamos que nunca es igual el camino de ida que el de vuelta, que siempre hay una perspectiva distinta que te hace percibir detalles que en la subida no habías visto y que, sin embargo, aprecias en el descenso.

Esta dificultad de hacernos con todos los detalles en un único trayecto hace que en la investigación cualitativa se vuelva una y otra vez sobre los mismos datos, permitiéndonos modificar las preguntas que nos planteamos al inicio del estudio. Podemos introducir aquello que, en función del estudio de los datos, consideramos esencial para nuestro estudio.

En algunas ocasiones no varía la cuestión principal de la investigación; en otras, sí. No vamos a modificar todo, pero sí algunas partes; sobre todo, vamos a ir definiendo el envoltorio o las cuestiones secundarias que durante el proceso de análisis van tomando forma.

Puede servirnos de ejemplo el escultor que tiene una idea en su cabeza y que la quiere plasmar en una obra, pero que no consigue dar con la representación o imagen concreta exterior. Para lograrla irá modelando una y otra vez el barro tomando de sus ensayos aquellas partes que le satisfagan, que se acerquen a la idea, y deshechando aquellas que no le convenzan. En este ir y venir, hacer y deshacer, irá logrando la imagen que más se acerque a su idea (abstracta) original.

Asimismo la investigación cualitativa pretende la interpretación de un hecho educativo -en nuestro caso- y real que, como el barro, no posee una única forma; cada persona que lo observe le dará un valor diferente.

El programa de análisis cualitativo NUD*IST in vivo permite estos acercamientos teniendo en cuenta distintos puntos de vista, distintas variables. ¿Qué es lo que facilita esto?

La facilidad reside en el hecho de que el programa ofrece la posibilidad de trabajar sobre aquellos documentos que le hemos introducido una y otra vez, porque los textos permanecen vírgenes, tal cual los hemos importado. Los resultados van creando nuevos documentos que contienen los textos parcialmente o en su totalidad y que son almacenados como documentos independientes.

Así, podemos analizar una y otra vez el documento desde diferentes perspectivas y diferentes personas, aunque este no sea el caso de esta investigación. Conviene destacar la riqueza que en este sentido ofrece esta aplicación informática.

También hay que destacar que es preciso poner un límite al análisis y no perderse en las múltiples perspectivas que éste ofrece. Podría ocurrirnos como al escultor, que nunca estemos satisfechos con el resultado de nuestra obra y por eso nunca la mostremos a otras personas. Es preciso poner una fecha para finalizar el trabajo, aun siendo conscientes de que éste siempre se podría mejorar.

Los documentos que se han creado para este estudio son los que aparecen en la imagen:

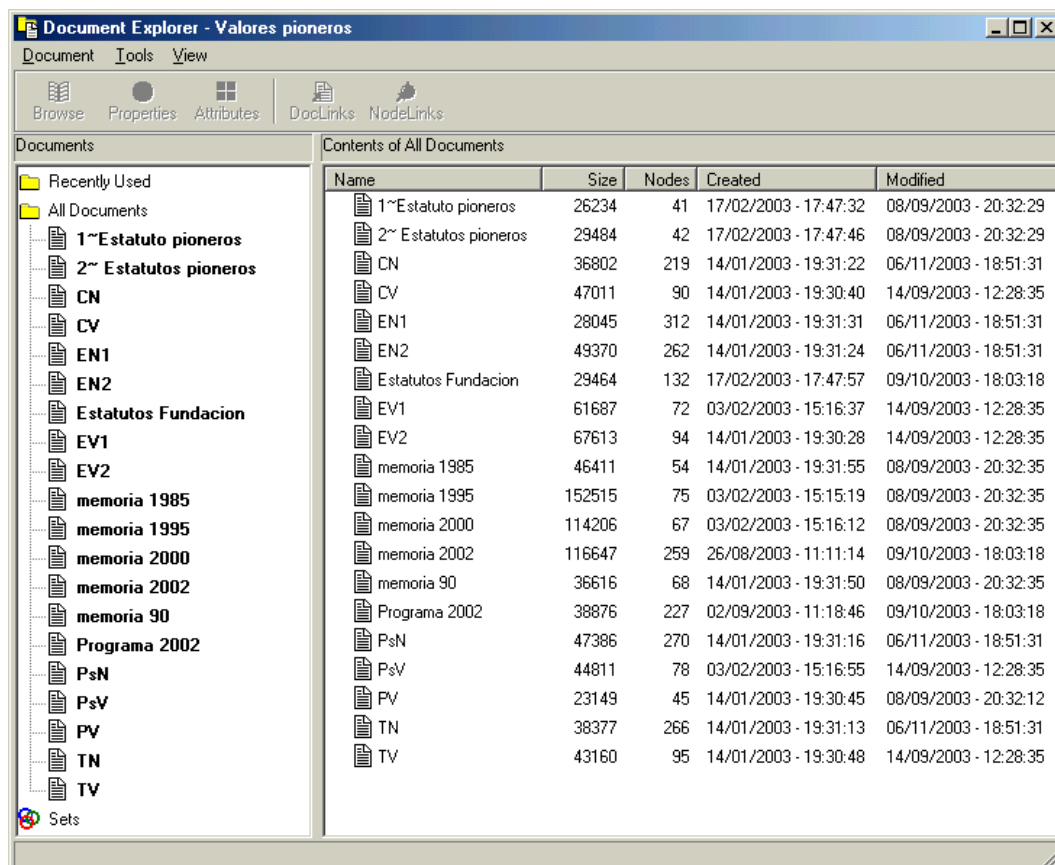


Figura 16. Documentos estudiados.

4. Bibliografía

CERIANO, Virginia; RODRÍGUEZ, P. Gustavo (1997): *Análisis de discurso asistido por computadora. Nuestra experiencia con el NUD*IST*. Disponible en: <http://www.analisiscualitativo.com.ar/analista/htm>

CISNEROS, C.A. (2003): “Análisis cualitativo asistido por computadora”, en *Sociologías*, nº 9, pp. 288-313.

LACASA, P., REINA, A. (Coord.) (2003/en prensa): *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas*. CIDE,MECD. Madrid.

MUÑOZ, J.J. (2000): *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Disponible en: <http://seca.uab.es/jmuñoz/Cuali/Manual.htm>

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1999): “Análisis de contenido”, en DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (coord.): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. pp. 177-224. Síntesis. Madrid.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; ETXEBERRIA MURGIÓNDO, J. (1995a): *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. PPU. Barcelona.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; CORRALES PÉREZ, A.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1995b): “El tratamiento de la información en la investigación”, en *Pixel-Bit*, nº 5, pp. 55-73,

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Granada.

RODRÍGUEZ, P.G. (1997): *QSR NUD* IST Guía de referencia rápida*. Disponible en: <http://www.analisscualitativo.com.ar>

VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis. Madrid.

Segunda parte:

**Análisis y estudio de los
documentos.**

VIII. DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS DE *PIONEROS*: VALORES DE LA FUNDACIÓN

1. Introducción

Este estudio se ha realizado a partir de los datos recogidos en varios documentos, organizados según las características propias del documento tratado. Así nos encontramos con los siguientes grupos:

- a) Textos legales de la Fundación *Pioneros*.
- b) Textos elaborados por la organización, fruto de un trabajo en equipo.
- c) Entrevistas orales a profesionales que están trabajando en la fundación en la actualidad.

Por esta razón, este capítulo se va a estructurar en tres grandes bloques, referidos a los documentos escritos y orales antes citados.

Se pretende averiguar, como ya se expresó en el capítulo primero de esta tesis, el tipo y carácter de los valores de la educación ofrecida por *Pioneros* a

determinados niños y jóvenes de Logroño, dentro del "Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto".

La metodología aplicada en toda la investigación se encuentra dentro del enfoque constructivista/cualitativo. Específicamente, se han utilizado las técnicas de la entrevista y el análisis de los documentos textuales que ya existían en la entidad y de los que han surgido de la transcripción de las entrevistas orales.

Maykut y Morehouse (Citado por Latorre y otros, 1996:200) señalan ocho características de la investigación cualitativa. De ellas puede ser interesante resaltar la tercera y la cuarta porque se adaptan a nuestra investigación, ya que explican que la muestra no es aleatoria, sino intencional, como la institución elegida en esta investigación, y que por ello no se pretende generalizar la información a otras asociaciones, aunque sí puede ser que algunos de los resultados sean compartidos por otras organizaciones centradas igualmente en el ámbito de la educación no formal. Esta investigación se realiza en un contexto natural y no creado para esta investigación. Los datos se obtienen a través de la interacción con personas y documentos ya existentes para el funcionamiento de la asociación, no creados específicamente para este estudio.

De una manera tangencial, esta investigación también podría ser considerada un estudio de casos, que, como explican Bogdan y Biklen (Citado por Colás, 1998:253), es un "examen detallado de una situación, de un sujeto o de un evento. Se trata de un examen completo e intensivo". Pretendemos, a través del estudio exhaustivo de la intervención educativa realizada por un grupo de educadores, apoyados por otros profesionales, averiguar una serie de valores que definan la pedagogía de ese grupo.

Dentro del Estudio de casos existen diversas tipologías como las presentadas en el capítulo de la primera parte de este estudio, que se encarga de explicar la metodología. La tipología en la que se podría encuadrar esta investigación es el "Estudio de casos interpretativos", porque pretende llegar a una percepción de los valores reales bajo los que educa esta organización.

A continuación, se presentan una serie de variables que van a tenerse en cuenta para realizar un primer acercamiento descriptivo de los documentos:

- Año
- Tipo de documento
- Barrios
- Número de beneficiarios
- Edades de los niños y jóvenes
- Características sociales de los beneficiarios
- Recursos
- Tipo de coordinación

La descripción de estos factores es la siguiente:

* Los años en los que se llevó a cabo la recopilación de documentos y la realización de entrevistas van del 2001 al 2003.

* El tipo de documento se refiere a los tres señalados antes: dos escritos, los textos legales de la asociación y el programa y la memoria que ésta elabora para justificar su actividad, y uno oral, las entrevistas, aunque transformado a documento escrito mediante su transcripción.

* Los barrios son importantes porque suponen la localización espacial del trabajo realizado por la asociación y por cada profesional de ella.

* El número de beneficiarios se refiere a la cantidad de niños, jóvenes, familias y mujeres con los que se interviene y que determinan el número de tratamientos individualizados o en grupo que se pueden realizar.

* Las edades de los niños y jóvenes se pueden ver detalladas en el programa, la memoria y las entrevistas, ya que los estatutos, de más general, no detallan esta característica.

* Las características sociales de los beneficiarios muestran el tipo de población que es atendido por esta asociación, aspecto íntimamente relacionado con las características del entorno más próximo: la familia, la escuela y el barrio.

* Los recursos pueden ser humanos, materiales o didácticos. En este caso nos referimos sobre todo a los recursos humanos disponibles para la intervención.

* El tipo de coordinación que se puede ver en los documentos es de carácter interno (dentro de la misma asociación) o externo (hacia fuera, con otras asociaciones y/o instituciones).

Estos factores van a servir para describir los documentos y preparar el terreno para el posterior análisis cualitativo de sus textos.

2. Descripción de los documentos

2.1. Documentos legales: Estatutos de la Fundación *Pioneros*

La selección de este documento ha sido relativamente fácil, ya que, al centrar el estudio en los valores presentes de la entidad, se ha tomado el documento legal más reciente, que son los estatutos de la recién constituida Fundación *Pioneros*.

Este documento y la fundación en sí misma surgen de la trayectoria anterior marcada por la Asociación *Pioneros*, que, como ya hemos dicho en capítulos anteriores, nace en 1968 en Logroño.

Preceden a este documento legal otros dos:

- Estatutos de la Asociación, aprobados en el año 1978 y que constituyen legalmente la asociación con el nombre de "Movimiento *Pioneros* para la prevención y rehabilitación de la delincuencia".

- Estatutos de la Asociación, modificados y aprobados en el año 1998 por la asociación y en 1999 por el Ministerio de Interior, y en los que la asociación cambia su nombre por el de "*Pioneros* para la prevención de dificultades psicosociales".

La Fundación *Pioneros* se encuentra regulada por la Ley 30/1994, de fundaciones y de incentivos fiscales a la participación privada en actividades de interés general. Esta fundación, tal como consta en sus estatutos, nace por "la voluntad de su fundadora, la Asociación *Pioneros para la prevención y atención de dificultades psicosociales*, que en la Asamblea del 9 de noviembre de 2002 aprueba su constitución. Esta decisión se recoge en la escritura notarial de 29 de noviembre de ese mismo año, quedando inscrita en el registro de fundaciones al año siguiente por la Orden Ministerial de 10 de marzo de 2003.

Los estatutos de la fundación son un documento de carácter legal y público. La presentación de este documento los encontramos tanto, en soporte papel, pudiendo acceder a él cualquier persona que así lo desee, como en soporte informático, dada su reciente elaboración. Este texto ha sido confeccionado por los miembros de la Asociación *Pioneros*, aprobados en las asambleas de la misma y aceptado por los nuevos patronos. De este modo, la investigadora simplemente ha utilizado el texto en soporte informático y papel para su estudio.

Una lectura detallada de este texto permite reconocer su importancia por las siguientes razones:

- Haber sido elaborado por los miembros de la propia asociación, discutido, consensuado y aprobado en el seno de la misma y aceptado por los miembros del patronato que componen la fundación.

- Haber sido contrastado con los documentos legales de otras fundaciones y haber recibido asesoramiento por la federación de fundaciones para su redacción final y definitiva.

- Haber sido aprobado y legalizado por el Ministerio de Interior.

Este texto representa la síntesis de las ideas y finalidades pretendidas por esta entidad a lo largo de los años y es fruto de un trabajo previo y de reflexión profunda realizado por los miembros y trabajadores de esta organización. La adaptación a los nuevos tiempos y la evolución en la intervención psico-socio-educativa, además de organizativa, ha condicionado la redacción de este documento.

Año: En el año 2002 se retoma un debate pendiente en la Asociación *Pioneros* sobre las ventajas de convertirse en fundación. Tras la toma de decisión en Asamblea, se elaboran los estatutos de la Fundación *Pioneros*, que serán aprobados en el mes de noviembre de ese mismo año por la asociación y legalizados a principios del año siguiente por el Ministerio de Interior.

Tipo de documento: Legal: de reconocimiento interno y de representación externa de la entidad. Fuente escrita.

Ámbito de intervención: Nacional. Aunque siempre la actividad principal se ha centrado en La Rioja, a lo largo de la historia se intervino en otros lugares, de los cuales cabe destacar Navarra y Asturias.

Barrio: Los estatutos dejan claro que la fundación actuará en aquella población que esté en riesgo de exclusión psicosocial, se ubique ésta donde se ubique.

Número de beneficiarios: En cuanto al número, los estatutos no establecen una limitación, ya que ésta estará en función de los recursos humanos y económicos disponibles para realizar la acción preventiva con un margen de garantías para los usuarios.

Edades de los beneficiarios: Los estatutos señalan que la intervención se realizará con niños, jóvenes, familias, mujeres y en el ámbito de la cooperación al desarrollo. Estos son los campos en los que se puede intervenir, pero no se pone límite en cuanto a la edad.

Características sociales de los beneficiarios: Las características sociales de los beneficiarios se refieren al tipo de población que puede ser atendido, que a grandes rasgos podríamos decir que son personas con inadaptación psicosocial o en riesgo de padecerla, marginados y excluidos.

Ámbitos en los que se realiza la intervención pedagógica: La intervención pedagógica, aunque es la parte fundamental de esta investigación y aparece recogida en el programa, la memoria y las entrevistas, no así en los estatutos, permite actuaciones educativas a través de diversos programas siempre que se logren los fines pretendidos.

Recursos humanos: Los recursos pueden ser humanos, materiales o didácticos. De la calidad y cantidad de éstos depende, en parte, la calidad de la intervención, pero todos ellos están directa e indirectamente relacionados con lo económico. En los estatutos no se precisan cantidades, ya que éstas dependen en su totalidad de las subvenciones, donaciones y aportaciones de socios. Sí que se hace hincapié en la buena utilización y gestión de los recursos.

Tipo de coordinación: El tipo de coordinación que se puede apreciar en este documento es de carácter interno (hacia dentro de la entidad) y de carácter externo (en las relaciones con otras entidades o instituciones públicas o privadas).

2.2. Documentos elaborados por *Pioneros*

Los documentos que se analizarán en este estudio son documentos oficiales y públicos, ya que se incluye en este apartado el programa y la memoria de justificación de actividades del "Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto" que se presenta a organismos oficiales financiadores. Son documentos con carácter externo (se confeccionan para organismos públicos) e interno (sirven para preservar la memoria histórica de la asociación) y a ellos puede acceder cualquier persona que así lo desee. Estos textos no han sido elaborados por el propio investigador, sino por el trabajo colectivo de los profesionales de *Pioneros*.

La selección de documentos se ha realizado por la importancia que tienen en el diseño y posterior evaluación de las actividades realizadas a lo largo del año y que son fruto de las demandas que ejerce la administración pública financiadora.

Estos documentos se refieren exclusivamente al programa denominado en la actualidad "Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto", aunque incluyen otros subprogramas.

Las razones por las que se ha elegido centrar este estudio en este programa son:

- Es el primer programa educativo que inicia la asociación en 1968, se mantiene hasta nuestros días y, además, confiere un carácter propio en la actuación educativa a la organización.

- Es un programa con entidad propia y suficiente consistencia como para ser merecedor de un estudio. Puede interpretarse que el resto de programas y líneas de actuación de *Pioneros* a lo largo de la historia y en el momento presente surgen de éste.

- Los datos que ofrecen estos documentos son lo suficientemente amplios y serios como para desarrollar este estudio.

Una razón importante por la que se ha elegido el programa y la memoria relativas a este programa es porque en ellos consta lo que se ha realizado a través de la práctica diaria en los barrios y aquello que se pensaba realizar, pero no fue posible.

Año: 2002

El programa de actividades de 2002 fue realizado para solicitar la financiación al Ayuntamiento de Logroño (La Rioja).

La memoria de actividades de 2002 constituye la justificación económica presentada al Ayuntamiento de Logroño (La Rioja).

Ambos documentos están escritos a ordenador y fueron elaborados por el equipo interdisciplinar de *Pioneros*, con los datos aportados por cada uno de los educadores. Gracias a la reciente elaboración de estos documentos, pueden encontrarse tanto en soporte papel como informático (Word de Macintosh).

Ambos textos son bastante extensos y están muy estructurados. Cuentan con muchos apartados que contienen los objetivos y metas que se deben lograr a lo largo del año, los datos relativos a los barrios, niños, jóvenes y familias atendidas, y el recuento de las actividades realizadas.

Estos documentos, como los elaborados a partir de la década de los noventa del siglo XX, contienen un análisis y profesionalización mucho mayor de las intervenciones y beneficiarios que documentos similares de décadas anteriores, ya que son el resultado de los intentos de organizar la información de todos los años anteriores.

Tipo de documentos: Son dos los tipos de documentos que se utilizan para este estudio, aunque ambos se encuentran perfectamente relacionados:

El programa es un documento de previsión de las actividades que se pretenden realizar dentro del programa a lo largo de todo el año. Supone un diseño de futuro que contiene los objetivos, metas y actividades que se pretenden realizar. Pero este diseño está asentado y justificado en los logros y necesidades hallados el año anterior, puesto que es un programa con continuidad. El fin de este documento es solicitar subvenciones o ayudas.

La memoria sirve para justificar las subvenciones recibidas por las entidades públicas, por lo que mezcla una descripción de las actividades realizadas con los datos de los logros obtenidos. Señala también las necesidades, carencias y dificultades encontradas a lo largo de la intervención. Las primeras memorias de la asociación contenían las cuentas y facturas empleadas en el desarrollo del programa (ver, por ejemplo, las memorias de 1985 y 1990). Con el tiempo se va estableciendo una diferencia entre las memorias técnicas (aquellas que cuentan todo lo realizado durante el año) y las memorias económicas (en las que aparecen datos referidos al dinero gastado, debidamente justificado). Esto se puede apreciar en 1995 y 2000, por ejemplo. En la memoria estudiada sólo aparecen los organismos financiadores y la cuantía global de la subvención.

Barrio: Casco Antiguo, San Antonio.

La intervención educativa desarrollada en el *Programa de prevención...*, a la que se refieren las memorias a lo largo de la historia en la ciudad de Logroño, se ha encontrado localizada en distintos espacios, variando al tiempo que cambian las necesidades de los niños, de los jóvenes y de las familias de estos.

Las primeras actuaciones se producen en el barrio de Yagüe, cuando todavía no está constituida la asociación de manera legal, y pronto se extienden por otros lugares: La Estrella, Ballesteros, Lobete, Madre de Dios, Zona Oeste, Casco Antiguo y San Antonio-Pozo Cubillas.

Cabe señalar que en el Casco Antiguo se inicia la intervención desde antes de 1985, intervención que aún hoy continúa. En 1988 (según datos de las memorias de 1990) se comienza en el barrio de San Antonio.

Número de beneficiarios: 101 niños y niñas.

Distribuidos por barrios sería así:

a) En el Casco Antiguo:

a.1. Grupo de pequeños con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años: 24 participantes, de los cuales el 70,8% son niños y el 29,2% niñas, siendo el 91,7% gitanos.

a.2. Grupo de mayores con edades comprendidas entre los 13 y los 23 años: 26 participantes, de los cuales el 53,8% son niños y el 46,2% niñas. Del total se reconoce que el 34,6% son gitanos y el 11,5% de cultura árabe.

b) En el Barrio de San Antonio:

Grupo único con 51 participantes de edades comprendidas entre los 4 y los 18 años, de los que el 43,1% son niños y el 56,9% niñas. De estos el 47,1% son gitanos. Además, hay una niña de cultura árabe y dos colombianas.

El número de niños y niñas que se atiende varía bastante de los primeros a los últimos años. En 1985, se atiende a 396 (de los cuales más de 300 son niños) y en la actualidad en torno a la centena.

Edades de los niños y jóvenes: Como ha sido especificado en el apartado anterior, abarca desde los 4 hasta los 23 años.

En cuanto a la edad de los beneficiarios también se observan grandes diferencias. Sabemos por otros documentos de *Pioneros* (ver AA.VV., 1989:18) que la intervención en el barrio de Yagüe comenzó con jóvenes que ya trabajaban como obreros; sus hermanos quisieron unirse a ellos, por lo que se establecieron tres grupos diferentes para atender a todos. Sus edades oscilaban entre los 10 y los 18 años.

Desde los inicios, la asociación ha utilizado la distribución de los niños y jóvenes en subgrupos, atendiendo a criterios como el barrio al que pertenecen, los grupos naturales y la edad y/o desarrollo de cada uno.

Características sociales de los beneficiarios: Las características de los beneficiarios se ven en parte reflejadas en los barrios que habitan. Son barrios con grandes carencias en los servicios sociales mínimos. Algunos son periféricos, como el de San Antonio, pero otros como el Casco Antiguo son una isla en el centro mismo de la ciudad. Estos barrios alojan a personas con carencias económicas, sociales y culturales importantes y, en estos momentos, a personas de otros países.

Las características de las familias que habitan estos barrios son un reflejo de su entorno más inmediato y de sus carencias, por lo que los niños presentan graves

problemas en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, que a veces se reflejan físicamente. Tienen problemas de retraso y abandono escolar, de maltrato, de exclusión, de economía, de relación con los otros... Estos problemas les llevan a ocupar su tiempo libre en actividades que afectan negativamente a su persona o a la comunidad en la que viven.

En los manuales de pedagogía se etiqueta a los habitantes de estos entornos como inadaptados psicosociales, y la propia asociación en 1990 explica lo que entiende por inadaptados sociales, así como las causas y la forma de intervención que precisan:

"aquellos chavales que por una causa o por otra no aceptan el mundo de los adultos, sus leyes, su moral, etc.

Como normalmente esto ocurre porque el mundo adulto ha fallado (padres agresivos, ausencia de cónyuge, padres alcohólicos...) nuestra filosofía consiste en presentarle otro tipo de imagen del adulto que él ha conocido y, a través de una actividad cotidiana, se hace que reanude sus lazos con la sociedad que le rechaza.

Para nosotros no existe ni el delincuente ni el marginado, sino el inadaptado social, y como tal actuamos en consecuencia lógica. No nos importa el "qué ha hecho" sino el "por qué lo ha hecho". Cuando un chaval nos dice "algo he hecho" nosotros decimos "algo le pasa", y actuamos no de cara a los síntomas sino a las causas". (Solicitud a la cosejería de Educación, cultura y deportes de la Comunidad Autónoma de La Rioja de 1990).

Ámbitos en los que se realiza la intervención pedagógica: Dentro del Programa de prevención se pueden encontrar distintos ámbitos de intervención educativa: la calle y el club. Estos ámbitos son los que han caracterizado a *Pioneros* desde sus orígenes y en especial la calle o el medio en el que se desenvuelve el chaval.

Por un lado, la calle estaría delimitada por los dos barrios en los que se actúa en estos momentos, Casco Antiguo y San Antonio, pudiéndose ampliar a veces a calles colindantes, Parque del Ebro, o a otros barrios de la ciudad.

Por otro lado, hallamos un club en cada uno de los barrios: Club de la Oca en el Casco Antiguo y Club Juventus en San Antonio.

Para las intervenciones con las madres se utiliza el Club Juventus, en San Antonio.

Las actividades de programación, planificación y coordinación, así como las entrevistas particulares se realizan en la sede: C/ Gallarza, 10, Logroño.

En el trabajo social con las familias, se realizan algunas intervenciones en el domicilio familiar, situado en los barrios del Casco Antiguo y San Antonio.

Recursos humanos: Se componen de profesionales de la educación social que perciben una retribución económica por su trabajo y de voluntarios que apoyan a estos dedicando el tiempo disponible que tienen a la semana.

Por barrios la distribución es la siguiente:

- a) Casco Antiguo: 4 educadores (1 a media jornada) y 10 voluntarios.
- b) San Antonio: 1 educador y 8 voluntarios.

Estos profesionales y voluntarios están apoyados por el equipo interdisciplinar, formado por un psicólogo y un trabajador social.

Tipo de coordinación: En toda labor educativa se debe dar una coordinación entre los miembros del equipo de profesionales y/o voluntarios que colaboran en las actividades con los niños. Esta coordinación interna se encuentra debidamente organizada y estructurada en estos documentos, que incluyen los objetivos que el Equipo interdisciplinar tiene para realizarla. Esta importante tarea del equipo interdisciplinar se inicia de manera reconocida en 1991.

En lo referente a la coordinación externa, es decir, a la coordinación con la Administración pública y con otras instituciones o asociaciones, se hace una mención explícita tanto en el programa como en la memoria.

2.3. Documentos orales: Las entrevistas

La entrevista ha sido seleccionada dentro de las metodologías cualitativas para realizar esta investigación. Como propone Kerlinger (Citado por Del Rincón, 1995:308), esta técnica puede utilizarse como:

- "1. Instrumento de exploración.
2. Instrumento de recogida de datos.
3. Complemento de otros métodos".

En nuestra investigación la hemos utilizado con los tres fines, ya que se han realizado entrevistas no estructuradas a antiguos y actuales miembros de la Asociación *Pioneros* con el fin de comunicar la intención de realizar esta investigación. También a lo largo del proceso de dicha investigación se han mantenido encuentros para obtener información valiosa referida tanto al contenido como a las fuentes en las que se puede hallar. Por esta razón, las entrevistas no estructuradas han servido como instrumento de exploración para identificar variables y orientar las fases de la investigación.

Por otro lado, las entrevistas estructuradas realizadas a los trabajadores del Programa de prevención de la inadaptación psicosocial han servido para recoger datos en torno a las hipótesis de estudio.

Además, la entrevista constituye una metodología complementaria a los documentos escritos y a los datos obtenidos a través del análisis de contenido de los mismos.

El tipo de entrevistas diseñado, que aparece en el ANEXO, responde al siguiente esquema de entrevista individual (realizada a una persona cada vez), con estructura abierta (existe un guión de preguntas abiertas) y dirigida (en cuanto que el entrevistador irá orientando y profundizando en las preguntas según se vayan dando las respuestas).

Para esta entrevista se han seleccionado varias personas, todas ellas relacionadas con el Programa de prevención de la inadaptación psicosocial en el pasado o en el presente. Éstas son:

a) Un psicólogo:

Encargado de la dirección y coordinación del programa, así como del Equipo Interdisciplinar y componente de la asociación desde 1998.

b) Un trabajador social:

Encargado del área de trabajo social y familia dentro del programa, y miembro de la asociación desde 1998.

c) Dos educadores sociales:

Profesionales de la educación social que están en la actualidad.

d) Un colaborador:

Una persona voluntaria que ejerce las tareas de educación en medio abierto en la actualidad, con una carga horaria y responsabilidad menor que la del educador contratado.

La selección de los miembros del equipo interdisciplinar (psicólogo y trabajador social) no ha ofrecido posibilidades, pues son los únicos que se encuentran desarrollando esta función a lo largo de los años de funcionamiento de la asociación.

En el caso de los educadores la selección se complica, pues hay más; se ha elegido a dos educadoras, una veterana y otra que es la última en haberse incorporado al programa.

Con anterioridad al desarrollo de todas estas entrevistas se mantuvieron varias sesiones de trabajo con el primer psicólogo de la asociación y otros investigadores pedagogos para discutir el contenido de las mismas y reorientarlas, reformularlas...

La duración, prevista previamente, de cada una de las entrevistas fue de una hora.

El lugar de realización fue la sede de la Asociación *Pioneros*, en una habitación iluminada y caliente, sin que otras personas interrumpieran el desarrollo de la misma.

En cuanto a la naturaleza y contenido de la entrevista y según la clasificación que aporta Patton (Citado por Del Rincón, 1995:325-26), hay que decir que proporciona "experiencia y comportamiento", en cuanto que los entrevistados expresan lo que hacen o han hecho con respecto al tema estudiado y describen sus experiencias, comportamientos, acciones y actividades; "creencias y opiniones", ya que expresan su opinión sobre lo que hacen o han hecho, sobre las creencias y valores que les mueven a actuar; "conocimientos" sobre el tema investigado; y "temporalidad", señalando qué ocurría en el pasado, qué ocurre ahora y qué creen que ocurrirá.

Muchas referencias bibliográficas a propósito de la entrevista explican la necesidad de crear un clima de confianza y cooperación entre entrevistador y entrevistado para que esta metodología tenga más validez. La investigación ha cuidado este aspecto y ha aprovechado su conocimiento de la asociación debido a anteriores relaciones educativas en actividades con los chavales. Se solicitó la colaboración voluntaria para ser entrevistados de los profesionales seleccionados y todos ellos aceptaron sin dudar. La predisposición que siempre existe en las personas que trabajan en el seno de una asociación ha ayudado a que el clima sea cordial y de confianza mutua.

La forma de registrar los datos de la entrevista, previa conformidad de los entrevistados, ha sido la grabación en cinta de cassette. Además, se han ido tomando notas de aspectos relevantes de la misma.

Posteriormente, se ha procedido a la transcripción de estas cintas, elaborando un texto por cada entrevistado. El texto ha sido escrito a ordenador, reproduciendo lo más fielmente posible lo ocurrido durante la entrevista.

Tras esta forma de proceder, nos encontramos con una serie de documentos elaborados por la propia investigadora que posibilitarán el posterior análisis de contenido.

Las entrevistas se realizaron entre diciembre de 2001 y enero y febrero de 2002.

Año:

Educador nuevo 1: Trabajador de la asociación desde 1997, aproximadamente.

Educador nuevo 2: Trabajador de la asociación desde 2001 (antes fue voluntaria en la asociación).

Psicólogo nuevo: Trabajador de la asociación desde 1997.

Colaborador nuevo: Trabajador voluntario en la asociación desde 2000.

Trabajador social nuevo: Trabajador de la asociación desde 1999.

Tipo de entrevista

Todas las entrevistas fueron orales y grabadas en un cassette, siguiendo dos guiones en partes similares, según se tratara de educadores, colaboradores o directores de programa, por un lado, y de trabajadoras sociales, por otro.

En la semana siguiente a la realización de cada una de las entrevistas, éstas iban siendo transcritas por la investigadora, la misma persona que las realizó.

Barrio

La intervención educativa desarrollada en el *Programa de prevención...*, a la que se refieren estas entrevistas, se ha encontrado localizada en distintos barrios de Logroño (La Rioja).

Educador nuevo 1: Educador de Casco Antiguo.

Educador nuevo 2: Educador de San Antonio.

Psicólogo nuevo: Director ubicado en la sede de la asociación (C/ Gallarza, 10) y coordinador de los educadores de Casco Antiguo y San Antonio.

Colaborador nuevo: Educador voluntario de Casco Antiguo.

Trabajador social nuevo: Trabajador social con las familias de Casco Antiguo y San Antonio.

Número de beneficiarios: El número de niños y niñas que se atiende no aparece recogido en cifras en las entrevistas. Según las cifras recogidas en las memorias se atiende en los últimos años en torno a un centenar de niños y jóvenes y a 8 familias.

Edades de los niños y niñas:

Educador nuevo 1: Educador de jóvenes de 15 a 23 años.

Educador nuevo 2: Educador de niños y jóvenes de 4 a 21 años.

Psicólogo nuevo: Coordinador del trabajo de educación de calle desarrollado por la asociación con niños de 4 a 23 años, con familias y con mujeres.

Colaborador nuevo: Educador voluntario en la asociación con jóvenes de 14 a 22 años.

Trabajador social nuevo: Trabajador social con familias.

Características sociales de los beneficiarios: Las características de los beneficiarios son las mismas que las descritas en el apartado con este mismo epígrafe del programa y la memoria.

Ámbitos en los que se realiza la intervención pedagógica: Los espacios en los que se interviene son los mismos que los que aparecen en el apartado de los documentos elaborados por *Pioneros*: programa y memoria de 2002.

Recursos humanos: Ver la información que aparece en memoria y programa.

Tipo de coordinación: Ver la información que aparece en memoria y programa.

3. Otras alternativas de organización de los documentos

Aunque hemos organizado los documentos para su estudio posterior tal como aparecen en este capítulo, existen otras posibilidades que presentamos a continuación.

Si el criterio establecido se refiere a quién elabora o aporta el contenido:

a) Documentos que responden al sentir colectivo de la organización: Estatutos, Programa y memoria.

b) Documentos sobre la concepción individual del programa: Entrevistas.

Si el criterio es temporal, tenemos:

a) Documentos a través de los cuales la Fundación *Pioneros* dice lo que se va a hacer (tiempo: futuro): Estatutos y Programa.

b) Documentos a través de los cuales la Fundación *Pioneros* dice lo que se ha hecho (tiempo: pasado): Memoria.

c) Documentos a través de los cuales los trabajadores de *Pioneros* dicen lo que se está haciendo (tiempo: presente): Entrevistas.

Conviene destacar que todos los documentos que se analizan para este estudio han sido elaborados por la propia organización. Los oficiales se crean para cumplir los requerimientos de las instituciones públicas; la entidad dice lo que hace o piensa hacer condicionada por el interlocutor, por la imagen pública que desea ofrecer a la sociedad, a sus beneficiarios, etc.

Las entrevistas están realizadas a nivel privado en un ambiente de intimidad, por lo que seguramente expresan ideas y pensamientos individuales, no compartidos por toda la entidad y que responden a lo que quiere contar el entrevistado sobre su labor, es decir, a su propia visión subjetiva del trabajo que realiza, tamizado por su propia imagen personal.

4. Bibliografía

AA.VV. (Equipo pedagógico *Pioneros*) (1989): *Pioneros, educación en libertad. Un modelo de intervención en medio abierto*. Popular, Madrid.

COLÁS BRAVO, M.P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1998): *Investigación educativa*. Alfar, Sevilla.

LATORRE, A., RINCÓN, D. DEL y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92, Barcelona.

LEY 30/1994, de 24 de noviembre, de Fundaciones y de Incentivos Fiscales a la Participación Privada en Actividades de Interés General. (B.O.E. N° 282, de 25 de noviembre de 1994).

ORDEN TAS/842/2003, de 10 de marzo de 2003, por la que se registra la Fundación *Pioneros*, como de asistencia social y cooperación al desarrollo y dispone su inscripción en el Registro de Fundaciones Asistenciales (B.O.E. N° 86, de 10 de abril de 2003).

RINCÓN, D. DEL, ARNAL, J., LATORRE, A., y SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykison, Madrid.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

IX. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN *PIONEROS*

1. Introducción

Antes de iniciar el análisis de los textos utilizados para esta investigación conviene recordar los documentos de los cuales se han extraído los datos, así como las abreviaturas con las que aparecen nombrados a lo largo del análisis. Los documentos son los siguientes:

a) Textos legales de la Fundación *Pioneros*.

- Estatutos de la Fundación *Pioneros*, 2002-03; en las referencias tras los textos aparece simplemente como Estatutos.

b) Textos elaborados por la organización, fruto de un trabajo en equipo.

- Programa, 2002, planificación de las actividades de ese año; en las referencias tras los textos aparece simplemente como Programa.

- Memoria, 2002, justificación de las actividades de ese año; en las referencias tras los textos aparece simplemente como Memoria.

c) Entrevistas orales a profesionales que están trabajando en la fundación en la actualidad.

- Psicólogo, encargado de la dirección de programa y del Equipo Interdisciplinar; en las referencias tras los textos aparece simplemente como PsN.

- Trabajador social, encargado del área de trabajo social y familia dentro del programa, en abreviatura en las referencias tras los textos aparece simplemente como TN.

- Dos educadores sociales, que son profesionales de la educación social que están en la actualidad; en las referencias tras los textos aparecen simplemente como EN1 y EN2, siendo este último el más reciente en la entidad.

- Colaborador, persona voluntaria que ejerce las tareas de educación en medio abierto en la actualidad; en las referencias tras los textos aparece simplemente como CN.

La N que aparece en todas estas encuestas hace referencia a nuevo, es decir, actual, por contraposición a la V de viejo, que hace referencia a entrevistas que se realizaron a educadores antiguos en la primera fase de este proyecto de investigación.

Unos ejemplos de cómo se recogen las citas son:

- (TN P. 4 of 5 / P. 3 of 5) señala que el texto entrecomillado que precede a este paréntesis pertenece a la entrevista del trabajador social actual, y concretamente al párrafo 4 y 3 de los 5 párrafos que están codificados con un mismo valor. (P. = párrafo). Estos datos se extraen de los informes que ofrece la herramienta informática NUD*IST.

- (Memoria P. 15 of 17) se refiere al texto número 15 de los 17 codificados por igual en la memoria 2002.

Entre los enfoques de análisis de textos que propone Manning (citado por Ruiz Olabuenaga, 1996:194), en este apartado en concreto nos encontraríamos con el c) que es "el enfoque narrativo, de la metodología cualitativa, que analiza el contenido del discurso y se basa en postulados de la escuela crítica, del postmodernismo y del constructivismo. La labor de interpretación del discurso es más importante que la del recuento o la asociación estadística de los elementos del lenguaje". Por esta razón, se ha realizado desde la perspectiva

cualitativo/constructivista un análisis de los documentos seleccionados, utilizando los textos que a continuación aparecen como ejemplos que dan pie a una serie de comentarios que son organizados para aportar interpretaciones a la información. La recopilación sintetizada de las ideas más importantes para la institución y la interpretación que de las mismas haga el investigador contribuirán a redactar las conclusiones de este estudio.

2. Análisis de los textos

En los **documentos oficiales** (Estatutos, Programa 2002 y Memoria 2002) se observa a nivel general una gran diferencia entre los Estatutos, por un lado, y la memoria y el programa, por otro.

Los estatutos contienen los principios generales más básicos de la fundación y poseen las características siguientes:

- Es un documento de carácter general y oficial en el que se plasman las notas de presentación de la entidad.
- Es un documento más corto que el programa y la memoria.
- Es un documento que rige toda la vida de la fundación y que por eso se centra más en los fines y metas generales y en la gestión y organización de la entidad, que en objetivos de carácter educativo a corto plazo y para un programa en concreto.

El programa y la memoria de 2002:

- Se refieren a un programa educativo concreto, *Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto*, de todos los desarrollados por la asociación.
- Son documentos de carácter educativo que se ocupan sobre todos de la planificación educativa y la intervención social. En ellos se hacen algunas pequeñas referencias a la organización y gestión económica, aunque con carácter muy general.

- Son documentos, sobre todo la memoria, más extensos y descriptivos, realizados en previsión de las actividades que se deben desarrollar o sobre los logros obtenidos y necesidades detectadas.

- El programa y la memoria son documentos que se complementan, ya que el segundo se hace sobre lo programado, recogiendo los resultados de lo que se dice que se ha realizado en función de la planificación previa.

Las entrevistas:

- Son documentos que recogen las opiniones y percepciones personales de los propios implicados sobre su trabajo.

- Recogen las ideas que cada profesional posee sobre la educación no formal y la educación en medio abierto dentro del programa en el que trabajan.

- Las entrevistas son fruto de un discurso oral, por lo que son documentos mucho más cortos y espontáneos que el programa, la memoria y los estatutos; en términos generales, contienen un número inferior en la frecuencia de los valores.

- En las citas, extraídas de estas entrevistas, que ejemplifican este capítulo se ha elegido dejar el texto tal cual ha sido transcrito de las grabaciones realizadas, sin corregir los errores gramaticales orales que cometen los entrevistados o las palabras malsonantes que nunca emplearían en el lenguaje escrito. Esta opción se ha tomado de forma reflexiva, por considerar que una corrección del lenguaje eliminaría la frescura y fuerza que tienen estos textos y, en parte, las ideas y sentimientos que ellos expresan.

A nivel general y observando de manera superficial los cuadros resumen de la frecuencia de valores extraídos del programa NUD*IST, se observa que los valores más frecuentes hallados en los documentos empleados para desarrollar esta investigación se encuentran situados preferentemente en las **fases II y III** de la clasificación de Hall-Tonna.

Una de las razones que explica esto es que la clasificación de Hall-Tonna parte de los valores más básicos, que tienen que ver con las necesidades físicas de la persona, situados en la **fase I**. Se supone que los niños beneficiarios de *Pioneros* tienen cubiertas, unos mejor y otros peor, estas necesidades.

Igualmente, los documentos analizados no se sitúan apenas en la **fase IV** de la clasificación, que se refiere a los valores más trascendentes o espirituales.

La explicación es que, aunque sería deseable alcanzar estos elevados valores, los educadores y profesionales de *Pioneros* son conscientes de que los beneficiarios directos (niños y jóvenes) e indirectos (familia) del programa tienen que lograr antes otros valores que están relacionados con el entorno inmediato del niño para poder pensar en aquellos.

Por esta razón, lograr los valores que tienen que ver con la familia, las instituciones educativas formales y no formales, la comunidad en general, es prioritario al logro de otro tipo de valores (fases II y III).

Se observa también un predominio, en cuanto a la frecuencia, de los valores **medio** sobre los valores **meta**. Esto es normal si consideramos los valores medio como un escalón intermedio para alcanzar los meta.

Para organizar la información utilizaremos las fases establecidas por Hall y Tonna e iremos detallando los valores que de cada una de ellas aparecen en los documentos.

2.1. Análisis de la FASE I

La Fase I de la clasificación de valores de Hall-Tonna está compuesta por 14 valores. La frecuencia de estos valores en los documentos estudiados se presenta a continuación.

En los documentos objeto de esta investigación se observa que no aparecen nunca los siguientes valores:

- Asombro, maravilla, destino (Fase I, A).
- Territorio, seguridad (Fase I, B).

Los valores que aparecen muy poco son los siguientes:

- Autopreservación (Fase I, A).
- Afecto físico (Fase I, B).
- Curiosidad, maravilla (Fase I, B).

Si elimináramos estos cinco valores anteriores, la lista de esta fase quedaría reducida a 9 valores, de los cuales los que aparecen con mayor frecuencia son los siguientes:

- Economía, ganancia (Fase I, B).
- Comida, calor, vivienda (fase I, A).
- Funcionamiento físico (Fase I, A).
- Propiedad, control (Fase I, B).

Fase I	TN	Memoria 02	EN2	Estatutos F	CN	EN1	PsN	Programa 02
(1 1 1 1 1) /A Supervivencia/Metas/Asombro maravilla destino	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 1 1 1 3) /A Supervivencia/Metas/Autopreservación	0	1	0	0	0	1	0	0
(1 1 1 2 3) /A Supervivencia/Medios/Supervivencia	2	0	0	0	0	2	0	0
(1 1 2 2 1) /B Seguridad/Medios/Afecto físico	0	0	0	0	1	0	0	0
(1 1 2 2 5) /B Seguridad/Medios/Sexualidad Placer sensual	0	2	0	0	0	1	0	4
(1 1 2 1 2) /B Seguridad/Metas/Seguridad	1	3	0	0	0	3	0	0
(1 1 2 1 1) /B Seguridad/Metas/Placer físico	0	3	0	0	0	1	0	2
(1 1 1 1 2) /A Supervivencia/Metas/Autocontrol	0	2	0	0	0	0	0	1
(1 1 2 2 2) /B Seguridad/Medios/Curiosidad maravilla naturaleza	0	1	0	0	0	0	0	0
(1 1 2 2 4) /B Seguridad/Medios/Propiedad control	0	1	0	10	0	0	0	0
(1 1 1 2 2) /A Supervivencia/Medios/Funcionamiento físico	1	55	0	0	0	0	0	13
(1 1 2 2 6) /B Seguridad/Medios/Territorio Seguridad	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 1 1 2 1) /A Supervivencia/Medios/Comida calor vivienda	4	16	0	0	1	1	0	4
(1 1 2 2 3) /B Seguridad/Medios/Economía ganancia	5	17	1	17	0	2	0	8
TOTAL	13	101	1	27	2	11	0	32

Tabla 2. Valores de la FASE I

Se observa que los documentos oficiales (Programa, Memoria y Estatutos) acumulan la mayor parte de los valores de esta fase.

Las entrevistas contienen una menor frecuencia de estos valores, y de ellas la que más contiene es la del trabajador social. Puede considerarse normal esta

distribución si tenemos en cuenta que el rol del trabajador social está muy ligado a tramitar las necesidades básicas de la familia y los niños ante la administración. En los educadores apenas si aparecen, porque se centran más en las dos fases siguientes, donde la educación institucional, con sus valores, incide más de lleno.

Es curioso destacar que la entrevista del psicólogo no destaque ninguno de estos valores, pero, dado que su labor se centra en lo educativo y en la gestión (dirección y coordinación) del programa, también puede verse como normal. Suponemos que este profesional pasa menos tiempo en la calle (entre los niños) y por eso se centra más en las fases siguientes, dejando las necesidades básicas para otros profesionales y agentes educativos (el trabajador social y la familia).

La frecuencia de valores es mucho más numerosa en la memoria; es normal al ser el documento más largo y descriptivo de las actividades llevadas a cabo. Le sigue el programa, pudiendo encontrarse una relación directa entre estos dos documentos. Los estatutos también contienen gran cantidad de valores en esta fase, pero se refieren mucho más a la bases generales del mantenimiento de la propia organización y a cubrir las necesidades básicas (económicas y de propiedad) que permiten la existencia y el mantenimiento de la entidad.

Estos valores aparecen muy poco en los educadores, porque en sus convicciones educativas saben que no les correspondería a ellos el desarrollo de los valores de la primera fase, ya que son otros ámbitos sociales los que deberían atender estas necesidades de los niños. Creemos que esta es la razón de esta baja frecuencia, que se contradice con lo que luego muestra la memoria, pues la tarea educativa también se encarga y se preocupa de los valores más básicos de esta etapa (comida, calor, vivienda, por un lado, y economía, ganancia, por otro).

Si estudiamos cada uno de los valores aparecidos con una relativa frecuencia, podemos observar lo siguiente:

- **Economía, ganancia** (fase I, B, Medios)

Es el valor más numeroso en esta fase. Aparece frecuentemente repetido en la memoria y los estatutos, un poco menos en el programa y en la entrevista del trabajador social, y muy poco en las entrevistas de los dos educadores y del colaborador.

La codificación de este valor se realiza en dos sentidos distintos:

a) General: cuando se refiere a toda la entidad o al programa en su totalidad. Las administraciones públicas, en un alto porcentaje del presupuesto, son las entidades financiadoras que hacen posible el funcionamiento anual del programa:

“La Dirección General de Acción Social, del Menor, y de la Familia viene financiando acciones educativas gestionadas por *Pioneros* desde 1992, en estas zonas de la ciudad de Logroño” (Memoria P. 1 of 17).

Sin estas fuentes de financiación el programa no podría mantener las acciones educativas, ya que los recursos económicos, aun no siendo los únicos, son imprescindibles.

Los estatutos de la Fundación *Pioneros* son el documento donde este valor se refleja desde el ángulo más general, es decir, desde la gestión económico-administrativa de los recursos que la propia entidad posee en el presente o poseerá en el futuro.

“2. En la gestión económico-financiera, la Fundación se regirá de acuerdo a los principios y criterios generales determinados en la normativa vigente” (Estatutos P. 17 of 17).

Siempre aparecen vinculados los recursos al logro de los objetivos para los que la fundación ha sido constituida.

“11. Aceptar las adquisiciones de bienes o de derechos para la Fundación o para el cumplimiento de un fin determinado de los comprendidos en el objeto de la Fundación, siempre que libremente estime que la naturaleza y cuantía de los bienes o derechos adquiridos es adecuada o suficiente para el cumplimiento del fin al que se han de destinar los mismos bienes o derechos, sus rentas o frutos” (Estatutos P. 6 of 17).

El programa y la memoria son dos documentos fundamentales en cuanto al funcionamiento del programa, ya que el primero se realiza para solicitar fondos económicos a las administraciones públicas y el segundo es la justificación de las subvenciones y ayudas recibidas. Ambos son requisitos imprescindibles.

“La coordinadora del Equipo I. elaborará las Memorias anuales de 2002 para las administraciones públicas que financian los programas de la entidad: Ayuntamiento de Logroño, Gobierno de La Rioja, y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales”.

“La coordinadora del Equipo I. elaborará solicitudes de subvención para las Administraciones públicas (Ayuntamiento de Logroño, Gobierno de La Rioja,

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) para la consolidación económica de los programas de la entidad durante el año 2002” (Memoria P. 15 of 17 / P. 16 of 17) .

La dirección del programa se encarga de la planificación y posterior justificación en lo relativo a las actividades del programa. Estas actividades se ven complementadas por el equipo de gestión de *Pioneros*, que realiza la justificación económica en lo referente a la presentación de gastos detallados. La coordinadora del programa debe recoger todas las facturas derivadas de las actuaciones educativas y sociales, pero quien organiza esta información económica es el equipo de gestión.

El trabajador social también hace referencia a los recursos económicos de carácter general, ante las dificultades detectadas por la falta de recursos económicos suficientes por parte de la entidad (fundación), que le imposibilitan desarrollar al máximo sus objetivos.

“Yo creo que se repite un poco lo anteriormente dicho, yo al menos siento que la dificultad no es tanto el conectar a lo mejor con la persona de la calle, con los participantes de *Pioneros* o de llegar a conocer sus problemas o dificultades o demandas, sino más bien esa frustración de que al fin y al cabo eres una simple asociación en cuanto a recursos. Tienes recursos muy limitados y la administración debería dar respuestas con sus recursos a situaciones que no la da. Y yo actualmente es la dificultad que mayor siento en la calle”.

“Pues que no hay recursos y, si hay, están mal gestionados, en mi opinión. Entonces, principalmente el tema de vivienda, porque pienso que ahora actualmente de hambre, hambre en Logroño, las que yo conozco no se mueren. Más bien hay una mala administración seguramente de los ingresos que tienen.

Pero el tema de vivienda es un tema bastante complejo y que encima no hay solución, ni a nivel privado ni a nivel de que administración, sea el ayuntamiento, el que dé respuestas. Entonces es la mayor dificultad que yo me encuentro a la hora de trabajar. La falta de recursos o recursos mal utilizados, mal gestionados, o no sé cómo llamarlo” (TN P. 4 of 5 / P. 3 of 5).

b) Particular: cuando se refiere a los beneficiarios de este programa: niños, jóvenes y familia. Es la referencia concreta a los casos y necesidades en los que se han empleado los recursos económicos recibidos.

En este apartado se detectan y señalan las necesidades que quedan por cubrir por escasez o falta de recursos económicos, materiales y/o humanos.

“- Dotación de recursos para poder intervenir más eficaz y rápidamente en los casos de niños que sufren maltrato”.

“- Mayores recursos económicos para actividades”.

“- Falta de medios económicos de la asociación”.

“Se constata en los más mayores un mayor interés por su futuro y por sus carencias económicas que les motiva para la formación laboral como medio para llegar a tener un puesto de trabajo digno” (Memoria P. 8 of 17 / P. 9 of 17 / P. 6 of 17 / P. 7 of 17).

Esta forma de codificar se ha realizado con la intención de darle la vuelta a lo que algunos calificarían de anti o contravalor, o sea, la no tenencia de este valor, la carencia de recursos, en este caso. Se presenta la necesidad como un valor en positivo, como una necesidad detectada por la Fundación *Pioneros* que sería necesario cubrir.

En este mismo sentido, es especialmente relevante la labor del trabajador social, que es aquella persona que se encarga de tramitar las solicitudes de recursos económicos ante la administración de aquellas familias que tienen necesidad.

“También hago peticiones económicas. Desde *Pioneros* no se puede dar las ayudas económicas, tanto el IMI, que es el salario social o las ayudas de emergencia, que es como se llaman. Entonces yo lo que elaboro de estas ocho familias es un informe socio-económico o social. Depende de lo que vaya a pedir. Lo entrego en Casa Farias, que es el centro de servicios sociales del ayuntamiento que trabaja en el Casco Antiguo. Y entonces ellos con eso hacen la valoración y ellos con sus baremos establecen la cuantía específica económica para una familia en el momento determinado” (TN P. 1 of 5).

Uno de los educadores también hace referencia a las carencias:

“Carecen de muchas cosas tanto materiales como emocionales, entonces no tienen ningún problema, tienen muy poquito que perder” (EN 1 P. 1 of 2).

Observamos una gran diferencia entre el discurso del educador y los anteriormente citados, pues éste pone de manifiesto otro tipo de carencias que van más lejos que las materiales y a los que considera tan importantes o más que éstas. Son las emocionales.

La aparición de este valor muestra la preocupación que tienen la organización como corporación (ver estatutos, proyecto y memoria) y los miembros de la misma en cuanto a los ingresos del propio proyecto, porque ellos condicionan la continuidad del mismo y la cantidad y calidad del trabajo que hay que desarrollar.

Otras veces, este valor se refiere a la necesidad de conseguir más recursos (depende esto directamente de la economía) para poder alcanzar mayores objetivos en el programa.

- Funcionamiento físico (Fase I, A).

Este valor aparece sobre todo en la memoria y en el programa (documentos oficiales) y sólo una vez en una entrevista, la del trabajador social. Este valor debería ser cubierto por la familia, primeramente, y, si ésta no cumple con sus deberes, por los servicios sociales. La entidad es consciente de que no siempre está cubierto, por lo que incluye actividades para lograrlo, tal como se refleja en el programa y la memoria. Es imprescindible un correcto funcionamiento físico en los niños y jóvenes y en sus familias para que puedan ser educados de acuerdo a los valores de las fases siguientes. Por eso, aunque no es el centro de la intervención, sí que se refuerza este valor.

En esta investigación este valor se concreta en los siguientes significados:

a) Espacio:

a.1. Para vivir es necesario tener un techo, y para realizar una actividad en un clima extremo como es el de Logroño, donde hace mucho frío en invierno y mucho calor en verano, se hace necesario tener un local.

El espacio en sí mismo juega un papel educativo, porque se convierte en el lugar de referencia al que los niños y las familias saben que pueden acudir.

La asociación cuenta con una sede:

“Para el trabajo del equipo profesional el programa tiene su sede en C/ Gallarza 10, 2º-D, en 26001 Logroño. En este inmueble también se desarrollan actividades con los niños-as, tales como apoyo escolar, visionado de vídeos o reuniones o encuentros que se considere necesario no celebrar en los Clubes.

Se trata de un espacio de 130 metros cuadrados aproximadamente, dividido en despachos de trabajo y recepción de niños-as y familias y sala de reuniones del equipo profesional” (Memoria 1 of 55).

En este espacio se centraliza la gestión de toda la asociación y todos los programas, y en concreto la coordinación y trabajos de planificación de los educadores del programa que nos ocupa. Es también el lugar en el que se realizan

entrevistas con familias, jóvenes y agentes externos e internos de la entidad. Ocasionalmente, este espacio también se utiliza para desarrollar actividades con los niños, aunque cada vez con menor frecuencia, porque la plantilla de la organización, fija o temporal, es cada vez más numerosa y no cuenta con lugares ni para todos los trabajadores.

Esta sede se encuentra ubicada en un piso alquilado, situado en la dirección que aparece arriba en el texto, en el Casco Antiguo de Logroño. La sede es un punto de referencia donde los niños y mayores pueden acudir cuando tienen algún problema. Su localización en uno de los barrios en los que se interviene es esencial. Es un lugar conocido y cercano para los beneficiarios de *Pioneros*.

El programa de prevención cuenta con otros dos locales cedidos por el ayuntamiento y situados en los barrios en los que se actúa. Nos estamos refiriendo al Club de la Oca, en pleno Casco Antiguo, y al Club "Juventus", situado en el barrio de San Antonio al otro lado del Ebro, junto al puente.

a.2. La vivienda es un derecho reconocido en la Constitución española. Todas las familias tienen una vivienda, aunque ha habido momentos en que unas familias han alojado a otras, porque no tenían una casa y ninguna institución social ponía remedio. A pesar de tener una vivienda, el programa y la memoria recogen datos en los que se comprueba que no siempre éstas son dignas, por no hablar del hacinamiento y otros temas:

“Respecto a las variables que afectan al hábitat y nutrición del niño/a detectamos los siguientes datos:

	NIÑOS/AS	FAMILIAS
Grave precariedad económica	3	3
Vivienda deficitaria	5	5
Condiciones insalubres de la vivienda	9	7
Nutrición deficitaria	5	5

(Categorías no excluyentes)” (Memoria P. 21 of 55).

b) Salud, que se refiere a ámbitos espaciales, personales, etc.

b.1. Sede o clubes de la entidad.

Los clubes de la asociación son los lugares en los que se realizan enseñanzas que tienden a lograr este valor, abogando por un funcionamiento físico que cuida los espacios propios y ajenos y el material que encontramos en ellos:

“1.1. EJECUCIÓN DE TAREAS DE MANTENIMIENTO Y FUNCIONAMIENTO:

- Participar ayudando al educador/a en tareas de:

* mantenimiento del orden y limpieza

* material: repartir, preparar, ayudar y enseñar el buen uso

- Organizar y cuidar el material” (Programa P. 6 of 13).

b.2. Vivienda de los niños y familias beneficiarios.

La familia, vivienda y salubridad de ésta están en estrecha conexión y forman parte de la educación que recibe el niño por uno de los agentes principales. Se requiere también la colaboración de la familia para que estos buenos hábitos sean adquiridos por el niño:

“2. Que las familias mejoren las condiciones de otros ámbitos de sus vidas: económico-laboral, vivienda, higiene y salud, personal y familiarmente, relaciones sociales” (Programa P. 5 of 13).

c) **Ámbito personal.** La salud engloba lo siguiente cuando se refiere a las personas: la higiene personal y de su espacio, el control de esfínteres, la sexualidad, la prevención, los hábitos de vida, las normas sociales (horarios...), la imagen corporal, las visitas a médicos y hospitales...

c.1. La tarea del educador también se fija en este contenido, como lo manifiestan los propósitos que aparecen en los documentos oficiales:

“* Los/as chavales/as habrán reflexionado acerca de las consecuencias del consumo abusivo de tóxicos desde las repercusiones que puede tener en cuanto a: salud, legislación, limitación para la asunción de responsabilidades (conducir, trabajar, etc.), identidad, sexualidad.

* Los/as chavales/as habrán conocido la información elemental referente a la sexualidad y las relaciones “sanas”, así como todos los aspectos en cuanto a la prevención de riesgos” (Programa P. 1 of 13 / P. 2 of 13).

“- Aumento del cuidado de la imagen e higiene corporal” (Memoria P. 31 of 55).

El deporte forma parte del grueso principal de actividades desarrolladas por la organización que ayudan a adquirir hábitos saludables. A continuación, ponemos un ejemplo de los muchos que aparecen en el programa y la memoria:

“DEPORTE

- 3.1.- Piscina
- 3.2.- Juegos predeportivos
- 3.3.- Ping-Pong
- 3.4.- Fútbol” (Programa P. 8 of 13).

c.2. Desde el ámbito familiar también se debería educar para la salud personal y ambiental. Las familias, y las madres en concreto, en ocasiones reciben orientaciones a este respecto del educador y/o trabajador social:

“Sí yo creo sí, que es fundamental. Si no, no logras nada. En una casa, por ejemplo, que es la dificultad que yo ahora veo más hablando de temas materiales, si no tengo unas normas estipuladas socialmente, me gusten o no, si no tengo una mejora en la atención de los niños, en su educación, en el saber estar, en la alimentación, la higiene, autoestima, en todo eso. A mí las paredes, si voy a... las tuberías. Yo creo que en todo son necesarios los valores, si no sería anárquico, bueno anárquico, ni anárquico, es que sería una cosa muy rara. Sí lo veo fundamental el tenerlos, el tenerlos claros” (TN P. 1 of 1).

“INTERVENCIÓN SITUACIÓN ATENCIÓN DE LOS HIJOS

Se han orientado y apoyado puntualmente dificultades de las madres con sus hijos en 8 casos. Las áreas abordadas, no excluyentes, han sido:

- Pautas educativas a padres 8
- Higiene y alimentación 7
- Área escolar 6” (Memoria, P. 55 of 55).

c.3. Nutrición: el requisito imprescindible para estar saludable es tener una adecuada alimentación, que, a tenor de las cifras que aparecen en los documentos, es de lo que carecen algunas de estas familias. Este aspecto tiene que ver con la educación tanto del niño como de sus familias.

c.4. En una sola ocasión se ha codificado este valor referido a agresiones físicas, que tienen que ver con un aspecto social comentado en el apartado a): no cumplir con el funcionamiento social establecido pudiendo dañar el cuerpo.

“Agresión física: 7

- * Separación de las partes implicadas
- * Mediación
- * Identificación de la situación problema para iniciar la regulación
- * Mediación con familias
- * Búsqueda de acuerdos” (Memoria P. 48 of 55).

- **Comida, calor, vivienda** (Fase I, A).

Este valor aparece en casi todos los documentos estudiados, excepto en los estatutos y la entrevista al psicólogo. Normal puede resultar que algo tan básico y concreto no aparezca ni en un documento tan general como son los estatutos de la entidad ni entre las metas que el psicólogo se ha marcado conseguir. Por un lado, es un valor que se da por hecho, aunque la realidad lo desmienta; y por otro, son documentos que se encargan de aspectos más amplios que, en algún momento de su aplicación, conllevarán la preocupación por este valor si no se encuentra cubierto.

Al analizar los valores anteriores, hemos hablado en varias ocasiones de la vivienda o espacio vital necesario y de la nutrición, así que en este apartado lo que haremos será complementar los datos anteriores.

El sentido en el que ha sido utilizado este valor se refiere en todos los casos al espacio físico en el que viven o pasan su tiempo las personas relacionadas con la entidad. Por eso, lo encontramos ligado a los párrafos de:

- Local: los clubes de la entidad. El Club de la Oca situado en el Casco Antiguo tiene un sótano que es húmedo, oscuro y poco adecuado para realizar actividades con niños.

"- Local poco saludable y acogedor ya que está poco ventilado, no tiene luz natural y presenta mucha humedad" (Memoria, P. 4 of 16).

- Vivienda: tenencia o no de ésta, cuando está en malas condiciones o es inadecuada por condiciones higiénicas o insalubridad. En la memoria se pone de manifiesto que es difícil tener una casa adecuada:

"- Dificultad para adquirir una vivienda adecuada a las necesidades del núcleo familiar" (Memoria, P. 13 of 16).

Para cubrir las necesidades de vivienda se emplean todos los esfuerzos de la trabajadora social, convertida en una gestora e intermediaria para ayudar a las familias de los niños a solicitar las subvenciones que existen. De todos modos, ella considera insuficientes los recursos que la administración dedica a este concepto.

“Con acompañamiento me refiero desde acompañamiento para realizar gestiones, para la búsqueda de vivienda. Esa es una”.

“... Pero el tema de vivienda es un tema bastante complejo y que encima no hay solución, ni a nivel privado ni a nivel de que administración, sea el ayuntamiento, el que dé respuestas. Entonces es la mayor dificultad que yo me encuentro a la hora de trabajar. La falta de recursos o recursos mal utilizados, mal gestionados, o no sé cómo llamarlo” (TN, P.1 of 4 / P.2 of 4).

La carencia de vivienda -como expresa un educador- puede llevar a los niños a una casa de acogida, pues la organización no posee este recurso, considerado como necesario por este profesional.

“Por ejemplo, hay chavales a los que no les podemos dar una respuesta de acogida, porque no tienen una casa, ni una familia que les... que tienen carencias en casa y que van a acabar acogidos en una institución donde difícilmente, con el número que están en esas instituciones, van a poder crecer ordenadamente o adecuadamente. No lo digo como crítica a las instituciones porque sí, sino porque es muy difícil, no hay una atención muy cualificada. Entonces, ¿pues qué nos haría falta? Pues también tener esa otra parte de un piso de acogida, un centro para poder redondear el trabajo. Entonces ya será la pera. Y sobre todo crecer, crecer en recursos humanos” (EN1, P.1 of 1).

- El vestido, en relación con el término calor, se repite muchas menos veces en el texto. Probablemente porque, aunque también es una carencia que presentan algunos niños, no es tan apremiante como la vivienda o la comida.

- Otro sentido fundamental al que hace referencia este valor es el que se atribuye a los textos que hablan sobre alimentación y nutrición. En muchos casos, se señala ésta como inadecuada, por lo que se intenta mejorar a través de sencillas actividades en el club.

Estos dos sentidos se pueden observar en el siguiente párrafo:

"Falta de bienes de primera necesidad (alimentación, vivienda, vestido):

* Derivar a los Servicios Sociales..." (Memoria, P. 7 of 16).

Desde la intervención del educador se trata de paliar estas situaciones, aunque ésta no es la solución:

"Comida casa educadores"

"En bastantes actividades del programa está presente el recurso de la alimentación por diferentes motivos:

- Como parte del trabajo de establecimiento de hábitos de alimentación se intenta sustituir la merienda de bollería y golosinas por una merienda de bocadillo.
- Se utiliza el encuentro alrededor de una mesa con comida como un motivo de fiesta y celebración.
- Se dispone de la alimentación como un recurso de motivación para algunas familias y chavales..." (Memoria, P. 1 of 16 / P. 5 of 16).

- Propiedad, control (Fase I, B).

Este valor aparece muy repetido en los estatutos y sólo una vez en la memoria.

La razón de esta repetición en los estatutos de la fundación se debe a que es el documento que regula la tenencia y conservación de las propiedades, recursos, bienes, patrimonio, etc. de la entidad, tanto presentes como futuros.

"El patrimonio de la *Fundación* puede estar constituido por toda clase de bienes y derechos susceptibles de valoración económica radicados en cualquier lugar, y especialmente por los siguientes:

- a) Bienes inmuebles, que se inscribirán, en su caso, en el Registro de la Propiedad a nombre de la *Fundación*.
- b) Valores inmobiliarios, que se depositarán a nombre de la *Fundación* en establecimientos bancarios o de ahorro.
- c) Bienes muebles, títulos de propiedad, resguardos, resguardos de depósitos o cualesquiera otros documentos acreditativos del dominio, posesión, uso, disfrute o cualquier otro derecho de que sea titular la *Fundación*.
- d) Bibliotecas, archivos y otros activos de cualquier clase, que figurarán en el inventario de la *Fundación*" (Estatutos, P.6 of 10).

Estas propiedades siempre deben destinarse a lograr los objetivos para los que la fundación ha sido creada. Si no fuera así y se disolviera la entidad, sus recursos se deberán invertir en otra con similares objetivos.

"Los recursos de la *Fundación* se entenderán afectos sin determinación de cuotas a la realización de los fines fundacionales" (Estatutos, P.1 of 10).

En resumen, los valores que más aparecen en esta fase pertenecen a:

- a) Supervivencia (Fase I, A): Comida, calor, vivienda y Funcionamiento físico.
- b) Seguridad (Fase I, B): Economía, ganancia y Propiedad, control.

Son todos ellos valores relacionados directa, en el caso del A, o indirectamente, en el caso del B, con las necesidades más básicas del ser humano, que le permiten la supervivencia y la posibilidad de pasar a otros niveles. En el caso de la economía, encuadrada dentro de la seguridad, aquí sería equivalente a la tenencia de recursos materiales que permitan el funcionamiento de la entidad, de una vivienda, de una familia, sin los cuales en nuestra sociedad no se puede vivir. Todos los significados que aparecen dentro de cada uno de los valores, aunque pertenezcan a partes diferentes, se encuentran íntimamente ligados y son recurrentes, ya que se refieren a los espacios físicos, alimentos, vestido y su adecuación.

Los 14 valores de esta fase I podrían quedar reducidos a estos cuatro, que son los más repetidos y, en este caso, fundamentales para la supervivencia de los beneficiarios (niños, jóvenes y familias) y de la propia entidad.

Es destacable que aparecen con más frecuencia los valores en los documentos oficiales que en las entrevistas. Una de las razones que explican este hecho es que los documentos oficiales y los elaborados por la entidad son más extensos y recogen dentro de ellos una mayor gama de valores. Otra razón es que las entrevistas se han orientado más hacia aspectos educativos del programa objeto de este estudio que hacia los aspectos administrativos, físicos, etc. que lo sustentan y que según el diseño de la clasificación de Hall-Tonna se centrarán en valores de las fases siguientes. De todos los entrevistados, es el trabajador social el que más valores aporta en esta primera fase, lo que es comprensible por el mayor carácter asistencial de sus funciones, ya que las asumidas por el resto de entrevistados son de corte primordialmente educativo.

2.2. Análisis de la FASE II

Los valores que no aparecen en esta fase en ninguno de los documentos son:

- Patriotismo (Fase II, B).
- Honor (Fase II, B).
- Culto, fe, credo (Fase II, B).

Los valores más representativos de esta etapa, donde hay que decir que se encuentran varios de los textos estudiados, son:

- Trabajo, labor (Fase II, B).
- Familia, pertenecer (Fase II, A).
- Juego, recreo (Fase II, B).
- Educación, titulación (Fase II, B).
- Regla, rendir cuentas (Fase II, B).
- Tecnología, ciencia (Fase II, B).
- Comunicación, información (Fase II, B).
- Eficacia, planificación (Fase II, B).
- Diseño, forma, orden (Fase II, B).
- Logro, éxito (Fase II, B).

Sorprende observar que casi todos los valores que más se repiten en un primer recuento pertenezcan a la parte B de la fase II, aunque bien mirado no es raro, ya que estamos analizando una institución dedicada a la educación, y justamente la parte B se denomina Institución. Como *Pioneros* trabaja, además de con los niños, con sus familias y reconoce la importancia que tiene el entorno más inmediato del niño (la familia) en su educación, también se repite como valor fundamental: Familia, pertenecer.

A primera vista nos resulta extraño que valores como Autoestima, Afirmación social y Amistad, así como Expresividad, libertad, alegría de la fase III, no se repitan mucho más en todos los documentos. Estos valores eran considerados en los planteamientos de partida de esta investigación como los más representativos de la entidad.

Fase II	EN2	CN	Programa 02	EN1	PsN	TN	Memoria 02	Estatutos F
(1 2 1 1 1) /A Familia/Metas/Autoestima	3	0	2	3	3	8	9	0
(1 2 2 1 4) /B Institución/Metas/Trabajo Labor	2	5	29	4	4	1	82	1
(1 2 2 2 5) /B Institución/Medios/Criterios Racionalidad	4	2	0	3	4	4	0	2
(1 2 2 1 1) /B Institución/Metas/Autocompetencia Confianza	1	0	7	2	3	0	7	0
(1 2 2 2 18) /B Institución/Medios/Patriotismo	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 2 1 2 9) /A Familia/Medios/Equilibrio	0	0	0	1	0	0	2	0
(1 2 2 2 8) /B Institución/Medios/Economía Éxito	0	0	0	0	0	0	0	4
(1 2 2 2 22) /B Institución/Medios/Responsabilidad	1	0	8	0	0	0	5	2
(1 2 1 2 3) /A Familia/Medios/Apoyo semejantes	5	2	2	3	1	0	9	0
(1 2 1 2 4) /A Familia/Medios/Control Orden Disciplina	7	1	5	1	2	2	2	3
(1 2 1 2 13) /A Familia/Medios/Ser querido	0	0	0	3	0	0	1	0
(1 2 2 2 12) /B Institución/Medios/Honor	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 2 2 2 13) /B Institución/Medios/Institución Pertenecer	2	3	2	2	0	2	2	3
(1 2 2 2 3) /B Institución/Medios/Competitividad	1	0	0	0	0	0	0	0
(1 2 1 2 7) /A Familia/Medios/Derechos Respeto	13	7	5	8	0	9	7	0
(1 2 2 2 16) /B Institución/Medios/Ley Regla	3	4	5	0	3	4	2	7
(1 2 1 1 2) /A Familia/Metas/Familia Pertenecer	2	2	13	2	2	6	56	1
(1 2 2 2 6) /B Institución/Medios/Deber Obligación	0	1	0	0	0	0	0	0
(1 2 2 2 19) /B Institución/Medios/Productividad	0	0	0	0	0	0	2	0
(1 2 2 2 21) /B Institución/Medios/Regla Rendir cuentas	0	0	8	2	1	0	33	7
(1 2 1 2 1) /A Familia/Medios/Afirmación social	6	2	8	2	5	9	13	0
(1 2 1 2 10) /A Familia/Medios/Obediencia Deber	0	2	0	0	0	0	0	0
(1 2 2 1 2) /B Institución/Metas/Culto Fe Credo	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 2 1 2 12) /A Familia/Medios/Prestigio Imagen	0	0	3	0	0	1	0	4
(1 2 2 2 9) /B Institución/Medios/Educación Titulación	1	0	14	0	0	0	42	0
(1 2 2 2 23) /B Institución/Medios/Tecnología Ciencia	0	0	16	6	1	0	31	0
(1 2 2 2 1) /B Institución/Medios/Administración Control	0	0	0	0	0	0	0	7
(1 2 1 2 14) /A Familia/Medios/Tradición	1	0	0	0	0	1	0	0
(1 2 1 2 5) /A Familia/Medios/Cortesía Hospitalidad	0	1	0	1	1	1	0	0
(1 2 2 2 11) /B Institución/Medios/Gerencia	0	2	2	1	1	5	13	13
(1 2 2 2 14) /B Institución/Medios/Jerarquía Orden	0	0	0	0	1	0	0	0
(1 2 2 2 4) /B Institución/Medios/Comunicación Información	3	4	11	0	3	6	31	1
(1 2 1 2 8) /A Familia/Medios/Destreza Coordinación	0	0	6	0	1	0	19	0
(1 2 2 2 17) /B Institución/Medios/Logro Éxito	0	0	3	0	0	0	24	0
(1 2 2 2 7) /B Institución/Medios/Diseño Forma Orden	0	0	4	0	2	0	25	0

(1 2 1 1 3) /A Familia/Metas/Fantasia Diversión	0	0	0	0	0	0	1	0
(1 2 2 2 20) /B Institución/Medios/Propiedad	0	0	1	0	0	0	0	0
(1 2 2 1 3) /B Institución/Metas/Juego Recreo	1	0	14	2	1	1	50	0
(1 2 1 2 11) /A Familia/Medios/Paciencia Resistencia	2	0	0	0	2	0	0	0
(1 2 2 2 10) /B Institución/Medios/Eficacia Planificación	3	2	21	5	7	3	26	7
(1 2 2 2 24) /B Institución/Medios/Unidad Uniformidad	0	0	0	0	1	1	1	0
(1 2 2 2 2) /B Institución/Medios/Artesanía Arte	0	0	5	1	0	0	15	0
(1 2 1 2 6) /A Familia/Medios/Cuidar Criar	2	0	4	0	0	2	5	1
(1 2 1 2 2) /A Familia/Medios/Amistad Pertenecer	4	11	7	5	9	6	5	0
(1 2 2 2 15) /B Institución/Medios/Lealtad Fidelidad	0	0	0	1	0	0	0	3
TOTAL	67	51	205	58	58	72	520	66

Tabla 3. Valores de la FASE II

- Trabajo, labor (Fase II, B).

Este valor, aunque aparece con mucha más frecuencia en la memoria y el programa, se da en todos los documentos. Los sentidos en los que ha sido utilizado son dos, actuar y trabajo, y en ambos sentidos está recogido el significado de **hacer**.

1. Actuar con los siguientes matices:

1.1. Actuar como lucha y/o acción.

La palabra lucha fue clave en el origen y primeros tiempos de *Pioneros*. En esos momentos tenía sentido, dado el contexto histórico que se vivía en España y el de las organizaciones que querían romper con las estructuras sociales dominantes.

Esta palabra fue sustituida por el término "acción" en la reforma de los Estatutos de la asociación aprobados por la entidad en 1998 y por el Ministerio de Interior en 1999. La palabra acción sigue conservando parte del espíritu de cambio en las intervenciones psicopedagógicas con el fin de lograr los objetivos de la entidad, pero pierde el carácter político-marxista ligado al origen y situación de partida de la asociación.

“*Pioneros* utiliza tres vivencias profundas del hombre: la Amistad, la Libertad y la Acción, incluidas en tres conceptualizaciones: Procesos afectivos, procesos éticos y procesos críticos.”

“La acción es uno de los procesos críticos junto a la interpretación de la propia existencia y la decodificación: se trata de provocar una transición de los problemas personales a su origen y solución colectivos” (Programa P. 6 of 29 / P. 7 of 29).

Aunque el término político es reemplazado, permanece la intención de despertar la conciencia crítica en los jóvenes, de hacerles reflexionar para analizar las situaciones que viven y, de esta manera, ayudarles a buscar soluciones.

A pesar de que este cambio fue aceptado por los miembros de la Asamblea, en las entrevistas realizadas se sigue empleando la palabra lucha por los educadores y colaboradores, mientras que el psicólogo utiliza la palabra acción. Consideramos que esta diferencia estriba en que este último trabaja con los documentos oficiales de la asociación cotidianamente y debe velar por que se cumplan la modificaciones realizadas en el seno de la entidad. Por todo esto tiene más integrado el nombre y significado actual de la palabra acción. Al mismo tiempo, en los educadores y colaboradores se produce una mayor relajación en el uso de los términos, tal como se explica más adelante.

“Lo de libertad, amistad y lucha” (CN P.2 of 2).

“Por ejemplo, yo no sé si esto se puede considerar como un valor o no, pero yo la lucha también la saco, la asignación”.

“En los documentos vemos reflejado como los valores fundamentales de *Pioneros* eran la amistad, la libertad y la lucha. Para mí creo que son muy importantes y fue un documento muy valioso cuando entré en la casa, que me dio las mayores pistas de cómo tenía que ser nuestro trabajo en el medio abierto.

Pero veo que los conceptos de estos tres valores... yo ahora mismo elaboraría otros tres conceptos muy diferentes” (EN1 P. 2 of 4 / P. 3 of 4).

Aunque se siga utilizando la palabra lucha, como señala el párrafo anterior, explica que lo que significa hoy este concepto para los educadores es diferente a lo que significó en otras épocas. También hay que destacar la diferenciación que se hace entre la lucha tal como se entendió en el origen de la asociación, como lucha colectiva, y tal como se podría entender ahora, como lucha individual.

“Lucha, pues lucha por la propia situación y tirar para adelante. Yo lo entiendo como luchar por cada uno y por los demás” (CN P. 2 of 4 / P. 3 of 4).

“La lucha creo que es la que más ha cambiado, porque *Pioneros* nace en el 19... en la transición, cuando había un movimiento obrero y mucha revolución. Entonces creo que lo que había que hacer era que esas clases obreras que vivían en peores condiciones que

las clases medias y altas, lo que había era que despertarlas y sacarlas de esa opresión y luchar. Y, además, entonces eso se podía llevar a cabo, quiero decir que políticas sociales además eran esas, eran un total movimiento. Pero es que ahora, nuestros chavales no conocen ni lo que es un movimiento obrero. Nuestros chavales ahora son la margen izquierda del río, están callados y dormidos. Entonces la forma de la lucha ahora no es salir a la calle y manifestarse, es trabajar individualmente con los chavales o trabajar en grupo para que adquieran herramientas y mejoren su calidad de vida. Creo que es eso. Y, además, cuando una política social les está dando 40.000 pts. por tener un bebé, 30.000 por ser un excluido social... O sea, las políticas sociales siguen acallando a estos chavales con pequeñas subvenciones que no les sacan de la pobreza y que les permiten vivir al día, que es lo que mejor saben hacer. Entonces lo que tenemos que romper es esa ociosidad, que para eso estamos ahí. Entonces, la lucha ya no es la que era, eso sí que ha cambiado” (EN1 P. 4 of 4).

1.2. Actuar como tareas o funciones que debe realizar un educador en su labor cotidiana dentro del programa. Aparecen detalladas en la memoria y el programa.

“Cuatro funciones que desarrolla el educador social de *Pioneros*:

1. Ayuda a recuperar los recursos de relación (contactar y maniobrar consigo mismo y con el entorno).
2. Ayuda a desarrollarse en la familia, escuela y mundo laboral.
3. Hace de puente entre el niño y las posibles alternativas a su situación-problema.
4. Influye en el tejido social del barrio para desarrollar una concienciación sobre las situaciones-problema infantiles” (Programa P. 8 of 29).

1.3. Actuar como intervención psicopedagógica. Este sentido se encuentra muy ligado al anterior, pues tiene que ver con las funciones de un educador y con el significado siguiente.

“La Prevención y rehabilitación psico-socio-laboral de aquellos niños/as que por causas familiares, económicas o sociales padecen dificultades psicosociales”.

“Intervención educativa en medio abierto en San Antonio y el Casco Antiguo de Logroño.” “- Desarrollar procesos de intervención psicopedagógicos especializados referentes a niveles de prevención secundaria o terciaria, derivación a servicios sociales especializados, etc.” (Programa P. 1 of 29 / P. 2 of 29 / P. 4 of 29).

“Otro de los... no sé si son valores. Creo que el tiempo que tienes se puede utilizar para lo que te sirva y que te potencie. Es decir, podemos ir a pasar la tarde al Parque del Ebro, pero a lo mejor es más interesante hacer esto o charlar de esto, que hacer esto otro. O si tienes 17 años y estás todo el día en los recreativos no sé qué, pues igual se nos ocurre otra cosa más interesante que hacer. Llevas asociada la idea de que el tiempo ocioso en el barrio es muy peligroso. De alguna forma, sí que hay una correlación entre

los chavales que no hacen nada y los chavales que acaban teniendo consecuencias negativas en su vida. Con la idea de que el hacer cosas que te traen unas consecuencias positivas, unos refuerzos positivos de fuera, de que eres válido, de que sirves para algo, de que te lo pasas bien y que tal, pues probablemente fomente también que el chaval siga por ahí y que siga pensando que él puede hacer este tipo de cosas. Esta es otra de las cosas que se trabaja” (PsN P. 1 of 4).

1.4. Actuar como actividad y mediaciones educativas. Son los medios que usa el educador para desarrollar su intervención educativa y que tienen que ver con el movimiento o acción física y/o mental de los niños o jóvenes. El que el educador proponga una actividad con un fin concreto no tiene sentido si el niño, joven o madre no se implica en esa actividad.

El programa y la memoria están llenos de ejemplos de actividades y mediaciones educativas utilizadas. En el primer párrafo aparece la definición que la entidad da de la expresión mediación educativa.

“Una mediación educativa es una realidad concreta, que se capta por los sentidos, situada entre el educador-a y el educando, que da consistencia, objetividad y realismo al diálogo implicado que se establece entre ambos, en la convivencia cotidiana”.

MEDIACIONES EDUCATIVAS	SESIONES	PARTICIPANTES
Juego libre con juguetes	17	Media 11
Expresión plástica	12	Media 2
Manualidades	7	Media 4
Bailes	3	Media 6
Futbito	25	Media 15
Dinámicas de grupo	4	Media 8
Disfraces	2	Media 8
Paseo urbano	3	Media 6
Película de vídeo	2	Media 4
Mural para expresarse	1	10
Piscina	20	Media 12
Excursiones al monte	1	15
Excursión a la playa	1	20
Visita a exposición	5	Media 12
Juegos de grupo de mesa	4	Media 5
Celebración de cumpleaños	2	Media 12
Biblioteca	8	Media 5
Apoyo escolar	8	Media 2

Campamento de Semana Santa	3 días	Media 25
Campamento de verano	10 días	Media 25
Participación en la revista	7	Media 4
Visita a casa del educador	2	Media 7
Viaje a otras ciudades	1	7
Resolución de peleas	15	Media 2
Gymkana	2	Media 17
Asambleas	5	Media 8"

(Memoria P. 29 of 82 / P. 30 of 82).

Esta larga lista de actuaciones realizadas con los niños y jóvenes es sólo un ejemplo de las muchas que contiene la memoria, donde aparecen detalladas las intervenciones con los datos sobre la frecuencia de intervención y participación.

1.5. Actuar como participación, colaboración, es decir, como pasar a la acción. Con este sentido, recogido en las mediaciones, se define claramente la intervención de los beneficiarios de la entidad, que programan actividades para lograr una serie de objetivos. No obstante, sin la participación de los interesados, estos no se conseguirían. La participación también aparece en sentido negativo, es decir, con el significado de falta o carencia de participación.

“Siguen siendo grupos de niños y niñas de cultura “paya” y ”gitana” que se reúnen y realizan actividades con naturalidad”.

“- La inestabilidad en la participación de algunos niños dificulta el entrenamiento de diferentes habilidades o hábitos así como la adquisición de compromiso con el grupo y una intervención continuada que acompañe al menor en todos sus procesos” (Memoria P. 59 of 82 / p. 56 of 82).

En este último párrafo se pone de manifiesto que la discontinuidad en la asistencia de los niños a algunas actividades dificulta el desarrollo y seguimiento del chaval, así como la realización de la tarea. Hay que tener en cuenta que la asociación se mueve en un programa de educación no formal en el que las formas de funcionamiento tienen más que ver con el compromiso asumido personalmente con un niño que con la obligatoriedad, por lo que se respetan las decisiones de cada persona.

2. Trabajo, ocupación, profesión, laboral. Se refiere a la dedicación de los niños y jóvenes con los que trabaja *Pioneros* y en algunos casos a la formación o aprendizaje al que se les orienta.

“Las experiencias ocupacionales que hemos observado en estos chicos/as (N=26) durante el año 2002 han sido las siguientes:

OCUPACIÓN	NUMERO	%
Estudio	6	23'1
Trabajo esporádico	2	7'7
Trabajo cotidiano	3	11'5
Trabajo familiar sin cobrar	1	3'8
Estudio y trabajo esporádico	1	3'8
Ni trabajo ni estudio	13	50

Hay trece chicos/as que no tienen ninguna ocupación, ni estudiar ni trabajar. En la mayoría de los casos carecen de habilidades para mantenerse en un trabajo e incluso en un curso formativo” (Memoria P. 28 of 82).

En estos datos llama la atención que menos de un cuarto de los jóvenes estudien y más de la mitad de los que están activos trabajen. Igualmente es desolador que un 50% no haga nada. Hay que tener en cuenta que estos son los datos de un grupo de mayores y, en vista de estas cifras, es necesario llenar la ociosidad de estos jóvenes y darles una posible actividad.

“Sí, yo creo que no se ha llegado hasta el final. Yo que conozco a los más mayores, en un momento dado, cuando les ha tocado currar, han decidido currar en la fábrica tal o la empresa no sé cuál. Además, personalmente te alegras. Yo creo que está bien que la tomen así y que probablemente personalmente van a vivir mucho mejor en algunos temas. Pues lo han decidido así” (PsN P. 4 of 4).

Entre la memoria y el programa existe una gran coherencia en el uso del concepto de acción referido a las funciones, mediaciones y actividades, la intervención y la ocupación laboral. Los estatutos recogen prácticamente las mismas acepciones. De este modo, se observa gran cuidado en el uso de esta terminología en los documentos oficiales, en los que no aparece nunca la palabra *lucha*.

“2. Para el mejor cumplimiento de sus fines, la Fundación puede realizar, entre otras, las siguientes actividades:

- Programas de intervención socio-educativa, socio-laboral, socio-educativa-judicial, de cooperación al desarrollo.
- Estudios e investigaciones sobre temas relacionados con los fines de la Fundación.
- Concesión de ayudas económicas.
- Todas aquellas tareas subordinadas o accesorias a las actividades principales.

- Y de modo genérico, cuantas actuaciones y actividades sean conducentes al mejor logro de sus fines” (Estatutos P. 1 of 1).

En las entrevistas realizadas a los agentes educativos destaca la aparición de la palabra lucha, incluso en el último educador contratado después de la modificación de los Estatutos de la asociación de 1999, y teniendo en cuenta que la directora del programa (la psicóloga) no lo usa en su discurso. Pero, a pesar de este uso, todos ellos también lo utilizan en el sentido de acción, de intervención, de actividad. El ejemplo que presentamos contiene el sentido de vuelta a la acción colectiva, frente al individualismo que nos envuelve, para encontrar soluciones a los problemas.

“Que quizás nos falta ese tirón de decir "pues no, hay que luchar por modificar". Que me refiero a la gente joven, en el sentido de que sí que igual nos hemos acomodado. Yo lo resumiría ahí, que desde hace 30 años cuando empezó *Pioneros*, hace 35 años a ahora, ha habido esa modificación, ha habido muchas más inquietudes, muchas más ganas de reivindicar, de luchar, que lo que hay ahora. Por eso, porque no estamos acostumbrados a agruparnos para solucionar los problemas. Cada uno vamos por libre y bueno, si nos tenemos que unir para algo, pues a ver cómo sale. No estamos acostumbrados y no nos están educando. Falta ese espíritu colectivo. Que eso sí que se ha perdido y que hay que luchar para volver a conseguir o a ganar por lo menos. O por lo menos a hacer pensar sobre ello” (EN2 P. 2 of 2).

Comparando los discursos, encontramos uno oficial (el de documentos oficiales colectivos y el del director del programa) y otro implícito (el de las entrevistas de los trabajadores) en los que se contraponen el deseo de eliminar la palabra lucha y su significado con el de mantenerla para despertar en los jóvenes marginados una conciencia crítica que les lleve a la acción colectiva para responder a sus propias necesidades, por las que el sistema no responde.

- **Familia, pertenecer** (Fase II, A).

Este valor también aparece en todos los documentos y entrevistas. De forma especial, se ve reflejado en la memoria y el programa porque dentro del "Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto" existe un apartado al final dedicado a la intervención con familias, que desarrolla principalmente la trabajadora social.

Los sentidos en que se utiliza familia son bastante homogéneos, aunque siempre se pueden distinguir algunos matices:

1. Sentido profundo de pertenencia a una familia con las implicaciones de colaboración entre sus miembros que esto supone y que se está perdiendo en nuestra sociedad a causa de la individualización.

“El respeto a la familia. Es como una sobreprotección por parte de la familia hacia ellos por ocultar muchas veces cosas o por... Y luego de ellos hacia las familias, claro. Que están unidos a muerte y más siendo, por ejemplo, la familia de los de L. (familia de chavales), que son más macarras que el copón. Te pongo un ejemplo si quieres: va a entrar J. (chaval), que vive en la calle Mayor, junto al Galicia (bar), va a entrar, no le deja entrar uno. Llama y le dice "Oye, mamá, que no me dejan entrar". Baja toda la familia, con palos y con todo. "¿Dónde está el que no te dejaba entrar?". Que son así, muy echados para adelante, muy macarras, pero que siempre están preocupándose a muerte los unos por los otros, igual no de la mejor forma, pero siempre están ahí. Que lo que tiene de familia, a mí me gusta” (CN, P. 2 of 2).

2. Familia extensa y unida. Muy unido al primer matiz y otra vez poniendo de relieve las relaciones con aquellos que llevan la misma sangre, aunque no sea la familia más directa: padres y hermanos.

“Y como algo positivo, lo de la piña. El que funcionan como una piña, que entre el grupo natural de chavales, pues los primos, hermanos... pueden tener un montón de conflictos entre ellos, pero como haya alguien ajeno que se meta en sus vidas, cómo les sale instinto ese de todos contra esa persona, la piña, la unidad familiar. Y pase lo que pase, aunque nos llamemos el uno al otro "capullo" o lo que sea, vamos, contra éste somos uña y carne. La unidad familiar me sorprende un montón, de cómo se unen, de que de repente se están pegando, y, si hay un conflicto con otro chaval, vamos... a por él. Y quizá eso, como algo negativo en el caso del conflicto y como algo positivo cuando funcionan así con muchas historias de unidad familiar, de piña. A mí me parece muy bonito eso también” (EN2, P.1 of 2).

3. La madre. Muchas veces los documentos hacen referencia a la figura materna porque hay ausencia de la paterna o porque ella es la que tiene más presencia en la educación de sus hijos y, a veces, es el único referente paterno. Así, se pretende intervenir en la madre como figura más significativa y, a veces, única de la unidad familiar. Muchas veces tener un conflicto con la madre es tener un conflicto con la familia, por el peso e importancia que aquella tiene.

“Atención de madres y/o familias” (Memoria P. 3 of 56).

Pioneros ha observado y constatado a lo largo de los años la importancia del contexto en la educación de los niños y jóvenes. Por ello, desde hace varios años, se incorporó la concepción de la Teoría de Sistemas a la práctica cotidiana de la entidad, otorgándole un papel primordial al entorno. Y dentro de éste, en primer término, se concedió y concede mucha importancia a la familia y a la intervención en ésta si se quiere tener más éxito en el logro de los objetivos con los chavales. Esta preocupación provocó una modificación de los estatutos de la asociación de 1999, incluyendo a la familia y a la mujer entre sus objetivos y ámbitos de intervención.

“En la realidad hay otras tareas que están: que el educador sea presente en la realidad, es decir, que tiene que haber también un vínculo con la familia y conocer el mundo y el entorno de ese niño. Pues de la familia, de la familia extensa, de la casa, del barrio al que va, el colegio al que va... conocer para poder entender también desde dónde y cómo vive el niño las cosas” (PsN P. 1 of 2).

Destacamos que en los Estatutos de la Fundación *Pioneros* aparece una sola vez la palabra y referencia explícita a la familia, aunque en una parte fundamental y significativa, como es el objeto para el que dicha fundación ha sido creada. Los estatutos definen el marco de actuación general de todos los programas de la entidad y no entran en los detalles de las intervenciones.

“La prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas en dificultad psicosocial, en riesgo o en situación de exclusión o marginalidad, o de quienes por causas familiares, económicas o sociales, sean víctimas de inadaptación social, con preferencia específica a la Infancia, Juventud, Familia y Mujer” (Estatutos, P. 1 of 1).

La entrevista a la trabajadora social es la que recoge más referencias con respecto a este ámbito, comparándola con el resto de entrevistas. Es normal, ya que el trabajo social, más que dedicarse directamente a la intervención educativa con los niños -aunque lo hace-, se centra en las necesidades de la mujer y la familia como elementos claves de la institución que de forma espontánea y natural se encarga de la educación del niño.

“Sí, pero el trabajo social que yo hago lo podría considerar educador familiar, que hago bastante calle”.

“Claro, pero si tiene una madre que mover unos muebles, pues que estoy allí ayudándole. Por eso las funciones que antes te he comentado son como las fijas del

trabajo social, pero que depende de cómo las lleves, en qué contexto lo englobes o cómo lo trasmitas, cambia el concepto con la familia...”.

“Es difícil educar a las familias, evidentemente. Una la edad, tienen ya unos ciertos hábitos muy asentados, por eso yo tampoco sé si voy con la pretensión de educar. A ver, a veces sí que me siento que un niño está para ser educado, pero una familia ya hecha, que ha podido salir de las chabolas de Madrid... Llego yo aquí, la paya, que no me ha faltado de nada, y te tengo que decir cómo vivir. Las educas en la medida de que tú, con tus comportamientos, con tus formas, yo creo que les llega; y en la medida de que algunas vienen con una exigencia y una falta de respeto, y exigiendo sobre todo a niveles económicos, que yo ahí sí que me planto en el sentido de decir "bueno, primero soy persona, segundo me merezco un respeto y tercero es que no sé por qué me entras así" Sí es más difícil en el sentido de que, claro, una familia que tiene unos hábitos de vida muy arraigados, ¿cómo les dices que eso no es correcto? Primero a mí me entra la duda de quién soy yo para decir qué es correcto o no, y segundo te merece un poco más de respeto, es decir, cómo lo digo para que llegue bien. Mi interrogante es ¿quién soy yo para decirlo? También. Cara a las familias doy pinceladas, pero siempre en relación a los hijos, al bienestar de los niños...

Entonces, a los padres, educarlos en la medida que influyen en los niños, pero no en ellos como ellos. No sé si me explico” (TN P. 2 of 6 / P. 3 of 6 / P. 4 of 6).

“También se conoce y se trabaja entre la relación de los chavales y sus padres” (PsN P. 2 of 2).

Es importante intervenir en los niños y en su entorno, su familia. Es como si en una enfermedad tratamos sólo el síntoma (niño) y no la raíz que lo provoca (familia); nuestro tratamiento no sería correcto. Al mismo tiempo que actuamos sobre el niño hay que intervenir sobre todos los factores que le influyen.

- **Juego, recreo** (Fase II, B).

Es un elemento que aparece con mucha frecuencia en la memoria y en el programa, pero bastante poco en los estatutos y en la entrevista del colaborador. Puede ser normal que no aparezca en los estatutos, que son unos documentos base de corte general, centrados más en los fines y aspectos generales de la fundación que en los detalles de los programas.

El juego es utilizado por la asociación como un recurso, como una herramienta o mediación educativa que permita alcanzar los objetivos previamente definidos en el programa y, en último caso, la prevención -objeto de esta entidad-. Es decir, que el juego no es utilizado con un fin en sí mismo, que sería la diversión, cubrir

el ocio y tiempo libre -acción muy loable a la que se dedican otras asociaciones-. El juego se comprende desde *Pioneros* como un medio imprescindible, porque se trabaja con niños y porque se trabaja desde la educación no formal.

Esta concepción del juego como intervención socio-educativa es aportada sobre todo por los educadores, psicólogo y trabajador social. Jugar no se presenta como un objetivo prioritario. Su reiterada aparición en la memoria no es casual, porque en ella se detallan y justifican las acciones realizadas, y, como decíamos en el párrafo anterior, se trata de una herramienta para motivar y estimular al niño. No se planifican objetivos de carácter lúdico, porque no es ese el fin, pero no se niega la utilización de un recurso tan valioso.

“4. Potenciar la autoestima personal de los niños/as a través de las actividades lúdicas”
(Memoria P. 22 of 50).

“- Organizar juegos y excursiones en el propio barrio dinamizando el grupo para la convivencia y la autoorganización” (Programa P. 1 of 8).

Aparece en los discursos de los entrevistados como una acción cotidiana, pero, como queda recogido en el siguiente ejemplo, el fin no es jugar.

“Por eso digo, sí porque yo puedo estar en el viernes club, que los educadores se juntan con los niños, me ves jugando con todos los niños y me conocen todos antes de que me conocieran los padres” (TN P. 1 of 1).

“Con los pequeños también sobre todo a través del juego, pues desde representaciones, yo con los chavales, tienden mucho a pedir ellos también eso de jugar, representar, les encanta el teatro...” (EN2 P. 1 of 1).

Algunos ejemplos de juegos que aparecen abundantemente en la memoria y en el programa son:

“Juego		
* cooperativos	3	Media 20
* de pistas	3	Media 10
* de presentación	1	18
* libre	6	Media 14
* dirigidos	5	Media 12
* de comunicación	2	Media 10
* deportivos	5	Media 10
* en el parque del Ebro	4	Media 11
* en el Parque de San Antonio	10	Media 14
* atención y concentración	4	Media 10”

(Memoria P. 22 of 50).

El juego, a pesar de las referencias abundantes en algunos de los documentos estudiados, no es un código tan importante como podríamos suponer ateniéndonos solamente al criterio cuantitativo, ya que es una herramienta que usa el educador para lograr su objetivo, que es la prevención de la inadaptación. El juego es un medio como lo son otro tipo de actividades, pero no es el fin de esta organización ni de este programa.

- **Regla, rendir cuentas** (Fase II, B).

Los documentos oficiales contienen gran cantidad de referencias que se han codificado como rendir cuentas, porque aluden a los procedimientos burocráticos que exigen las administraciones financiadoras de la entidad en lo económico y en lo educativo.

El programa es una previsión del qué, cómo y cuándo se hará, y del qué, cómo y cuándo se evaluará. La estructura y forma de evaluación suele ser coincidente, en parte, con la justificación de lo realizado. La memoria es, al fin y al cabo, el documento de justificación de las actividades realizadas a lo largo del año dentro del programa de prevención. Los estatutos poseen un carácter más formal y contienen a grandes rasgos lo que hará la entidad y aquellos mecanismos de control establecidos para estar seguros de que responde a su fin en cada uno de los programas presentes y futuros desarrollados por la entidad.

Los sentidos en los que se usa este valor son los siguientes:

1. Evaluación, seguimiento e informes.

“...apoya y supervisa la elaboración de documentación: programación, evaluación e informes”.

“...intervenciones, presentación de solicitudes y memorias, actas de reuniones, registros de actividades, de apoyo escolar, de intervenciones educativas, de coordinaciones y de gestiones externas, de seguimientos individuales, seguimiento de los voluntarios, cartas informativas a los voluntarios, fichas y compromisos de colaboración de los voluntarios: carpetas, archivadores, possits, disquetes, cartuchos de tinta, fundas de plástico, AZs, bandejas de plástico, papel de fax, etiquetas. Se procura que quede constancia documental de la intervención educativa realizada.

Por motivos de seguridad, la información de cada usuario se almacena en disquetes formato zip...” (Memoria, P. 2 of 33 /P. 5 of 33).

La evaluación se refiere a distintos ámbitos:

1.1. Económico: en cuanto a la forma de rendir cuentas que tiene que tener la organización. Este aparece en los estatutos, en el programa y en la memoria.

“6. Aprobar los presupuestos, las memorias oportunas, así como el balance de situación, inventario y cuenta de resultados que hayan de ser presentados al Protectorado” (Estatutos, P. 1 of 7).

“La coordinadora del Equipo I. elaborará las Memorias anuales de 2002 para las administraciones públicas que financian los programas de la entidad: Ayuntamiento de Logroño, Gobierno de La Rioja, y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales” (Memoria, P. 27 of 33).

1.2. De actividades del programa de prevención: Evaluación de intervenciones educativas, familiares o sociales. Aparece en la memoria, sobre todo, y en la referencia del a la necesidad de rendir cuentas en sentido educativo y a través de la comunicación de las acciones llevadas a cabo por los educadores para la toma posterior de decisiones.

“También creo que antes había menos exigencia a nivel institucional en *Pioneros*, y creo que eso sí que influye en la vida de los programas. Es decir, creo que antes no había tantas exigencias desde la coordinación a la que obligan los datos que tienes que entregar, las justificaciones de lo que haces, no haces, por qué lo haces y para qué lo haces y no sé qué. Y probablemente esos datos que ahora vemos que hay que dar en el sentido de que esto funciona así, creo que muchos de los antiguos no estarían de acuerdo o les parecería que es como utilizar mucho la información de los chavales, o justificar mucho lo que se hace o volverlo mucho "trabajo, procedimiento". Yo creo que también ha cambiado” (PsN, P. 1 of 1).

El ejemplo anterior aporta un dato histórico sobre el cambio ocurrido en la asociación a lo largo de los años en cuanto a la presentación y difusión de la información, ligada a las exigencias de las administraciones públicas. Los requerimientos de la administración condicionan el desarrollo del propio programa. En el capítulo primero de esta investigación comentamos la dificultad encontrada en la comparación de documentos antiguos al responder a estructuras, contenidos y obligaciones muy dispares.

“- Evaluación de productos:

- Evaluación de objetivos y nivel de logro.

- Metodología utilizada.

- Demandas (que no son actividades) expresadas por los niños.

- Mediaciones educativas utilizadas.
 - Actividades propuestas por los educadores/as y por los niños.
 - Cambios en la programación.
 - Formación adquirida” (Memoria, P. 13 of 33).
- “Conocer, detectar, derivar y, si se valora preciso, llevar el seguimiento, de situaciones de maltrato infantil o situaciones de alto riesgo de los niños/as que se detectan desde el programa”.
- “- Evaluación de actividades y actitudes” (Programa, P. 4 of 8 / P. 7 of 8).

La evaluación pretende ser un elemento útil para el desarrollo de los fines del programa, por lo que sirve para derivar a los Servicios Sociales aquellas demandas o situaciones que *Pioneros* no puede resolver. Este sentido práctico lo vemos en los párrafos siguientes, que enfatizan el carácter informativo y formativo que tiene un proceso de evaluación para los educadores:

- “Una vez a la semana cada educador tiene reunión con la trabajadora social y con la psicóloga del programa. Una vez por semana hay reunión interbarrios a la que acude todo el equipo, y que es el momento de informar, evaluar y programar”.
- “La psicóloga del equipo tiene la responsabilidad de ofrecer un feed-back a los equipos de educadores sobre su evaluación formativa” (Memoria, P. 4 of 33 / P. 11 of 33).
- “- Opiniones sobre las actividades realizadas” (Programa, P. 6 of 8).

2. Normas en los chavales. Tiene relación con las reglas establecidas a nivel de sociedad. Un educador es el que hace referencia a este sentido del código aplicado a los chavales.

- “Bueno, pues para empezar creo que es muy importante tener unas normas. Unas normas que hayan propuesto los chavales y que las hayamos negociado entre todos, o sea, normas de comportamiento y de convivencia, de utilización de los juegos, cuando se sale al campo, de respeto a la naturaleza o de respeto hacia las cosas con las que nos vamos a encontrar”.
- “Luego, con esas normas ya establecidas, que creo que son necesarias, pues se hará el trabajo. Si se saltan las normas, se trabaja. Se trabaja desde el diálogo. Y en momentos muy límites se trabaja desde donde se pueda...” (EN1, P. 1 of 2 / P. 2 of 2).

Este significado se encuentra muy distante del anterior y no incidimos más en él en este apartado porque es un sentido que va a estar incluido en otros códigos de esta misma fase: Control, orden, disciplina y Ley, regla.

- **Tecnología, ciencia** (Fase II, B).

Este código aparece en la memoria, en el programa, en la entrevista de un educador y en la del psicólogo en el sentido de herramienta, instrumento o medio que facilita la labor educativa.

“Entonces, para ello, nosotros utilizamos herramientas que ya existen, como cualquier herramienta de ocio, deporte o ir al cine o hacer un trabajo manual, etc. Y nos valemos de esas herramientas para la prevención de otras cosas que los chavales pueden hacer en ese tiempo. Por ejemplo, para prevenir el ocio, en primer lugar, que es el mayor detonante de todas las cosas, del consumo de tóxicos, la delincuencia, etc.” (EN1, P. 1 of 6).

“Yo creo que nuestra principal lucha radica en ampliar las herramientas de que podemos dotar a los chavales” (EN1, P. 6 of 6).

“Y creo que hay otras cosas que igual no son tan explícitas. Y también creo que hay diferencia en base a las personas, es decir, que creo que sí, que cada educador tiene su estilo y lleva las cosas más hacia un lado o hacia otro. Probablemente por los valores personales e incluso por las capacidades o las herramientas personales. Creo que hay educadores que son más, desde lo que yo veo, de ir directamente al chaval y de afrontar un tema y creo que hay educadores que son más de dejar... Muchas cosas van en función de las herramientas y las capacidades personales y la forma del educador de entender el mundo del chaval y de hasta dónde yo puedo llegar” (PsN, P. 1 of 1).

Pioneros es una organización que se ha profesionalizado a lo largo de los años. Esto supone que ha ido adquiriendo un grado de tecnificación de sus procedimientos que le dan seguridad y facilitan la intervención pedagógica. En este sentido, hay una serie de herramientas que surgen de la abstracción que hace de la práctica. De este modo, podríamos distinguir técnicas o recursos abstractos y materiales.

Entre los recursos más tangibles u observables podemos establecer dos grandes grupos:

1) Materiales:

1.1. Espaciales. El lugar condiciona la práctica educativa.

“- Uso autónomo de recursos urbanos para la cultura: biblioteca, Casa de Juventud, salas de exposiciones...” (Memoria, P. 9 of 31).

1.2. Didácticos.

“Las actividades y recursos generados son mediaciones educativas. Estas realidades concretas son situaciones que dan consistencia, objetividad y realismo a la relación educativa que establecen entre ambos en la convivencia cotidiana” (Programa, P. 10 of 16).

1.3. Técnicos, de registro, evaluación, planificación, metodología.

“El Equipo Educativo que opera en este barrio ha estado formado por dos educadores dedicados a tiempo completo y voluntarios colaborando en diversas acciones” (Memoria, P. 18 of 31).

“- Soporte técnico a los programas, tanto metodológico como organizativo” (Programa, P. 2 of 16).

2) Humanos. Son los profesionales trabajadores o voluntarios de la asociación que ejecutan el programa.

“... Realizamos labores de prevención de la inadaptación psicosocial utilizando recursos de Tiempo Libre, de la Educación Social, de la Psicología, del Trabajo Social, del Derecho” (Memoria, P. 1 of 31).

“El equipo educativo de *Pioneros* en este barrio ha estado formado por tres educadores. Dos de ellos dedicados a tiempo completo y uno a media jornada; y ha contado con el apoyo de diversos voluntarios” (Memoria, P. 7 of 31).

Una última utilización de este código está basada en las técnicas.

“La amistad pedagógica empieza por la creación de vínculos primitivos que se van elevando cualitativamente... Existe una implicación en la vida cotidiana del niño/a. Esta implicación quiere decir que debe convivir cualificadamente con él. Vivir cualificadamente educador-niño/a es utilizar técnicas de categoría profesional y de las cuales la primera es crear un clima emocional apto para que expulse toda la negatividad que lleva dentro” (Programa, P. 3 of 16).

Es hasta cierto punto lógico que este registro no aparezca en los estatutos, donde la formalidad del texto del documento, al igual que el juego, por ejemplo, no permite descender a este grado de concreción.

- **Comunicación, información** (Fase II, B).

La comunicación y la gestión de la información dentro de una organización es fundamental para que ésta funcione adecuadamente, sobre todo si se trata de una entidad con funcionamiento democrático, como ha sido la asociación *Pioneros* hasta hace poco tiempo.

La asamblea ha sido el canal de comunicación obligado por los requisitos legales y el elegido por el grupo de personas que fundaron la asociación. Este tipo de encuentro se viene realizando una vez al año o cuando hay temas de peso que decidir, ya que la marcha diaria de los programas de intervención psico-socio-educativa obliga a seguir otra dinámica de urgente resolución. Por esta forma de funcionar y por el crecimiento de la entidad, no queda apenas tiempo para ocuparse de cuestiones ideológicas, teóricas, etc., que en los orígenes se abordaban en cualquier tipo de reunión, asamblea o encuentro.

Cada programa está formado por un grupo de profesionales, dentro del cual hay uno encargado de dirigir. Esta persona no va a decidir lo que se debe hacer, cómo, cuándo y dónde, sino que va a establecer canales de reunión y coordinación suficientes para que la comunicación circule entre los profesionales de un mismo programa de forma que se compartan informaciones y datos que pueden servir de ayuda a todos, puesto que el área de intervención educativa muchas veces es común. Cada educador seguirá teniendo un margen de libertad en cuanto al estilo de trabajar, pero estos canales ayudan a que tomen decisiones apoyados por el equipo.

Es cierto que en el caso del programa que nos ocupa, el "Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto", el director es el psicólogo, que tal vez posee una experiencia más corta (en cuanto a cantidad de tiempo dedicado) en el trabajo de educación de calle, pero que tiene una serie de conocimientos técnicos que ayudan a clarificar las situaciones problemáticas en las que se suele encontrar el educador. Además, posee la información de todos los miembros del equipo, por lo que su visión es más amplia y con más distancia (pasa menos tiempo en la calle y con los chavales). De esta forma, ayuda a disolver la tensión que un educador demasiado implicado en su tarea suele sentir y le aporta un grado de objetividad a su tarea.

Es importante destacar que el psicólogo estuvo casi un año trabajando como educador de calle en la asociación y que conoció bien este ámbito antes de asumir las tareas de coordinación en solitario. También es preciso señalar que el cambio de un psicólogo por otro fue progresivo y tuvo lugar bajo la supervisión del

anterior, que fue el primero en desarrollar y diseñar esta labor y que estuvo más de 14 años en la asociación. Ambos profesionales no realizan su labor exclusivamente en un despacho, sino que han realizado y realizan pequeñas tareas o intervenciones esporádicas con los chavales y las familias.

Por otro lado, en la entidad se han establecido reuniones periódicas y canales de comunicación suficientes entre programas para que todos los trabajadores, voluntarios, administradores y miembros de la junta estén bien informados de lo que sucede en cada momento en cualquiera de los programas.

Todo esto que sucede en la entidad y que cualquier observador podría percibir en menos de una semana se constata también a través de los datos que ofrecen los documentos estudiados.

En todos los documentos, excepto en la entrevista de un educador, aparecen referencias expresas a la comunicación. También es cierto que los grados y niveles de comunicación son distintos según a quién se dirijan, pues no nos hemos referido antes a la comunicación que la entidad tiene con el exterior, que sin duda se encuentra revestida de un carácter mucho más formal.

En el material examinado encontramos las siguientes referencias:

* Comunicación externa: cuando la entidad se dirige a otras organizaciones de características similares o no, a las administraciones, a otros colectivos, etc. Podemos suponer que la información que se comunica, y cómo se comunica, no es la misma que la que circula dentro de la asociación, aunque el objeto de este estudio no es analizar los discursos que se emplean dentro y fuera de la entidad.

Los estatutos recogen esta función como propia de la entidad:

“La Fundación dará información suficiente de sus fines y actividades para que sean conocidos por sus eventuales beneficiarios y demás interesados” (Estatutos, P. 1 of 1).

Existe coordinación con otros colectivos y se da un intercambio de información con ellos:

“La coordinación con X (entidad pública), con Y (entidad privada). Sí, no hay... se ve que hay una mala coordinación. Con menores y tal. Si el fin es bueno, todo el mundo quiere lo mismo, pero no sé si no se dan cuenta o no se juntan para hablar realmente o no hablan de las cosas claras y dicen "Mira, esto es lo que hay, hay que hacerlo así o

vamos a intentar...". Siempre con algún chaval, el limitar un poco las informaciones a los demás, porque si le dices igual a V. o a M.A., luego igual van detrás a casa de tal y le preguntan, o se guardan la información. Entonces ya no sabes ni qué decir, cuando vas a las reuniones con ellos. Y eso se les nota a I., Ch. y A. (educadores) porque están limitados en eso" (CN, P. 1 of 4).

"Otra de las dificultades que creo que nos encontramos con el programa es que vivimos bastante, o yo por lo menos lo siento así, como muchas presiones a nivel externo, quizás a nivel de lo que es la red de servicios sociales. Hay que dedicar un montón de esfuerzo a sistematizar, a hacer cosas porque te piden fuera, hay que recoger datos porque te los piden, no porque tú los necesites. O te tienes que coordinar no porque te sirva a ti para nada, sino porque como estás dentro de esa red, pues hay que estar. Creo que eso también supone dificultades a nivel de energía, de esfuerzo" (PsN, P. 2 of 3).

"Que igual tú llamas para informar de alguna historia y que no es recíproco, que no hay esa comunicación ni esa forma de funcionar coordinadamente" (EN2 P.1 of 3).

Estos párrafos muestran el descontento que se produce en las relaciones con agentes externos y que conlleva desequilibrio en cuanto a que se da más de lo que se recibe o a que el ofrecer determinadas informaciones condiciona el trabajo de la organización, como hemos visto en el código de Regla, rendir cuentas.

* Comunicación interna: es una comunicación más abierta y transparente, que se da en el seno de la asociación y, específicamente, dentro de cada uno de los programas con un nivel de profundidad que no se va a dar en ningún otro foro. Es una herramienta para mejorar la calidad del trabajo y las intervenciones que se realizan en medio abierto. Se trata de una comunicación educativa que en muchos casos va más allá de la mera información y pretende también la formación.

"También una vez a la semana tenemos una reunión, que se llama de interbarrios, en la que nos juntamos todo el equipo. Y ahí se habla desde informaciones generales de la asociación, hasta hay un apartado individual de cada grupo, y entonces el departamento de trabajo social habla de cosas destacables o si en un momento dado no se sabe para donde tirar de un caso, entre todo el equipo... La relación del equipo de trabajo social es constante, es completa" (TN, P. 3 of 6).

* Comunicación educativa: denominamos así a aquella que se realiza con los beneficiarios directos del programa con el fin de influir positivamente en sus conductas. Normalmente es con los niños, con los jóvenes y con sus familias con quienes se da este tipo de comunicación, que tiene varios niveles:

A veces consiste en dar información útil para el niño, joven o familia, en función de una necesidad claramente detectada.

“Conocer la situación de las familias y niñas/os del programa de intervención en medio abierto que desarrolla la entidad en Casco Antiguo y San Antonio y aplicar el Método de Intervención de Trabajo Social: Estudio, Valoración y Plan de Actuación Temporizado, Ejecución y Evaluación” (Memoria, P. 20 of 31).

“* Los/as chavales/as habrán conocido la información elemental referente a la sexualidad y las relaciones “sanas”, así como todos los aspectos en cuanto a la prevención de riesgos” (Programa, P. 5 of 11).

“... buscar y dar a conocer recursos. Un poco vas a hacer muchas veces de puente entre los recursos, también hay con los colegios y otras instituciones tanto de la administración como las ONG. Es un poco el puente” (TN, P. 1 of 6).

Otras veces se trata de obtener las informaciones de la familia que van a ayudar a los educadores en la intervención educativa con sus hijos.

“Pero luego participo en todas las reuniones que se tienen con los educadores, es decir, cada día de la semana con uno de los educadores de los grupos. Como cada educador tiene un grupo, nos juntamos la coordinadora, yo -una trabajadora social- y el educador o educadores correspondientes de esos grupos. Se habla de los chavales en general y de las familias en particular, tanto de las que yo intervengo, en esas a lo mejor se hace más hincapié, como de las que no intervengo. Porque igualmente en ciertos momentos puedo yo asesorar y orientar a familias que vienen, la puerta está abierta para todas las familias, o si no orientar al educador sobre algún recurso que la familia le ha podido preguntar o algo así”(TN, P. 2 of 6).

“La relación con las familias se ha mantenido abriendo canales de comunicación con familias nuevas, a través de la participación de los niños/as en las actividades” (Memoria, P. 1 of 31).

En algunas ocasiones se refleja un tema de trabajo con los niños que tiene que ver con los medios de comunicación social: la televisión. Este tema no está muy presente en todos los educadores, pero el que lo nombra señala que se debe actuar de forma crítica para luchar contra la imagen única que ofrece este medio de comunicación.

“El consumismo, es que hasta nuestros chavales son consumistas a más no poder y les entra por los ojos todo lo que ven por la tele. Quizás eso sí que ha cambiado, porque antes teníamos unas inquietudes diferentes. Ahora es que nos meten por la televisión que tienes que ser el prototipo de persona que triunfa en esta vida. Y eso yo creo que sí que ha cambiado de hace unos años a ahora. Ahora el que triunfa es el que tiene su

trabajo, su cochazo, es guapo o guapa y... que hace unos años había otros objetivos, según la realidad. Era una realidad muy diferente. Ahora pues no sé, yo creo que la historia es por eso, porque yo creo que la sociedad cada vez está haciendo que seamos más individualistas. Igual ahí es donde hay que luchar un montón” (EN2, P. 2 of 3).

* En algunas referencias se habla de los medios técnicos utilizados para la comunicación, cuando ésta no es presencial: teléfono, fax...

“El teléfono resulta indispensable, se utiliza tanto para convocar a los niños y niñas y dar informaciones a los padres como para la coordinación con la red de servicios sociales, educativa y de salud. Tiene la ventaja de la inmediatez y del ahorro de costes sobre el correo o el desplazamiento presencial” (Memoria, P. 5 of 31).

La entidad no es ajena a las nuevas tecnologías y hace un buen uso de ellas con el fin de mejorar y facilitar tanto aspectos socio-educativos como burocráticos.

- Eficacia, planificación (Fase II, B).

Este código se repite en todos los documentos, y en especial en las entrevistas. Esta distribución equilibrada le otorga una importancia mayor que si se repitiera mucho en unos documentos y no apareciese en otros.

Tal vez el sentido de eficacia ha quedado relegado a un segundo plano, pero destacan los usos que tienen que ver con la palabra planificación, entendida como:

* Coordinación: toda tarea educativa, para que sea eficaz, requiere de la colaboración y el trabajo en equipo de todas las personas que están implicadas directa o indirectamente.

a) Coordinación externa o con agentes que no son de *Pioneros*.

“Me imagino, bueno, yo es que tampoco sé... están bastante... agobiadetes se les ve, por ejemplo, a veces a los educadores con el tema, que tienen demasiado curro y la coordinación también con otras asociaciones, parece ser...” (CN, P. 1 of 2).

“... O te tienes que coordinar no porque te sirva a ti para nada, sino porque como estás dentro de esa red, pues hay que estar. Creo que eso también supone dificultades a nivel de energía, de esfuerzo.

Y otra dificultad que yo creo que va por ahí también es todo el tema de las coordinaciones. Trabajamos con otras entidades, con instituciones que tienen su propio criterio sobre lo que es educar, lo que es proteger a un menor, o lo que es establecer una relación personal con un niño. Pero, claro, la coordinación es inevitable y es necesaria. Pero sí que te coordinas con un profesor en una escuela y te das cuenta de que su criterio es diferente, y al fin y al cabo cada uno es autónomo en su decisión. O haces

una denuncia o te coordinas con el departamento de infancia de menores y te das cuenta de que su urgencia no es mi urgencia. O con cualquiera, desde otra entidad que pueda ser muy similar a la nuestra, te encuentras con criterios muy diferentes y a veces sientes o que se frena el proceso que tú esperarías o que esas personas piden cosas de ti que tú crees que no tienes que dar. Y de todo esto al final, yo creo que los beneficiados o perjudicados siempre son los chavales” (PsN, P. 1 of 8).

En las dos citas observamos un cierto cansancio con respecto a la excesiva burocratización que exige la coordinación con entidades, coordinación que, aun trabajando en el mismo ámbito, se hace desde perspectivas muy diferentes. La segunda parte de la segunda cita confirma la dificultad de coordinación cuando priorizan aspectos distintos y realizan demandas muy dispares con la línea de intervención de un educador. La atención a estas demandas hace que disminuya el tiempo del educador para encargarse de otras tareas consideradas más importantes por ellos.

b) Coordinación interna: la que se da en el seno de la Fundación y, en concreto, del programa de prevención.

El Programa de Intervención educativa en el Casco Antiguo se inició en 1989. Consta de un funcionamiento interno, evaluado positivamente, basado en la comunicación mantenida entre los/as educadores/as, colaboradores/as, psicóloga, trabajadora social y Red de Servicios Sociales” (Memoria, P. 10 of 26).

Para el buen funcionamiento de la fundación se tiene en cuenta la eficacia en la gestión y dirección de toda la entidad. Los patronos deberán velar porque estas tareas burocráticas, centradas en el control interno y externo de las actividades llevadas a cabo por cada uno de los programas, se realicen de la forma más adecuada.

“3. El tesorero será el encargado del control de todas las actividades económicas y financieras de la Fundación, de la elaboración del presupuesto anual y del estado de cuentas que habrá de aprobar el patronato”.

“4. Con periodicidad anual, el Patronato aprobará el inventario patrimonial al cierre del ejercicio, el balance de situación y la cuenta de resultados, la liquidación del presupuesto de ingresos y gastos y la memoria expresiva de las actividades fundacionales y de la gestión económica, que incluirá el cuadro de financiación, así como el grado de cumplimiento de los fines fundacionales. La memoria especificará, además, las variaciones patrimoniales y los cambios de órganos de gobierno, dirección y representación” (Estatutos, P. 3 of 7/ P.7 of 7).

* Elaboración de programas, organización de la tarea. Todo aquello que es explícito y se ha pensado y programado de antemano. A continuación, se presentan algunos ejemplos tomados de los estatutos, del programa y de la memoria del año 2002 y de las entrevistas de los profesionales:

“1. En general, la Fundación procurará atender y dirigir sus actividades al mayor sector de la población posible” (Estatutos, P. 2 of 7).

“ACTIVIDADES ORGANIZADAS

- circuitos psicomotrices
- lectura de cuentos
- dinámicas de grupo
- trabajos manuales
- entrenamiento en regulación de conflictos
- juegos cooperativos, de confianza, de distensión...
- talleres de manipulación de elementos” (Programa, P. 15 of 21).

“- Organizar juegos y excursiones en el propio barrio dinamizando el grupo para la convivencia y la autoorganización” (Memoria, P. 1 of 26).

“... Yo creo que todas las actividades que programamos, aunque cuando las estructuramos o las organizamos conscientemente igual no decimos “es que vamos a trabajar este valor o este”, pues es que están impregnadas todas las actividades de valores... Pues en todas las actividades que organizamos se busca que los chavales encuentren una forma de participar conjuntamente y que se necesitan los unos de los otros y que propongan cosas y la creatividad...” (EN2, P 3 of 3).

“Creo que hay como dos cosas: una, que es el trabajo expreso, es decir, vamos a intentar trabajar esta temporada el tema de los conflictos en tal grupo. Y se trabaja con los chavales, desde cómo se analiza un problema (que son cosas que a veces hacemos) o cómo plantear alternativas a un conflicto o desde crear un rincón en el club para que vayan los chavales cuando tienen un conflicto, o buscar a chavales mediadores cuando hay un problema. De una forma expresa, que pueda ser desde eso hasta trabajar en grupo el tema de cómo estamos, qué está pasando con el grupo, qué pasa con las amistades, por qué... Que son como formas expresas de trabajarlo, entra todo de las mediaciones educativas, vamos a irnos con los chavales a no sé qué, porque... pues a lo de, el otro día que estuvieron en lo de las bicis, educación vial, para que los chavales salgan del barrio. Que son como formas expresas de trabajarlos” (PsN, P. 2 of 7).

Dentro de esta programación también se tiene en cuenta la orientación, la dirección y el apoyo, que, como se observa en los documentos, está previamente estructurado.

“Sí, o qué hacer en ese hecho concreto. Claro, cada hecho o cada situación del chaval conlleva una serie de valores. Entonces cuando te encuentras en un callejón sin salida o qué hacer con una patata caliente, se comenta en el equipo, para eso está el equipo. Y evidentemente, puede haber una orientación o una idea de qué hacer o qué actitud toma el educador. Puede ser "deja de actuar en un momento dado, o actúa de este modo o tal". Pero luego queda en cada educador, porque aquí se mezcla con el estilo personal de cada uno” (TN, P. 1 of 3).

* **Planificación.** Esta tiene que ver con la programación que hemos comentado arriba. En los primeros textos los documentos oficiales se refieren a una planificación general, y en los últimos a un caso más particular.

“- Planificación y gestión de recursos económicos” (Programa, P. 3 of 21).

“- Planificación y gestión de recursos humanos, área de desarrollo personal” (Programa, P. 2 of 21).

“Es que cuando se habla de planificar, luego cada grupo de chavales y yo hablando de mi caso de las familias, yo hago mi planificación, quiero decir, los educadores no conocen mis planes de intervención. Conocen evidentemente si cuento algo de una familia, les digo, sí porque yo iba orientada a tal objetivo que aparece. Pero mi plan como tal, como yo sus planes, no los tengo” (TN, P. 2 of 3).

Esta última cita se refiere a la planificación más concreta que realiza el profesional una vez vistos los casos que van presentándosele y que tiene que ver con las intervenciones sociales o educativas, ya que la programación está elaborada antes de iniciar el curso y se puede consultar en la sede de la entidad.

* **Organización, estructura:**

“Pues porque, cuando estás en un momento muy bueno con los chavales, en los que ves que hay muchas ganas de hacer, de estar, que proponen, que están creativos, que están con muchas ganas de funcionar como grupo, como persona, pues eso al educador le motiva a la hora de organizar cosas y vamos a tirar por aquí, por aquí y ofrecerles, que te ofrezcan ellos” (EN2, P. 2 of 3).

“* Los/as chavales/as habrán elaborado una definición propia de grupo en cuanto a: implicación, organización, continuidad, confidencialidad de temas a tratar, toma de decisiones y regulación de conflictos” (Programa, P. 7 of 21).

“Y creo que ahora es más estructurado, tiene más forma y más análisis y menos espontaneidad. Creo que ahora hacemos mucha menos teoría, mucho menos debate, mucha menos pedagogía, en ese sentido” (PsN, P. 6 of 7).

Los dos primeros párrafos se refieren a trasladar la función y tarea de organizarse a los propios implicados, es decir, a los chavales. Esto, además de motivar al propio educador, es un importante elemento educativo para conseguir la tan ansiada autonomía del chaval, para que tome las riendas de su vida y decida su propio camino.

La última cita se refiere a algo que ya hemos comentado, la alta profesionalización de la organización, que posee una doble cara: la positiva de eficacia y control sobre todos los elementos, y la negativa que resta espontaneidad a la tarea educativa. También cabe destacar esa percepción que se tiene en comparación con otras épocas de la entidad, en las que se dedicaban más tiempo a debatir y generar discursos pedagógicos. Hoy la labor educativa está más centrada en la práctica, con su estudio y análisis, que en la proyección teórica que dicha práctica podría tener.

- Educación, titulación (Fase II, B).

En una primera interpretación, se pensó otorgar este valor de Hall-Tonna, por una lado, a la educación formal (fidel a las leyes que regulan el sistema educativo), y, por otro, a las acciones que emprendiera la entidad *Pioneros*, acciones suficientemente experimentadas y planificadas y con un carácter formal dentro de la asociación.

Tras haber codificado así los párrafos y haber comenzado la tarea de análisis, se decidió utilizar este valor en el mismo sentido con que es definido por los creadores de esta clasificación, que es el referido sólo al ámbito de la educación formal. Se adoptó el uso más habitual de educación no formal como aquella que realiza una tarea educativa perfectamente planificada y organizada, pero que no otorga títulos oficiales. Dentro de este último tipo de educación se halla inscrito el programa desarrollado por *Pioneros* y objeto de esta investigación. Se eligió para los párrafos anteriores así codificados el valor Educación, conocimiento, intuición de la fase III y Eficacia, planificación de la fase II.

Tras esta modificación se observa una preponderancia de este valor en la memoria y en el programa y una escasa repercusión en el resto de los documentos. Esto es normal si tenemos en cuenta que los estatutos describen el objeto de la

entidad, que en ningún caso es la educación formal, y que los educadores hablan de la educación que hacen, siendo ésta la educación social y no formal. Si en la memoria y programa encontramos referencias a la educación formal es porque en estos se describe el ámbito escolar del que participan gran parte de los usuarios de la asociación.

Las situaciones en las que se emplea este código son las siguientes:

a) Descripción de la situación educativa formal de los chavales. Se presenta tan sólo un ejemplo de uno de los grupos que aparecen en la memoria.

“ABSENTISMO ESCOLAR	NÚMERO(N=24)	%
Poco Frecuente	9	37’5
Muy frecuente	7	29’16
Total	2	8’3
No existe	6	25

El 75 % muestra absentismo escolar ya sea total, poco o muy frecuente.

RETRASO ESCOLAR	NÚMERO(N=24)	%
No existe	2	8’3
Leve	1	4’16
Moderado	10	41’7
Grave	10	41’7
Sin datos	1	4’16

El 87’5% de los niños/as escolarizados de este grupo padece retraso escolar.

EXPULSIONES	NÚMERO DE AFECTADOS	
Del colegio	4"	(Memoria P. 11 of 43).

b) Crítica a las infraestructuras del sistema educativo formal, en cuanto a la carencia de escuela en un barrio determinado. Los niños del barrio de San Antonio no tienen un centro educativo de referencia y se hallan distribuidos de manera dispersa por al menos tres centros de la otra orilla del río Ebro.

“El barrio de San Antonio-Pozo Cubillas presenta unas carencias de estimulación sociocultural muy altas dado su aislamiento geográfico y al no haber ubicadas en él servicios tales como Colegios, Centro de Salud, comercios... El servicio de autobuses, la adecuación de la margen izquierda del Ebro y la “Casa de las Ciencias” son actividades que van integrando esta zona geográfica en el conjunto de la ciudad” (Programa, P. 14 of 14).

c) Apoyo y prevención de situaciones de fracaso escolar, que a la vista de los datos ofrecidos en el apartado a) se producen con bastante frecuencia.

“Apoyo Escolar:

* en la Sede: 15 Media 2

* en Casa Farias” (Memoria, P. 6 of 42).

“Retraso escolar: 15

* Sesiones semanales de apoyo escolar”.

“Problemas de lenguaje: 3

* Sesiones de apoyo escolar dedicadas al lenguaje y a la comprensión de textos

* Coordinación con la logopeda del Centro escolar”.

“Negligencia educativa: 15

Orientar a los padres en pautas educativas”.

“Bajo rendimiento académico: 10

* Motivación para acudir a apoyo escolar con un colaborador

* Coordinación con el Centro educativo” (Memoria, P.19 - 22 of 43).

“La actividad de apoyo escolar dentro del programa ha sido fundamental durante este año, gracias a la colaboración de cinco voluntarios que han apoyado a los educadores y han ofrecido apoyo individualizado a chavales que más lo han demandado. Su implicación así como la utilización de una sala exclusiva para esta actividad ha permitido mejorar la atención a los chavales/as que priorizan el apoyo escolar por ser el espacio que les facilita recibir ayuda en sus dificultades así como crear un clima de estudio que difícilmente pueden lograr en sus casas” (Memoria, P. 27 of 43).

La educación es una tarea compartida con la familia, como hemos visto antes, la escuela y la fundación. Cuando alguna de las dos primeras es deficitaria, el niño se tambalea y no logra los objetivos que la sociedad reconoce para todo ciudadano; por eso organizaciones como *Pioneros* colaboran, apoyan y contribuyen a que la educación sea mejor y a previenen los problemas que pueden surgir cuando estas instituciones educativas no obtienen éxito. Como de la escuela ya hemos puesto suficientes ejemplos en los párrafos anteriores, en el siguiente pretendemos poner de manifiesto la necesidad de intervenir en estas familias, dadas las carencias que éstas presentan, para que ellas influyan de manera más positiva en la educación de sus hijos.

“La familia muestra unas actitudes que fomentan el retraso escolar:

* No refuerzan positivamente a los niños-as en el tema escolar.

* Realiza poco esfuerzo por subsanar las incomodidades o dificultades que conlleva la asistencia: levantarse temprano, aportar material escolar, acompañarles, etc.

- * Desconoce el funcionamiento de la escuela y no se acerca a ella.
- * Da prioridad a la ayuda en casa.
- * Reacciona con miedo a los cambios de centro.
- * Desconoce los aprendizajes que obtienen sus hijos.
- * No se valora ni fomenta la importancia del estudio.
- * No hay espacios en el hogar para que los niños-as puedan estudiar.
- * La mayoría no pueden acceder a los gastos de material escolar.
- * Los antecedentes familiares no demuestran una trayectoria en los centros exitosa”
(Memoria, P. 13 of 42).

- Diseño, forma, orden (Fase II, B).

Este código se encuentra, por el contenido y el sentido que se le ha dado dentro de esta investigación, muy ligado a otro anterior: Eficacia, planificación.

Se repite en la memoria, en el programa y en la entrevista del psicólogo, haciendo referencia a los siguientes contenidos:

*** Elaboración de material, de acciones o de documentación.**

- “1. Promover la participación de los niños/as en actividades sociales, culturales y lúdicas del barrio.
 2. Promover el sentido de la responsabilidad, convivencia y solidaridad a través de las actividades del Club Juventus.
 3. Prevenir las dificultades psicosociales.
 4. Facilitar la convivencia entre la cultura “paya” y “gitana”.
 5. Ser receptor, y canalizador en la red de Servicios Sociales, Escolar, etc. de la problemática infantil y juvenil de estos barrios.
 6. Realizar un trabajo personalizado con niños-as en dificultad o riesgo social”.
- “El resto de las mañanas se emplean para la preparación de actividades, diseño de intervenciones y elaboración de material” (Memoria, P 8 of 25 / 5 of 25).

*** Programar, preparar actividades o diseño de las intervenciones.**

- “- Análisis y diseño de estrategias individuales y /o grupales”.
 - “2. Diseñar los espacios necesarios para alcanzar los objetivos del programa”.
- “Elaborar y aplicar acciones para prevenir las dificultades psicosociales en diversos entornos de la infancia: familia, barrio, escuela” (Programa, P 1 of 4 / P. 2 of 4 / P. 3 of 4).

Ambos usos tienen en realidad el mismo significado, que se referirá a las palabras diseño y forma del código; cuando se programa una actividad o intervención, en realidad se está diseñando, dándole una forma bajo la que se

pretende actuar. El diseño permite la definición de aquello que voy a realizar en el futuro. Queda claro que *Pioneros*, a lo largo de sus años de trabajo, ha llegado a la conclusión de que el diseño, la programación, la planificación anticipada, la preparación y elaboración de los materiales son muy importantes a la hora de intervenir educativamente.

El psicólogo habla de algo más técnico, más estructurado que se refiere más al orden para poder rentabilizar y realizar mejor el trabajo de los educadores y el trabajador social.

“Y ahora tengo la sensación de que es todo como más técnico”.

“Y luego la otra que se me ocurre, que es directamente con el educador. Desde el educador como persona que transmite valores. Desde ayudarle a desdramatizar una situación, o desde reforzarle un tema que está haciendo, o desde apoyarle en formación para tener más recursos en un tema concreto, o hacer el bosquejo de un tema o así, más personalmente con el educador” (PsN, P 1 of 2 / P.2 of 2).

- Logro, éxito (Fase II, B).

Este valor se repite bastante en la memoria y en el programa, documentos que presentan, respectivamente, lo que se ha logrado ya y lo que se pretende lograr.

La memoria es la que más referencias de este valor recoge, ya que aparecen así codificados los logros que la organización detalla haber obtenido en el período al que se refiere el documento.

Además de los logros o éxitos, se recogen las necesidades que han impedido un logro mayor o que representan trabas para conseguir el éxito. La superación de estos inconvenientes contribuiría a obtener un éxito mayor.

En el caso del programa, se emplean los éxitos anteriores para justificar la continuidad y la planificación del trabajo.

“... Consta de un funcionamiento interno, evaluado positivamente, basado en la comunicación mantenida entre los/as educadores/as, colaboradores/as, psicóloga, trabajadora social y Red de Servicios Sociales”.

“El programa sigue manifestándose exitoso porque ha proporcionado nuevas formas de organización Asambleas donde los niños/as y adolescentes han podido expresar su protagonismo y responsabilidad” (Programa, P. 1 of 3 / P. 2 of 3).

A continuación seguimos con el análisis de otros valores que aparentemente se encuentran menos representados en los documentos. Sin embargo, la disminución en la frecuencia de aparición no quiere decir que no sean representativos. Estos valores son los siguientes:

- **Autoestima** (Fase II, A).

Este valor creo que es fundamental en el trabajo educativo de *Pioneros* tanto con niños como con mujeres. Aparece en todos los documentos excepto en los estatutos, donde es normal que no se detengan en algo tan concreto que se refiere al trabajo con los beneficiarios.

Este valor hace referencia a las siguientes personas:

a) Educador: cuando habla de la autoestima que debe poseer el educador para poder educar, realizar su trabajo y colaborar en que los niños la adquieran.

Hay dos tipos de registro: los que se refieren a la autoestima del propio educador

“Que yo como educadora soy una figura profesional muy importante en el sitio donde estoy con los chavales. Creo que es una figura que hasta ahora ha sido poco reconocida, pero con una función muy amplia y muy enriquecedora, tanto para uno personalmente como para nuestros usuarios, entre comillas” (EN1, P. 1 of 3).

y los que se refieren a cómo el educador es percibido por la sociedad

“A mí me parece que es una figura que está muy poco valorada en la calle. Tanto cuando tienes que coordinarte con otras instituciones, pues con los centros escolares, con los centros de salud, con las unidades de base, los trabajadores sociales del ayuntamiento, pues que te tienen muy poco, con muy poca consideración cuando tu figura tiene mucho peso en el barrio, casi muchas veces, más que con ellos. Y eso sí que a veces te hace decir "si tanto peso tenemos, ¿por qué se nos valora tan poco?". El luchar todo el día con las instituciones públicas, con menores... que denuncias situaciones ves que son procesos muy lentos y que se te tiene en muy poca consideración” (EN2, P. 2 of 3).

En este último caso se advierte como el educador, a pesar de no estar muy bien considerado socialmente, debe autovalorar el trabajo que realiza para que esta falta de valoración social no repercuta en su autoestima profesional.

b) Niños y Jóvenes: aquí aparecen dos tipos de referencias estrechamente relacionadas entre sí:

b.1. cuando se refieren a la carencia de autoestima:

“Antes te hablaba de que creo que la base de todo esto está en su ausencia de autoestima o en su baja autoestima. Entonces, para ellos, el valor del amor, el valor de una madre, el valor del afecto, el valor del respeto hacia sus seres queridos, pues no existe cuando ellos no lo han conocido, no lo han sufrido en sus carnes, ¿sabes?, han sido muy machacados y entonces su actitud es la misma: quieren, pero machacando. En ese aspecto estamos muy, muy distanciados” (EN1, P. 2 of 3).

“La falta de autoestima es un valor importante a trabajar” (TN, P. 6 of 8).

b.2. para remediar la situación anterior, que desgraciadamente es frecuente entre los beneficiarios de la fundación, y ante la necesidad de potenciar la autoestima, el programa y la memoria la presentan como objetivo y como resultado logrado:

“* Los niños/as mejorarán su autoconcepto y autoestima a través del ambiente de grupo, las actividades y la relación educativa con los profesionales del programa” (Programa, P. 2 of 2).

“4. Potenciar la autoestima personal de los niños/as a través de las actividades lúdicas” (Memoria, P. 1 of 9).

Utilizan estrategias y trabajo con valores como la libertad y el respeto para lograrla:

“Y el concepto de libertad, la verdad es que lo tengo un poco... el concepto de libertad, yo... mi forma de trabajarla es la no dependencia, la autosuficiencia, la mejora del autoconcepto, esa es la libertad para mí. Es la que trabajo yo ahora...” (EN1, P. 3 of 3).

“Y el saber respetarse entre todos ellos. A mí me parece quizás, yo creo que la tolerancia como primer valor por eso, porque es algo como que se machaca mucho y eso influye en su autoestima, en su... Y yo creo que eso es la primera cosa que tenemos que trabajar un montón, pues porque hay que hacerles ver que entre ellas ya se están machacando, cómo no otros les van a machacar a ellos y los otros a los otros y al final ellos son los más machacados. Si entre ellos mismos se están machacando, cuando están compartiendo una realidad común” (EN2, P. 3 of 3).

c) Familia y mujer: el trabajador social centra su labor en el logro de la autoestima en la mujer, como agente educativo en contacto directo con el niño y que beneficiará, sin duda, a éste.

“Yo hablo que cambia la forma de transmitirlo. Pero que a estas mujeres hay que bajar mucho esos valores y explicárselo como a un niño. Porque si no se sienten reconocidas, si no se sienten valoradas por sus parejas o no se sienten respetadas, primero cuando ven que alguien las respeta, ya están diciendo "Olé, existo, tengo derecho a ser respetada". Luego hay que hacer que ellas ejerzan ese derecho, claro”.

“Pues como principalmente me centro en mujeres, el valor de la autoestima, no sé si es un valor como tal, pero puede llevar acarreado muchas cosas. La autoestima con todos los valores que conlleva, esto a nivel general. Esto sobre todo en las mujeres y en los niños.

El afecto, que ahí se trabaja la autoestima” (TN, P. 1 of 8 / P. 2 of 8).

- **Afirmación social** (Fase II, A)

Este valor se ha utilizado en varios sentidos:

a) Como cariño, amor, afecto que te profesan los otros y que te permite sentirte mejor en el entorno en el que vives y en la sociedad en general. Unas veces se refiere a la relación afectiva que establece el educador con los niños, con el fin de ofrecerles algo que en su familia muchas veces no se da. Otras veces se refiere al afecto que hay que potenciar en el grupo, entre los mismos chavales.

“La amistad pedagógica empieza por la creación de vínculos primitivos que se van elevando cualitativamente. Se trata aquí de que el niño/a vaya recuperando los recursos de relación consigo mismo y con el entorno (naturaleza y medio social). Existe una implicación en la vida cotidiana del niño/a. Esta implicación quiere decir que debe convivir cualificadamente con él. Vivir cualificadamente educador-niño/a es utilizar técnicas de categoría profesional y de las cuales la primera es crear un clima emocional apto para que expulse toda la negatividad que lleva dentro” (Memoria, P. 3 of 13).

“*Pioneros* utiliza tres vivencias profundas del hombre: la Amistad, la Libertad y la Acción, incluidas en tres conceptualizaciones: Procesos afectivos, procesos éticos y procesos críticos” (Programa, P. 2 of 8) (Memoria, P. 2 of 13).

En varios párrafos lo que se señala es la carencia de cariño o de afecto

“No sé, lo centralizo todo en la autoestima con todo lo que puede conllevar. Yo veo que es el valor más necesario, que más falla, sobre todo en relación a las mujeres y a los menores, junto con el afecto”.

“Y la carencia afectiva. Creo que todos la tenemos, pero como que es como muy clara. Es casi por donde les enganchas, por lo tanto es donde más carencia hay. Realmente el enganche es el afecto. Con los chavales, con las familias...” (TN, P. 3 of 9 / P. 4 of 9).

“Falta de afecto: 20

* Expresar rasgos positivos del niño a los padres

- * Conversar sobre los sentimientos
- * Expresar verbal y físicamente muestras de interés, cariño...
- * Promover la colaboración de los padres” (Memoria, P. 5 of 13).

que se trata de paliar con el apoyo directo o derivando los casos graves a otras instituciones de los Servicios Sociales

- “Malos tratos dentro del núcleo familiar: 3
- * Expresar la observación al equipo
 - * Derivar a centro social Casa Farias
 - * Reunión con Comunidad Autónoma
 - * Apoyo emocional” (Memoria, P. 11 of 13).

para lograr como meta el desbloqueo emocional

- “* Los/as chavales/as conocerán la importancia de una relación satisfactoria con los/as compañeros/as y educadores en el grupo utilizando éste como cauce para el desbloqueo emocional, de sentimientos y “cosas que les pasan ”” (Programa, P. 8 of 8).

b) El afecto se encuentra unido a la autoestima y al crecimiento personal. El sentirse valorado permite quererse a uno mismo y avanzar en su vida para sentirse integrado en la sociedad en la que vive.

- “Desde mi criterio, en los valores que yo creo que se intentan transmitir, porque siempre está presente, pues no sé si son valores, siempre está presente el tema de la autoafectividad, de la autoestima, del quererse a sí. Creo que sí que es un tema como transversal que siempre intentamos trabajar con los chavales, en el sentido de que son valiosos por sí mismos, de que se les quiere y que ellos también pueden quererse, de que independientemente de lo que hagan, de dónde vivan o de lo que se les diga fuera, ellos son maravillosos y valen lo mismo hagan lo que hagan. Creo que es una constante. A mí me parece muy importante” (PsN, P. 3 of 5).

c) Enlazando con las anteriores estaría la consecución de determinadas habilidades sociales que también inciden directamente en la autofirmación.

- “B.1. El aprendizaje de habilidades sociales para la organización y convivencia grupal para que la relación social sea generadora del bienestar personal, de la resolución pacífica de problemas individuales y comunes para poder tener una participación ciudadana creativa y corresponsable en todos los entornos posibles. De forma que en la adolescencia desarrollen estas habilidades hacia el barrio, el colegio, etc. generando acciones resolutivas e implicadas” (Programa, P. 7 of 8).

- “Creo que es importante. Primero porque que están en la sociedad y, como personas, nos merecemos esos valores, y creo que son importantes porque normalmente estas familias sí que viven en un entorno de violencia, de no respeto, sí que de amistad, pero

una amistad entendida a veces un poco egoísta. Y yo creo que sí que es importante hacerles llegar eso, no tanto repitiendo el "tenéis que ser amigos" o "tenéis que respetar"...” (TN, P. 1 of 9)

El tabajador social recalca que la necesidad de afecto es preciso cubrirla para que se solucionen muchos de los problemas que presenta este grupo de población.

Pioneros da mucha importancia a los procesos afectivos, que, aunque no se repitan muchas veces como valor entre los educadores, sí es algo que aparece en varios de los documentos educativos a lo largo de su historia. Creen que es trabajando estos procesos como se va a poder solucionar parte de los conflictos que tienen los chavales y que les llevan a la inadaptación psicosocial.

En la misma línea, concede tamaña importancia a la amistad, que veremos a continuación, la libertad, valor de la fase III, y la lucha o acción, ya vista en esta fase.

- Amistad, pertenecer (Fase II, A)

La amistad ha constituido un pilar en la pedagogía de *Pioneros*, que la conceptualiza como amistad pedagógica. La vemos reflejada en casi todos los documentos estudiados y en otros escritos en el pasado.

Leyendo las citas que vienen a continuación, se observa una gran reiteración (aun seleccionando una pequeña muestra de todas ellas) que permite observar que tanto los documentos colectivos de la fundación como los individuales recogen de una forma similar este valor.

“*Pioneros* utiliza tres vivencias profundas del hombre: la Amistad, la Libertad y la Acción, incluidas en tres conceptualizaciones: Procesos afectivos, procesos éticos y procesos críticos”.

“La amistad pedagógica empieza por la creación de vínculos primitivos que se van elevando cualitativamente. Se trata aquí de que el niño/a vaya recuperando los recursos de relación consigo mismo y con el entorno (naturaleza y medio social). Existe una implicación en la vida cotidiana del niño/a. Esta implicación quiere decir que debe convivir cualificadamente con él. Vivir cualificadamente educador-niño/a es utilizar técnicas de categoría profesional y de las cuales la primera es crear un clima emocional apto para que expulse toda la negatividad que lleva dentro” (Programa, P. 2 of 7 / P. 3 of 7) (Memoria, P. 1 of 5 / 2 of 5).

“Ofreciendo Amistad Pedagógica:

- ofrece

- exige

- se implica directa y habitualmente” (Programa, P. 1 of 7)

“En los documentos vemos reflejado como los valores fundamentales de *Pioneros* eran la amistad, la libertad y la lucha. Para mí creo que son muy importantes y fue un documento muy valioso cuando entré en la casa, que me dio las mayores pistas de cómo tenía que ser nuestro trabajo en el medio abierto.

Pero veo que los conceptos de estos tres valores... yo ahora mismo elaboraría otros tres conceptos muy diferentes” (EN1, P. 4 of 5).

“Libertad, amistad o lucha”.

“Lo de libertad, amistad y lucha” (CN, P. 2 of 7 / P. 8 of 11).

“Creo que todos, todos, al entrar en *Pioneros*, es como que entras ya con un chip de unos ciertos valores: la libertad, el amor, la amistad... pero escritos y explícitos actualmente, yo al menos no lo vivo así, vamos no tengo ese documento siquiera” (TN, P. 4 of 6).

El último texto, procedente de la entrevista a un profesional, explícitamente manifiesta no conocer ningún documento de la entidad en el que se haga referencia a valores. Lo sorprendente de la cita es que coincide con los mismos valores que nombran el resto de trabajadores y documentos, por lo que creo que su manifestación se debe a un olvido más que a que niegue la existencia de documentos que contengan estas referencias.

En las primeras citas presentadas se concede mucha importancia a lo emocional. En este sentido, este valor enlaza con el anterior para intentar paliar las carencias y necesidades afectivas de la persona a través de la amistad y las relaciones positivas.

La amistad en el sentido pedagógico constituye uno de los principales recursos que todo educador debe dominar para poder desarrollar el trabajo en la calle. Consiste en establecer los vínculos necesarios para que la relación entre el educador o el trabajador social con el chaval o la familia sea lo suficientemente fluida, con una buena base de confianza, que permita educar. Esta relación necesaria la plasma en su entrevista uno de los educadores:

“La principal tarea es establecer una relación con el chaval. Que cuando llegas de nuevo, tanto cuando llegué de colaboradora, como ahora de educadora, pues establecer una relación con el chaval. Que es moverte por sus ámbitos, por donde más suele estar, el que el chaval te tenga ya al final como referente y establecer un vínculo de confianza

y de amistad con el chaval. Que es lo más difícil el punto de partida. Y eso se consigue a través de horas y horas por el barrio y estando en los lugares donde se mueve. Para mí cuando entré en *Pioneros* como educadora me resultó más fácil porque ya los conocía a todos los chavales, porque ya llevaba tiempo de colaboradora. Entonces esa relación ya la tenía. Fue pues más de afianzamiento. La primera tarea quizás es eso. Y a partir de ahí ya se puede empezar a trabajar con el chaval, cuando has conseguido un vínculo de amistad, que te considere el chaval un referente en su vida, y a partir de entonces es cuando puedes empezar a intervenir con el chaval en otras facetas de su vida” (EN2, P. 1 of 4).

Señala como principal medio para lograr este valor la persistencia, el tiempo y el estar presente en los lugares en los que se halla el niño.

La amistad pedagógica es una herramienta educativa, en el sentido que favorece y facilita el trabajo de calle:

“Yo creo que la tarea fundamental es la de conocer, estar cerca y estar presente junto a los chavales, donde estén y lo necesiten, o la calle, o su casa, o la puerta del cole, o donde sea. Una vez que está establecida la relación de confianza o que ya hay un vínculo personal entre el educador y los chavales es cuando nos podemos plantear otras cosas, que tendrán que ajustarse a la realidad y al momento evolutivo del chaval. Pues bien, sea desde conocer o intentar fomentar o trabajar aspectos afectivos o temas más conductuales o de habilidades o cognitivos o lo que sea. Pero creo que a la larga lo que vale, mirando las cosas un poco con perspectiva, es el vínculo personal que hayas tenido con el chaval y probablemente lo que al chaval le sirva es la relación personal que ha establecido con el educador” (PsN, P. 1 of 9).

La confianza es a su vez un medio para lograr la amistad.

“... Una amistad de, es que es complicado, es como una contradicción, si eres amigo, qué es mejor, el ser amigo de los propios chavales, porque claro luego te pueden perder el respeto. Pero yo en mi grupo, la amistad total...”.

“La propia amistad, también. Pero es que la amistad también implica la solidaridad, la igualdad, el buen rollo, como quien dice. La amistad. Estamos al mismo nivel que ellos, como quien dice, no es que sea el educador, por ejemplo... no sé cómo serán los educadores de los demás sitios, pero aquí somos al mismo nivel y desde la amistad. Primero es enganchar con los chavales siendo más o menos amiguetes y tal... Y que luego el propio proceso te distancia...”.

La amistad medida, como figura que va a estar siempre al lado tuyo, que para lo que necesites, que siempre te va a dar ayuda o consejos o lo que haga falta, para lo que quieras. Pero medida, claro, pues no me puedo ir de ciego con ellos por el propio role que tengo en el grupo” (CN, P. 5 of 11 / P. 6 of 11).

Esta última cita contiene una contradicción, ya que en la primera parte parece subrayar la igualdad entre el educador y el niño por encima de todo, mientras que en la segunda asume que los roles de ambos no son iguales y que no pueden estar al mismo nivel. Esta intervención procede del colaborador, que por su situación y juventud puede sentirse más cercano a los chavales y precisar más claridad en cuanto al rol que le toca jugar.

Otro educador dice que la relación debe ser sana, basada en una amistad que permita el trabajo educativo y que no sea enfermiza:

“La amistad, quizás es el que más puede parecerse al de antaño. Creo que el trabajo de la amistad, sí hay, que en el fondo es luchar por una relación, por una verdad, por una forma sana y creativa de relacionarse, de vivir, etc.” (EN1 P. 5 of 5).

El mismo programa, al igual que el psicólogo, señala que es necesario el establecimiento de vínculos positivos:

“Para el chaval/a son unos marcos organizados donde se expresa, aprende y establece sus vínculos positivos de relación pudiendo así estructurar su personalidad” (Programa, P. 7 of 7).

Porque estos vínculos, además de dar la confianza suficiente para el trabajo, son un buen modelo para las relaciones que el chaval puede establecer con otros niños.

El psicólogo opina que la relación de colegueo está bien, es precisa, pero que hay que poner límites. El educador no es un amigo como puede serlo un niño, joven o madre de tu edad. El educador no pierde su calidad de educador, no debe perder los papeles.

“... el que hay que establecer una relación personal con el chaval que implica desde una amistad y un colegueo y un no sé qué, y a la vez unos límites y una presencia educativa con autoridad también de limitar y de gritar y de decir esto no me ha gustado o me parece así. Creo que eso es explícito y creo que aparece en las programaciones y en las reuniones y tal” (PsN, P. 7 of 9).

La amistad aparece también en la relación con la familia, pues, si una familia te cierra la puerta, ya no podrás trabajar con ella y posiblemente tampoco con su hijo:

“Primero es como subliminalmente, con acciones mías o actuaciones, sienten que tú los estás respetando. La amistad, pues si ven que pueden confiar en ti, o que pueden llegar

a..., que saben que tú estás ahí y que, si no estás un día, porque no puedes estar, lo explicas, lo dices y lo razones. Entonces yo creo que es más la educación con acciones, de tiempo. Y es que yo me tomo tiempo con las familias para que me conozcan y para conocerlas. Y yo creo que eso es fundamental, porque los tienen pero no los practican. Me parece a mí” (TN, P. 2 of 6).

Reitera los mecanismos para lograr la amistad, que como ya hemos visto en textos anteriores son el tiempo y la confianza, añadiendo a ellos uno nuevo, que son los hechos o los actos que el educador muestra.

Otra forma de amistad es la que se da entre los chavales o entre las familias, es decir, en las relaciones de igual a igual. Esta amistad, a veces, mantiene relaciones de egoísmo sobre las que se puede actuar:

“... porque normalmente estas familias sí que viven en un entorno de violencia, de no respeto, sí que de amistad, pero una amistad entendida a veces un poco egoísta...” (TN, P. 1 of 6).

Otras veces se trata de una amistad que no tiene duración en el tiempo, característica que se da en el desarrollo normal de niños muy pequeños, pero no en mayores y adolescentes:

“Los valores distintos a los del educador, pues creo que la amistad la entienden muy diferente a nosotros. Creo que viven el momento. Entonces, creo que para obtener su propio beneficio son capaces de transgredir o traicionar, aunque ellos no reconozcan esa palabra, para obtener un beneficio inmediato y que a ellos les sirva en ese momento, y no reparan en las consecuencias que ello puede tener. Ellos se colocan ahí, desde un punto de vista del "carpe diem" casi, les da igual” (EN1, P. 3 of 5).

Los educadores dan importancia a la amistad dentro del grupo, a la propia formación del grupo en el sentido de pertenencia a él:

“... Les está aportando como una forma de poderse expresar, de poder contar, de encontrar amigos, de vivir la transferencia tanto a nivel interno como... de cambio, de poder reírse, de poder establecer criterios de estar y diferentes a los que viven en su casa, otras formas...” (EN2 P. 3 of 4).

También los documentos de la organización (memoria) dan importancia a fomentar la amistad entre los propios niños, porque es un importante agente de socialización, reconocidamente más importante que la familia y la escuela en la adolescencia. Por eso *Pioneros* potencia la amistad entre ellos y la utiliza de herramienta pedagógica a través del educador, con el fin de que aprendan a

establecer vínculos fuertes que superen las deficiencias y el débil concepto de amistad que poseen algunos.

“Escasa interrelación con sus iguales: 2

* Invitar al grupo

* Facilitar la amistad entre compañeros

* Protagonista de juegos cooperativos” (Memoria, P. 5 of 5).

Los profesionales y educadores tratan de fomentar otro valor como es la solidaridad, que como también hemos visto en algún texto anterior aparece en otros como requisito imprescindible para lograr la amistad.

“Y luego, sí que se trabaja mucho la relación de amistad, la relación personal entre los chavales, es decir, el que siempre hace de chivo expiatorio, al que le caen todas. Ese tipo de cosas. O la amistad como apoyo para los chavales” (PsN, P. 4 of 9).

“La alegría, la amistad entendida como ellos la entienden, no sé, su solidaridad, ¿no?, el darlo todo, creo que son sus valores positivos” (EN1, P. 2 of 5).

- **Derechos, respeto** (Fase II, A)

El respeto aparece como un derecho que tienen los niños, jóvenes o familias, también como una obligación, pues todos ellos deben tener respeto a los educadores y a los otros.

“... Valores de solidaridad, de amistad, de libertad, de igualdad, de respeto. Yo creo que están presentes en todo momento. Nosotros hacia ellos y a veces menos ellos hacia nosotros. Se les va a veces un poco la pinza”.

“El respeto. Un ejemplo: estamos haciendo una rueda y le toca a J. (chaval) y, como le cuesta tanto hablar, igual dice su hermano I. (chaval) "ala, chico, ¿vas a hablar ya?" o "tira, pasa ya tal". Pues no, espérate. El respeto con ellos y con nosotros también.

Creo que hemos dicho los valores implícitos, pues que ellos mismos nos van a respetar. Igual en un primer momento, cuando conocí a N. (chavala) o alguna de éstas, es la relación, ellos tiran a ver hasta dónde pueden y tú vas dejando a ver hasta dónde quieres, también. Es una relación que al principio vas tirando, hasta que llega unos momentos que ya...” (CN, P. 1 of 7 / P. 4 of 7).

“... La regulación de conflictos utiliza estrategias grupales y acepta la figura de mediador como observador. Afrontar los conflictos con estas técnicas facilita la expresión de defensa de los propios derechos y respeto por los del otro. Van conociendo las técnicas pero apostar por un cambio en los propios modelos de relación es lento y pausado” (Memoria, P. 6 of 7).

“Pues yo me doy cuenta desde que era colaboradora cómo va trabajando, que es algo que está impregnado cada día de todas esas historias. Pues de que los propios chavales

se den cuenta de que estamos en una historia que es un sentido común, el tener unos derechos, una conciencia común, vamos, que tenemos unos derechos y unas obligaciones para nuestro bienestar social. Y unas nos pueden gustar y otras no, pero tenemos que aprender que hay cosas que las tenemos que hacer así. También la capacidad esa crítica de saber los deberes, las obligaciones. Pues, bueno esto no me gusta, pero, bueno, para reinsertarme un poco en esta sociedad, pues tengo que vivirlas así. También esa capacidad crítica de decir no estoy de acuerdo con esto, por esto, por esto y por esto, pero, bueno, pues tengo que... y el defender los propios derechos, luego de cara al grupo y el saber expresarlos, también. Es muy difícil”.

“Entonces, a la hora de trabajar valores es muy rico el grupo. Es muy rico porque entre ellos mismos se proponen cosas y por qué funcionan así con los otros y ellos mismos se ponen también los puntos sobre las íes, establecen las normas, las consecuencias que tiene si no cumples esas normas, el por qué tenemos todos unos derechos y no saltes mis derechos, porque tú también los tienes y no te gustaría que yo te los saltara, y cómo se razonan ellos mismos en el funcionar diario de los grupos. Es algo que es el orden del día en el funcionar con ese tema. Y los propios chavales sí que lo tienen cada vez mucho más... a mí es algo que sí que veo, que se nota cada vez más en los chavales. Sobre todo en los más mayores, los que llevan más tiempo en *Pioneros*” (EN2, P. 4 of 13 / P. 1 of 13).

A veces los niños tienen dificultad en ver las obligaciones, es decir, reconocen sus derechos pero no reconocen el derecho que tienen los otros.

“Me parece que muchas veces no son conscientes de que tienen unos derechos y unas obligaciones como seres sociales. Muchas veces se consideran que ellos tienen unos derechos y que el resto no los tiene y les es mucho más difícil ver sus obligaciones. Ellos piensan que no tienen ninguna obligación o que el resto no tenemos... O exigen al resto obligaciones y ellos no son conscientes de que también tienen que tener unas obligaciones por su vida o para funcionar en este mundo, les guste o no...” (EN2, P. 9 of 13).

Entonces, cuando codificamos este valor, también estamos hablando de derechos humanos o derechos y/o deberes que tenemos los unos para con los otros, código de la fase IV al que se aspira utópicamente desde la educación orientada a un sector marginal, en el que el nivel básico e individual no está alcanzado.

“Yo creo que los que más a menudo salen con los chavales son los humanos, los del día a día, el respeto, la tolerancia, esto es lo que sale en un grupo. En el grupo de trabajo donde hacemos semanalmente una asamblea, ahí es donde trabajamos sobre todo esto, es donde sale el aspecto más racional de los chavales. Sale el respeto, la tolerancia, el

bien y el mal, que es juzgar al fin y al cabo esto está bien, esto está mal” (EN1, P. 1 of 8).

“Se persigue que en su adolescencia despunten actitudes activas, conscientes para que puedan vivir con todos sus derechos garantizados (vivienda, formación, trabajo, familia, salud) y puedan ejercer sus deberes de forma consciente, responsable y constructiva”.

“C.2. Procurar situaciones de convivencia donde se vivencien los valores de solidaridad, responsabilidad y se pongan en reflexión temas sobre derechos humanos, recursos del entorno inmediatos, factores sociales determinantes en nuestras vidas y formas de acceso a los medios de difusión de la cultura” (Programa, P. 2 of 5 / P. 3 of 5).

“El respeto, la no violencia, los derechos. Tampoco es un valor, el ejercer tus derechos y el de los demás. Sí es importante, sí” (TN, P. 2 of 9).

El respeto como capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, en el lugar del otro, como capacidad de empatizar con él:

“Para mí uno de los más básicos creo que es el respeto, la comprensión, es decir, la capacidad de entender al otro, de ponerse en el lugar del otro, no sé si tengo claro lo que son los valores...” (EN1, P. 3 of 8).

En este sentido, y aunque no tiene que ver con el niño ni su familia sino con el trabajo que realiza la entidad *Pioneros*, un educador pide respeto hacia la labor de los educadores. Este respeto lo pide a aquellas personas que formaron parte de la asociación en otro tiempo, con otro contexto, y a los agentes externos sociales.

“Yo sí que pediría, aunque sé que me estoy metiendo en otro tema, que los que ya no están pero sí que conocieron el *Pioneros* de antes hicieran ese mismo esfuerzo por entender cuál es la situación de ahora para los que estamos aquí. La lucha ahora, en ese sentido, es mucho más difícil para nosotros. Yo desde luego sí quiero ser... Un ejemplo, tengo herramientas guardadas en el bolsillo que nunca podré sacar, porque tengo una institución detrás. Lo tengo clarísimo. El día que yo quiera sacar esas armas para luchar por los chavales me iré de la institución y me haré autónoma y seguiré trabajando. Yo sí que pediría un esfuerzo para que se entendiese la dificultad y el esfuerzo que estamos haciendo nosotros por sobrevivir en este trabajo y en estos tiempos” (EN1, P. 8 of 8).

La carencia de respeto hacia los otros, debida a la falta de autoestima, a su vez está provocada por la falta de afecto que han tenido de sus seres queridos, pues, si uno no se respeta a sí mismo, difícilmente puede respetar a los demás. Además, teniendo en cuenta que lo que ha vivido es una carencia emocional grande, cómo va a respetar a quien no le quiere.

“Antes te hablaba de que creo que la base de todo esto está en su ausencia de autoestima o en su baja autoestima. Entonces, para ellos, el valor del amor, el valor de una madre,

el valor del afecto, el valor del respeto hacia sus seres queridos, pues no existe cuando ellos no lo han conocido, no lo han sufrido en sus carnes, ¿sabes?, han sido muy machacados y entonces su actitud es la misma: quieren, pero machacando. En ese aspecto estamos muy, muy distanciados” (EN1, P. 6 of 8).

En esta cita la palabra machacando, que aparece un par de veces, se podría equiparar a no respetado, no tenido en cuenta.

La interdependencia entre el respeto y la autoestima es una idea que corrobora el trabajador social en el ámbito familiar.

“La falta de normas, falta de respeto” (TN, P. 9 of 9).

Ya que la familia no puede ser una referencia, el educador se coloca frente al niño como modelo de respeto, como el modelo de alguien capaz de escuchar, de observar situaciones sin juzgarlas:

“Pero hacemos una cosa muy bonita, que es una supervisión semanal con los chavales, donde los supervisores somos los educadores, la palabra queda en el centro y ellos la cogen y hacen lo que quieren con la palabra. Quiero decir, uno la puede coger y cuenta lo que le ha pasado esa semana o tiene un problema o es el momento de recriminar al otro porque está enfadado con él, etc. Entonces nosotros nunca juzgamos, sino que hacemos de mediadores en esa supervisión. Intentamos ser muy asertivos, intentando no valorar a nadie y dando la taba a todo el mundo. Y ahí es donde más se trabaja, porque siempre se cae en juzgar, en no respetar la palabra del otro, en... no sé, quiero decir que es donde sale lo que visceralmente nos sale a todos, la pelea esa del "yo soy más grande" o "alguna de las aventuras de las mías" que tiene en ese momento. Entonces ahí es donde trabajamos esto, y se trabaja individualmente con esa persona y además se implica a todo el mundo para que se pongan en el lugar e intenten decirle algo. Yo creo que es uno de los espacios donde mejor podemos trabajar”.

“Lo que sí que creo que nosotros aquí abrimos un campo muy grande de tolerancia. Antes se podía y nosotros creo que somos capaces de verlo y tenemos que entender o tenemos que hacer un esfuerzo por entender la limitaciones que tenemos ahora” (EN1, P. 4 of 8 / P. 7 of 8).

El respeto equivale a entender al otro, ver su dificultad para aceptar determinadas cosas desde su propia perspectiva.

El respeto no se presenta como una imposición, por lo que se le debe dar al niño la capacidad de elegir, actuando como modelo el educador y otros niños mayores:

“Pero yo sí que creo... que se nota un montón el trabajo que se ha hecho desde hace años con los chavales. Y en los más mayores se nota un montón, que tienen muchas cosas superclaras, que las tienen tan asimiladas que ni se dan cuenta de que eso lo han aprendido a lo largo de estos años... Que estamos en el apoyo escolar y muchas veces son los propios mayores los que muchas veces están con los pequeños echándoles una mano, diciéndoles "Pues mira, esto lo tienes que hacer así" o "No molestes, porque estás molestando a ese, a ese...". Yo qué sé, que entre ellos mismos... el que los mayores empiecen ya a ser modelos de los pequeños... Cuando el propio chaval va madurando y se dé cuenta, que coja lo que más quiera de lo que va aprendiendo. Nosotros es como que vamos dando un chute de pequeñas cosas, y luego ellos son los que eligen: lo que quieren coger, lo que no quieren coger...” (EN2, P. 12 of 13).

En otras ocasiones, el respeto también se presenta como una norma aceptada por los miembros del grupo, puesto que ha sido establecida por todos.

“Bueno, pues para empezar creo que es muy importante tener unas normas. Unas normas que hayan propuesto los chavales y que las hayamos negociado entre todos, o sea, normas de comportamiento y de convivencia, de utilización de los juegos, cuando se sale al campo, de respeto a la naturaleza o de respeto hacia las cosas con las que nos vamos a encontrar” (EN1, P. 5 of 8).

“Pues eso, cuando estamos en una asamblea, el establecer turnos, el decir "a ver, si yo estoy hablando, no me pises" o "No me pises porque estoy hablando yo". Y eso es algo que lo han aprendido con el estar. Y ellos mismos reconocen que muchas formas de estar las han aprendido aquí, no en sus casas”.

“... Pues el establecimiento de normas, el pedir ayuda, el prestar, el estar con los chavales, el respeto mutuo, el decir, "bueno, pues yo no estoy de acuerdo con lo que tú me estás diciendo, pero bueno, te voy a respetar". Que a veces, que les cuesta muchísimo, también, porque piensan que tienen la verdad absoluta. Pero que nos pasa a los adultos muchas veces también, nos cuesta ese respeto a lo que está diciendo otra persona. Es un aprendizaje que cuesta y que es a largo plazo, vamos, que queda un camino largo, como me queda a mí” (EN2, P. 2 of 13 / 6 of 13).

El respeto al ritmo de funcionamiento del chaval es fundamental en cualquier situación educativa, y en el marco de la educación no formal mucho más:

“Se ha trabajado en 2 subgrupos adecuados a edades e intereses que han ido tomando identidad propia con ritmos independientes a lo largo del año respetando el sentimiento y vivencia de gran grupo. Los grupos se han ido aglutinando teniendo en cuenta el criterio edad y por grupos naturales. La dinámica durante el año ha permitido atender y dar respuesta a las necesidades e inquietudes de los chavales/as, motivarlos a que

participen, la identificación con los grupos, así como ha posibilitado aumentar el disfrute de todos” (Memoria, P. 4 of 7).

“Se ha trabajado en 2 subgrupos adecuados a edades e intereses con ritmos independientes a lo largo del año, respetando el sentimiento y vivencia de gran grupo. La cercanía, sobre todo familiar, entre los participantes de los dos grupos nos lleva a realizar bastantes actividades conjuntas entre los dos grupos así como con los grupos de Casco Antiguo, especialmente el de pequeños” (Programa, P. 1 of 5).

El trabajador social insiste mucho en el respeto que le debe la familia:

“Las educas en la medida de que tú, con tus comportamientos, con tus formas, yo creo que les llega; y en la medida de que algunas vienen con una exigencia y una falta de respeto, y exigiendo sobre todo a niveles económicos, que yo ahí sí que me planto en el sentido de decir "bueno, primero soy persona, segundo me merezco un respeto y tercero es que no sé por qué me entras así". No la amenazo con que no le voy a dar la ayuda, pero sí como persona, pero a mí me sale como L., no como trabajadora social, es decir, un respeto que yo a ti te estoy respetando. Sí es más difícil en el sentido de que, claro, una familia que tiene unos hábitos de vida muy arraigados, cómo les dices que eso no es correcto. Primero a mí me entra la duda de quién soy yo para decir qué es correcto o no y segundo te merece un poco más de respeto, es decir, cómo lo digo para que llegue bien” (TN, P. 1 of 9).

El aprendizaje del respeto por parte de la familia repercutirá positivamente en el aprendizaje del niño. Este respeto por parte del educador y del trabajador social hacia la familia le hará darse cuenta de otra forma de funcionar y podrá ampliar esta manera al trato de los niños.

“El respeto a la familia. Es como una sobreprotección por parte de la familia hacia ellos por ocultar muchas veces cosas o por... Y luego de ellos hacia las familias, claro...” (CN, P. 6 of 7).

“... porque normalmente estas familias sí que viven en un entorno de violencia, de no respeto, sí que de amistad, pero una amistad entendida a veces un poco egoísta. Y yo creo que sí que es importante hacerles llegar eso, no tanto repitiendo el "tenéis que ser amigos" o "tenéis que respetar", sino más, pues, como decía antes, me vienen con exigencias o un día me vienen que quieren hablar y yo ese día estoy mal porque soy persona, pues decirlo claramente: "Respétame". Ya sé que soy una profesional, pero hoy no me siento tan bien. Entonces sí que no es tanto decir "respétame, respétame", sino con tus acciones, tu saber estar o tus posturas, yo creo que en definitiva los educas. Primero en relación a ti, con lo cual te da puerta abierta para luego tú meterte. Y a lo mejor en un momento dado decir "respeto a tu hijo" y ya utilizas la palabra” (TN, P. 3 of 9).

En las familias con las que se trabaja se observa un valor de la sociedad gitana que en la paya se está perdiendo: el respeto hacia las personas mayores:

“Y el respeto que tienen a los mayores a mí me parece muy positivo, también. Y quizás eso es algo que lo estamos perdiendo nosotros o la cultura paya más. Ellos, vamos, cuando te dicen "yo a mi abuelo en la vida lo metería a una residencia". Que dices, es verdad. Que tienen algo ahí como el sentimiento ese de familia, el de respeto a sus mayores y lo que diga mi abuela, en el caso de que sea la matriarca, o mi abuelo va a misa. Y cómo de generación en generación se va repitiendo ese patrón...” (EN2, P. 13 of 13).

Este valor se encuentra muy presente en las entrevistas de todos los profesionales, excepto en la del psicólogo. De ello se puede deducir que los educadores y el trabajador social lo consideran fundamental en el trabajo cotidiano con los chavales y en el trabajo con la familia, que se convierten en referente fundamental para que el niño lo aprenda.

- Apoyo semejantes (Fase II)

El material estudiado ofrece diversos tipos de apoyo. Dicha diversidad reside en las distintas personas hacia las que va dirigido el apoyo.

1º Apoyo del educador al niño. Tiene carácter educativo, es decir, el fin es educar, pero no olvida el lado humano de la persona a la que pretende educar.

“La primera como figura, como referente. De una figura que está ahí, no como de la sede y todo eso, sino como una persona que está ahí para lo que quieras. Que puede en un momento darte ayuda o siempre. Es que lo fundamental es esto, que está presente en todo momento” (CN, P. 1 of 2).

2º Apoyo entre los mismos chavales. Encontramos varios ejemplos de ayuda que se prestan entre ellos:

“El respeto a la familia. Es como una sobreprotección por parte de la familia hacia ellos por ocultar muchas veces cosas o por... Y luego de ellos hacia las familias, claro. Que están unidos a muerte y más siendo, por ejemplo, la familia de los de L. (familia de chavales), que son más macarras que el copón. Te pongo un ejemplo si quieres: va a entrar J. (chaval), que vive en la calle Mayor, junto al Galicia (bar), va a entrar, no le deja entrar uno. Llama y le dice "oye, mamá, que no me dejan entrar". Baja toda la familia, con palos y con todo, "¿dónde está el que no te dejaba entrar?". Que son así, muy echados para adelante, muy macarras, pero que siempre están preocupándose a

muerte los unos por los otros, igual no de la mejor forma, pero siempre están ahí. Que lo que tiene de familia, a mí me gusta” (CN, P. 2 of 2).

“* Cada niño/a encuentra y aporta en el grupo la posibilidad de estar entre amigos que se respetan y apoyan mutuamente” (Programa, P. 1 of 2).

“Es que para mí la solidaridad engloba muchas cosas: como el derecho, las obligaciones, lo que hablaba antes del apoyo mutuo y el saber pedirse ayuda unos a los otros, el compartir, el pedir ayuda sin exigencias, sino de una forma mucho más...” (EN2, P. 3 of 5).

“Y luego, sí que se trabaja mucho la relación de amistad, la relación personal entre los chavales, es decir, el que siempre hace de chivo expiatorio, al que le caen todas. Ese tipo de cosas. O la amistad como apoyo para los chavales” (PsN, P. 1 of 1).

El apoyo entre iguales tiene relación con el establecer buenas relaciones entre ellos, y esto, a su vez, con otro valor que ya hemos explicado: la amistad.

“La amistad, quizás es el que más puede parecerse al de antaño. Creo que el trabajo de la amistad, si hay, que en el fondo es luchar por una relación, por una verdad, por una forma sana y creativa de relacionarse, de vivir, etc.” (EN1, P. 2 of 3).

Este apoyo suele ser más fuerte cuando se da entre personas de una misma familia:

“Y como algo positivo, lo de la piña. El que funcionan como una piña, que entre el grupo natural de chavales, pues los primos, hermanos... pueden tener un montón de conflictos entre ellos, pero como haya alguien ajeno que se meta en sus vidas, cómo les sale instinto ese de todos contra esa persona, la piña, la unidad familiar. Y pase lo que pase, aunque nos llamemos el uno al otro "capullo" o lo que sea, vamos, contra éste somos uña y carne. La unidad familiar me sorprende un montón, de cómo se unen, de que de repente se están pegando, y, si hay un conflicto con otro chaval, vamos... a por él. Y quizá eso, como algo negativo en el caso del conflicto y como algo positivo cuando funcionan así con muchas historias de unidad familiar, de piña. A mí me parece muy bonito eso también” (EN2, P. 5 of 5).

3º Apoyo del psicólogo a los educadores y trabajadores sociales. Se da en distintos ámbitos, que van del personal al profesional. Sobre todo se refiere al apoyo profesional que el psicólogo ofrece en forma de guía y asesoramiento:

“Yo creo que el papel que desempeña el equipo interdisciplinar es para empezar orientar y apoyar en todo al educador. Y creo que es como... en concreto el trabajo de B. (el psicólogo), creo que es como la reafirmación de la intervención del educador, como el último repaso antes de presentarse a un examen. Entonces creo que es fundamental, fundamental teniendo en cuenta que, a parte de educadores, somos humanos, que

trabajamos con humanos y que a veces podemos tener unas meteduras de pata considerables. Entonces, creo que esa comparación y ese asesoramiento que se nos ofrece es muy positivo. Incluso la crítica a lo que haces o el apoyo, da igual, creo que todo te orienta y te ayuda” (EN1, P. 3 of 3).

y a la elaboración de materiales, documentos, etc. que facilitan la tarea del educador y trabajador social:

“la psicóloga ofrece soporte técnico tanto en las áreas metodológicas como organizativas, elabora y aplica acciones para prevenir las dificultades psicosociales en diversos entornos de la infancia: familia, barrio, escuela, desarrolla procesos de intervención psicopedagógicos especializados referentes a niveles de prevención secundaria o terciaria, derivación a servicios sociales especializados, etc. y ofrece y promueve la formación del equipo profesional. Además, apoya y supervisa la elaboración de documentación: programación, evaluación e informes. Finalmente, realiza la recepción y seguimiento de los voluntarios y participa en la Federación Riojana de Voluntariado Social” (Memoria, P. 2 of 9).

Pero también se da en un sentido que trasciende lo profesional, que es el apoyo moral que da el psicólogo ante determinados sentimientos que se generan en el educador que está en contacto directo y continuo con los problemas de algunos niños y familias.

4º Apoyo mutuo entre educadores y voluntarios. Este se produce en la tarea diaria de ayuda para compartir los conocimientos, los materiales y las informaciones (muy básicas) que un educador puede tener sobre el entorno de un niño o sobre el propio niño.

“el cuidado y seguimiento de los voluntarios en las tareas y actividades en las que participan junto con los profesionales así como la formación o preparación concreta que necesiten” (Memoria, P. 1 of 9).

5º Apoyo a la familia. En ésta se centra el trabajador social más directamente que los educadores:

“Excepcionalmente, se realizan desplazamientos tales como al centro Marqués de Vallejo (discapacitados psíquicos) para llevar a una madre a las reuniones con el colegio. O viajes con familias al Hospital San Pedro (a las afueras de Logroño) para visitar niños” (Memoria, P. 3 of 9).

El apoyo tiene mucho que ver con el trabajo en equipo que siempre ha fomentado *Pioneros*. El equipo de profesionales se reúne semanalmente para

apoyarse, compartir información y formarse. Esta misma filosofía se traslada a los barrios, pues, a pesar de trabajar individualmente con muchos de los niños, se organizan actividades de grupo, se fomentan las relaciones de amistad (que hemos visto antes) y se utiliza la asamblea semanal como herramienta de discusión, aprendizaje y apoyo, en definitiva.

- Autocompetencia, confianza (Fase II, B)

Tener competencia o ser competente, es decir, ser capaz de hacer algo bien, es un valor que se fomenta tanto en el educador, para que sea capaz de realizar bien su tarea (la educación de calle)

“Yo sí que creo que hay que controlar esos valores, porque los vas a transmitir. Entonces hay que ser, creo que muy maduro para hacer una buena transmisión. Y luego algunos de ellos necesariamente hay que enseñarlos y trabajarlos”.

“Por ejemplo, yo que sé, la honestidad. A mí me cuenta un chaval que ha delinquirido o que ha robado una bicicleta a mi mejor amigo o a fulanito, que no lo conozco, me da igual. Yo no le puedo seguir el juego, aunque, imagínate, yo pienso que a los ricos hay que robarles. Yo no le puedo transmitir eso, aunque lo crea. Primero, porque sus conocimientos son limitados y su experiencia también. Con lo cual yo creo que tengo que trabajar la honestidad y decir que me lo puede contar, porque el chaval tiene confianza para contármelo, pero que no me parece honesto y que no podemos hacer un chiste de eso y que no me voy a reír con esas historias. Entonces, quieras que no, yo tengo que enfrentarme continuamente a un valor. Que es como otros cincuenta mil” (EN1, P. 1 of 2 / P. 2 of 2).

como en los niños:

“A través de mediaciones educativas, de muchas actividades que realizamos con ellos, pues trabajamos distintos aspectos: que los chavales empiecen a saber relacionarse en el grupo, a saber opinar... Es favorecer su crecimiento personal y social. Y el establecer relaciones positivas con ellos y que ellos participen de una forma activa, que es su vida. Y que no se queden en su entorno porque les ha tocado vivir así y estén de forma pasiva. El objetivo último final es que sean autónomos y que ellos mismos tengan las riendas de su vida y puedan hacer lo que ellos deseen. Que no porque les ha tocado vivir en el entorno familiar o socio-económico-cultural en el que viven, pues que estén ya predestinados, que tengan un destino ya concedido. Sino que tengan la posibilidad de modificar ese destino” (EN2, P. 1 of 1).

“- Han mostrado diferentes habilidades, talentos, hobbies al grupo y han recibido un reconocimiento grupal y autovalorización personal aumentando su autoconcepto” (Memoria, P. 3 of 7).

Por esta razón, en el programa la autocompetencia aparece como un objetivo que hay que conseguir en los niños (primera cita) y en las madres (segunda cita):

“Nos proponemos conseguir tres clases de libertad: la libertad interna (que abarca lo psíquico), la libertad externa (que abarca lo social), y la libertad educativa (es una autorregulación del propio niño/a)”.

“Potenciar el desarrollo personal y el crecimiento hacia la autonomía como Asociación de mujeres Casiopea, como grupo de madres de los niños que participan en el programa y como asociación creada desde Trabajo Social para dar apoyo a estas mujeres” (Programa, P. 2 of 7 / P. 5 of 7).

Este valor se encuentra muy ligado al de autoconcepto o autoestima que ya hemos estudiado. Si el niño es capaz de hacer las cosas bien, su autoconcepto y su autoestima se elevarán.

“Y el proceso de conciencia sirve para muchas cosas: para tu crecimiento personal, para tu respuesta ante el mundo en relación con tus amigos, con tu trabajo, con... Luego yo creo que está muy relacionado con el tema del autoconcepto. Y probablemente creo que estas dos cosas sean las que más hagan crecer a los chavales, o hacerse mayores en el sentido de hacerse más poseedores de su vida, de qué quiero hacer, o en relación primero a saber quién soy y para qué hago las cosas” (PsN, P. 2 of 3).

- **Control, orden, disciplina** (Fase II, A) y **Ley, regla** (Fase II, B)

Son dos valores que, a pesar de ser diferentes en la clasificación de Hall-Tonna, los hemos codificados como sinónimos. Somos conscientes de que no son exactamente iguales, pero en el contexto de educación no formal de nuestra investigación los podríamos utilizar de una forma conjunta.

Ambos se encuentran relacionados con las normas y las habilidades sociales. Un niño debe aprender un determinado número de normas que le permitan vivir en la sociedad y adaptarse a ella. Justamente lo que les falla a estos niños y jóvenes es la adaptación, y esto en parte es porque no siguen las normas más ampliamente aceptadas por el conjunto de la población. Por esta razón, una de las labores de los educadores reside en el trabajo de las normas.

El colaborador, que es un educador voluntario, da por supuesto que algunas normas son implícitas:

“Creo que son intrínsecas en cada uno de ellos. Por ejemplo, no va a venir ninguno ciego perdido porque sabe que le vamos a decir "pero, chico, ¿qué haces viniendo ciego?" o... por ejemplo, normas, "no robar", sabemos que no nos van a robar”.

“Las normas son intrínsecas en cada uno, que no van a... cada uno sabe cómo comportarse. ¡Hombre!, pues yo qué sé, no se puede fumar porros, no se puede beber, no se puede venir borracho, no se puede... ese tipo de cosas, no te puedes pegar con uno” (CN, P. 2 of 4, del código ley, regla) (Ver CN, P. 1 of 44, del código ley, regla).

En algunas ocasiones es el educador quien establece la norma, pero no muchas, porque no hacen falta muchas para funcionar:

“Pues eso, cuando estamos en una asamblea, el establecer turnos, el decir "a ver, si yo estoy hablando, no me pises" o "No me pises porque estoy hablando yo". Y eso es algo que lo han aprendido con el estar. Y ellos mismos reconocen que muchas formas de estar las han aprendido aquí, no en sus casas” (EN2, P. 6 of 7, del código control, orden...).

“Es que todo lo que organizamos tiene ya unas normas de base y es que a veces no hace falta ni escribirlas, ni expresarlas, porque las tienen interiorizadas los chavales, por la forma de funcionar que ha tenido a lo largo de años. Incluso los chavales nuevos, los que no llevan tantos años como los antiguos, las demandan ellos mismos. Aunque no estén escritas, las demandan ellos unas normas, o las tienen tan interiorizadas, aunque no estén manifiestas, o unas formas de funcionar, que muchas veces no hace falta decir las, que entre ellos mismos se las exigen, como forma de convivencia y de estar todos juntos. De estar juntos y bien, y de estar a gusto. Y el compartir experiencias. O cuando nos vamos a ver una exposición, pues claro que saben que no pueden estar cada uno a su aire, rompiendo cosas, o... Que ellos mismos se exigen el estar, porque saben que igual no, otro día no les van a dejar entrar si no hacen lo que les piden que hagan: el no romper o el no tocar no sé qué cosas, por ejemplo” (EN2, P. 2 of 3, del código ley, regla).

Las normas también tienen un sentido de leyes o reglas de funcionamiento. Con este significado se hacen referencias concretas a las normas de convivencia o habilidades sociales básicas de limpieza, cumplimiento de horarios, conducta...

“* Los niños/as interiorizarán días y horarios de las actividades adquiriendo así habilidades de autonomía personal” (Programa, P. 1 of 5, del código control, orden...).

“Sí, yo creo sí, que es fundamental. Si no, no logras nada. En una casa, por ejemplo, que es la dificultad que yo ahora veo más, hablando de temas materiales, si no tengo unas normas estipuladas socialmente, me gusten o no, si no tengo una mejora en la atención de los niños, en su educación, en el saber estar, en la alimentación, la higiene, autoestima, en todo eso...” (TN, P. 2 of 2, del código control, orden...).

“Los temas de normas y de reglas, de comportamientos. Desde que cuando nos vamos del club, siempre recogemos, siempre limpiamos el club... O si vamos a hacer una reunión, pues hay una serie de normas, que es que nos escuchamos cuando hablamos, que todo el mundo tiene derecho a opinar...” (PsN, P. 1 of 2, del código control, orden...).

En otros casos se añade el término de obligaciones o deberes y derechos que tienen los niños:

“Me parece que muchas veces no son conscientes de que tienen unos derechos y unas obligaciones como seres sociales. Muchas veces se consideran que ellos tienen unos derechos y que el resto no los tiene y les es mucho más difícil ver sus obligaciones. Ellos piensan que no tienen ninguna obligación o que el resto no tenemos... O exigen al resto obligaciones y ellos no son conscientes de que también tienen que tener unas obligaciones por su vida o para funcionar en este mundo, les guste o no. Entonces a mí igual, ese es el segundo valor que yo les pondría” (EN2, P. 1 of 3, del código ley, regla) (EN2, P. 4 of 7, del código control, orden...).

En este caso las normas le pueden venir al chaval o al grupo desde el exterior y, aunque no las fijan ellos, su cumplimiento es importante. Estas normas tienen un límite y están bajo la mirada del educador, que en un momento dado ejerce su autoridad, según la opinión del psicólogo y el trabajador social:

“Los temas de normas y de reglas, de comportamientos. Desde que cuando nos vamos del club, siempre recogemos, siempre limpiamos el club. O el que a la hora de ver a qué vamos a jugar tenemos una forma decidirlo que es que hacemos lluvia de ideas o como sea. O si vamos a hacer una reunión, pues hay una serie de normas, que es que nos escuchamos cuando hablamos, que todo el mundo tiene derecho a opinar, que hay uno que recoge las ideas porque luego no sé qué. Ese tipo de cosas que yo creo que estructuran también a los chavales y la forma de estar, que es algo así como constante” (PsN, P. 1 of 2, del código control, orden...).

“Creo que es inevitable, o sea, me parece que es inevitable trabajar en valores, porque desde que intervienes, en el sentido de que no sólo estás juntos, sino que estableces una relación o que das tu opinión y tú eres su referente o desde que pones unas normas en el local de qué no se puede y qué se puede hacer, aunque lo hagas junto a los chavales, creo que eso ya es marcar unos valores” (PsN, P. 1 of 3, del código ley, regla).

“Claro, en esa época a lo mejor eso era hasta productivo, pero yo ahora pienso que sería contraproducente. Que sí que educamos en la libertad, y que yo veo a chavales que tienen 15 años y se van a fumar un porro, qué hago, prohibo o qué hago. Bueno, pues te digo, "dentro del club no fumas", "fuera, fúmatelo", y a lo mejor estoy con él y le hago ver el lado positivo o este consumo conector, no responsable. Porque yo no creo en el

consumo responsable, pero sí conocedor, que sepas lo que te estás metiendo y a lo que te va a llevar...” (TN, P. 1 of 2, del código control, orden...).

La educación en libertad que propugna *Pioneros* intenta que los propios niños aprendan a autogestionarse, por lo que se les permite y anima a que sean ellos mismos los que decidan las normas de funcionamiento del club o de los espacios y tiempos que pasen juntos:

“Entonces, a la hora de trabajar valores es muy rico el grupo. Es muy rico porque entre ellos mismos se proponen cosas y por qué funcionan así con los otros y ellos mismos se ponen también los puntos sobre las íes, establecen las normas, las consecuencias que tiene si no cumples esas normas, el por qué tenemos todos unos derechos y no saltas mis derechos, porque tú también los tienes y no te gustaría que yo te los saltara, y cómo se razonan ellos mismos en el funcionar diario de los grupos. Es algo que es el orden del día en el funcionar con ese tema. Y los propios chavales sí que lo tienen cada vez mucho más... a mí es algo que sí que veo, que se nota cada vez más en los chavales. Sobre todo en los más mayores, los que llevan más tiempo en Pioneros”.

“Luego la convivencia. Es que me parece que se engloban todos, los unos con los otros. La convivencia, pues que cuando estamos en los grupos, que ellos mismos piden para estar en el club, o establecer normas, establecer... "¡jo!, porque esta persona qué morro tiene, que sólo viene a lo que le interesa". Cuando tenemos una forma de organizarnos, a través de las asambleas, en las que ellos establecen las normas de funcionamiento, "Pues hoy soy yo el moderador, mañana soy yo"” (EN2, P. 1 of 7 / P. 5 of 7, del código control, orden...).

En la memoria aparecen referencias a conflictos con la ley de algunos chavales, por lo que se da una intervención de la policía. El programa contiene intervenciones en situaciones de este tipo:

“* Los/as chavales/as que participen en el grupo habrán adquirido conciencia de las consecuencias que conlleva entrar en conflicto con la ley.

Los educadores buscarán cambios de conducta en los/as chavales/as pero siendo conscientes de la dificultad que supone y teniendo en cuenta que se trabaja desde la prevención” (Programa, P. 1 of 5, del código ley, regla).

El trabajador social pone de relieve la ausencia de normas en la familia, frente a las que habrá que intervenir:

“La ausencia de normas, seguramente”.

“La falta de normas, falta de respeto” (TN, P. 2 of 4 / P. 3 of 4, del código ley, regla).

En los estatutos se regula la normativa que tiene la Fundación para dejar claros los derechos y deberes de los miembros de la misma. Este documento permite funcionar a nivel general y legal de cara a la sociedad. Ofrece, asimismo, las funciones que tienen los miembros del Patronato y la legislación que deben cumplir. Este documento, por sus características, se acerca más a lo que todo el mundo entiende por la ley, regla, lo cual es necesario para el buen funcionamiento de la organización.

Algunos de los términos empleados en este documento legal que hacen referencia a estos valores son: resolución, legislación, normas, normativa y ordenamiento jurídico.

- Institución, pertenecer (Fase II, B)

Se trata de un valor no muy repetido, aunque la impresión es que todos los entrevistados tienen claro que pertenecen a la de esta institución y no a otra, porque la forma de funcionar y de ser es muy diferente a instituciones de educación formal (la escuela) y a la de otras instituciones que existen en Logroño de educación no formal (APIR, ASPRODEMA...).

El colaborador tienen claro qué institución ha elegido para realizar su voluntariado y se siente miembro de ella:

“Me transmite como más fuerza, más lucha, más implicación o más fondo o más... Eso es lo que me transmite. Que al fin y al cabo yo ahora lo que veo es lo mismo. Si analizo a cada persona que está ahí, veo una lucha, un fondo también, que es inevitable para estar en la asociación. Veo, o sea, no a alguien que hayan contratado para hacer un trabajo y ya está y luego cuando se vaya a casa, fuera. Veo un fondo de la hostia en cada persona. Nadie tiene un horario, todo el mundo están como quien dice 24 horas al día, implicado a muerte y concienciado y con un fondo de justicia. Eso es lo que veo” (CN, P. 2 of 3).

Un educador dice saber bien dónde trabaja y el marco institucional en el que se circunscribe su actuación, que en algunos casos le limita, puesto que no puede hacer lo que le apetece en todas las situaciones, encontrándose comprometido a seguir las pautas establecidas por la entidad.

“... tengo herramientas guardadas en el bolsillo que nunca podré sacar, porque tengo detrás una institución. Lo tengo clarísimo. El día que yo quiera sacar estas armas para luchar por los chavales me iré de esta institución y me haré autónoma y seguiré

trabajando. Lo que tengo claro es que no puedo hacerlo cuando tengo unas subvenciones a las que cuidar y de las que vivo. Yo sí que pediría un esfuerzo para que se entendiese la dificultad y el esfuerzo que estamos haciendo nosotros, por sobrevivir en este trabajo y en estos tiempos” (EN1, P. 2 of 2).

Otras referencias permiten ver el sentido de pertenencia por parte de los chavales a la institución:

“Es que son un montón de cosas, es que ahora se me ocurren tantas que estamos haciendo. O a través de carteles de cumpleaños, que se dan cuenta de que forman parte de un grupo y que ese grupo les está aportando algo. Les está aportando como una forma de poderse expresar, de poder contar, de encontrar amigos, de vivir la transferencia tanto a nivel interno como... de cambio, de poder reírse, de poder establecer criterios de estar y diferentes a los que viven en su casa, otras formas...” (EN2, P. 2 of 2)

“Los grupos se siguen renovando y a la vez que, por la edad, algunos niños superan los objetivos del programa y se les enfoca hacia nuevos recursos otros niños entran a pertenecer a los grupos, se identifican con las figuras adultas y la metodología del programa”.

“- Sentimiento de pertenencia y unidad grupal” (Memoria, P. 1 of 2 / P. 2 of 2).

Los Estatutos son el documento que engloba el sentido más general de pertenencia a la institución, basado en el compromiso que adquiere quien entra a formar parte de ella. Un ejemplo de ello es:

“Entre otras, son obligaciones de los patronos hacer que se cumplan los fines de la Fundación, concurrir a las reuniones a las que sean convocados, desempeñar el cargo con la diligencia de un representante leal, mantener en buen estado de conservación y producción los bienes y valores de la Fundación, y cumplir en sus actuaciones con lo determinado en las disposiciones legales vigentes y en los presentes estatutos” (Estatutos, P. 3 of 3).

- Gerencia (Fase II, B)

Los Estatutos son los que más códigos sobre gerencia contienen. Es normal porque es el documento que explica cómo se debe gestionar la entidad para que ésta funcione conforme a la legalidad.

La memoria y el resto de documentos también recogen varias referencias a este valor, pero en diversos ámbitos:

* Elaboración de informes, memoria, solicitud, justificaciones. El programa, como solicitud, y la memoria, como justificación, son dos informes utilizados para la gerencia.

* Gestión de recursos materiales

“Además, el programa ha contado con el apoyo de una Jefa de Administración, que se ha ocupado de la recepción de participantes en las instalaciones del programa, recepción de llamadas telefónicas, apoyo en actividades a nivel logístico -compras de material de actividades, conducción de la furgoneta, pago de facturas, mantenimiento del material e instalaciones-, administración de las subvenciones, contabilidad, coordinación general de actividades a nivel no pedagógico, resolución de imprevistos a nivel logístico y elaboración de las memorias del programa, con la idea fundamental de descargar de cualquier función que no sea de intervención directa con los usuarios a los otros profesionales” (Memoria, P. 2 of 13).

“Con acompañamiento me refiero desde acompañamiento para realizar gestiones, para la búsqueda de vivienda. Esa es una” (TN, P. 1 of 5).

y humanos

“Dirección y Gestión:

- Planificación y gestión de recursos humanos, área de desarrollo personal.
- Planificación y gestión de recursos económicos
- Gestión del patrimonio.
- Relaciones con organismos y administraciones públicas” (Programa, P. 1 of 2).

* Gestión económica:

“Con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se envían, puntualmente, las memorias de seguimiento sobre el proyecto” (Memoria, P. 13 of 13).

“solicitud de ayudas económicas”.

“Pues diferente en que el sentido de que al trabajador social se le tiene muy identificado con las cuestiones de gestión de recursos económicos, y es una realidad, pero también es un lastre. Que tienden a vivir yo creo, depende de qué situaciones peor” (TN, P. 2 of 5 / P. 5 of 5).

* Coordinación entre el equipo educativo y el de dirección y de gestión de la entidad:

“Se ha mantenido el foro de trabajo con la Dirección de la entidad”.

“La coordinadora del programa, tras recoger la información organizada por los educadores, ha elaborado las memorias de los programas subvencionados dirigidas a las administraciones públicas (Ayuntamiento de Logroño, Gobierno de La Rioja, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)” (Memoria, P. 10 of 13 / P. 11 of 13).

El colaborador hace referencia a la burocratización de las tareas de los educadores, que a él por su papel de voluntario no le afecta directamente. Dicha burocracia influye, al quitar tiempo, en el trabajo humano del educador, aunque lo ve necesario:

“Pues son los propios límites de, a veces, de papeleos y cosas de esas, que van creciendo y que por ser asociación tiene muchos más papeles y, si haces fundación, pues muchos más papeles y, si tienes un control de calidad, para hacer todas las cosas, muchos más papeles. Que igual quita a veces, es lo que dicen también estos muchas veces, que te quita igual el tema humano, por así decirlo, o te quita tiempo de estar en la calle, que es lo que hay que hacer. Que yo lo veo por mí... Pero claro, el propio límite de papeles, informes y tal...” (CN, P. 1 of 2).

Creemos que esta respuesta esconde la opinión de algunos educadores que ven como innecesaria la realización de informes y papeleo para el trabajo de educador de calle.

En la línea de la necesidad del trabajo burocrático está el psicólogo y el trabajador social:

“También creo que antes había menos exigencia a nivel institucional en *Pioneros*, y creo que eso sí que influye en la vida de los programas. Es decir, creo que antes no había tantas exigencias desde la coordinación a la que obligan los datos que tienes que entregar, las justificaciones de lo que haces, no haces, por qué lo haces y para qué lo haces y no sé qué. Y probablemente esos datos que ahora vemos que hay que dar en el sentido de que esto funciona así, creo que muchos de los antiguos no estarían de acuerdo o les parecería que es como utilizar mucho la información de los chavales, o justificar mucho lo que se hace o volverlo mucho "trabajo, procedimiento". Yo creo que también ha cambiado” (PsN, P. 1 of 1).

“Sí que noto, bueno, a veces me puede el papeleo y hago menos calle que los educadores, pero sí que noto el contacto enseguida...” (TN, P. 4 of 5).

Un educador hace referencia a la autogestión:

“Y no sé, y hacia muchas más cosas tendría que caminar *Pioneros* ahora, pero... Caminar, caminar hacia... dotar a la asociación de más programas que nos posibiliten o cómo autogestionarnos nosotros” (EN1, P. 1 of 1).

El trabajador social se refiere a la mala gestión de recursos de las administraciones públicas por la repercusión que tiene en la familia:

“Pues que no hay recursos y, si hay, están mal gestionados, en mi opinión. Entonces, principalmente el tema de vivienda, porque pienso que ahora actualmente de hambre,

hambre en Logroño, las que yo conozco no se mueren. Más bien hay una mala administración seguramente de los ingresos que tienen.

Pero el tema de vivienda es un tema bastante complejo y que encima no hay solución, ni a nivel privado ni a nivel de que administración, sea el ayuntamiento, el que dé respuestas. Entonces es la mayor dificultad que yo me encuentro a la hora de trabajar. La falta de recursos o recursos mal utilizados, mal gestionados, o no sé cómo llamarlo” (TN, P. 3 of 5).

- **Criterios, racionalidad** (Fase II, B)

Los textos codificados con este valor se pueden agrupar claramente en dos ámbitos:

1) Educativo:

“... Cuando nos reunimos, por ejemplo, una reunión de interbarrios: el primero habla el Casco Antiguo pequeños, luego Casco Antiguo mayores, barrio de San Antonio y tal. Todos los casos o todas aquellas situaciones en las que nos hayamos encontrado, es el momento de explicarlas y de entre todos, entre la trabajadora social, entre B. (el psicólogo), entre los educadores de dar alternativas, posibilidades sugerencias para actuaciones o para llevar a cabo determinadas situaciones... Eso es un punto de encuentro para solventar todos los problemas que pueda” (CN, P. 2 of 2).

“... Cuando la cosa es más complicada creo que no, que nos atascamos y tenemos un problema que nos dificulta la toma de decisiones y pues todo lo que te contaba. Creo que tendríamos que hacer un esfuerzo para llegar a un acuerdo, para trabajar estas cosas, para hacer una documentación que nos facilite el ver qué hemos estado haciendo hasta ahora, cómo se ha intervenido con determinadas cosas. Que no haya una lucha de poder, mi opinión es más importante que la tuya, pues yo creo que se va a hacer esto, sino que haya un trabajo en equipo para la resolución de los conflictos. Yo creo que ahí todavía estamos un poco verdes, aunque también creo que somos un equipo muy joven, quiero decir que no todos llevamos el mismo tiempo trabajando. Creo que para llegar a este trabaj, tenemos que tener todos un rodaje de trabajo en la casa y entonces ya podremos hablar. Aquí cada uno entramos con nuestras utopías, nuestros sentimientos...” (EN1, P. 2 of 3).

En lo educativo, varios son los que creen que tendrían que existir unos criterios de actuación consensuados para que sean comunes, es decir, sienten la necesidad de unificar aspectos de su labor:

“Para mí lo más importante de lo que me he dado cuenta a lo largo de la entrevista, pues es el unificar los criterios” (EN1, P. 3 of 3).

“Pues no. Vamos, escrito, así como tal decir esto... ahí nos queda un debate pendiente, yo creo, que muchas veces nos lo hemos planteado. Y para qué estamos, cuál es nuestro camino, nuestro objetivo último, que a veces sí que lo perdemos, perdemos un poco el norte. Porque te centras en los chavales y muchas veces no te paras a reflexionar. El tener todos unos criterios comunes, que luego cada estilo es diferente, está claro, está en función de la personalidad y de cada persona. Pero el sí tener unos criterios comunes que nos hagan funcionar y que si yo me voy mañana, el que llegue... vamos que tú ya has dejado algo en común con todo el equipo, que no seas indispensable dentro del equipo. Y yo creo que ahí sí que nos falta sentarnos y pararnos a reflexionar sobre eso. Que sí que creo que existen inconscientemente, porque se nota en las reuniones. En las reuniones, por ejemplo, de interbarrios, que cada uno expone la situación de su grupo, pues que sí que salen muchas de las historias o mucho de cómo funcionas tú... es que salen los criterios comunes de formas de funcionar o de trabajar con los chavales. Pero sí que igual nos falta sentarnos, pues un poco, a pensarlos y a tratarlos y a trabajarlos. O por lo menos trabajarlos de una forma común, que yo creo que sí que se hace, pero que igual sí que no los tenemos plasmados o por escrito...”.

“Pues, por ejemplo, formas de trabajar, ahora decíamos, tenemos que sentarnos a reflexionar sobre la toma de decisiones. A la hora de tomar una decisión, ¿cómo la tomamos todos? Porque que yo tenga un estilo y tú otro que puedas tomar una decisión diferente. Eso ya sería muy enriquecedor para el equipo, el tener unos criterios. Porque luego, si no, está todo muy cargado de subjetividad. Depende de como seas, pues tomas esta decisión, pero es que yo no la tomaría, porque no pienso sobre esto como tú. Que al fin y al cabo estamos trabajando con los mismos chavales. Entonces, yo creo que eso de cara a nosotros, tanto trabajadores actuales, como a las personas que (yo que sé) nos sustituyan o que entren nuevas o así, que creo sí que tendríamos que tener una idea de intervención, más común por lo menos más que ahora, que a veces nos perdemos. Creo que en el fondo sí que la tenemos, pero que igual hay veces que chocamos en cosas. Que también es muy rico el chocar, que la gente piense diferente, que te aporte y tú aportes. Pero que igual sí que nos tenemos que sentar a reflexionar sobre esto” (EN2, P. 1 of 4 / P. 2 of 4).

Este educador (EN2), que es el último en incorporarse a la entidad, concluye que tiene de forma inconsciente criterios comunes; idea de la que participan el psicólogo y la trabajadora social:

“Sí, vamos, lo he dicho antes además también. A mí me parece que igual es lo que nos falta. Que sí que lo trabajamos a nivel de reuniones, pero que nos falta ese debate pedagógico filosófico. Que sí que lo hemos dicho a veces, que tenemos un espacio además, unas reuniones de metodología para tratar esos temas. Que muchas veces por la vida cotidiana de la calle, pues nos centramos en los chavales y a veces no nos paramos

a reflexionar sobre... arriba, sobre el decir "a ver, vamos a sentarnos y vamos a poner criterios y formas de actuar y unos valores comunes", porque si cada educador está transmitiendo lo que le da la gana. Y claro, yo podría transmitirles lo que me dé la gana, pero como sí que es verdad que en las reuniones o ponemos en común nuestras intervenciones y cómo estamos actuando, o muchas veces sacas sobre la mesa algo que no sabes por dónde tirar y que el resto del equipo te aporte, otras formas, otras líneas, que te abran más caminos. Entonces, al final sí que nos damos cuenta, pues lo que decía, que sí que tenemos una base común, unos criterios inconscientes comunes, pero que igual sí que nos falta el sacarlos a la consciencia y decir "si tenemos todo esto, vamos a reflejarlo" y dejarlo reflejado cara a mejorar las intervenciones y cara a futuros profesionales" (EN2, P. 4 of 4).

"Pues a nivel de equipo, de funcionamiento... tiene relación con lo que decía antes de la espontaneidad. Creo que ahora se busca más el coincidir en el trabajo, es decir, en lo que vamos a hacer, que el coincidir en la afinidad personal. Podría estar con alguien con quien no tengo por qué ser amigo, ni tengo por qué irme de vacaciones en verano, sin embargo con el que sí coincido para qué estamos en el barrio" (PsN, P. 3 of 4).

"Pienso que no, a lo mejor hay otras necesidades más urgentes que esa. Porque aquí tenemos todos la misma línea de valores. Como personas llegamos, yo parto de la base de que creo que como personas llegamos todos con la misma línea de valores. Luego el día a día te va dando qué valores son más fundamentales. A lo mejor yo antes tenía otro valor, y ahora dices, pues no, mira, pongo el primerísimo y en letras grandes éste. Yo creo que lo da, es un poco a golpe de calle, después de cuatro años en la calle" (TN, P. 4 of 4).

Inciden en la dificultad de adoptar criterios comunes para la actuación educativa con los distintos programas que desarrolla la entidad, porque los contextos, los niños, las situaciones, etc. no son las mismas:

"Pues sí, igual sí. Yo tengo dudas de si coincidirían exactamente los valores entre todos los programas. Probablemente no, o sea, probablemente haya cosas que coincidirían y otros valores que no coincidirían. No llegaríamos a un acuerdo. Quizás porque los chavales con los que te relacionas son diferentes y sus circunstancias muy diferentes y la propia organización de los programas sea distinta" (PsN, P. 2 of 4).

o por falta de tiempo para ponerse de acuerdo:

"Sí, yo creo que sí. Y ahora así pensándolo, puede que implícitamente esté constante, pero no está especificada. Pero yo creo que no sé si es suerte o que lo implícito es más explícito de lo que pensamos, pero creo que más o menos nos encaminamos en la misma línea. Pero no existe ese valor para englobar familia-niño y que yo lo esté trabajando a la par que el educador. No se da. También no se da, porque yo creo que

entras en una dinámica de trabajo del día a día, que aparte hay falta de tiempo como para sentarte y decir "qué valor trabajamos de estas ocho familias uno a uno, junto con el educador correspondiente, qué valor trabajo"" (TN, P. 2 of 4).

Otra cuestión es la dificultad que entraña trabajar con otras entidades, administraciones, etc. que tienen criterios muy diferentes, y cómo estas situaciones repercuten negativamente sobre el trabajo y lo frenan:

“Otra de las dificultades que creo que nos encontramos con el programa es que vivimos bastante, o yo por lo menos lo siento así, como muchas presiones a nivel externo, quizás a nivel de lo que es la red de servicios sociales. Hay que dedicar un montón de esfuerzo a sistematizar, a hacer cosas porque te piden fuera, hay que recoger datos porque te los piden, no porque tú los necesites. O te tienes que coordinar no porque te sirva a ti para nada, sino porque como estás dentro de esa red, pues hay que estar. Creo que eso también supone dificultades a nivel de energía, de esfuerzo.

Y otra dificultad que yo creo que va por ahí también es todo el tema de las coordinaciones. Trabajamos con otras entidades, con instituciones que tienen su propio criterio sobre lo que es educar, lo que es proteger a un menor, o lo que es establecer una relación personal con un niño. Pero, claro, la coordinación es inevitable y es necesaria. Pero sí que te coordinas con un profesor en una escuela y te das cuenta de que su criterio es diferente y al fin y al cabo cada uno es autónomo en su decisión. O haces una denuncia o te coordinas con el departamento de infancia de menores y te das cuenta de que su urgencia no es mi urgencia. O con cualquiera, desde otra entidad que pueda ser muy similar a la nuestra, te encuentras con criterios muy diferentes y a veces sientes o que se frena el proceso que tú esperarías o que esas personas piden cosas de ti que tú crees que no tienes que dar. Y de todo esto al final, yo creo que los beneficiados o perjudicados siempre son los chavales” (PsN, P. 1 of 4).

2) De gestión. En los estatutos se hace referencia a criterios de imparcialidad:

“2. Siempre que sea precisa la delimitación de los beneficiarios, ésta se efectuará por el Patronato con criterios de imparcialidad y no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social, sin perjuicio de que también pueda considerar los criterios de mérito, capacidad, pluralidad territorial, orden de petición y otros análogos...” (Estatutos, P. 1 of 2).

- **Responsabilidad** (Fase II, B)

Sólo aparece en la entrevista de un educador, en la memoria y en el programa.

El educador se refiere a su propia responsabilidad, es decir, el hecho de que él debe ser responsable del trabajo que realiza con los niños, porque es la tarea para la que ha sido contratado, y debe hacerla bien.

En la memoria también hay un pasaje que refleja este sentido, pero referido al psicólogo y su responsabilidad. Podemos extender esta idea a los educadores, puesto que están bajo la dirección y supervisión del psicólogo.

“La psicóloga del equipo tiene la responsabilidad de ofrecer un feed-back a los equipos de educadores sobre su evaluación formativa” (Memoria, P. 4 of 5).

El resto de aportaciones del programa y de la memoria se refieren a la responsabilidad que es preciso desarrollar en los niños:

“El programa sigue manifestándose exitoso porque ha proporcionado nuevas formas de organización -Asambleas- donde los niños/as y adolescentes han podido expresar su protagonismo y responsabilidad”.

“* Cada niño/a encuentra una vinculación al grupo de *Pioneros* conviviendo, participando y responsabilizándose de la vida cotidiana en los momentos que pasan juntos”.

“- Dar responsabilidades en turnos voluntarios, individual o en grupo:

* de mantenimiento del orden y limpieza

* de material: repartir, preparar, ayudar y enseñar el buen uso” (Programa, P. 2 of 8 /P. 7 of 8 / P. 8 of 8).

“- Desarrollar su sentido de la responsabilidad, solidaridad y convivencia”.

“2. Promover el sentido de la responsabilidad, convivencia y solidaridad a través de las actividades del Club Juventus” (Memoria, P. 1 of 5 / P. 3 of 5).

- **Artesanía, arte** (Fase II, B)

Es una herramienta educativa que pretende prevenir la inadaptación psicosocial ofreciendo a los niños, jóvenes y mujeres otras formas de expresión alternativas a las que poseen. Dentro de esta oferta abundan los talleres de manualidades, los de expresión artística: baile, teatro, etc.

La memoria y el programa ofrecen listados de talleres que hay que realizar o ya se han realizado. Un educador también se manifiesta al respecto:

“Entonces, para ello, nosotros utilizamos herramientas que ya existen, como cualquier herramienta de ocio, deporte o ir al cine o hacer un trabajo manual, o etc. Y nos valemos de esas herramientas para la prevención de otras cosas que los chavales pueden hacer en ese tiempo. Por ejemplo, para prevenir el ocio, en primer lugar, que es el

mayor detonante de todas las cosas, del consumo de tóxicos, la delincuencia, etc.“
(EN1, P. 1 of 1).

- Prestigio, imagen (Fase II, A)

La imagen, tal como la entendemos aquí, se refiere a veces a un concepto general, en el sentido de que tiene que ver con la entidad o con la representación de ésta:

“2. Corresponderá al presidente del Patronato, que lo será también de la Fundación, la representación de la Fundación ante toda clase de personas, autoridades y entidades públicas o privadas, sin perjuicio de que el Patronato pueda otorgar ulteriores representaciones”.

“La competencia del Patronato se extiende a todo lo que concierne al gobierno, representación y administración de la Fundación, sin excepción alguna, así como a la interpretación y modificación de los presentes estatutos” (Estatutos, P. 1 of 4 / P. 2 of 4...).

o con la imagen del profesional:

“A ver, el contacto en principio es sencillo, lo que es el contacto, el contacto humano de empezar a hablar, pero sí que hay un trasfondo de mentira, porque no dejas de ser, sobre todo yo noto la diferencia del trabajador social con el educador, no dejas de ser la trabajadora social, es decir, la típica asistente social "quitaniños". Sí que yo noté al principio de empezar a trabajar, como entré con contacto con los niños, a través de los niños, yo iba con los educadores y entonces a raíz de los niños yo entraba en las casas. Luego se sorprendían cuando descubrieron que era trabajadora social, porque yo no me presentaba como tal, yo no tenía la necesidad” (TN, P. 1 of 1).

Sólo en algunos casos se refiere al chaval, en el sentido de que habría que hacerle protagonista. Este valor que tiene que ver con la autoestima:

“El programa sigue manifestándose exitoso porque ha proporcionado nuevas formas de organización -Asambleas- donde los niños/as y adolescentes han podido expresar su protagonismo y responsabilidad”.

“C.1. La toma de consciencia (proceso consciente) de la situación en la que viven (proceso inerte) y la consecuente toma de protagonismo activo con iniciativa para el cambio por la mejora de su vida y entornos. Se persigue que en la adolescencia analicen y actúen de forma activa y crítica en sus entornos más inmediatos (familia, barrio, colegios y trabajos) de forma positiva e influyendo en otros grupos o agentes sociales” (Programa, P. 1 of 3 / P. 2 of 3).

o con su imagen física:

“* Los niños/as prestarán atención al cuidado de su imagen física mejorando el cuidado e higiene personal” (Programa, P. 3 of 3).

Este valor no es muy representativo dentro de la entidad.

- **Destreza, coordinación** (Fase II, A)

Valor bastante repetido en la memoria como trabajo de habilidades que abarcan lo físico, mental, psíquico, social y los hábitos.

“La realización de fotografías es una actividad de gran utilidad: no sólo permite a los chavales practicar una habilidad, sino que el visionado posterior permite volver la vista a las actividades realizadas de cara a la evaluación de las mismas, las actitudes personales y de grupo. También son muy útiles para la presentación del número de la revista que crean los chavales”.

“Otra actividad que realizan algunos de los niños-as dentro de los objetivos de estimulación de habilidades y conocimientos básicos es el uso de juegos educativos de ordenador. Es una herramienta fácil y didáctica con la ventaja de que resulta muy atractiva” (Memoria, P. 1 of 19 / P. 2 of 19).

Se hace mucho hincapié en las habilidades de convivencia y de tipo social, que permiten un buen funcionamiento de los grupos humanos:

“Durante este amplio período de relación se ha dado la evolución desde un grupo de niños/as bastante homogéneo, en cuanto a expectativas, necesidades y sin haber tenido una experiencia de dinámica grupal, a un grupo entrenado en habilidades democráticas y mucho más diversificado en cuanto a demandas e intereses individuales. Se ha producido una renovación de los niños/as y la mayoría de ellos viven en el Casco Antiguo de Logroño” (Memoria, P. 13 of 19).

“B.1. El aprendizaje de habilidades sociales para la organización y convivencia grupal para que la relación social sea generadora del bienestar personal, de la resolución pacífica de problemas individuales y comunes para poder tener una participación ciudadana creativa y corresponsable en todos los entornos posibles. De forma que en la adolescencia desarrollen estas habilidades hacia el barrio, el colegio, etc. generando acciones resolutivas e implicadas” (Programa, P. 2 of 6).

Sorprende que apenas si aparecen referencias a este valor en los entrevistados, con la excepción del psicólogo. Aunque tenemos constancia de que se trabaja con los niños en la labor diaria educativa, posiblemente se deba a que no se considera esencial, sino que es un medio que permite lograr valores considerados por educadores superiores al entrenamiento en destrezas.

- Cuidar, criar (Fase II, A)

a) El cuidado hacia el niño viene del educador, no sólo en el sentido físico, si no también en el psicológico, afectivo, etc. que repercute en la autoestima del chaval.

“Nuestra tarea ahí es muy amplia. Entonces, por eso, cuando preguntas la historia, el esquematizarlo es difícil, porque son muchas cositas las que se trabajan con el chaval. Pues desde regular sus conflictos personales e interpersonales con el grupo a cuidar la autoestima y que expresen sus sentimientos y sus deseos de cambios y...” (EN2, P. 1 of 2).

“* Los niños/as prestarán atención al cuidado de su imagen física mejorando el cuidado e higiene personal” (Programa, P. 1 of 4).

“La meta principal es la mejora de la educación y del cuidado de la atención general de los niños, evidentemente” (TN, P. 2 of 2).

Este cuidado también puede darse hacia la familia, como muestra el trabajador social y la memoria:

“La relación con las familias se ha mantenido. Hemos intervenido en un entorno psicoafectivo muy cercano al niño/a, con una capacidad de observación y de detección amplias, recibiendo padres y familiares una imagen global del educador, de otros profesionales y miembros de la entidad *Pioneros*, con lo cual en algunos casos se han podido trabajar nuevas áreas psicosociales de la infancia y de las familias” (Memoria, P. 2 of 5).

También se debe cuidar al voluntario que ejerce las labores de educador, apoyándole en su trabajo en la calle, guiándole y siguiendo su desarrollo, para que no se sienta mal ante situaciones conflictivas y sea capaz de resolverlas:

“el cuidado y seguimiento de los voluntarios en las tareas y actividades en las que participan junto con los profesionales así como la formación o preparación concreta que necesiten” (Memoria, P. 1 of 5).

b) El cuidado de la familia hacia su hijo, en el sentido de cuidado físico y afectivo, se aprecia ante situaciones de conflicto o pelea:

“Y como algo positivo, lo de la piña. El que funcionan como una piña, que entre el grupo natural de chavales, pues los primos, hermanos... pueden tener un montón de conflictos entre ellos, pero como haya alguien ajeno que se meta en sus vidas, cómo les sale instinto ese de todos contra esa persona, la piña, la unidad familiar. Y pase lo que pase, aunque nos llamemos el uno al otro "capullo" o lo que sea, vamos, contra éste somos uña y carne. La unidad familiar me sorprende un montón, de cómo se unen, de

que de repente se están pegando, y, si hay un conflicto con otro chaval, vamos... a por él. Y quizá eso, como algo negativo en el caso del conflicto y como algo positivo cuando funcionan así con muchas historias de unidad familiar, de piña. A mí me parece muy bonito eso también” (EN2, P. 2 of 2).

Aparecen referencias a la carencia en el cuidado o la crianza, que en algunos casos llegan a situaciones de maltrato infantil:

“Negligencia familiar en Cuidado y crianza: 1 actuación con:

- * Trabajo familiar
- * Conversaciones con madre
- * Realización de contrato
- * Observación y seguimiento del contrato” (Memoria, P. 4 of 5).

Por ello, es preciso mejorar estas situaciones y proteger al niño, enseñando a las familias a cuidarlos mejor:

“1.1 Potenciar el desarrollo personal de los principales cuidadores de los niños/as, con el fin de mejorar de forma directa o indirecta la atención de los mismos” (Memoria, P. 5 of 5).

“1. Que las familias mejoren la educación, el cuidado y la atención de sus hijos. Teniendo como área prioritaria de intervención la atención, cuidado y educación de los hijos” (Programa, P. 2 of 4).

c) El cuidado del entorno, por parte de los niños y jóvenes, se potencia a través de varias actividades en las que interviene el cuidado del material y la limpieza de la naturaleza o del club en el que se realizan actividades.

“- Organizar y cuidar el material” (Programa, P. 3 of 4).

d) Los estatutos contienen otro concepto de cuidado que se refiere a los bienes de la fundación.

“19. Ejercer, en general, todas las funciones de disposición administración, conservación, custodia y defensa de los bienes de la Fundación, judicial o extrajudicialmente” (Estatutos, P. 1 of 1).

En resumen, los valores que más aparecen en esta fase pertenecen a:

a) Familia (Fase II, A): Familia, pertenecer.

b) Institución (Fase II, B): Trabajo, labor; Juego, recreo; Educación, titulación; Regla, rendir cuentas; Tecnología, ciencia; Comunicación, información; Eficacia, planificación; Diseño, forma, orden; Logro, éxito.

Luego, hay otros valores que, aunque no aparecen con tanta frecuencia, son muy importantes para la entidad y tan dignos de consideración en la investigación cualitativa como los otros.

Son más frecuentes las referencias en número a los valores de la fase B, la de institución, que a los de la A, la familia. Es normal si tenemos en cuenta que esta investigación se dedica al estudio de una institución centrada en la educación y, sólo como medio para conseguirla, en la familia y en la mujer. Por ello es normal que en esta fase los valores más repetidos sean los de la parte B. Sin embargo, en un estudio comparativo de todos los valores de la fase II, observamos lo siguiente:

- De los 17 valores de la parte A, se utilizan 10, lo que representa el 58,82%.
- De los 28 valores de la parte B, se utilizan 16, lo que supone el 57,14%.

De estos datos podemos deducir que, aunque la frecuencia e intensidad con la que codifican los documentos es mayor en la parte B, la Institución; también son representativos los códigos referidos a la parte A, la familia. Es decir, la familia en sí misma y la influencia que ésta ejerce sobre la educación de los niños y jóvenes es reconocida por *Pioneros*.

Los valores de la Fase II, aparentemente menos repetidos, se centran más en la parte A. Esto tiene su sentido, puesto que aparecen en proporción más repetidos en las entrevistas que en los documentos oficiales. Esto es debido a que son más específicos del trabajo directo del educador o del trabajador social con los niños, jóvenes y familia. Los documentos oficiales, al tener un carácter más aglutinador, formal (sobre todo en el caso de los Estatutos) y general, recogen en menor proporción los valores que se refieren al trabajo directo con los usuarios, al contacto personal y a las relaciones, los cuales, aunque son institucionales, se presentan como un hecho cercano, puesto que la entidad tampoco trabaja en masa, con una gran cantidad de niños, jóvenes o familias.

Los 45 valores de esta fase II podrían quedar reducidos a 26, que son los más repetidos. Desecharíamos aquellos valores que no aparecen nunca o cuya frecuencia es muy baja. Estos son 19 (7 de la parte A y 12 de la B):

- Obediencia, deber (Fase II, A).
- Tradición (Fase II, A).
- Cortesía, hospitalidad (Fase II, A).
- Fantasía, diversión (Fase II, A).
- Paciencia, resistencia (Fase II, A).
- Equilibrio (Fase II, A).
- Ser querido (Fase II, A).
- Patriotismo (Fase II, B).
- Honor (Fase II, B).
- Culto, fe, credo (Fase II, B).
- Deber, obligación (Fase II, B)
- Productividad (Fase II, B).
- Administración, control (Fase II, B).
- Jerarquía, orden (Fase II, B).
- Propiedad (Fase II, B).
- Unidad, uniformidad (Fase II, B).
- Lealtad, fidelidad (Fase II, B).
- Economía, éxito (Fase II, B).
- Competitividad (Fase II, B).

2.3. Análisis de la FASE III

Los valores que no aparecen en esta fase en ninguno de los documentos son:

- Arte, belleza (Fase III, B).
- Contemplación (Fase III, B).
- Rito, comunicación (Fase III, B).
- Limitación, celebración (Fase III, B).
- Congruencia (Fase III, A).
- Dignidad Humana (Fase III, B).
- Construcción, orden nuevo (Fase III, B).
- Fe, riesgo, visión (Fase III, B).
- Intimidad (Fase III, B).
- Sencillez, juego (Fase III, B)

Los valores más representativos de esta etapa, donde hay que decir que se encuentran varios de los textos estudiados, son:

- Compartir, escuchar, confiar (Fase III, A).
- Comunidad, apoyo (Fase III, B).
- Cooperación, complementariedad (Fase III, B).
- Colaboración, delegación (Fase III, B).
- Discernimiento, organización (Fase III, B).
- Educación, conocimiento, intuición (Fase III, B).
- Crecimiento, expansión (Fase III, B).
- Búsqueda, significado, esperanza (Fase III, A).
- Presencia, convivir (Fase III, B).
- Decisión, iniciativa (Fase III, A).

Fase III	Programa 02	Educador 2	Colaborador	Memoria 02	Educador 1	Trabajador S	Estatuto F	Psicólogo
(1 3 2 1 1) /B Nuevo orden/Metas/Arte Belleza	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 2 2 6) /B Nuevo orden/Medios/Crecimiento Expansión	18	0	2	54	0	0	0	0
(1 3 2 2 17) /B Nuevo orden/Medios/Responsabilidad compartida	2	1	0	5	0	1	0	0
(1 3 2 1 7) /B Nuevo orden/Metas/Justicia Orden social	7	3	1	14	0	0	1	1
(1 3 1 2 6) /A Autoiniciativa/Medios/Busqueda significado Esperanza	17	0	0	35	0	0	0	0
(1 3 1 2 2) /A Autoiniciativa/Medios/Adaptabilidad Flexibilidad	1	1	1	6	0	0	0	8
(1 3 1 2 15) /A Autoiniciativa/Medios/Ley Guía	1	0	0	0	0	1	0	0
(1 3 2 1 4) /B Nuevo orden/Metas/Contemplación	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 2 2 15) /B Nuevo orden/Medios/Misión Objetivos	2	1	0	13	2	0	11	0
(1 3 1 2 18) /A Autoiniciativa/Medios/Salud Armonía	0	0	0	0	0	0	0	1
(1 3 1 1 3) /A Autoiniciativa/Metas/Integración Totalidad	9	1	3	14	1	0	1	0
(1 3 2 1 9) /B Nuevo orden/Metas/Rito Comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 2 2 10) /B Nuevo orden/Medios/Ética Responsabilidad	2	0	0	3	0	0	0	0
(1 3 1 1 4) /A Autoiniciativa/Metas/Servicio Vocación	0	0	1	5	1	0	0	1
(1 3 1 2 10) /A Autoiniciativa/Medios/Empatía	2	3	1	5	5	1	0	4
(1 3 2 2 7) /B Nuevo orden/Medios/Discernimiento Organización	30	13	0	60	1	2	2	12
(1 3 2 2 14) /B Nuevo orden/Medios/Limitación Celebración	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 1 2 4) /A Autoiniciativa/Medios/Autoevaluación Apertura	6	1	0	7	1	0	0	0
(1 3 2 1 2) /B Nuevo orden/Metas/Conocimiento Descubrimiento Clarivid	14	0	0	21	0	0	1	3
(1 3 1 2 13) /A Autoiniciativa/Medios/Generosidad Servicio	0	0	0	0	2	0	0	0
(1 3 2 2 2) /B Nuevo orden/Medios/Comunidad Apoyo	32	9	5	116	6	11	2	12
(1 3 2 2 8) /B Nuevo orden/Medios/Distanciamiento Soledad	1	4	1	0	5	3	0	1
(1 3 1 2 7) /A Autoiniciativa/Medios/Compartir Escuchar Confiar	54	16	12	147	6	8	1	18
(1 3 2 2 18) /B Nuevo orden/Medios/Sencillez Juego	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 1 2 16) /A Autoiniciativa/Medios/Obediencia Responsabilidad mutua	0	0	0	0	2	0	0	0
(1 3 1 2 8) /A Autoiniciativa/Medios/Congruencia	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 2 1 5) /B Nuevo orden/Metas/Dignidad humana	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 1 2 1) /A Autoiniciativa/Medios/Aceptación Limitación	0	0	3	3	3	0	0	4

(1 3 2 1 8) /B Nuevo orden/Metas/Presencia Convivir	27	9	4	37	2	11	0	13
(1 3 2 2 11) /B Nuevo orden/Medios/Innovación Progreso	8	2	0	1	0	0	4	3
(1 3 1 2 11) /A Autoiniciativa/Medios/Equidad Derecho	0	2	0	3	0	0	1	0
(1 3 2 2 5) /B Nuevo orden/Medios/Creatividad Originalidad	1	3	0	2	0	0	1	0
(1 3 2 2 4) /B Nuevo orden/Medios/Corporación Orden nuevo	9	0	1	12	2	0	0	1
(1 3 2 2 16) /B Nuevo orden/Medios/Ocio Libre esencia	2	0	0	2	0	0	0	0
(1 3 1 2 5) /A Autoiniciativa/Medios/Autoridad personal Honestidad	0	0	0	0	1	0	0	0
(1 3 1 2 14) /A Autoiniciativa/Medios/Independencia	1	1	0	1	2	1	3	2
(1 3 2 1 3) /B Nuevo orden/Metas/Construcción Orden nuevo	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 2 2 19) /B Nuevo orden/Medios/Unidad Diversidad	3	4	4	3	1	0	0	8
(1 3 2 2 9) /B Nuevo orden/Medios/Educación Conocimiento Intuición	40	8	1	48	8	9	1	11
(1 3 2 2 13) /B Nuevo orden/Medios/Investigación Originalidad Conocim	2	0	0	4	0	0	1	0
(1 3 1 1 1) /A Autoiniciativa/Metas/Autorrealización	19	3	0	17	5	0	1	5
(1 3 1 2 17) /A Autoiniciativa/Medios/Relajación	0	0	0	2	0	0	0	0
(1 3 2 1 6) /B Nuevo orden/Metas/Fe Riesgo Visión	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 1 1 2) /A Autoiniciativa/Metas/Igualdad Liberación	0	2	6	3	0	0	1	1
(1 3 1 2 9) /A Autoiniciativa/Medios/Decisión Iniciativa	11	7	0	33	3	1	3	8
(1 3 2 2 3) /B Nuevo orden/Medios/Cooperación Complementariedad	40	6	4	109	4	4	4	6
(1 3 2 2 1) /B Nuevo orden/Medios/Colaboración Delegación	16	4	1	69	2	4	0	5
(1 3 1 2 3) /A Autoiniciativa/Medios/Autoafirmación Franqueza	3	2	0	3	3	0	0	1
(1 3 2 1 10) /B Nuevo orden/Metas/Ser uno mismo	7	0	0	6	0	1	2	9
(1 3 2 2 12) /B Nuevo orden/Medios/Intimidad	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 3 1 2 12) /A Autoiniciativa/Medios/Expresividad Libertad Alegría	7	3	13	16	4	5	2	2
TOTAL	394	109	64	879	72	63	43	140

Tabla 4. Valores de la FASE III

A continuación, vamos a realizar la explicación de cada uno de estos valores, para posteriormente sacar alguna conclusión general en el resumen de esta fase.

- Compartir, escuchar, confiar (Fase III, A)

Es uno de los valores más utilizados. La memoria está plagada de actividades que implican relación, es decir, que conllevan los valores de compartir, escuchar y confiar, los cuales deben darse entre los mismos niños y entre éstos y los educadores. Sin esta interacción no se daría la educación y no se producirían verdaderas relaciones.

* El significado más general de este valor implica una relación:

“Ayuda a recuperar los recursos de relación (contactar y maniobrar consigo mismo y con el entorno)”.

“En la misma línea, a través de Internet los niños han podido usar las nuevas tecnologías para enviar correos electrónicos a otros niños y niñas de asociaciones similares a las nuestras y conocer otras realidades. También hemos usado esta herramienta para acceder a información sobre talleres, lugares de acampada, albergues, revistas creadas por niños...” (Memoria P. 13 of 147 / P. 14 of 147).

En la segunda referencia se utilizan las nuevas tecnologías para establecer relaciones (e-mail). Es preciso aclarar que estos niños no tienen ordenador en casa y que usan los de la sede de la organización. Esto conlleva un elemento más: compartir los medios materiales y espaciales con que cuenta la entidad.

“Creo que es inevitable, o sea, me parece que es inevitable trabajar en valores, porque desde que intervienes, en el sentido de que no sólo estás juntos, sino que estableces una relación o que das tu opinión y tú eres su referente o desde que pones unas normas en el local de qué no se puede y qué se puede hacer, aunque lo hagas junto a los chavales, creo que eso ya es marcar unos valores” (PsN P. 5 of 18).

La relación también tiene que ver con otro valor de la fase II como es la comunicación, pues sin ésta no se produce.

“Para el chaval/a son unos marcos organizados donde se expresa, aprende y establece sus vínculos positivos de relación pudiendo así estructurar su personalidad” (Programa P. 44 of 54).

La comunicación supone una comprensión, primero de sus propios problemas y luego de los de los demás. Esto ayudará a encontrar aspectos comunes en sus conflictos y en los de los otros y a poder intentar soluciones compartidas.

“La acción es uno de los procesos críticos junto a la interpretación de la propia existencia y la descodificación: se trata de provocar una transición de los problemas personales a su origen y solución colectivos” (Programa P. 12 of 54).

Compartir se presenta de formas diferentes según se refiera a los distintos ámbitos de la entidad:

a) Desde el educador hacia los niños y jóvenes. Se trabaja bastante el escuchar y compartir en las asambleas que se celebran en casi todos los grupos una vez a la semana y en las que se toman decisiones, se plantean problemas, se intenta buscar soluciones... Esta estrategia de enseñanza-aprendizaje pretende que se produzca una comunicación verdadera entre los mismos niños o jóvenes.

“Pero hacemos una cosa muy bonita, que es una supervisión semanal con los chavales, donde los supervisores somos los educadores, la palabra queda en el centro y ellos la cogen y hacen lo que quieren con la palabra. Quiero decir, uno la puede coger y cuenta lo que le ha pasado esa semana o tiene un problema o es el momento de recriminar al otro porque está enfadado con él, etc. Entonces nosotros nunca juzgamos, sino que hacemos de mediadores en esa supervisión. Intentamos ser muy asertivos, intentando no valorar a nadie y dando la taba a todo el mundo. Y ahí es donde más se trabaja, porque siempre se cae en juzgar, en no respetar la palabra del otro, en... no sé, quiero decir que es donde sale lo que visceralmente nos sale a todos, la pelea esa del "yo soy más grande" o "alguna de las aventuras de las mías" que tiene en ese momento. Entonces ahí es donde trabajamos esto, y se trabaja individualmente con esa persona y además se implica a todo el mundo para que se pongan en el lugar e intenten decirle algo. Yo creo que es uno de los espacios donde mejor podemos trabajar” (EN1 P. 2 of 6).

Se trabaja la comprensión del otro, escuchar desde la comprensión:

“Y el compartir con todos los compañeros y el darse cuenta de que tienen los mismos problemas, pero que esos no son sus propios problemas, que hay muchos chavales que también tienen esos mismos problemas. Y el poder compartirlos, y el expresarlos y el darse cuenta de que tienen derecho a exigirlo, a expresar sus problemas, a compartirlos, a ver que pueden modificarlos, que pueden solucionarlos, que pueden regularlos, o que...” (EN2 P. 6 of 16).

Esta manera de compartir conlleva una gran liberación para el niño que sufre en solitario. Abrirse al otro le ayuda a compartir su dolor y sentir menos pesada la carga.

“Con los mayores, por ejemplo, utilizamos la técnica, porque con los peques se empieza a utilizar, pero es más difícil. Para mí la asamblea es una técnica, un método muy rico de trabajar los valores, porque ahí salen muchas formas de expresar, de lo que les gusta, lo que no les gusta, a lo que aspiran, a lo que no aspiran... Cuando hacemos esa rueda, que nos sentamos en círculo, sobre todo con los mayores, con los peques se hace más el

juego. Pero con los mayores que ya demandan otras historias y no tanto temas lúdicos, ellos mismos sacan los temas...” (EN2 P. 9 of 16).

“A través de las actividades de tiempo libre los niños y niñas aprenden a participar de forma solidaria y responsable en la vida del grupo y del barrio” (Memoria P. 1 of 147).

La participación, como aparece en la cita anterior y en la siguiente, es una forma de compartir y tiene que ver con la solidaridad.

“Pues la solidaridad entre ellos. A veces con el resto de la gente son más cerrados, pero entre ellos cualquier cosa. Son solidarios entre ellos a muerte y con nosotros lo mismo. Yo qué sé, por ejemplo... cualquier cosa que les vayamos a pedir nos la hacen, porque saben que les vamos a corresponder con lo mismo, que hay...” (CN P. 5 of 12).

Es otra manera de compartir el acompañar al niño en su proceso evolutivo, sin juzgarle, sin poner en tela de juicio sus intervenciones desde la perspectiva del educador.

“Apoyamos procesos evolutivos de desarrollo de niños/as y adolescente que tienen rotos sus recursos de relación con el mundo interno y externo”.

“Partimos de una opción por el niño/a con problemas y de un modelo de escucha de las demandas que implica no juzgar al otro y compartir las distintas culturas presentes” (Programa P. 3 of 54 / P. 8 of 54).

b) Entre los propios educadores existe una fuerte necesidad de comunicación para realizar este trabajo con eficacia. Intercambiar opiniones, informaciones y ser capaces de compartir los conocimientos. Para todo esto es muy importante la escucha y la confianza. Sin la confianza en unos y otros no se transmitirían determinado tipo de informaciones que atañen al chaval.

“Pues es un punto de encuentro, cuando se reúnen, un punto de encuentro para... Cuando nos reunimos, por ejemplo, una reunión de interbarrios: el primero habla el Casco Antiguo pequeños, luego Casco Antiguo mayores, barrio de San Antonio y tal. Todos los casos o todas aquellas situaciones en las que nos hayamos encontrado, es el momento de explicarlas y de entre todos, entre la trabajadora social, entre B. (la psicóloga), entre los educadores, de dar alternativas, posibilidades, sugerencias para actuaciones o para llevar a cabo determinadas situaciones... Eso es un punto de encuentro para solventar todos los problemas que pueda” (CN P. 8 of 12).

“Creo que sí, que lo más bonito sería tener más dinero para tener una persona liberada para que hiciera de coordinador. Y además tener, yo que sé, una tarde al mes libre para podernos reunir todos y hablar de estos temas con un orden. Creo que sí, porque, claro, el programa de prevención es el original de *Pioneros* y ahora se están introduciendo inserción laboral, medidas alternativas, etc. Entonces, aunque los objetivos sean

distintos, creo que el tratamiento a los chavales tendría que ser más común” (EN1 P. 5 of 6).

c) Entre los educadores, el psicólogo y el trabajador social se abarcan distintos puntos de vista de una misma situación, lo cual es muy enriquecedor para la propia intervención educativa y para los niños.

“... Son como tres niveles diferentes: el tuyo, que muchas veces, porque implica muchos sentimientos y muchas emociones en el trabajo diario con el chaval; el cómo eso te lo rompe un poco también la visión de la psicóloga, que, como no está tanto en contacto con el chaval, tiene una visión más objetiva y más clara de la situación. A través de lo que tú le cuentas, te permite separar esa parte de afectividad o de emociones tuyas y hacerte otra vez pensar sobre esa intervención y el separar más tus sentimientos que pueden influir tanto negativa como positivamente en el contacto con el chaval. A veces negativa. Y entonces... Y luego pues eso, la trabajadora social lo mismo, amplía también la visión, porque tiene otra referencia y otra relación diferente a la que tú tienes con las familias. Y muchas veces te permite compaginar el trabajo, porque, si tú estás trabajando en una línea con el chaval y la trabajadora social con la familia, pues el tener criterios comunes. El que ella les dé orientaciones a la familia que te sirvan para lo que estás haciendo con el chaval y conjuntamente poder trabajarlo... vamos, que tenga... No sé si me explico. El tener una línea de intervención común. Porque si yo estoy trabajando en una línea con el chaval y la trabajadora social le orienta a la familia de otra forma, pues al final es una locura para el chaval, que al fin y al cabo es el objetivo de nuestra intervención, más que la familia, pienso que siempre será prioritario el bienestar del chaval. Y eso es quizás lo tenemos que tener muy claro en la cabeza, que el final es el menor” (EN2 P. 14 of 16).

“Entonces sí que me parece importante el ser conscientes de qué transmitimos y de qué quieres transmitir. Y ahí ves entre qué parámetro te mueves, qué flexibilidad tienes ahí. Por eso me parece que son muy importantes también las reuniones y los espacios de hablar. Porque entre lo ideal y lo que luego puedes hacer, pues también hay una diferencia” (PsN P. 6 of 18).

d) Entre organizaciones o instituciones.

La relación con otras entidades viene definida en los Estatutos de la Fundación:

“3. Participando o colaborando en el desarrollo de las actividades de otras entidades públicas y privadas, organismos, instituciones o personas de cualquier clase, físicas y jurídicas, que de algún modo puedan servir a los fines perseguidos por la Fundación” (Fundación P. 1 of 1).

Aunque en teoría y a nivel institucional está muy bien la coordinación entre instituciones, en la práctica aparecen múltiples dificultades para compartir planteamientos o comprender de la misma manera conceptos esenciales:

“Que muchas veces te sientes como solo en el barrio. Como que tú pones de tu parte para coordinarte con todos los contextos que están influyendo en el chaval y que igual no es tan importante para otras instituciones como lo puede ser para ti como educador. Y eso a veces pues influye en la motivación. Pues estoy intentando coordinarme con este cole para estar con el chaval, con el centro de salud, con no sé qué, y ves que a veces te cierran puertas. Te cierran puertas o no recibes respuesta. O una respuesta simplemente de coordinación, "¡Jo ¡, pues vamos a estar juntos en este proceso con el chaval". Eso quizás también influye, pues de forma muy negativa en el estar con el propio chaval” (EN2 P. 2 of 16).

e) En la relación de los niños y la familia:

“Y después, que en la realidad de nuestro día, otra de las tareas que tiene que hacer el educador es estar en coordinación con el resto del mundo social, sanitario, educativo, es decir, desde poder hablar con el profesor, hasta saber si el centro de salud le ha pedido algo a la madre, con la trabajadora o trabajador social que esté trabajando con la familia, que esa realidad también se da y supone un montón de trabajo, dedicación o tiempo” (PsN P. 2 of 18).

A veces esta relación lo que produce es una educación negativa, en cuanto a que no son ejemplares los modelos que ofrecen los otros niños o la familia en temas educativos:

“Porque luego lo que sí ves que flojea es que, cuando llegan a casa, los valores que se transmiten son muy diferentes que los que pueden... Y que a veces dices "Uf", que tú les ofreces un modelo de cómo funcionan y entre ellos se lo ofrecen, sobre todo de los mayores a los pequeños, que también a ese nivel sí que empiezan a escucharles más. Pero, pues luego llegan a sus casas y se les permite una historia diferente. Se encuentran ahí con un conflicto, de qué es lo que tengo que coger de cada cosa. Y eso creo que todavía, pues queda ahí un largo camino con esa historia. El decir "sí en mi casa me dicen esto y funcionan así y es lo que he visto durante toda mi vida...". Pero está muy bien eso, que les ofrezcan otra forma de ser y de estar en todos los sitios. Y yo creo que eso es algo que se consigue en la labor diaria” (EN2 P. 4 of 16).

f) A nivel social. Los valores que imperan en nuestra sociedad en estos momentos no son aquellos que acercan al individuo a compartir, sino al contrario, por eso se debe producir un cambio a nivel social.

“Cambiar hacia... volver a considerar el espíritu colectivo, lo que decía antes. A lo que nos está llevando la sociedad capitalista, a un espíritu muy individualista en el que cada uno mira por su propio beneficio personal y propio, y no mira por el beneficio común del resto de sus iguales y de la sociedad en su conjunto. Entonces, yo creo que igual en ese sentido sí que nos tenemos que parar otra vez a pensar, que ese cambio que sí que se está produciendo, que lo refleja el propio estado de los chavales, que cada vez les cuesta más. Que si están absorbiendo desde todos los medios que influyen en sus vidas como es la televisión, por ejemplo, que es el medio que yo creo que influye cada vez más negativamente en la vida de los chavales, porque transmite unos valores y unos objetivos individualistas donde los haya. Pues yo creo que ahí sí que nos tenemos que parar y que sí que tenemos que modificar. Y de hecho creo que sí que lo hacemos, que ya lo estamos haciendo a través del trabajo en los grupos y de que se fomenta mucho el trabajo en grupo y el espíritu del grupo y el sentimiento de pertenencia a un grupo y el implicarse con ese grupo...” (EN2 P. 16 of 16).

En cuanto al segundo componente de este valor, el escuchar, lo encontramos como:

* El modelo de escucha que ofrece el educador sin juzgar la situación o a la persona que habla:

“Partimos de una opción por el niño/a con problemas y de un modelo de escucha de las demandas que implica no juzgar al otro y compartir las distintas culturas presentes” (Memoria P. 7 of 147).

“Entonces sí que me parece importante el ser conscientes de qué transmitimos y de qué quieres transmitir. Y ahí ves entre qué parámetro te mueves, qué flexibilidad tienes ahí. Por eso me parece que son muy importantes también las reuniones y los espacios de hablar. Porque entre lo ideal y lo que luego puedes hacer, pues también hay una diferencia” (PsN P. 6 of 18).

* El escuchar como una tarea del educador necesaria para realizar su intervención educativa. El psicólogo escucha al educador y al trabajador social, que a su vez escuchan a los niños, a los jóvenes y a las familias. Es una cadena de escuchas que puede resultar muy positiva,

“Es una persona que escucha, ve y siente totalmente”.

“Es decir, que a través de esa relación personal, o de esa actividad en común, o de la mediación que vayan a hacer juntos, intenta que para ese adolescente esa relación le influya hacia algo, probablemente a entenderse más a sí mismo y entender más el mundo en el que vive su familia, el por qué reacciona así o el qué puede hacer con su vida. De tal manera que en esa relación de frente, como si dijéramos, sea el chaval el

protagonista, en el sentido de que no es el educador el que le va a decir hacia dónde tiene que ir, sino que sí que va a tener una persona al lado o junto a ella o él, que en un momento dado le va decir "A mí no me cuentes nada porque ya te lo sabes tú todo", o igual sí que le tiene que hacer de traductor o de apoyo o de espejo o, en otro momento, sólo escuchar o lo que sea”.

“Y eso creo que tiene que ver con el papel del equipo interdisciplinar en el sentido de escucha, de estar atento a, de ver cómo están los educadores de energía, de estado de ánimo, de en qué se están centrando, de dónde están las debilidades y los recursos, si hay que apoyar más, de hasta dónde devolver, de en qué momento pues centrarte sólo en apoyar y en qué momento sacar encima de la mesa qué carencias hay...” (PsN P. 3 of 18 / P. 4 of 18 / P. 16 of 18)

“Otra que hago principalmente es la escucha activa o pasiva. Es decir, vienen, cuentan, hablan. Aconsejas o asesoras. Nunca tomas la decisión, sino que un poco le plasmas las diferentes salidas o le haces ver las posibles salidas, o le haces ver su situación desde fuera.” (TN P. 1 of 8).

“En la realidad hay otras tareas que están: que el educador sea presente en la realidad, es decir, que tiene que haber también un vínculo con la familia y conocer el mundo y el entorno de ese niño. Pues de la familia, de la familia extensa, de la casa, del barrio al que va, el colegio al que va... conocer para poder entender también desde donde y cómo vive el niño las cosas” (PsN P. 1 of 18).

por lo que unas veces debe escuchar (en el sentido de observar) el entorno o la situación, otras al niño y otras al educador.

* Escuchar a otros agentes externos a la entidad porque pueden ayudar en la intervención:

“Y después, que en la realidad de nuestro día, otra de las tareas que tiene que hacer el educador es estar en coordinación con el resto del mundo social, sanitario, educativo, es decir, desde poder hablar con el profesor, hasta saber si el centro de salud le ha pedido algo a la madre, con la trabajadora o trabajador social que esté trabajando con la familia, que esa realidad también se da y supone un montón de trabajo, dedicación o tiempo” (PsN P. 2 of 18).

La confianza se halla de forma implícita o explícita en las anteriores y es una fuente del nacimiento de una verdadera relación:

“Y también creo que los chavales son, que eso es algo que facilita mucho nuestra labor, y también creo que las familias, son muy receptivas, y muy abiertas, y muy dispuestas. Probablemente más de lo que fuéramos nosotros. No sé si lo da también el barrio. Mucho más de lo que seríamos nosotros que, probablemente en otro entorno, es como más receloso. O a alguien que viene de fuera y que te pones a hablar con él y te vas al

fin del mundo con esa persona y tus padres te dejan, que te vayas al fin del mundo. Y los chavales que enseguida se entregan, también. Y se van y proponen y vienen... Incluso a lo mejor hay una temporada que un chaval desaparece, porque decide no estar, y luego a lo mejor pues aparece, o cuando le pasa algo te llama, o está. Yo creo que ahí son muy abiertos y receptivos. Y los colaboradores lo comentan. Por ejemplo, aparece una persona nueva en el grupo y la aceptan. Estupendo, una persona nueva”.

“Creo que hay algunas cosas explícitas, como que se trabaja en el entorno de los chavales; que es muy importante estar en contacto con las familias y con el entorno del chaval; el tema de la coordinación pues desde el centro escolar hasta lo que pueda ser; el que hay que ponerse del lado del chaval; el que hay que establecer una relación personal con el chaval...” (PsN P. 14 of 18 / P. 15 of 18).

“Primero es como subliminalmente, con acciones mías o actuaciones, sienten que tú los estás respetando. La amistad, pues si ven que pueden confiar en ti, o que pueden llegar a... que saben que tú estás ahí y que si no estás un día, porque no puedes estar, lo explicas, lo dices y lo razones. Entonces yo creo que es más la educación con acciones, de tiempo. Y es que yo me tomo tiempo con las familias para que me conozcan y para conocerlas. Y yo creo que eso es fundamental, porque los tienen pero no los practican. Me parece a mí” (TN P. 4 of 8).

A veces hay que establecer unas normas o límites para favorecer la relación:

“O si vamos a hacer una reunión, pues hay una serie de normas, que es que nos escuchamos cuando hablamos, que todo el mundo tiene derecho a opinar, que hay uno que recoge las ideas” (PsN P. 11 of 18).

- **Comunidad, apoyo** (Fase III, B).

Este valor está íntimamente relacionado con otro que veremos más adelante en esta fase, que es el de "Presencia, convivir". Estar ahí, al lado, junto al niño que tiene necesidades, que también necesita apoyo en algunas situaciones.

“La primera como figura, como referente. De una figura que está ahí, no como de la sede y todo eso, sino como una persona que está ahí para lo que quieras. Que puede en un momento dado ayudarte o siempre. Es que lo fundamental es esto, que está presente en todo momento” (CN P. 1 of 5).

“Yo creo que es una de las claves muy importantes: educar, estar y educar es aportar a otros conocimientos o tus experiencias para que les sirvan, simplemente. En la calle, o sea, en el medio que trabajamos, yo creo que educar es estar y a partir de ahí ya surge todo” (EN1 P. 2 of 6).

“La amistad pedagógica empieza por la creación de vínculos primitivos que se van elevando cualitativamente. Se trata aquí de que el niño/a vaya recuperando los recursos de relación consigo mismo y con el entorno (naturaleza y medio social). Existe una

implicación en la vida cotidiana del niño/a. Esta implicación quiere decir que debe convivir cualificadamente con él. Vivir cualificadamente educador-niño/a es utilizar técnicas de categoría profesional y de las cuales la primera es crear un clima emocional apto para que expulse toda la negatividad que lleva dentro” (Programa P. 8 of 32).

En esta misma línea, lo encontramos en el sentido de estar junto con los educadores, es decir, apoyarse entre iguales, entre profesionales... que forman una comunidad.

“Metodológicamente el educador forma parte de un Equipo pues es imposible que aporte soluciones a los problemas cotidianos apareciendo en la escena él solo. Además, el educador social no puede abarcar todos los aspectos de la problemática del niño/a; es más, debe ser capaz de aceptar la pluralidad de enfoques para buscar soluciones alternativas a un mismo problema” (Memoria P. 1 of 116).

Las reuniones semanales y los encuentros que realizan periódicamente los educadores con el equipo psicopedagógico sirven, además de para discutir sobre cuestiones de trabajo, para establecer vínculos entre ellos, consolidar el equipo educativo y tener un sentimiento de pertenencia a una comunidad laboral concreta.

“Pero luego participo en todas las reuniones que se tienen con los educadores, es decir, cada día de la semana con uno de los educadores de los grupos. Como cada educador tiene un grupo, nos juntamos la coordinadora, yo -una trabajadora social- y el educador o educadores correspondientes de esos grupos. Se habla de los chavales en general y de las familias en particular, tanto de las que yo intervengo, en esas a lo mejor se hace más hincapié, como de las que no intervengo. Porque igualmente en ciertos momentos puedo yo asesorar y orientar a familias que vienen, la puerta está abierta para todas las familias, o si no orientar al educador sobre algún recurso que la familia le ha podido preguntar o algo así” (TN P. 5 of 11).

El trabajo de equipo, cuando realmente el grupo está compenetrado y forma una comunidad, permite la complementariedad entre sus miembros.

“Sí, a ver, desde el Trabajo Social, como tiene mucha más relación con las familias, además de la que nosotras tenemos, o por lo menos tiene una relación diferente a la que nosotros tenemos. Nosotros nos relacionamos a través del menor. Igual la trabajadora social se relaciona también a través del menor, pero a través de otras historias, de la situación de cada familia. Pues muchas veces cuando tenemos alguna duda sobre cómo trabajar con cada chaval, porque nosotros lo vemos como el chaval en sí e igual la trabajadora social tiene una visión más amplia, porque también conoce su situación familiar y nos puede explicar el por qué también del funcionamiento a veces del chaval.

Y a veces ahí sí que en las reuniones de equipo, pues no sé, sí que podemos dialogar sobre esas historias. Y luego, a través de la psicóloga sí que te da una visión de más allá, más allá de lo que tú... Que igual tú te centras muchas veces en el chaval y tienes una opinión muy subjetiva de cómo lo estás trabajando con el chaval y la opinión de la psicóloga sí que te da una visión más objetiva, quizás, más de "a ver, separa esta parte de lo que tú me estás contando, y vamos a centrarnos en lo que tú quieres trabajar y cómo lo vamos a trabajar". Quizás igual sí que nos complementamos, a mí me parece que ahí sí que se enriquece muchísimo el trabajo. Esa capacidad de tener tres visiones desde el educador, el trabajo social y la psicología..." (EN2 P. 7 of 9).

También se observa un gran respeto y colaboración con los voluntarios que apoyan el programa y las tareas del educador de calle:

"Existe una relación estable con los niños/as del barrio desde el año 1988, a través de la participación de cinco educadores/as colaborando voluntariamente en el Programa" (Programa P. 14 of 32).

Entre los sentidos que se ha aplicado al apoyo están:

* Facilitación y orientación en los temas que ayudan al desarrollo y crecimiento personal del chaval:

"El resto de las tareas yo creo que vienen añadidas. Una vez que los chavales están con nosotros en el programa, la tarea continuada casi es la de apoyo, orientación, facilitación, que son apelativos, pero que es lo que ellos nos demandan. Entonces nuestra tarea sería ayudar, orientar y facilitar en lo que ellos nos demanden: formación laboral, formación escolar, acompañamiento judicial, cuando no controlan algún tema, apoyo emocional en muchos momentos, la orientación para el crecimiento personal, muchas cosas" (EN1 P. 1 of 6).

Este apoyo puede ser entendido como una orientación de la tarea realizada por el educador. Quien le apoya y le orienta es el equipo psicopedagógico.

"Yo creo que el papel que desempeña el equipo interdisciplinar es para empezar orientar y apoyar en todo al educador... creo que es como la reafirmación de la intervención del educador, como el último repaso antes de presentarse a un examen. Entonces creo que es fundamental, fundamental teniendo en cuenta que, a parte de educadores, somos humanos, que trabajamos con humanos y que a veces podemos tener unas meteduras de pata considerables. Entonces, creo que esa comparación y ese asesoramiento que se nos ofrece es muy positivo. Incluso la crítica a lo que haces o el apoyo, da igual, creo que todo te orienta y te ayuda" (EN1 P. 5 of 6).

"... Entonces, cuando te encuentras en un callejón sin salida o qué hacer con una patata caliente, se comenta en el equipo, para eso está el equipo. Y evidentemente, puede haber

una orientación o una idea de qué hacer o qué actitud toma el educador. Puede ser "deja de actuar en un momento dado, o actúa de este modo o tal". Pero luego queda en cada educador, porque aquí se mezcla con el estilo personal de cada uno" (TN P. 9 of 11).

* Implicación y apoyo del educador a los niños, que incluye la lucha y crítica:

"... Pero es que, ahora, nuestros chavales no conocen ni lo que es un movimiento obrero. Nuestros chavales ahora son la margen izquierda del río, están callados y dormidos. Entonces la forma de la lucha ahora no es salir a la calle y manifestarse, es trabajar individualmente con los chavales o trabajar en grupo para que adquieran herramientas y mejoren su calidad de vida. Creo que es eso. Y, además, cuando una política social les está dando 40.000 pts. por tener un bebé, 30.000 por ser un excluido social... O sea, las políticas sociales siguen acallando a estos chavales con pequeñas subvenciones que no les sacan de la pobreza y que les permiten vivir al día, que es lo que mejor saben hacer. Entonces lo que tenemos que romper es esa ociosidad, que para eso estamos ahí. Entonces, la lucha ya no es la que era, eso sí que ha cambiado" (EN1 P. 4 of 6).

* Implicación y colaboración entre los propios chavales:

"- Han tenido oportunidad de mostrar sus habilidades o talentos al grupo y han recibido felicitaciones de compañeros" (Memoria P. 69 of 116).

"* Cada niño/a encuentra y aporta en el grupo la posibilidad de estar entre amigos que se respetan y apoyan mutuamente" (Programa P. 20 of 32).

"Porque para todas las cosas que hacemos, todas las actividades... hay una serie de cosas que se trabajan continuamente, es como una línea transversal. Que todo lo que haces está impregnado de valores: del saber estar, de la solidaridad entre los compañeros, el respeto mutuo, el apoyarse los unos a los otros, el saber pedir ayuda, el prestar ayuda, no exigir ayuda. Que son un montón de cosas que vamos trabajando ahí" (EN2 P. 2 of 9).

Un objetivo del educador es que se establezcan relaciones de ayuda y colaboración entre los niños y jóvenes que participan en el programa.

"Es que para mí la solidaridad engloba muchas cosas: como el derecho, las obligaciones, lo que hablaba antes, del apoyo mutuo y el saber pedirse ayuda unos a los otros, el compartir, el pedir ayuda sin exigencias sino de una forma mucho más..." (EN2 P. 5 of 9).

* Implicación y apoyo dentro del equipo educativo:

"Pues así ahora se me ocurren dos cosas. Una que pueda ser directamente en el apoyo al educador, ante una situación que el educador plantea, una realidad, el intentar apoyar para reenfocar eso desde *Pioneros*. Creo que el papel del equipo interdisciplinar es el de apoyo, como mucho de analizar, o de ofrecer otras variables, u otra forma de entenderlo

desde la visión de alguien más, además del educador. Y de ahí apoyar con muchos recursos que el educador pueda poner en marcha o que las personas que están en el equipo interdisciplinar puedan poner”.

“Y luego la otra que se me ocurre, que es directamente con el educador. Desde el educador como persona que transmite valores. Desde ayudarle a desdramatizar una situación, o desde reforzarle un tema que está haciendo, o desde apoyarle en formación para tener más recursos en un tema concreto, o hacer el bosquejo de un tema o así, más personalmente con el educador”.

“Y eso creo que tiene que ver con el papel del equipo interdisciplinar en el sentido de escucha, de estar atento a, de ver cómo están los educadores de energía, de estado de ánimo, de en qué se están centrando, de dónde están las debilidades y los recursos, si hay que apoyar más, de hasta dónde devolver, de en qué momento pues centrarte sólo en apoyar y en qué momento sacar encima de la mesa qué carencias hay...”.

“Y creo que mi papel es de apoyo al educador, porque luego va a ser él el que va a estar en la calle. Y de estar ahí, cuando él pueda pedir. O de saber que es un recurso para pedir, también. Para pedir desde venir a decirnos qué hacer, o simplemente contar, o de un sitio donde echar la mierda, como dicen. Que el educador muchas veces recoge las mierdas y a veces también tiene que poder echarlas en algún sitio” (PsN P. 9 of 12 / P. 10, 11 y 12 of 12).

Es importante el apoyo que ejerce el psicólogo en la labor del educador y del trabajador social. A esta tarea se suma la influencia del equipo, que propicia el compartir y trabajar los unos con los otros.

* Mediación que ejerce el educador para crear el sentimiento de grupo o comunidad:

“Pero hacemos una cosa muy bonita, que es una supervisión semanal con los chavales, donde los supervisores somos los educadores, la palabra queda en el centro y ellos la cogen y hacen lo que quieren con la palabra... Entonces ahí es donde trabajamos esto, y se trabaja individualmente con esa persona y, además, se implica a todo el mundo para que se pongan en el lugar e intenten decirle algo. Yo creo que es uno de los espacios donde mejor podemos trabajar” (EN1 P. 3 of 6).

Educativamente, también es importante que los niños colaboren y aprendan a mediar entre los conflictos y sus propios compañeros, que adquieran otras herramientas para solucionar los problemas.

“... Y se trabaja con los chavales, desde cómo se analiza un problema (que son cosas que a veces hacemos) o cómo plantear alternativas a un conflicto o desde crear un

rincón en el club para que vayan los chavales cuando tienen un conflicto o buscar a chavales mediadores cuando hay un problema...” (PsN P. 6 of 12).

* Ayuda:

“Ayuda a recuperar los recursos de relación (contactar y maniobrar consigo mismo y con el entorno)”.

”Ayuda a desarrollarse en la familia, escuela y mundo laboral” (Memoria P. 3 of 116 / P. 4 of 116).

“Cuatro funciones que desarrolla el educador social de *Pioneros*:

1. Ayuda a recuperar los recursos de relación (contactar y maniobrar consigo mismo y con el entorno).
2. Ayuda a desarrollarse en la familia, escuela y mundo laboral.
3. Hace de puente entre el niño y las posibles alternativas a su situación-problema.
4. Influye en el tejido social del barrio para desarrollar una concienciación sobre las situaciones-problema infantiles” (Programa P. 10 of 32).

* Acompañamiento a niños, jóvenes y familias:

“Acompañamiento temas judiciales”.

“Acompañamiento a C.de Salud Mental” (Memoria P. 10 of 116 / P. 13 of 116).

“2.4.- Acompañamiento a la educadora a lugares fuera del barrio: parques, calles céntricas, comercios, lugares laborales” (Programa P. 31 of 32).

“La principal tarea es la de acompañamiento y orientación”.

“Con acompañamiento me refiero desde acompañamiento para realizar gestiones, para la búsqueda de vivienda. Esa es una” (TN P. 1 of 11 / P. 2 of 11).

* Prevención, que es un objetivo de este programa que aparece explicado en todos los documentos oficiales de la entidad:

“La prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas en dificultad psicosocial, en riesgo o en situación de exclusión o marginalidad, o de quienes por causas familiares, económicas o sociales, sean víctimas de inadaptación social, con preferencia específica a la Infancia, Juventud, Familia y Mujer” (Estatutos P. 1 of 2).

“3. Prevenir las dificultades psicosociales” (Memoria P. 21 of 116).

“La atención especializada en medio abierto es la detección de grupos de población infanto juvenil de riesgo en dificultades psicosociales y la atención a éstos mediante medidas de Prevención, Rehabilitación e Integración”.

“Educar es esperar, y lo que *Pioneros* realiza es una experiencia a largo plazo. Realizamos labores de prevención de dificultades psicosociales utilizando recursos de Tiempo Libre, de la Educación Social, de la Psicología, del Trabajo Social, del Derecho” (Programa P. 1 of 32 / 5 of 32).

* Seguimiento:

“Seguimiento en formación profesional” (Memoria P. 32 of 116).

* Económico (dado a la familia):

“También hago peticiones económicas. Desde *Pioneros* no se puede dar las ayudas económicas, tanto el IMI, que es el salario social o las ayudas de emergencia, que es como se llaman. Entonces yo lo que elaboro de estas ocho familias un informe socio-económico o social, depende de lo que vaya a pedir. Lo entrego en Casa Fariás, que es el centro de servicios sociales del ayuntamiento que trabaja en el Casco Antiguo. Y entonces ellos con eso hacen la valoración y ellos con sus baremos establecen la cuantía específica económica para una familia en el momento determinado” (TN P. 3 of 11).

Este se refiere a una de las tareas que realiza el trabajador social, que es tramitar solicitudes económicas.

Además de los sentidos, se pueden diferenciar ámbitos a los que se aplica el apoyo:

* Externo a la entidad:

a) a otras entidades o instituciones locales:

“Y después, que en la realidad de nuestro día otra de las tareas que tiene que hacer el educador es estar en coordinación con el resto del mundo social, sanitario, educativo, es decir, desde poder hablar con el profesor, hasta saber si el centro de salud le ha pedido algo a la madre, con la trabajadora o trabajador social que esté trabajando con la familia, que esa realidad también se da y supone un montón de trabajo, dedicación o tiempo” (PsN P. 1 of 12).

b) a otras entidades con fines parecidos a *Pioneros* que trabajan en otros países: cooperación al desarrollo.

“Asimismo, el desarrollo de Programas de Cooperación al Desarrollo” (Estatutos P. 2 of 2).

* Individual y grupal:

“La intervención consiste en mantener la relación educativa de apoyo a sus procesos individuales y grupales de crecimiento en un medio que presenta carencias y dificultades para que éste sea positivo de antemano” (Memoria P. 24 of 116).

a) Individual:

“A.2. Estar al lado, acompañar, orientar, ofrecer situaciones educativas, estimular, apoyar, desde el alcance que tenga la presencia educativa continuada en medio abierto, los recursos que la asociación tenga y los procesos evolutivos de los niños y niñas,

sobre las condiciones y factores sociales influyentes en éstos, para que los procesos de crecimiento sean positivos para la persona” (Programa P. 17 of 32).

b) Grupal:

“Creo que hay como dos cosas: una, que es el trabajo expreso, es decir, vamos a intentar trabajar esta temporada el tema de los conflictos en tal grupo. Y se trabaja con los chavales, desde cómo se analiza un problema (que son cosas que a veces hacemos) o cómo plantear alternativas a un conflicto o desde crear un rincón en el club para que vayan los chavales cuando tienen un conflicto o buscar a chavales mediadores cuando hay un problema. De una forma expresa, que pueda ser desde eso hasta trabajar en grupo el tema de cómo estamos, qué está pasando con el grupo, qué pasa con las amistades...” (PsN P. 6 of 12).

“- La implicación en la corresponsabilidad durante la convivencia grupal se va adquiriendo como un hábito y necesidad grupal”.

“- La colaboración y ayuda mutua se estimula en cada sesión al ir reconociendo las capacidades de cada persona y promoviendo una relación de cooperación” (Memoria P. 71 of 116 / P. 72 of 116).

* Escolar. El apoyo escolar es una especie de subprograma integrado dentro del programa de prevención desde hace bastantes años. El apoyo escolar se da desde dos ámbitos:

1) Directamente sobre el niño:

“Apoyo Escolar

* en la Sede: 15 Media 2
en Casa Farias”.

“Bajo rendimiento académico:10

* Motivación para acudir a apoyo escolar con un colaborador

* Coordinación con el Centro educativo” (Memoria P. 17 of 116 / P. 48 of 116).

“Y luego en lo concreto, apoyar en lo que se puede dependiendo de cada chaval. Pues si hay un niño que vemos, como hemos estado hablando ahora, que el apoyo escolar este año está con el cole en un momento de tensión, y podemos tener un apoyo escolar de no se qué, pues se hace. Hay que pensar en cada chaval, en lo que hay. Si tenemos sospechas de que este niño está hoy no sé qué, pues vamos a ver qué podemos hacer ahí. Luego hacer un poco de palanca o de apoyo en cada momento concreto o en cada situación” (PsN P. 5 of 12).

El apoyo escolar se realiza con la aportación voluntaria de jóvenes estudiantes en la universidad que dedican un tiempo a esta tarea. En principio este apoyo es individual, es decir, se apoya a cada niño según sus necesidades. Esto no quita que

en algunos momentos se establezcan grupos pequeños o actividades en grupo. Si es muy difícil hacer llegar estos recursos humanos a los niños que se atiende, el educador tiene otras muchas tareas específicas de la educación de calle que realizar.

“La actividad de apoyo escolar dentro del programa ha sido fundamental durante este año, gracias a la colaboración de cinco voluntarios que han apoyado a los educadores y han ofrecido apoyo individualizado a chavales que más lo han demandado. Su implicación así como la utilización de una sala exclusiva para esta actividad ha permitido mejorar la atención a los chavales/as que priorizan el apoyo escolar por ser el espacio que les facilita recibir ayuda en sus dificultades así como crear un clima de estudio que difícilmente pueden lograr en sus casas” (Memoria P. 17 of 116 / 48 of 116 / 67 of 116).

“El programa de prevención y apoyo escolar ha sido intensificado durante el 2001 dedicando un día a la semana para esta actividad con un grupo de 10 niños/as, aunque las diferentes edades y progresos académicos del grupo hace de esta actividad un espacio muy necesitado de recursos, especialmente humanos. Por ello durante estos años hemos intentado nutrir la actividad de la colaboración de voluntarios” (Programa P. 15 of 32).

2) En el centro escolar:

“INTERVENCIÓN SITUACIÓN ESCOLAR

Se han realizado distintas coordinaciones con Centros Escolares, Institutos y E.O.Z.O sobre 6 familias que afectan a 17 menores.

Se ha gestionado 1 plaza para Centro Escolar.

Se ha asesorado e informado a 6 familias de las consecuencias de que los niños no acudan al Centro Escolar.

Se han gestionado becas escolares para 3 familias que implican a 6 menores” (Memoria P. 109 of 116).

* Familiar:

“SEGUIMIENTOS FAMILIARES (N=11)

Familias en situación de Tratamiento

UBICACIÓN	NÚMERO
Casco Antiguo	10
San Antonio-Pozo Cubillas	1

SEGUIMIENTOS FAMILIARES (N=11)

Familias en situación de Tratamiento

ÁREAS APOYADAS	NÚMERO
Área judicial	4
Área económica	9
Área laboral	4
Área de vivienda	7
Área de pareja	4
Área de cuidado de hijos	8
Área de salud	5

Coordinación con la Red de Servicios Sociales:

EMISIÓN DE INFORMES: Número: 25...” (Memoria P. 92 of 116).

“Claro, pero si tiene una madre que mover unos muebles, pues que estoy allí ayudándole. Por eso las funciones que antes te he comentado son como las fijas del trabajo social, pero que depende de cómo las lleves, en qué contexto lo englobes o cómo lo trasmitas, cambia el concepto con la familia...” (TN P. 7 of 11).

Dentro del apoyo se pueden incluir todas las tareas educativas que realiza el equipo educativo de *Pioneros* y que suponen una actitud de ayuda para el colectivo con el que se interviene. Por eso este valor está muy unido al de la prevención, que es el fin para el que ha sido creada la institución.

- Cooperación, complementariedad (Fase III, B).

A) Externa: se considera este tipo de coordinación cuando se reúnen distintas instituciones que de alguna forma son complementarias, bien porque trabajan en los mismos campos, o en la misma zona de la ciudad... y tratan de unificar su labor, no repitiendo acciones y abarcando el mayor espectro posible. Este tipo de coordinación pretende mejorar la intervención educativa, aunque no siempre lo consigue.

“buscar y dar a conocer recursos. Un poco vas a hacer muchas veces de puente entre los recursos, también hay con los colegios y otras instituciones tanto de la administración como las ONG. Es un poco el puente” (TN P. 1 of 4).

“Y después, que en la realidad de nuestro día otra de las tareas que tiene que hacer el educador es estar en coordinación con el resto del mundo social, sanitario, educativo, es decir, desde poder hablar con el profesor, hasta saber si el centro de salud le ha pedido algo a la madre, con la trabajadora o trabajador social que esté trabajando con la familia, que esa realidad también se da y supone un montón de trabajo, dedicación o tiempo”.

“Y creo que la... es un valor también de la asociación. De apertura, de estar en relación con otra gente que hace cosas, que educa, con realidades de otros chavales, o de otra gente o de otros barrios o de otras... también tengo esa idea así de *Pioneros*, como de abierto, de evolucionar con el tiempo y de conocer, qué otra gente hay por ahí, qué otras plataformas hay, qué otras formas de hacer...” (PsN P. 1 of 6 / P. 5 of 6).

La apertura hacia otras realidades es el primer paso para que se dé, primero, la información y, luego, el conocimiento, que permiten tomar decisiones sobre las ventajas de tener relaciones de cooperación con otras personas, instituciones, etc.

“2. Creando o cooperando a la creación de otras entidades de naturaleza asociativa, fundacional o societaria” (Estatutos P. 3 of 4 / P. 4 of 4).

“- Realizar actividades coordinadas con otras asociaciones”.

“la coordinación con las Administraciones Públicas y otras instituciones para la realización de actividades” (Memoria P. 6 of 109 / P. 8 of 109).

Las instituciones con las que se trabaja en coordinación son las que aparecen en los documentos oficiales, como la memoria:

“RELACIÓN CON OTROS GRUPOS, O RECURSOS SOCIALES

Ayuntamiento de Logroño:

- * Concejalía de Servicios Sociales
- * Concejalía de Deportes
- * Centro Social “Casa Farias”
- * Centro Social “El parque”
- * Policía Local
- * Casa de la Juventud
- * Ludoteca “La Oca”

Dirección General de Servicios Sociales:

- * Departamento de Infancia
- * Centro de protección “Residencia Iregua”
- * Pisos de protección

Dirección General de Juventud:

- * Albergues

Insalud:

- * Centro de Salud Rodríguez Paterna
- * Centro de Salud Espartero

Justicia:

- * Juzgados
- * Equipo técnico del Juzgado de Menores
- * Colegio Oficial de Abogados

* Abogados de Oficio y particulares

Consejería de Educación y Deportes:

* C.P. San Francisco

* C.P. Navarrete el Mudo

* C.P. Batalla de Clavijo

* C.P. Marqués de Vallejo

* Compañía de María

* I.E.S. Cosme García

* Departamento de Educación y Cultura

* Equipo de Orientación “Zona Oeste” Otras entidades:

* APIR

* Consejos de la Juventud de La Rioja

* Centros Jóvenes

* Promoción Gitana

* Programa de Medidas Alternativas Judiciales y Taller de Garantía Social de *Pioneros*

* Empresarios

* Cáritas de Madrid”.

“A continuación recogemos las relaciones derivadas de la ejecución del programa de Prevención en San Antonio-Monte Cantabria.

Ayuntamiento de Logroño :

* Concejalía de Servicios Sociales

* Centro Social “Casa Farias”

* Concejalía de Deportes

* Ludoteca “La Oca”

* Casa de la Juventud

Dirección General de Bienestar Social:

* Departamento de Infancia

INSALUD

* Centro de Salud Rodríguez Paterna

Consejería de Educación, Cultura y Deportes

* Colegios:

C.P. Adoratrices

C.P. Compañía de María

C.P. Navarrete el Mudo

Otras entidades

* APIR

* Asociación de Mujeres Casiopea

* C.A.V.A.S.” (Memoria P. 51 of 109 / 83 of 109).

“Al mismo tiempo que la Red de Servicios Sociales se ha ido articulando en nuestra sociedad, la entidad ha creado y fomentado los contactos que dicha red pública ha posibilitado. De ahí que se hable de “trabajar en red” con las diversas iniciativas que existen en el tejido social. Es costatable que queda mucho camino por recorrer en La Rioja” (Memoria P. 99 of 109).

Otro tipo de cooperación externa tiene lugar con las ONGD, que trabajan en programas de cooperación al desarrollo.

“Asimismo, el desarrollo de Programas de Cooperación al Desarrollo”.

“- Programas de intervención socio-educativa, socio-laboral, socio-educativa-judicial, de cooperación al desarrollo” (Estatutos P. 1 of 4 / 2 of 4).

B) Interna. Dentro de ésta se puede destacar:

b.1. El equipo interdisciplinar. Dentro de éste existe ya una cultura de colaboración entre todos sus miembros e incluso con los trabajadores de otros programas de la entidad. Ya hemos visto varios ejemplos de este tema en la relación que tiene el equipo psicopedagógico en el código anterior: "Comunidad, apoyo". Otros ejemplos son:

“Es que, claro, la coordinación la veo... y está presente. Entre los educadores mucho más igual por el tema de "el hermano de la tal..." y con la trabajadora social lo mismo. La trabajadora social es como quien dice, o creo yo que es al final, el ápice que termina de terminar la intervención que va a afectar a los chavales. Que es la que trabaja, pues eso... quien va a tramitar una gestión o una ayuda social, que va a repercutir en los chavales. O quien va a ver o a hacer un estudio de la vivienda... Creo que es fundamental” (CN P. 3 of 4).

... Quizás igual sí que nos complementamos, a mí me parece que ahí sí que se enriquece muchísimo el trabajo. Esa capacidad de tener tres visiones desde el educador, el trabajo social y la psicología. Pues que enriquece un montón la intervención, tanto para trabajar valores como para cualquier intervención. Es muy enriquecedor en ese aspecto. Son como tres niveles diferentes: el tuyo, que muchas veces, porque implica muchos sentimientos y muchas emociones en el trabajo diario con el chaval; el cómo eso te lo rompe un poco también la visión de la psicóloga, que, como no está tanto en contacto con el chaval, tiene una visión más objetiva y más clara de la situación. A través de lo que tú le cuentas, te permite separar esa parte de afectividad o de emociones tuyas y hacerte otra vez pensar sobre esa intervención y el separar más tus sentimientos que pueden influir tanto negativa como positivamente en el contacto con el chaval. A veces negativa. Y entonces... Y luego pues eso, la trabajadora social lo mismo, amplía también la visión, porque tiene otra referencia y otra relación diferente a la que tú tienes

con las familias. Y muchas veces te permite compaginar el trabajo, porque si tú estás trabajando en una línea con el chaval y la trabajadora social con la familia, pues el tener criterios comunes... “ (EN2 P. 4 of 6).

La última cita es muy larga; por eso y porque aparece en el código anterior la hemos recortado, aunque no eliminado, ya que nos parece muy acertada la descripción de cómo trabaja el equipo. Es muy importante la tarea de análisis conjunto de los problemas para conseguir una intervención adecuada a las necesidades de cada chaval y para aunar criterios, evitando así las intervenciones dispares y contradictorias.

“la psicóloga ofrece soporte técnico tanto en las áreas metodológicas como organizativas, elabora y aplica acciones para prevenir las dificultades psicosociales en diversos entornos de la infancia: familia, barrio, escuela, desarrolla procesos de intervención psicopedagógicos especializados referentes a niveles de prevención secundaria o terciaria, derivación a servicios sociales especializados, etc. y ofrece y promueve la formación del equipo profesional. Además, apoya y supervisa la elaboración de documentación: programación, evaluación e informes. Finalmente, realiza la recepción y seguimiento de los voluntarios y participa en la Federación Riojana de Voluntariado Social” (Memoria P. 9 of 109).

Las tareas que desempeña el equipo interdisciplinar dan cuenta de que lo que hace tiene mucho que ver con la cooperación dentro del programa.

“...- Soporte técnico a los programas, tanto metodológico como organizativo.
 - Análisis y diseño de estrategias individuales y /o grupales.
 - Evaluación trimestral de los programas.
 - Desarrollar procesos de intervención psicopedagógicos especializados referentes a niveles de prevención secundaria o terciaria, derivación a servicios sociales especializados, etc.
 - Ofrecer y promover la formación del equipo” (Programa P. 4 of 40).

b.2. Coordinación con la dirección de *Pioneros*:

“Se ha mantenido el foro de trabajo con la Dirección de la entidad”.
 “El sistema de comunicación entre la Gerencia de la entidad, y el programa de Prevención ha sido correcto y se han trabajado las temáticas en las reuniones mantenidas. Ha sido un foro de trabajo necesario” (Memoria P. 101 of 109 / P. 108 of 109).

b.3. Coordinación con los colaboradores o voluntarios:

“La red de colaboradores de la Asociación ha aportado al Programa nuevas presencias educativas adultas muy significativas por interés y formación desde la Entidad. Se está haciendo un esfuerzo en este sentido, realizando actividades programadas de formación e implicación lúdica de los voluntarios” (Programa P. 18 of 40).

C) Cooperación entre los propios chavales para establecer normas, por ejemplo:

“Entonces, a la hora de trabajar valores es muy rico el grupo. Es muy rico porque entre ellos mismos se proponen cosas y por qué funcionan así con los otros y ellos mismos se ponen también los puntos sobre las íes, establecen las normas, las consecuencias que tiene si no cumples esas normas, el por qué tenemos todos unos derechos y no saltes mis derechos, porque tú también los tienen y no te gustaría que yo te los saltara, y cómo se razonan ellos mismos en el funcionar diario de los grupos” (EN2 P. 2 of 6).

c.1. Como medio para abandonar el individualismo e ir hacia valores más colectivos:

“Creo que para la educación en valores, hay que abandonar el individualismo y nuestra ideología para poder ofrecer algo, quizás más sencillo, pero más prudente, más con los pies en la tierra. Creo que eso” (EN1 P. 4 of 4).

“... Por eso, porque no estamos acostumbrados a agruparnos para solucionar los problemas. Cada uno vamos por libre y bueno, si nos tenemos que unir para algo, pues a ver cómo sale. No estamos acostumbrados y no nos están educando. Falta ese espíritu colectivo. Que eso sí que se ha perdido y que hay que luchar para volver a conseguir o a ganar por lo menos. O por lo menos a hacer pensar sobre ello”.

“Cambiar hacia... volver a considerar el espíritu colectivo, lo que decía antes. A lo que nos está llevando la sociedad capitalista, a un espíritu muy individualista en el que cada uno mira por su propio beneficio personal y propio, y no mira por el beneficio común del resto de sus iguales y de la sociedad en su conjunto... Pues yo creo que ahí sí que nos tenemos que parar y que sí que tenemos que modificar. Y de hecho creo que sí que lo hacemos, que ya lo estamos haciendo a través del trabajo en los grupos y de que se fomenta mucho el trabajo en grupo y el espíritu del grupo y el sentimiento de pertenencia a un grupo y el implicarse con ese grupo... Y que eso es bonito porque en *Pioneros* siguen existiendo esos grupos, pero luego sales del contexto de... y ves que los chavales no tienen grupos de identificación, como mucho sus compañeros de clase y no tienen mucho más. Y les falta ese espíritu de grupo, de identificarse con el grupo, no son más que su grupito de clase y... por otras realidades que conoces, quizás de otros chavales normalizados entre comillas. Que dices, jo, pues es que también se están cargando eso, que es algo que... Pero que nosotros desde *Pioneros* y el resto de gente

que está trabajando en el ámbito social también se tendrían que replantear” (EN2 P. 3 of 6 / P. 6 of 6).

c.2. Estrategias para fomentar la cooperación entre los chavales,

“El Equipo de Educadores de la asociación *Pioneros* aplica esta práctica educativa en grupos de niños/as y adolescentes y, mediante el grupo, a individuos; abarcando desde esta estructura primitiva de grupo el campo del Yo, persona, y el de los Otros, sociedad. Mediante estos procesos se estructura la personalidad del joven en el propio medio y participa críticamente en la sociedad con capacidad de organizarse y pensar”.

“* Los niños/as mejorarán la forma de relacionarse entre los miembros de grupo y de solucionar los conflictos adquiriendo y desarrollando habilidades nuevas” (Programa P. 12 of 40 / P. 30 of 40).

con juegos cooperativos:

“* cooperativos: 3 Media 20” (Memoria P. 64 of 109)

“- juegos cooperativos, de confianza, de distensión...” (Programa P. 38 of 40).

c.3. Dificultades en la coordinación, cooperación y complementariedad:

“- Los miembros de este grupo no consiguieron afianzar una dinámica grupal continuada debido a la disparidad de intereses y motivaciones del momento”.

“- La inestabilidad en la participación de algunos niños dificulta el entrenamiento de diferentes habilidades o hábitos así como la adquisición de compromiso con el grupo y una intervención continuada que acompañe al menor en todos sus procesos” (Memoria P. 36 of 109 / P. 70 of 109).

- **Colaboración, delegación** (Fase III, B).

La colaboración y delegación se debe dar porque el educador no puede abarcar y solucionar todos los problemas que se producen en la educación de calle:

“Metodológicamente, el educador forma parte de un Equipo, pues es imposible que aporte soluciones a los problemas cotidianos apareciendo en la escena él solo. Además, el educador social no puede abarcar todos los aspectos de la problemática del niño/a; es más, debe ser capaz de aceptar la pluralidad de enfoques para buscar soluciones alternativas a un mismo problema” (Programa P. 6 of 16).

La colaboración se produce a dos niveles:

A) A nivel interno o en el seno de la propia asociación. Este sentido ya lo hemos mostrado con amplias citas en los dos códigos anteriores, al referirnos a la Cooperación/complementariedad y al apoyo mutuo entre el personal educativo. Por ello, para no ser reiterativos, no ilustramos este significado.

Colaboración entre los educadores y los voluntarios que ejercen tareas de educador:

“La red de colaboradores de la Asociación ha aportado al Programa nuevas presencias educativas adultas muy significativas por interés y formación desde la Entidad. Se está haciendo un esfuerzo en este sentido, realizando actividades programadas de formación e implicación lúdica de los voluntarios” (Programa P. 10 of 16).

“Se han potenciado los espacios de relación humana del equipo profesional y de éste con los voluntarios realizando algunas actividades para ellos” (Memoria P. 69 of 69 / P. 25 of 69).

Entre los educadores y otros jóvenes del barrio que fueron niños de *Pioneros* y ahora colaboran con los otros niños:

“Se continúa contando con la colaboración especial de jóvenes del barrio que se han acercado para ofrecer su apoyo en las actividades” (Memoria P. 22 of 69).

A nivel familiar:

“Falta de afecto: 20

- * Expresar rasgos positivos del niño a los padres
- * Conversar sobre los sentimientos
- * Expresar verbal y físicamente muestras de interés, cariño...
- * Promover la colaboración de los padres”.

“1.2 Informar, orientar y asesorar a las familias sobre los recursos sociales existentes” (Memoria P. 11 of 69 / P. 41 of 69).

B) A nivel externo o con otras instituciones.

“1. Derivar a la Red de Servicios Sociales” (Programa P. 13 of 16 / P.14 of 16).

“5. Ser receptor, y canalizador en la red de Servicios Sociales, Escolar, etc. de la problemática infantil y juvenil de estos barrios”.

“Falta de bienes de primera: 15

* Derivar a servicios sociales básicos para qué necesidad (alimentación soliciten ayudas vivienda y vestido)”.

“Problemas de lenguaje: 3

- * Sesiones de apoyo escolar dedicadas al lenguaje y a la comprensión de textos
- * Coordinación con la logopeda del Centro escolar” (Memoria P. 3 of 69 / P. 9 of 69 / P. 32 of 69 / P. 33 of 69).

Fuera de la asociación:

“Promover y apoyar el desarrollo y calidad de los servicios de atención a la infancia y a las familias.

- * Se continúa trabajando activamente en el Grupo de Trabajo del Menor”.

“... - Se ha llevado, fundamentalmente, el seguimiento de situaciones de niños/as en grave dificultad y la coordinación necesaria con la D.G. de Bienestar Social.

- Urge desarrollar un modelo de coordinación con el Equipo de Menores de la Dirección General de Servicios Sociales” (Memoria P. 49 of 69 / P. 50 of 69).

“Orientación y seguimiento de las familias que lo requieran de la población infantil con la que se interviene en coordinación con el Centro Social municipal y Servicios Sociales del Gobierno de la Rioja” (Programa P. 2 of 16).

Se orienta a los chavales para que se dirijan a otras instituciones que realizan las tareas que no realiza *Pioneros*:

“El resto de las tareas yo creo que vienen añadidas. Una vez que los chavales están con nosotros en el programa, la tarea continuada casi es la de apoyo, orientación, facilitación, que son apelativos, pero que es lo que ellos nos demandan. Entonces nuestra tarea sería ayudar, orientar y facilitar en lo que ellos nos demanden: formación laboral, formación escolar, acompañamiento judicial, cuando no controlan algún tema, apoyo emocional en muchos momentos, la orientación para el crecimiento personal, muchas cosas” (EN1 P. 1 of 2).

“INTERVENCIÓN SITUACIÓN LABORAL Y FORMACIÓN

Se ha desarrollado las siguientes intervenciones:

- Se ha informado, orientado y apoyado, para que acudan a Talleres de formación y en la búsqueda de empleo, a 5 personas.

- Se han elaborado 2 informes de solicitud de empleo a Cáritas” (Memoria P. 52 of 69).

La formación del educador también requiere echar mano de recursos externos a la entidad:

“La coordinadora del Equipo I. ofrecerá formación interna y promoverá la formación externa de los educadores y de los colaboradores/voluntarios”.

“Se ha motivado la formación a la que como entidad se puede acceder y se consideraba de interés, por ejemplo la oferta formativa del MTAS” (Memoria P. 57 of 69 / P. 66 of 69).

Se orienta a la familia para que solucione temas que son ajenos a la entidad: vivienda, salud, educación formal (escuela) o trabajo.

“La coordinadora del Equipo I. mantendrá un sistema de comunicación entre Gerencia y el área de Trabajo Social para recibir la información derivada de la presencia de la entidad en otros foros (Consejo Gral. de B. Social, Grupo del Menor del C.A., etc.) y de las relaciones institucionales de Dirección de la entidad de tal forma que la coordinadora del Equipo I. conozca el apoyo político de los programas y proponga las decisiones oportunas (nuevas solicitudes, nuevos documentos, nuevas relaciones, etc.) que se someterán a la aprobación en la Junta Directiva” (Memoria P. 59 of 69).

Sentido negativo o presiones que se reciben desde otras instituciones:

“Otra de las dificultades que creo que nos encontramos con el programa es que vivimos bastantes, o yo por lo menos lo siento así, como muchas presiones a nivel externo, quizás a nivel de lo que es la red de servicios sociales. Hay que dedicar un montón de esfuerzo a sistematizar, a hacer cosas porque te piden fuera, hay que recoger datos porque te los piden, no porque tú los necesites. O te tienes que coordinar no porque te sirva a ti para nada, sino porque como estás dentro de esa red, pues hay que estar. Creo que eso también supone dificultades a nivel de energía, de esfuerzo” (PsN P. 2 of 5).

Los sentidos en los que se puede ver la colaboración son:

* **Amistad:** como colaboración entre los propios niños.

“La principal tarea es establecer una relación con el chaval... Y a partir de ahí ya se puede empezar a trabajar con el chaval, cuando has conseguido un vínculo de amistad, que te considere el chaval un referente en su vida, y a partir de entonces es cuando puedes empezar a intervenir con el chaval en otras facetas de su vida” (EN2 P. 1 of 4).

* **Trabajo de grupo:**

"A través de las actividades de tiempo libre los niños y niñas aprenden a participar de forma solidaria y responsable en la vida del grupo y del barrio".

“- La colaboración y ayuda mutua se estimula en cada sesión al ir reconociendo las capacidades de cada persona y promoviendo una relación de cooperación” (Memoria P. 1 of 69 / P. 27 of 69).

“Sí, pues se trabaja mucho lo que es la relación con los otros chavales del grupo. Normalmente siempre se trabaja en grupo. Aunque haya relación individual, el chaval está con otros chavales, el educador está con el grupo” (PsN P. 3 of 5).

- **Discernimiento, organización** (Fase III, B).

El primer sentido con el que se ha utilizado este código es el de discernimiento. Éste se entiende como realizar un análisis de cada situación para encontrar la mejor solución. Esta tarea requiere de un período de reflexión sobre tus propias actuaciones que tienen como consecuencia el darse cuenta o ser más consciente de lo que hacer. El discernimiento según la aplicación que de él hacen las distintas personas implicadas en el proyecto sería:

A) En los profesionales: educadores, psicólogo, trabajador social.

El equipo interdisciplinar ayuda al educador a:

A.1. analizar las situaciones que se encuentra en la intervención educativa:

“Y luego, a través de la psicóloga sí que te da una visión de más allá, más allá de lo que tú... Que igual tú te centras muchas veces en el chaval y tienes una opinión muy subjetiva de cómo lo estás trabajando con el chaval, y la opinión de la psicóloga sí que te da una visión más objetiva, quizás, más de "a ver, separa esta parte de lo que tú me estás contando, y vamos a centrarnos en lo que tú quieres trabajar y cómo lo vamos a trabajar” (EN2 P. 12 of 13).

“La coordinadora del Equipo I. promoverá y apoyará la detección y el análisis de casos individuales, grupales y familiares que presenten los educadores o la trabajadora social para elaborar y consensuar un plan de intervención” (Memoria P. 51 of 60).

“Metodológicamente el educador forma parte de un Equipo, pues es imposible que aporte soluciones a los problemas cotidianos apareciendo en la escena él solo. Además, el educador social no puede abarcar todos los aspectos de la problemática del niño/a; es más, debe ser capaz de aceptar la pluralidad de enfoques para buscar soluciones alternativas a un mismo problema” (Programa P. 8 of 30).

“... Creo que el papel del equipo interdisciplinar es el de apoyo, como mucho de analizar, o de ofrecer otras variables, u otra forma de entenderlo desde la visión de alguien más, además del educador...” (PsN P. 9 of 12).

A.2. "Darse cuenta" o ser consciente de lo que se hace

A.2.1. Darse cuenta uno mismo:

“Y el compartir con todos los compañeros y el darse cuenta de que tienen los mismos problemas, pero que esos no son sus propios problemas, que hay muchos chavales que también tienen esos mismos problemas. Y el poder compartirlos, y el expresarlos y el darse cuenta de que tienen derecho a exigirlos, a expresar sus problemas, a compartirlos, a ver que pueden modificarlos, que pueden solucionarlos, que pueden regularlos, o que...” (EN2 P. 6 of 13).

“Lo que sí que me parece importante sería el ser consciente de qué es lo que queremos transmitir. Diferenciar ahí el qué es lo que queremos transmitir, a la vez, o qué es lo que puedo transmitir. Porque el educador creo que educa desde su persona...”.

“Entonces sí que me parece importante el ser consciente de qué transmitimos y de qué quieres transmitir. Y ahí ves entre qué parámetro te mueves, qué flexibilidad tienes ahí. Por eso me parece que son muy importantes también las reuniones y los espacios de hablar. Porque entre lo ideal y lo que luego puedes hacer, pues también hay una diferencia” (PsN P. 1 of 12 / P. 2 of 12).

A.2.2. Darse cuenta con ayuda del psicólogo:

“El E.I. ha incidido en fomentar el “darse cuenta” el educador en la cotidianidad, el seleccionar aspectos concretos de la acción y amplificarlos para comprenderlos, etc. Es

una línea de trabajo a desarrollar aún más y es otro de los puntos fuertes del trabajo en equipo” (Memoria P. 58 of 60).

A.3. Reflexionar y analizar:

“Y cuando están en el momento de estancamiento, que también los hay, momentos pues procesos de cada vida, de cada persona, momentos de crisis en los que te tienes que parar y decir "a ver", o que te alejas de algún chaval y te planteas el por qué se aleja ese chaval de ti, por tu propia personalidad o por el momento en el que está el chaval que necesita ese distanciamiento, o por qué es”.

“... Y el estar dispuesto y abierto a eso: al tener un día existoso e irte contentísimo a casa y un día de irte pues diciendo este día me ha ido mal, por qué me ha ido mal, voy a analizar el por qué me ha ido mal o qué ha pasado con estos chavales hoy, o en qué he fallado yo, o qué les ha pasado a ellos y el poder luego también hablarlo con los chavales. A mí eso me parece lo más difícil” (EN2 P. 2 of 13 / P. 3 of 13).

“La realidad social multiproblemática nos ha impulsado desde 1991 a acercarnos a la infancia desde un Equipo Interdisciplinar, basado en el esquema "acción-reflexión-acción", e incorporando elementos conceptuales como la "compactación" de los servicios sociales y el "trabajo en red”” (Memoria P. 11 of 16).

Se observa una necesidad de parar el trabajo educativo y tener tiempo para reflexionar sobre lo que se está haciendo:

“Pues no. Vamos, escrito, así como tal decir esto... ahí nos queda un debate pendiente, yo creo, que muchas veces nos lo hemos planteado. Y para qué estamos, cuál es nuestro camino, nuestro objetivo último, que a veces sí que lo perdemos, perdemos un poco el norte. Porque te centras en los chavales y muchas veces no te paras a reflexionar. El tener todos unos criterios comunes, que luego cada estilo es diferente, está claro, está en función de la personalidad y de cada persona. Pero el sí tener unos criterios comunes que nos hagan funcionar y que, si yo me voy mañana, el que llegue... vamos que tú ya has dejado algo en común con todo el equipo, que no seas indispensable dentro del equipo. Y yo creo que ahí sí que nos falta sentarnos y pararnos a reflexionar sobre eso. Que sí que creo que existen inconscientemente, porque se nota en las reuniones... Pero sí que igual nos falta sentarnos, pues un poco, a pensarlos y a tratarlos y a trabajarlos. O por lo menos trabajarlos de una forma común, que yo creo que sí que se hace, pero que igual sí que no los tenemos plasmados o por escrito...” (EN2 P. 9 of 13).

O reflexionar conjuntamente todo el equipo de profesionales para llegar a criterios comunes de actuación, aunque como aparece en la cita anterior y en la siguiente se mantengan distintas manifestaciones de la intervención educativa:

“Pues, por ejemplo, formas de trabajar, ahora decíamos, tenemos que sentarnos a reflexionar sobre la toma de decisiones. A la hora de tomar una decisión, ¿cómo la

tomamos todos? Porque que yo tenga un estilo y tú otro que puedas tomar una decisión diferente. Eso ya sería muy enriquecedor para el equipo, el tener unos criterios. Porque luego, si no, está todo muy cargado de subjetividad. Depende de cómo seas, pues tomas esta decisión, pero es que yo no la tomaría, porque no pienso sobre esto como tú. Que al fin y al cabo estamos trabajando con los mismos chavales. Entonces, yo creo que eso de cara a nosotros, tanto trabajadores actuales, como a las personas que (yo que sé) nos sustituyan o que entren nuevas o así, que creo sí que tendríamos que tener una idea de intervención, más común por lo menos más que ahora, que a veces nos perdemos. Creo que en el fondo sí que la tenemos, pero que igual hay veces que chocamos en cosas. Que también es muy rico el chocar, que la gente piense diferente, que te aporte y tú aportes. Pero que igual sí que nos tenemos que sentar a reflexionar sobre esto” (EN2 P. 10 of 13).

“no analizamos muy bien hacia donde queremos ir, o si lo que hacemos es coherente... Probablemente sí que sería necesario el pararnos. Y sí que creo que se hace bastante a nivel implícito, en el sentido de que, en el periodo de adaptación que tienes a la casa, pues desde la documentación que lees, el tiempo que te puedes pasar con otro compañero, las reuniones, creo que sí que forman en el sentido de decir "pues creo que aquí las cosas se hacen así". Y si no, si tienes unos valores muy divergentes, pues puede que no encajes en el equipo y que llegue un momento de choque tal, que digas aquí no pintamos nada. Una persona no pinta nada, porque tampoco estás tan solo, pues coincides, diseñas cosas juntos, y te reúnes y, si hay mucha diferencia de valores, creo que no puede ser. Pero sí que puede ser necesario para nosotros pararnos a pensar en qué valores estamos educando, que no nos estamos desviando en algunas cosas” (PsN P. 12 of 12).

B) En los educandos:

B.1. Cómo enseñarles a los niños a reflexionar y a analizar su situación:

“Pues porque igual, a la hora de resolver conflictos, siempre los resolvían pues mediante peleas de pegarse, y el saber pararse y analizar el conflicto, que todavía cuesta, que todavía la primera reacción es el soltar el guantazo, pero que sí que empiezan un poco ya a asimilar, sobre todo los más mayores, y los más pequeños incluso, el saber separar el conflicto. El decir "a ver, qué ha pasado en esta situación", vamos a analizarla, vamos a establecer unas consecuencias, o... que no utilizan este lenguaje, vamos. Pero que sí que creo que es algo que se ha aprendido a lo largo de toda la historia de estos chavales en *Pioneros*” (EN2 P. 4 of 13).

“* Los/as chavales/as habrán reflexionado acerca de las consecuencias del consumo abusivo de tóxicos y alcohol desde las repercusiones que puede tener en cuanto a: salud, legislación, limitación para la asunción de responsabilidades (conducir, trabajar, etc.), identidad, sexualidad” (Programa P. 23 of 30).

B.2. Cómo enseñarles a criticar las situaciones intolerables:

“También la capacidad esa crítica de saber los deberes, las obligaciones. Pues, bueno, esto no me gusta, pero, bueno, para reinsertarme un poco en esta sociedad, pues tengo que vivirlas así. También esa capacidad crítica de decir no estoy de acuerdo con esto, por esto, por esto y por esto, pero, bueno, pues tengo que... y el defender los propios derechos, luego de cara al grupo y el saber expresarlos, también. Es muy difícil” (EN2 P. 5 of 13).

“*Pioneros* utiliza tres vivencias profundas del hombre: la Amistad, la Libertad y la Acción, incluidas en tres conceptualizaciones: Procesos afectivos, procesos éticos y procesos críticos” (Memoria P. 2 of 60).

Entendemos que la crítica en estos documentos no sólo se presenta desde un punto de vista externo, lo que afecta o me afecta del entorno, sino desde un punto de vista interno, lo que afecta al individuo. Los cambios que se produzcan en la persona ayudarán también a cambiar el entorno, la sociedad.

“La acción es uno de los procesos críticos junto a la interpretación de la propia existencia y la decodificación: se trata de provocar una transición de los problemas personales a su origen y solución colectivos”.

“C. PROCESOS CRÍTICOS

C.1. La toma de consciencia (proceso consciente) de la situación en la que viven (proceso inerte) y la consecuente toma de protagonismo activo con iniciativa para el cambio por la mejora de su vida y entornos. Se persigue que en la adolescencia analicen y actúen de forma activa y crítica en sus entornos más inmediatos (familia, barrio, colegios y trabajos) de forma positiva e influyendo en otros grupos o agentes sociales.

C.2. Procurar situaciones de convivencia donde se vivencien los valores de solidaridad, responsabilidad y se pongan en reflexión temas sobre derechos humanos, recursos del entorno inmediatos, factores sociales determinantes en nuestras vidas y formas de acceso a los medios de difusión de la cultura” (Programa P. 12 of 30 / 18 of 30).

“El proceso de concienciación se dirige al niño/a de cara a:

- Desarrollar su sentido de la responsabilidad, solidaridad y convivencia.
- Encauzar sus energías vitales hacia una comprensión crítica de la sociedad y de él mismo.
- Organizar juegos y excursiones en el propio barrio dinamizando el grupo para la convivencia y la autoorganización
- Realizar actividades coordinadas con otras asociaciones” (Memoria P. 1 of 60) (Programa P. 10 of 30).

B.3. Cómo enseñarle a darse cuenta, a ser consciente de situaciones que el niño solo no percibe:

“Pero que es lo que decía antes, que tanto los educadores que han ido pasando con los chavales con los que yo estoy ahora, que se nota mucho ese trabajo de años en los chavales, sobre todo en los más mayores, porque se ve un cambio. Yo hay chavales de San Antonio que los conocí hace 5 ó 4 años, desde que estaba de colaboradora, y hay un cambio en sus formas de funcionar increíble. Y a veces cuando les sale, a veces, el ramalazo antiguo, se lo recuerdas y se dan cuenta, y te dicen "pues sí, es verdad, he aprendido a relacionarme con menos agresividad. Que antiguamente recuerdo que siempre soltaba un guantazo". Y ahora pues igual se paran a ver cómo... Y eso es superchulo, el ver ese cambio de hace años a ahora en los chavales. Y que ellos encima sean conscientes, y se empiecen a sacarlo” (EN2 P. 7 of 13).

“Desde la Educación Social *Pioneros* apoya a la infancia en el aprendizaje de estrategias vitales para enfrentarse a este universo y hacerle consciente de sus responsabilidades y potencialidades” (Memoria P. 10 of 60).

“*... Desde decirle a un crío pequeño, "pues tu madre hace esto, pero mi madre, no". Es romper la totalidad ésta de siempre, todo es así o las cosas funcionan de esta forma o yo soy así. Y que con los mayores creo que se puede trabajar bastante más. Que tiene que ver con la conciencia, sobre todo con eso, con ser conscientes de lo que hacen y para qué hacen las cosas. Tú estás estableciendo esta amistad con estas personas de tu grupo, pero para qué lo estás haciendo: para cubrir una necesidad tuya, tienes una carencia, porque has visto esto así, lo haces por ti, lo haces por el otro, para qué te sirve. Un poco desde ahí”.

“Y el proceso de conciencia sirve para muchas cosas: para tu crecimiento personal, para tu respuesta ante el mundo en relación con tus amigos, con tu trabajo, con... Luego yo creo que están muy relacionado con el tema del autoconcepto. Y probablemente creo que estas dos cosas sean las que más hagan crecer a los chavales, o hacerse mayores en el sentido de hacerse más poseedores de su vida, de qué quiero hacer, o en relación primero a saber quién soy y para qué hago las cosas” (PsN P. 3 of 12 / P. 4 of 12).

B.4. Cómo enseñarle a identificar el problema:

“Agresión física: 7

* Separación de las partes implicadas

* Mediación

* Identificación de la situación problema para iniciar la regulación

* Mediación con familias

* Búsqueda de acuerdos” (Memoria P. 27 of 60).

C) En la familia:

C.1. Colaborar en que tomen conciencia:

“Maltrato físico de una niña por parte de su pareja: 1

- * Apoyo emocional a la niña.
- * Escucha y devolución de afecto.
- * Ayudarla a tomar conciencia de la gravedad de los hechos”.
- “Nutrición inadecuada: 1
- * Ofrecer recursos para alimentarse.
- * Ayudarla a tomar conciencia de las repercusiones de la mala alimentación” (Memoria P. 18 o 60 / P. 19 of 60).

C.2. Ayudarle a discernir:

“Otra que hago principalmente es la escucha activa o pasiva. Es decir, vienen, cuentan, hablan. Aconsejas o asesoras. Nunca tomas la decisión, sino que un poco le plasmas las diferentes salidas o le haces ver las posibles salidas, o le haces ver su situación desde fuera” (TN P. 1 of 2).

Otro sentido con el que se ha aplicado el código es el de organización:

a) De los chavales:

“Pues porque cuando estás en un momento muy bueno con los chavales en los que ves que hay muchas ganas de hacer, de estar, que proponen, que están creativos, que están con muchas ganas de funcionar como grupo, como persona, pues eso al educador motiva a la hora de organizar cosas y vamos a tirar por aquí, por aquí y ofrecerles, que te ofrezcan ellos” (EN2 P. 1 of 13).

“El Equipo de Educadores de *Pioneros* aplica esta práctica educativa en grupos de niños/as y adolescentes y, mediante el grupo, a individuos; abarcando desde esta estructura primitiva de grupo el campo del Yo, persona, y el de los Otros, sociedad. Mediante estos procesos se estructura la personalidad del niño en el propio medio y participa críticamente en la sociedad con capacidad de organizarse y pensar” (Memoria P. 4 of 60).

Como autoorganización de los propios niños y jóvenes:

“Hay una buena respuesta a las pautas dadas por los educadores, asumiendo el compromiso, en “medianos”, de proponer y organizar ellos mismos como forma de funcionamiento. Este es un criterio de madurez conseguido mediante el trabajo en años anteriores, que permite el enriquecimiento del grupo ya que empieza a prescindir del consumo de actividades y demanda otros intereses e inquietudes acordes a su período evolutivo y desarrollo moral” (Memoria P. 26 of 60).

“También la capacidad esa crítica de saber los deberes, las obligaciones. Pues, bueno, esto no me gusta, pero, bueno, para reinsertarme un poco en esta sociedad, pues tengo que vivirlas así. También esa capacidad crítica de decir no estoy de acuerdo con esto, por esto, por esto y por esto, pero, bueno, pues tengo que... y el defender los propios

derechos, luego de cara al grupo y el saber expresarlos, también. Es muy difícil” (EN2 P. 5 of 13).

b) Del Club:

“la organización de los Clubes Infanto-Juveniles” (Memoria P. 7 of 60).

c) De educadores y colaboradores:

“- Organización educadores/as y colaboradores/as”.

“El equipo de San Antonio diseñó un modo de coordinación estableciendo dos espacios: uno de preparación y evaluación de la sesión con los colaboradores que se han comprometido a acompañar al grupo y otro para encontrarse todo el equipo educativo y reflexionar sobre la tarea educativa” (Memoria P. 15 of 60 / P. 22 of 60).

d) General:

“Es a partir de dicho año cuando intrínsecamente en el subsistema *Pioneros* se retoma la “experiencia educativa” y se enriquece con elementos de gestión, organizacionales, sistémicos, etc. Aquella realidad social y los programas ejecutados impulsaron a ser más operativos y, por lo tanto, a distribuir funciones en el equipo.”

“ÁREA DE FUNCIONES ORGANIZATIVAS.

Meta 9... Meta 14...” (Memoria P. 46 of 60 / P. 52 of 60).

Esta última cita contiene, de la meta 9 a la 14, textos que dan cuerpo a la organización del programa en general desde la dirección que se desarrolla en la sede de la entidad. El psicólogo actúa como organizador general de este programa de prevención:

“Dirección y Gestión:

- Planificación y gestión de recursos humanos, área de desarrollo personal.
- Planificación y gestión de recursos económicos.
- Gestión del patrimonio.
- Relaciones con organismos y administraciones públicas” (Programa P. 7 of 30).

“- Soporte técnico a los programas, tanto metodológico como organizativo” (Programa P. 4 of 30).

Resulta curioso observar que de la organización no hablan los profesionales entrevistados. Una razón puede ser que la orientación a través de las preguntas de la entrevista no haya favorecido hablar de este tema.

En los Estatutos aparece un sentido todavía más general de este código:

“5. Seleccionar a los beneficiarios de las prestaciones fundacionales” (Estatutos P. 2 of 2).

“6º Distribución de funciones” (Memoria P. 40 of 60).

- Educación, conocimiento, intuición (Fase III, B).

Los párrafos sobre educación que se han codificado con este registro se refieren a dos grandes ámbitos, dentro de los cuales se establecerán diversos apartados:

A) Educación del niño o joven:

A.1. Diferencia entre la educación formal, escolar, oficial y la educación no formal.

La educación escolar fue codificada con el epígrafe "Educación, titulación" de la fase II e incluía todas las referencias que se han encontrado en los documentos sobre la escuela o la formación reglada.

La educación no formal, en este caso, se refiere a la manera de educar en medio abierto que utiliza *Pioneros* desde hace más de treinta años y que tiene perfectamente sistematizada y organizada, aunque no otorga títulos ni posee reconocimientos oficiales.

La diferencia que establece un educador entre ellas se puede apreciar en el siguiente párrafo:

“Pues la educación de calle es un espacio que muchas veces no se ha tenido en cuenta. Que siempre se ha tenido en cuenta la educación tradicional en medio formalizado, entre comillas, que es la escuela. Y la calle, que es un espacio en el que los chavales pasan tanto tiempo, pues es un espacio mucho más rico a la hora de educar. Que es el ofrecer otros referentes a los que tienen, que los referentes que tienen son sus familias, sus círculos de amigos. Entonces, el ofrecer un referente positivo, que para ellos les sea positivo en su espacio, pues es muy rico, porque es la posibilidad de agarrarse como modelo a una persona diferente de su entorno. Y la posibilidad de ver que hay otras cosas fuera de su entorno. Es como el enganche para poder tirar de ellos y sacarles de ahí. Vivir en ese entorno y la posibilidad de que hay otras cosas fuera de su entorno. Y vivir ese entorno de una forma diferente a la que les ha tocado hasta ese momento vivir” (EN2 P. 2 of 8).

A.2. El concepto de educación no formal que ofrece esta fundación se encuentra restringido a la educación de calle. Esta educación, dentro de este colectivo, posee las siguientes características:

a) El educador es el referente positivo para el niño.

“... Entonces, el ofrecer un referente positivo que para ellos les sea positivo en su espacio, pues es muy rico, porque es la posibilidad de agarrarse como modelo a una persona diferente de su entorno. Y la posibilidad de ver que hay otras cosas fuera de su entorno... Y vivir ese entorno de una forma diferente a la que les ha tocado hasta ese momento vivir” (EN2 P. 2 of 8).

b) La presencia (convivencia) y el intercambio entre el educador y el niño produce la educación en este último.

“Yo creo que es una de las claves muy importantes: educar, estar y educar es aportar a otros conocimientos o tus experiencias para que les sirvan, simplemente. En la calle, o sea, en el medio que trabajamos, yo creo que educar es estar, y a partir de ahí ya surge todo” (EN1 P. 3 of 8).

c) La observación es un requisito anterior a la detección de necesidades y al diagnóstico de las situaciones.

“Es decir, primero uno tiene que ser muy prudente en la educación de calle y tiene que observar y ver en el medio en el que se va a desenvolver. Y después, una vez que tiene detectadas las necesidades y posibilidades de la gente con la que va a trabajar, ya puede intervenir, puede actuar. Y en ese actuar está el educar, en cincuenta mil historias. Yo creo que en lo que menos educamos es en conocimientos, pero sí en conocimientos para la vida, para vivir” (EN1 P. 4 of 8).

d) La intervención educativa en la fundación se conceptualiza como educar para la vida. *Pioneros*, en la memoria, programa y otros documentos oficiales, dice que la educación que pretende realizar en medio abierto es una pedagogía vital:

“La pedagogía de *Pioneros* puede definirse como una pedagogía vital porque lo que se pretende es que los niños/as aprendan a vivir y a amar la vida estando presentes adultos positivos en sus entornos ecológicos: la puerta de la vivienda, el recorrido al volver del colegio, los rincones, plazas, calles o descampados, etc...” (Memoria P. 3 of 48).

e) Los resultados de esta educación sólo se pueden esperar a largo plazo:

“... Educar es esperar, y lo que *Pioneros* realiza es una experiencia a largo plazo. Realizamos labores de prevención de la inadaptación psicosocial utilizando recursos de Tiempo Libre, de la Educación Social, de la Psicología, del Trabajo Social, del Derecho...” (Memoria P. 3 of 48).

“... Que a veces, que les cuesta muchísimo, también, porque piensan que tienen la verdad absoluta. Pero que nos pasa a los adultos muchas veces también, nos cuesta ese

respeto a lo que está diciendo otra persona. Es un aprendizaje que cuesta y que es a largo plazo, vamos, que queda un camino largo, como me queda a mí” (EN2 P. 6 of 8).

f) Se trata de una intervención educativa realizada por un equipo multidisciplinar:

“... Metodológicamente el educador forma parte de un Equipo pues es imposible que aporte soluciones a los problemas cotidianos apareciendo en la escena él solo. Además, el educador social no puede abarcar todos los aspectos de la problemática del niño/a; es más, debe ser capaz de aceptar la pluralidad de enfoques para buscar soluciones alternativas a un mismo problema...” (Memoria P. 3 of 48).

g) Principios de la pedagogía no directiva: el educador escucha, no juzga.

“... Partimos de una opción por el niño/a con problemas y de un modelo de escucha de las demandas que implica no juzgar al otro y compartir las distintas culturas presentes...” (Memoria P. 3 of 48).

h) Metodología individual y grupal, a través de tres conceptos claves para *Pioneros*: amistad, libertad y acción.

“... *Pioneros* utiliza tres vivencias profundas del hombre: la Amistad, la Libertad y la Acción, incluidas en tres conceptualizaciones: Procesos afectivos, procesos éticos y procesos críticos.

La amistad pedagógica empieza por la creación de vínculos primitivos que se van elevando cualitativamente...

Nos proponemos conseguir tres clases de libertades: la libertad interna... libertad externa... y la libertad educativa...

La acción es uno de los procesos críticos junto a la interpretación de la propia existencia y la descodificación: se trata de provocar una transición de los problemas personales a su origen y solución colectivos” (Memoria P. 3 of 48).

El Equipo de Educadores de *Pioneros* aplica esta práctica educativa en grupos de niños/as y adolescentes y, mediante el grupo, a individuos; abarcando desde esta estructura primitiva de grupo el campo del Yo, persona, y el de los Otros, sociedad. Mediante estos procesos se estructura la personalidad del niño en el propio medio y participa críticamente en la sociedad con capacidad de organizarse y pensar...” (Memoria P. 3 of 48).

“... La amistad, pues si ven que pueden confiar en ti, o que pueden llegar a..., que saben que tú estás ahí y que, si no estás un día, porque no puedes estar, lo explicas, lo dices y lo razones. Entonces yo creo que es más la educación con acciones, de tiempo. Y es que yo me tomo tiempo con las familias para que me conozcan y para conocerlas. Y yo creo que eso es fundamental, porque los tienen pero no los practican. Me parece a mí” (TN P. 5 of 9).

i) Educación como apertura a otras cosas, a otras personas:

“Y creo que la... es un valor también de la asociación. De apertura, de estar en relación con otra gente que hace cosas, que educa, con realidades de otros chavales, o de otra gente o de otros barrios o de otras... también tengo esa idea así de *Pioneros*, como de abierto, de evolucionar con el tiempo y de conocer qué otra gente hay por ahí, qué otras plataformas hay, qué otras formas de hacer” (PsN P. 6 of 11).

El concepto de educación de calle dentro de la educación no formal se encuentra relacionado con los siguientes términos:

*Transmisión:

“Sí, vamos, lo he dicho antes, además, también. A mí me parece que igual es lo que nos falta. Que sí que lo trabajamos a nivel de reuniones, pero que nos falta ese debate pedagógico filosófico. Que sí que lo hemos dicho a veces, que tenemos un espacio, además, unas reuniones de metodología para tratar esos temas. Que muchas veces por la vida cotidiana de la calle, pues nos centramos en los chavales y a veces no nos paramos a reflexionar sobre... arriba, sobre el decir "a ver, vamos a sentarnos y vamos a poner criterios y formas de actuar y unos valores comunes", porque si cada educador está transmitiendo lo que le da la gana. Y claro, yo podría transmitirles lo que me dé la gana, pero como sí que es verdad que en las reuniones, o ponemos en común nuestras intervenciones y cómo estamos actuando, o muchas veces sacas sobre la mesa algo que no sabes por dónde tirar y que el resto del equipo te aporte otras formas, otras líneas que te abran más caminos. Entonces, al final sí que nos damos cuenta, pues lo que decía, que sí que tenemos una base común, unos criterios inconscientes comunes, pero que igual sí que nos falta el sacarlos a la consciencia y decir "si tenemos todo esto, vamos a reflejarlo" y dejarlo reflejado cara a mejorar las intervenciones y cara a futuros profesionales” (EN2 P. 8 of 8).

Esta cita contiene un significado de transmisión muy poco ligado al traspaso de conocimientos teóricos y mucho más a la intervención o acción educativa desde distintos puntos de vista, es decir, es un concepto práctico. Al final de la cita surge otro tema interesante que es la necesidad que sienten los educadores de sentarse a reescribir la pedagogía de *Pioneros*, que se encuentra escrita y publicada en los años ochenta del siglo pasado, pero que tendría que ser reformada.

“Yo sí que creo que hay que controlar esos valores, porque los vas a transmitir. Entonces hay que ser, creo, que muy maduro para hacer una buena transmisión. Y luego algunos de ellos necesariamente hay que enseñarlos y trabajarlos” (EN1 P. 6 of 8).

“Lo que sí que me parece importante sería el ser consciente de qué es lo que queremos transmitir. Diferenciar ahí el qué es lo que queremos transmitir, a la vez, o qué es lo que

puedo transmitir. Porque el educador creo que educa desde su persona. Y aunque algunas cosas son teóricas y te formas y te haces un programa de qué es lo que quieres hacer y unas actividades sobre las que quieres hacer, porque como la relación en la calle es tan espontánea y nunca sabes lo que va a pasar, probablemente haya muchas cosas que las resuelves desde tus herramientas personales, desde tus valores en ese momento porque no es algo que tenías previsto. Creo que muchas veces educamos desde lo que somos o desde los valores que tienes. Cuando un educador afronta un conflicto en la calle, pues lo afronta desde sus herramientas. Y muchas veces nos planteamos, este conflicto, ¿desde dónde lo estoy resolviendo? ¿Desde la necesidad de los chavales o desde mi necesidad de resolver este conflicto? También, porque también están ahí como personas” (PsN P. 3 of 11).

Este último párrafo habla de la transmisión inconsciente que hacemos al educar, puesto que educamos desde lo que somos. Por ello se plantea hacer una reflexión sobre el contenido y las estrategias de intervención para hacer consciente todo el proceso.

* **Facilitación:**

“...Entonces, el ofrecer un referente positivo, que para ellos les sea positivo en su espacio, pues es muy rico, porque es la posibilidad de agarrarse como modelo a una persona diferente de su entorno. Y la posibilidad de ver que hay otras cosas fuera de su entorno... Y vivir ese entorno de una forma diferente a la que les ha tocado hasta ese momento vivir” (EN2 P. 2 of 8).

* **Educación que incluye el aprendizaje, es decir, proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje a largo plazo. El aprendizaje es sinónimo de cambio:**

“Pero que es lo que decía antes, que tanto los educadores que han ido pasando con los chavales con los que yo estoy ahora, que se nota mucho ese trabajo de años en los chavales, sobre todo en los más mayores, porque se ve un cambio. Yo hay chavales de San Antonio que los conocí hace 5 ó 4 años, desde que estaba de colaboradora, y hay un cambio en sus formas de funcionar increíble. Y a veces cuando les sale, a veces, el ramalazo antiguo, se lo recuerdas y se dan cuenta, y te dicen "pues sí, es verdad, he aprendido a relacionarme con menos agresividad. Que antiguamente recuerdo que siempre soltaba un guantazo". Y ahora pues igual se paran a ver cómo... Y eso es superchulo, el ver ese cambio de hace años a ahora en los chavales. Y que ellos encima sean conscientes, y se empiecen a sacarlo” (EN2 P. 7 of 8).

Este texto hace referencia también al aprendizaje consciente, al darse cuenta del cambio que se está produciendo en la persona cuando aprende.

* **Intervención.** En los documentos oficiales se utiliza esta palabra como sinónimo de educación.

“... La intervención consiste en mantener la relación educativa de apoyo a los procesos individuales y grupales de crecimiento de los niños/as en su propio medio. A través de las actividades de tiempo libre los niños y niñas aprenden a participar de forma solidaria y responsable en la vida del grupo y del barrio” (Memoria P. 1 of 48).

“La intervención consiste en mantener la relación educativa de apoyo a sus procesos individuales y grupales de crecimiento en un medio que presenta carencias y dificultades para que éste sea positivo de antemano. Cada uno de los educadores se dirige y está presente con un grupo y una red relacional, diferenciada según edades y grupos naturales” (Programa P. 13 of 40).

Ambos textos son prácticamente iguales, ya que proceden de documentos oficiales complementarios; en ellos se dice que la intervención es la relación educativa.

Los propios agentes educativos notan diferencia entre el concepto que tienen ellos de la educación no formal y el que tienen otras instituciones públicas o privadas relacionadas con este mismo ámbito de intervención:

“Otra de las dificultades que creo que nos encontramos con el programa es que vivimos bastantes, o yo por lo menos lo siento así, como muchas presiones a nivel externo, quizás a nivel de lo que es la red de servicios sociales. Hay que dedicar un montón de esfuerzo a sistematizar, a hacer cosas porque te piden fuera, hay que recoger datos porque te los piden, no porque tú los necesites. O te tienes que coordinar no porque te sirva a ti para nada, sino porque, como estás dentro de esa red, pues hay que estar. Creo que eso también supone dificultades a nivel de energía, de esfuerzo.

... Trabajamos con otras entidades, con instituciones que tienen su propio criterio sobre lo que es educar, lo que es proteger a un menor, o lo que es establecer una relación personal con un niño. Pero, claro, la coordinación es inevitable y es necesaria. Pero sí que te coordinas con un profesor en una escuela y te das cuenta de que su criterio es diferente y al fin y al cabo cada uno es autónomo en su decisión. O haces una denuncia o te coordinas con el departamento de infancia de menores y te das cuenta de que su urgencia no es mi urgencia. O con cualquiera, desde otra entidad que pueda ser muy similar a la nuestra, te encuentras con criterios muy diferentes y a veces sientes o que se frena el proceso que tú esperarías o que esas personas piden cosas de ti que tú crees que no tienes que dar. Y de todo esto al final, yo creo que los beneficiados o perjudicados siempre son los chavales”.

“Pues que sí, que creo que la educación de calle es insustituible, en el sentido de que cuando te quedas en un sitio y esperas a que sean los chavales los que llegan o las familias las que llegan (que creo que también hacemos trabajo social de calle), pues son las familias las que llegan. O nos quedamos en que los recursos sean sólo obligatorios, que los chavales van, pero porque están obligados... Creo que se hace otro tipo de educación. Y probablemente son otros chavales y otras situaciones los que llegan. Y hay otros chavales, otras familias y otras situaciones a las que no se puede tener acceso desde ahí. Y creo que también la relación que se establece es diferente. También desde ahí, el trabajo de nuestro programa de prevención se hace en la calle y creo que no se podría hacer de otra forma, o sea, sería una cosa diferente, pero no se podría hacer lo que se hace. A mí, desde ahí me parece que el trabajo que hacen los educadores en la calle es único. ¡Qué bonito!” (PsN P. 1 of 11 / P. 11 of 11).

Para llevar a la práctica esta educación en medio abierto se utilizan las actividades, mediaciones educativas que ofrecen soluciones a situaciones problemáticas o intervenciones. La memoria y el programa contienen en abundancia estos registros:

“MEDIACIONES EDUCATIVAS	SESIONES	PARTICIPANTES
Juego libre con juguetes	17	Media 11
Expresión plástica	12	Media 2
Manualidades	7	Media 4
Bailes	3	Media 6
Futbito	25	Media 15
Dinámicas de grupo	4	Media 8
Disfraces	2	Media 8
Paseo urbano	3	Media 6
Película de vídeo	2	Media 4
Mural para expresarse	1	10
Piscina	20	Media 12
Excursiones al monte	1	15
Excursión a la playa	1	20
Visita a exposición	5	Media 12
Juegos de grupo de mesa	4	Media 5
Celebración de cumpleaños	2	Media 12
Biblioteca	8	Media 5
Apoyo escolar	8	Media 2
Campamento de Semana Santa	3 días	Media 25
Campamento de verano	10 días	Media 25
Participación en la revista	7	Media 4

Visita a casa del educador	2	Media 7
Viaje a otras ciudades	1	7
Resolución de peleas	15	Media 2
Gymkana	2	Media 17
Asambleas	5	Media 8”

(Memoria P. 5 of 48 / P. 8 of 48).

“Partiendo de sus temas mediadores para ofrecerle otros estructurantes y educativos que les abran nuevas fuentes de poder y de placer” (Programa P. 3 of 40).

También encontramos estrategias de aprendizaje:

“Desde la Educación Social *Pioneros* apoya a la infancia en el aprendizaje de estrategias vitales para enfrentarse a este universo y hacerle consciente de sus responsabilidades y potencialidades” (Memoria P. 12 of 48).

y recursos:

“- Pocos recursos socio-educativos en el barrio: espacios libres, pistas deportivas, columpios, bancos...” (Memoria P. 22 of 48).

Se siente una necesidad de tener más recursos para superar las dificultades que encuentra el programa en su desarrollo cotidiano:

“Luego hay otras dificultades del día a día que están más relacionadas con lo educativo. Las pegadas que pueda poner una familia para que el niño vaya, o que te encuentres sin el recurso que esperabas que ibas a tener, o que los voluntarios con los que contabas no aparecen. Bueno, eso creo que es como más asumible dentro de la tarea, que forma parte de lo que haces” (PsN P. 2 of 11).

A través de la educación no formal desarrollada por *Pioneros*, se prevé el apoyo a la educación formal, por considerarla fundamental y deficitaria, al mismo tiempo, en esta población. En el código Educación/titulación de la fase II se ofreció información sobre el programa de apoyo escolar y se presentaron varias citas sobre él. A continuación, se hace una referencia más general:

“El resto de las tareas yo creo que vienen añadidas. Una vez que los chavales están con nosotros en el programa, la tarea continuada casi es la de apoyo, orientación, facilitación, que son apelativos, pero que es lo que ellos nos demandan. Entonces nuestra tarea sería ayudar, orientar y facilitar en lo que ellos nos demanden: formación laboral, formación escolar, acompañamiento judicial, cuando no controlan algún tema, apoyo emocional en muchos momentos, la orientación para el crecimiento personal, muchas cosas” (EN1 P. 1 of 8).

La educación a la familia se entiende como un medio para educar a sus hijos:

“Sí, pero el trabajo social que yo hago lo podría considerar educador familiar, que hago bastante calle” (TN P. 1 of 9).

La educación de un adulto es muy complicada porque tiene una serie de hábitos muy arraigados en su estilo de vida.

“Es difícil educar a las familias, evidentemente. Una la edad, tienen ya unos ciertos hábitos muy asentados, por eso yo tampoco sé si voy con la pretensión de educar. A ver, a veces sí que me siento que un niño está para ser educado... Las educas en la medida de que tú, con tus comportamientos, con tus formas, yo creo que les llega; y en la medida de que algunas vienen con una exigencia y una falta de respeto, y exigiendo sobre todo a niveles económicos que yo ahí sí que me planto en el sentido de decir, "bueno, primero soy persona, segundo me merezco un respeto y tercero es que no sé por qué me entras así"... Sí es más difícil en el sentido de que claro, una familia que tiene unos hábitos de vida muy arraigados, cómo les dices que eso no es correcto. Primero a mí me entra la duda de quién soy yo para decir qué es correcto o no y segundo te merece un poco más de respeto, es decir, cómo lo digo para que llegue bien. Mi interrogante es ¿quién soy yo para decirlo? También. Cara a las familias doy pinceladas, pero siempre en relación a los hijos, al bienestar de los niños...

Entonces, a los padres, educarlos en la medida que influyen en los niños, pero no en ellos como ellos. No sé si me explico”.

“Igual en que con las dos figuras pueden educar, tanto a los niños como a las familias, porque los educadores también educan a las familias. Se da una buena relación en la calle. Eso si zapateas la calle; si no, no”.

“... La meta principal es la mejora de la educación y del cuidado de la atención general de los niños, evidentemente. Me estoy refiriendo a la alimentación, la vestimenta, todo. Que a la par el educador, por otro lado, está llevando al niño a la piscina para enseñarle unas pautas de higiene, con lo cual, si yo establezco que tengan una bañera y que por favor haya un jabón si el niño está adquiriendo la habilidad por mimetismo con el educador de saber bañarse, que antes no sabe, llegamos a lo mismo...” (TN P. 2 of 9 / P. 4 of 9 / 9 of 9).

Encontramos el trabajo realizado por la asociación Casiopea, formada por las mujeres que son madres de los niños del programa. A través de esta asociación también se canaliza la educación de estos niños:

“La presencia educativa de *Pioneros* está consolidada en todo el barrio, participando también niños de otros barrios en el programa. Además, la Asociación de Mujeres Casiopea, trabajo apoyado desde 1993 por el área de Trabajo Social de *Pioneros*, sigue reuniéndose en el Centro Social, siendo una referencia para las madres de niños/as que participan en el Programa de prevención” (Programa P. 17 of 40).

B) Educación como formación continua del educador o profesional del programa de educación de calle:

“Además el equipo profesional ha obtenido formación en aspectos tales como intervención con adolescentes en crisis, intervención sistémica con familias” (Memoria P. 6 of 48).

* Formación interna organizada desde el seno de la fundación y externa desde otras entidades:

“ÁREA DE FORMACIÓN: META 8

La meta del E.I. era ofrecer formación interna y promover la formación externa de los educadores.

Desde el E.I. se ha promovido la formación interna especialmente en septiembre, momento de reflexión y de analizar las líneas para el nuevo curso. Se han refrescado aspectos como: “los seguimientos individuales”, “trabajo en equipo” y se han diseñado intervenciones como respuesta a los casos más urgentes.

Se ha motivado la formación a la que como entidad se puede acceder y se consideraba de interés, por ejemplo la oferta formativa del MTAS.

La escasez de recursos económicos es la gran dificultad a la hora de desarrollar esta meta” (Memoria P. 48 of 48).

“Formación interna de los Equipos”.

“- Ofrecer y promover la formación del equipo” (Programa P. 5 of 40 / P. 6 of 40).

* Entendida como autoformación del propio educador.

“Profesionalmente, para mí, es como un trampolín, porque la palabra educadora significa que tú estás dando algo a los demás, le estás facilitando una educación, le estás enseñando. Sin embargo, para mí, personalmente, es un enriquecimiento mío, a mí me posibilita crecer y reciclarme continuamente, aprender” (EN1 P. 2 of 8).

Los profesionales perciben una falta de criterios comunes en algunos aspectos educativos y la necesidad de sentarse a establecerlos; sería una especie de formación interna.

“Pues yo a veces sí que tengo la sensación de que hay demasiadas divergencias, o que a veces, quizás, no analizamos muy bien hacia dónde queremos ir, o si lo que hacemos es coherente... Probablemente sí que sería necesario el pararnos. Y sí que creo que se hace bastante a nivel implícito, en el sentido de que, en el periodo de adaptación que tienes a la casa, pues desde la documentación que lees, el tiempo que te puedes pasar con otro compañero, las reuniones, creo que sí que forman en el sentido de decir "pues creo que aquí las cosas se hacen así..." Pero sí que puede ser necesario para nosotros pararnos a

pensar en qué valores estamos educando, que no nos estamos desviando en algunas cosas” (PsN P. 9 of 11).

- **Presencia, convivir** (Fase III, B).

El niño está en la calle, pasa mucho tiempo en la calle, luego el educador tiene que estar presente allí donde está el niño. El trabajo educativo del educador se encuentra condicionado por el medio en el que se realiza. Es una educación muy diferente a la que se da en la institución escolar, que se realiza en un espacio cerrado como es la escuela. En esta organización es el educador el que va a donde está el niño y no al revés.

“La primera como figura, como referente. De una figura que está ahí, no como de la sede y todo eso, sino como una persona que está ahí para lo que quieras. Que puede en un momento darte ayuda o siempre. Es que lo fundamental es esto, que está presente en todo momento” (CN P. 1 of 4).

“Yo creo que es una de las claves muy importantes: educar, estar y educar es aportar a otros conocimientos o tus experiencias para que les sirvan, simplemente. En la calle, o sea, en el medio que trabajamos, yo creo que educar es estar, y a partir de ahí ya surge todo” (EN1 P. 1 of 2).

“La principal tarea es establecer una relación con el chaval... Que es moverte por sus ámbitos, por donde más suele estar, el que el chaval te tenga ya al final como referente y establecer un vínculo de confianza y de amistad con el chaval. Que es lo más difícil el punto de partida. Y eso se consigue a través de horas y horas por el barrio y estando en los lugares donde se mueve...” (EN2 P. 1 of 8).

“Yo creo que la tarea fundamental es la de conocer, estar cerca y estar presente junto a los chavales, donde estén y lo necesiten, o la calle, o su casa, o la puerta del cole, o donde sea. Una vez que está establecida la relación de confianza o que ya hay un vínculo personal entre el educador y los chavales, es cuando nos podemos plantear otras cosas, que tendrán que ajustarse a la realidad y al momento evolutivo del chaval...” (PsN P. 1 of 13)

“El educador/a social está presente allí donde surgen los problemas (la calle) y convive cualificadamente con los niños/as para ser receptor de las situaciones-problema” (Programa P. 5 of 27).

Esta presencia ayuda al niño, que puede ver al educador como un espejo que refleja su imagen, es decir, sus formas de actuar, para tomar conciencia de ellas y modificarlas:

“Intenta comprender y aceptar al chaval que tiene en frente. Que hace de espejo a la realidad y a la reacción y al mundo emocional del adolescente o del niño y que desde

ese entendimiento y de esa evolución, en consecuencia, de lo que el niño representa, intenta favorecer el crecimiento personal de ese muchacho o de ese niño”.

“Es decir, que a través de esa relación personal, o de esa actividad en común, o de la mediación que vayan a hacer juntos, intenta que para ese adolescente esa relación le influya hacia algo, probablemente a entenderse más a sí mismo y entender más el mundo en el que vive su familia, el por qué reacciona así o el qué puede hacer con su vida. De tal manera que en esa relación de frente, como si dijéramos, sea el chaval el protagonista, en el sentido de que no es el educador el que le va a decir hacia dónde tiene que ir, sino que sí que va a tener una persona al lado o junto a ella o él, que en un momento dado le va decir "a mí no me cuentes nada porque ya te lo sabes tú todo", o igual sí que le tiene que hacer de traductor o de apoyo o de espejo o, en otro momento, sólo escuchar o lo que sea” (PsN P. 3 of 13 / P. 4 of 13).

El educador es un ser significativo que se incardina en el entorno habitual del niño y le proporciona otra visión del mundo, otra forma de actuar ante los acontecimientos más positiva que la que le ofrece su medio.

“... Y la calle, que es un espacio en el que los chavales pasan tanto tiempo, pues es un espacio mucho más rico a la hora de educar. Que es el ofrecer otros referentes a los que tienen, que los referentes que tienen son sus familias, sus círculos de amigos. Entonces, el ofrecer un referente positivo, que para ellos les sea positivo en su espacio, pues es muy rico, porque es la posibilidad de agarrarse como modelo a una persona diferente de su entorno. Y la posibilidad de ver que hay otras cosas fuera de su entorno...” (EN2 P. 3 of 9).

“Otro de los valores que siempre está presente es en relación a los conflictos, que tiene que ver con el que (no sé que palabra ponerle al valor) crear más alternativas para enfrentarse un conflicto que la violencia. Y que lo que el educador, sobre todo con su actitud, más que lo que le diga al chaval, con la manera de afrontar los conflictos, con su actitud, sí que intenta transmitir cómo ve él eso...” (PsN P. 6 of 13).

“En la mayoría de los sujetos participantes, este programa proporciona la única figura adulta positiva con la que pueden acceder a la cultura, al bienestar y a la amistad” (Memoria P. 14 of 37).

El obstáculo que se presenta en esta intervención educativa es la falta de tiempo, por la escasez de recursos con los que cuenta la entidad, para tener una mayor presencia educativa con más posibilidades de dar una atención más individualizada.

“- Algunos niños y niñas no se adaptan al grupo y, por ello, el trabajo ha de ser individual. La disponibilidad de los educadores para este trabajo no es mucha por falta de tiempo, y por tanto hay necesidades que no son cubiertas” (Memoria P. 36 of 37).

“Yo creo que se repite un poco lo anteriormente dicho, yo al menos siento que la dificultad, no es tanto el conectar a lo mejor con la persona de la calle, con los participantes de *Pioneros* o de llegar a conocer sus problemas o dificultades o demandas, sino más bien esa frustración de que al fin y al cabo eres una simple asociación en cuanto a recursos. Tienes recursos muy limitados y la administración debería dar respuestas con sus recursos a situaciones que no las da. Y yo actualmente es la dificultad que mayor siento en la calle” (TN P. 3 of 11).

La presencia y el convivir van muy unidos y por ello muchas veces se hace necesario el establecer unas normas que permitan convivir en armonía:

“... La convivencia, pues que cuando estamos en los grupos, que ellos mismos piden para estar en el club, o establecer normas, establecer... "¡Jo!, porque esta persona qué morro tiene, que sólo viene a lo que le interesa". Cuando tenemos una forma de organizarnos, a través de las asambleas, en las que ellos establecen las normas de funcionamiento, "pues hoy soy yo el moderador, mañana soy yo"...” (EN2 P. 5 of 9)

Un aprendizaje de la vida colectiva, que se hace a través del trabajo en grupo y que implica necesariamente la convivencia:

“Cambiar hacia... volver a considerar el espíritu colectivo, lo que decía antes... ya lo estamos haciendo a través del trabajo en los grupos y de que se fomenta mucho el trabajo en grupo y el espíritu del grupo y el sentimiento de pertenencia a un grupo y el implicarse con ese grupo... Y que nos están haciendo perder todo lo bonito, que es vivir con la gente ahí y disfrutar de estar con el grupo. Y que eso es bonito porque en *Pioneros* siguen existiendo esos grupos, pero luego sales del contexto de... y ves que los chavales no tienen grupos de identificación, como mucho sus compañeros de clase y no tienen mucho más. Y les falta ese espíritu de grupo, de identificarse con el grupo, no son más que su grupito de clase y... por otras realidades que conoces, quizás de otros chavales normalizados entre comillas. Que dices "¡Jo, pues es que también se están cargando eso, que es algo que... " Pero que nosotros desde *Pioneros* y el resto de gente que está trabajando en el ámbito social también nos tendríamos que replantear” (EN2 P. 9 of 9).

Esta convivencia que aporta el grupo es uno de los objetivos de *Pioneros*

“- Desarrollar su sentido de la responsabilidad, solidaridad y convivencia” (Memoria P. 4 of 37).

Y se potencia a través de actividades y mediaciones educativas:

“- Organizar juegos y excursiones en el propio barrio dinamizando el grupo para la convivencia y la autoorganización”.

“2. Promover el sentido de la responsabilidad, convivencia y solidaridad a través de las actividades del Club Juventus”.

“Una mediación educativa es una realidad concreta, que se capta por los sentidos, situada entre el educador-a y el educando, que da consistencia, objetividad y realismo al diálogo implicado que se establece entre ambos, en la convivencia cotidiana” (Memoria P. 5 of 37 / P. 17 of 37 / P. 10 of 37).

“- Organizar juegos y excursiones en el propio barrio dinamizando el grupo para la convivencia y la autoorganización” (Programa P. 8 of 27).

Con la familia también se potencia la relación a través de la presencia y la convivencia:

“La relación con las familias se ha mantenido. Hemos intervenido en un entorno físicoafectivo muy cercano al niño/a, con una capacidad de observación y de detección amplias, recibiendo padres y familiares una imagen global del educador y de otros profesionales. En algunos casos, se han podido trabajar nuevas áreas psicosociales de la infancia y de las familias” (Programa P. 11 of 27).

Esta presencia aparece en forma de acompañamiento:

“La principal tarea es la de acompañamiento y orientación” (TN P. 1 of 11).

A veces se dan problemas en la relación con la familia:

“A ver el contacto en principio es sencillo, lo que es el contacto, el contacto humano de empezar a hablar, pero sí que hay un trasfondo de mentira, porque no dejas de ser, sobre todo yo noto la diferencia del trabajador social con el educador, no dejas de ser la trabajadora social, es decir, la típica asistente social "quitaniños"..." (TN P. 4 of 11).

El educador aporta una convivencia cualificada, es decir, de calidad para el niño o la familia:

“La disponibilidad y convivencia cualificada con los niños/as ha proporcionado desarrollar marcos estables de relación personal, detectar nuevas situaciones-problema, y ampliar la relación con los núcleos familiares”.

“C.2. Procurar situaciones de convivencia donde se vivencien los valores de solidaridad, responsabilidad y se pongan en reflexión temas sobre derechos humanos, recursos del entorno inmediatos, factores sociales determinantes en nuestras vidas y formas de acceso a los medios de difusión de la cultura” (Programa P. 14 of 27 / P. 19 of 27).

En este aspecto el psicólogo establece diferencia entre la adecuada presencia personal existente hoy en día y la implicación total que se tuvo en otra época en la entidad:

“Y otro tema asociado a *Pioneros* es el de la implicación. De la implicación con la realidad de los chavales, con las situaciones personales de los chavales, el ir un poco más allá de lo que podrías hacer si te quedas en un plano simplemente de trabajo aquí de tal a tal. Que tiene que ver, claro, con establecer esa relación con el chaval, aunque sea profesional... Pero probablemente sí que creo que antes esa implicación se vivía más desde lo personal y creo que ahora (no sé si me estabas preguntando esto) intentamos separar más la vida personal de mi vida personal en *Pioneros*. Es decir, que sí que tenemos la idea de que yo estoy en *Pioneros* y para mí y creo que para mis compañeros (aunque no hable mucho con otros) yo estoy personalmente en *Pioneros* y de hecho con mucha gente que es socia y se involucra con la idea, pero yo tengo mi vida personal y tengo mis amigos que no tienen por qué ser los de *Pioneros* o tengo lo que sea... y puedo compaginar mi vida personal de mi pareja, o mis hijos, o mis amigos, o mis formaciones profesionales, o lo que sea, con el estar trabajando aquí. Creo que la sensación que tengo es que antes era más difícil, que la gente estaba aquí y estaba aquí al ciento dos por cien. Y toda su vida giraba alrededor de *Pioneros*. Y creo que ahora intentamos combinar la implicación. Y de hecho, creo que eso se mantiene porque hay chavales que a las dos de la mañana van a casa de un educador y hay educadores que han tenido, acogido a un chaval en su casa, en ese sentido de que también personalmente te involucras, pero que puedes tener paralelamente otras motivaciones aparte de *Pioneros*. Creo y tengo la sensación de que eso sí que ha cambiado” (PsN P. 12 of 13).

- **Crecimiento, expansión** (Fase III, B).

A) Crecimiento a nivel general de la institución.

En algunos casos está referido a toda la asociación, fundación en la actualidad. Cuando dice que la entidad sigue avanzando y ampliando los programas, por ejemplo, quiere decir que se está produciendo expansión, ampliación o crecimiento de la entidad.

“Veo también positivo que crezca *Pioneros*, que busque y que encuentre cosas y todo eso. Que igual se quita un poco lo de la educación de calle...” (CN P. 2 of 2).

B) Crecimiento individual.

“CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL META 6

Se potencia esta meta con la idea de que principalmente el educador interviene a través de su persona, de sus herramientas de trabajo; son fundamentales a la hora de trabajar en el medio abierto, la motivación, la ilusión, la calma, la capacidad de escucha, la confianza en uno mismo y en la valía de la tarea.

Se considera interesante mantener el esfuerzo dedicado en este sentido” (Memoria P. 54 of 54.)

“Apoyamos procesos evolutivos de desarrollo de niños/as y adolescente que tienen rotos sus recursos de relación con el mundo interno y externo”.

“* Los niños/as conocerán nuevos entornos y recursos estimulantes” (Programa P. 1 of 18 / P. 8 of 18).

Para unificar y complementar la tarea de educación con la infancia y juventud, también se trabaja el crecimiento personal en las mujeres, casi siempre madres o familiares directos de los niños:

“Potenciar el desarrollo personal y el crecimiento hacia la autonomía como Asociación de mujeres Casiopea, como grupo de madres de los niños que participan en el programa y como asociación creada desde Trabajo Social para dar apoyo a estas mujeres” (Programa P. 10 of 18).

Asimismo también este crecimiento personal se refiere a la figura del educador:

“La coordinadora del Equipo I. potenciará la política de desarrollo personal para facilitar desde *Pioneros* y de manera consciente el crecimiento individual y el desarrollo profesional de los miembros de la entidad” (Memoria P. 53 of 54).

“2. Favorecer una política de desarrollo personal para facilitar desde el programa y de forma consciente el crecimiento individual y el desarrollo profesional de los miembros del programa”.

“Los grupos han mantenido su evolución con la participación de nuevos colaboradores”. (Programa P. 11 of 18 / 5 of 18)

En algunas ocasiones se centra en los niños y jóvenes; y en ese caso, lo que pretende es un cambio positivo que conlleva la realización de actividades que permitan abrir el limitado mundo de los beneficiarios de esta entidad a otras realidades. Encontramos diferentes aspectos acordes con este sentido:

* Apertura espacial o cambio del entorno habitual de los chavales para realizar otras actividades y en otros lugares:

“En la misma línea, a través de Internet los niños han podido usar las nuevas tecnologías para enviar correos electrónicos a otros niños y niñas de asociaciones similares a las nuestras y conocer otras realidades. También hemos usado esta herramienta para acceder a información sobre talleres, lugares de acampada, albergues, revistas creadas por niños...”.

“Visita:

* a la Biblioteca pública	3	Media 7
* a la Casa de las Ciencias	6	Media 15
* a espectáculo de reptiles	1	24
* a partidos de fútbol” (Memoria P. 4 of 54 / P. 18 of 54).		

* **Apertura a otras personas o cosas:**

“Hay una buena respuesta a las pautas dadas por los educadores, asumiendo el compromiso, en "medianos", de proponer y organizar ellos mismos como forma de funcionamiento. Este es un criterio de madurez conseguido mediante el trabajo en años anteriores, que permite el enriquecimiento del grupo ya que empieza a prescindir del consumo de actividades y demanda otros intereses e inquietudes acordes a su período evolutivo y desarrollo moral”.

“- Potenciar las relaciones con el exterior de los niños/as. Con otros entornos, con otras personas, con otras actividades, con otros estilos...” (Memoria P. 47 of 54 / P. 50 of 54).

“* Los niños/as conocerán nuevos entornos y recursos estimulantes”.

“* Los niños/as amplían las fuentes de placer diversificando el campo vivencial a nivel interno y externo” (Programa P. 8 of 18 / P. 9 of 18).

- **Búsqueda, significado, esperanza (Fase III, A).**

Con respecto al niño, se pretende que éste encuentre soluciones a sus problemas y a una vida que le puede llevar a la marginación.

“Hace de puente entre el niño y las posibles alternativas a su situación-problema” (Memoria P. 2 of 35).

Para ello se realizan actividades que pretenden ayudarle a ser crítico con su entorno social; esta crítica debe ser constructiva, de forma que pueda hallar respuestas:

“- Encauzar sus energías vitales hacia una comprensión crítica de la sociedad y de él mismo” (Memoria P. 1 of 35).

“La acción es uno de los procesos críticos junto a la interpretación de la propia existencia y la decodificación: se trata de provocar una transición de los problemas personales a su origen y solución colectivos” (Programa P. 4 of 17).

Algunos logros conseguidos con los chavales animan a continuar en esta línea de trabajo y se presentan como una esperanza, una salida:

“- Han disminuido los casos de relación agresiva o pasiva aumentando la asertividad en algunos casos. La regulación de conflictos utiliza estrategias grupales y acepta la figura de mediador como observador. Afrontar los conflictos con estas técnicas facilita la expresión de defensa de los propios derechos y respeto por los del otro. Van conociendo

las técnicas pero apostar por un cambio en los propios modelos de relación es lento y pausado” (Memoria P. 19 of 35).

Esta labor con el niño se extiende también al barrio, donde se busca una concienciación de la situación en la que viven con el fin de que puedan buscar alguna alternativa:

“4. Influye en el tejido social del barrio para desarrollar una concienciación sobre las situaciones-problema infantiles” (Programa P. 6 of 17).

Los educadores también buscan significado a su trabajo:

“El Equipo Interdisciplinar se configuró en 1991 como un equipo multiprofesional con recursos materiales y técnicos propios, basado en el esquema “acción-reflexión-acción” e incorporando elementos conceptuales como, por ejemplo, la compactación de los Servicios Sociales y ofreciendo respuesta a las demandas de los educadores”.

“El E.I. articulará, en la medida de sus posibilidades, las respuestas a las demandas estructurales que detecten los educadores para ejecutar los programas en el año 2002” (Memoria P. 31 of 35 / P. 32 of 35).

Son los que reciben las demandas de los niños y sus familias y tratarán de hallar una solución:

“Ser receptor, puerta de entrada de las demandas personales e institucionales que lleguen al programa, para que las personas que se acerquen al programa puedan ser atendidas profesionalmente” (Programa P. 13 of 17).

El equipo interdisciplinar busca significados y respuestas ante las demandas del educador:

“3. Responder, en la medida de las posibilidades, a las demandas estructurales y técnicas que expresen los educadores” (Programa P. 15 of 17).

La respuesta que el equipo educativo de *Pioneros* da dentro de su programa, en algunas ocasiones, trata de ofrecer soluciones a la administración pública:

“Desde el Equipo se han ofrecido algunas ideas globales para responder a las demandas de las Administraciones públicas que después la persona concreta ha tenido que operativizar: en informes, en estrategias de coordinación con las Administraciones Públicas. Este año el Equipo ha dado apoyo al estudio de dos propuestas: las U.C.A.S. y los recursos prelaborales” (Memoria P. 35 of 35).

- **Decisión, iniciativa** (Fase III, A).

A.1. El educador debe tomar decisiones y posicionarse ante muchas de las situaciones que plantea la educación en medio abierto,

“Por ejemplo, yo no he hecho ningún trabajo con los chavales explícitamente de, bueno, vamos a trabajar esto. Pero sí en el día a día creo que me enfrento con un valor... no sé explicarlo, con el que yo me tengo que posicionar” (EN1 P. 1 of 3).

llegando a veces a saltarse el programa que él mismo ha establecido y siendo flexible cuando la situación lo requiera:

“Y aunque algunas cosas son teóricas y te formas y te haces un programa de qué es lo que quieres hacer y unas actividades sobre las que quieres hacer, porque como la relación en la calle es tan espontánea y nunca sabes lo que va a pasar” (PsN P. 2 of 8).

En algunos momentos las decisiones deben ser tomadas de forma colectiva:

“Sí, yo creo que es fundamental. Primero, porque creo que solo igual es difícil también desenfocarte, o maximizar las cosas o haber situaciones donde no das más, o no sabes cómo hacerlo, o tienes la teoría, pero no sabes cómo llevarla a cabo... Y luego porque hay cosas que son confusas, o tienen que salir de un análisis, o que tú las ves desde una forma, pero, claro, no eres tú personalmente, que hay que decidir, y no a lo mejor tienes que decidir tú, sino que hay que decidirlo, pues entre todos. Porque eres tú el que está, pero podría estar otro. Entonces a mí me parece fundamental. Y yo creo que en general se haría así. Que aunque transmitas desde tu persona, se supone que estás transmitiendo una forma de hacer que te trasciende” (PsN P. 8 of 8).

A.2. En cuanto a la iniciativa, la hemos tomado aquí como motivación que necesita el educador:

“Una de las dificultades que yo veo en mi relación con los educadores o que creo que ellos pueden vivir es la sensación de impotencia en algunos casos. Impotencia a veces porque estamos en contacto con niños que igual vienen de unos núcleos familiares donde las dificultades son casi generacionales o unos núcleos, y no sólo ya de su familia cercana, sino de su familia extensa donde la desestructuración, la violencia, la droga, o lo que sea, está tan arraigado que el educador se da cuenta de que su influencia con el niño es muy pequeña. En realidad, el sitio donde viven, lo que mama, las actitudes, los valores, pues como que puede mucho más. Y a veces hacer el clic de cabeza de decir, bueno, mi papel es éste, yo no soy salvador de nadie, no tengo que cambiar la vida de nadie, ni puedo y, probablemente, no sea mi papel. O a veces llegar a decir, pues lo único que puedo hacer con este niño concreto, en este niño que es pequeño, es hacer que disfrute en los momentos que esté conmigo. O con este mayor es decirle lo que hay y que él decida, y, si quiere pegarse la chufa, que se la pegue. Pero creo que esa sensación creaba mucha dificultad” (PsN P. 1 of 8).

Esto en algunos momentos de la carrera del educador se convierte en una necesidad de recibir un estímulo desde fuera o de los propios niños para mantener las ganas y ánimos para estar ahí:

“Y quizás eso es lo que dificulta. Para mí es quizás eso, la motivación del educador. Según el cómo están los chavales. Que puede ser eso, una responsabilidad del propio educador que igual se acomoda a la situación, igual rutiniza la forma de estar con los chavales. Y creo que ahí el educador tiene que ser muy creativo a la hora de funcionar con los chavales. Tiene que vivir mucho el momento con el chaval y estar pendiente de lo que puede pasar, que es como cada día una cosa diferente. Y el estar dispuesto y abierto a eso: al tener un día exitoso e irte contentísimo a casa y un día de irte pues diciendo, este día me ha ido mal, por qué me ha ido mal, voy a analizar el por qué me ha ido mal o qué ha pasado con estos chavales hoy, o en qué he fallado yo, o qué les ha pasado a ellos y el poder luego también hablarlo con los chavales. A mí eso me parece lo más difícil”.

“Que muchas veces te sientes como solo en el barrio, como que tú pones de tu parte para coordinarte con todos los contextos que están influyendo en el chaval y que igual no es tan importante para otras instituciones como lo puede ser para ti como educador. Y eso a veces pues influye en la motivación. Pues estoy intentando coordinarme con este cole para estar con el chaval, con el centro de salud, con no sé qué, y ves que a veces te cierran puertas. Te cierran puertas o no recibes respuesta. O una respuesta simplemente de coordinación, "¡jo!, pues vamos a estar juntos en este proceso con el chaval". Eso quizás también influye, pues, de forma muy negativa en el estar con el propio chaval” (EN2 P. 4 of 7 / P. 5 of 7).

La motivación del educador viene dada por la respuesta que tengan los niños:

“Pues porque cuando estás en un momento muy bueno con los chavales en los que ves que hay muchas ganas de hacer, de estar, que proponen, que están creativos, que están con muchas ganas de funcionar como grupo, como persona, pues eso al educador motiva a la hora de organizar cosas y vamos a tirar por aquí, por aquí y ofrecerles, que te ofrezcan ellos” (EN2 P. 3 of 7).

La motivación para la formación continua del educador también aparece repetidamente en los documentos:

“- Ofrecer y promover la formación del equipo profesional”.

“Se ha motivado la formación a la que como entidad se puede acceder y se consideraba de interés, por ejemplo la oferta formativa del MTAS” (Memoria P. 27 of 33 / 33 of 33).

Se establecen canales para que las iniciativas, decisiones, etc. del equipo educativo lleguen al patronato de la fundación y a otros foros:

“La coordinadora del Equipo I. mantendrá un sistema de comunicación entre Gerencia y el área de Trabajo Social para recibir la información derivada de la presencia de la entidad en otros foros (Consejo Gral. de B. Social, Grupo del Menor del C.A., etc.) y de las relaciones institucionales de Dirección de la entidad de tal forma que la coordinadora del Equipo I. conozca el apoyo político de los programas y proponga las decisiones oportunas (nuevas solicitudes, nuevos documentos, nuevas relaciones, etc.) que se someterán a la aprobación en la Junta Directiva” (Memoria P. 30 of 33).

B.1. Al niño hay que darle herramientas para que aprenda a:

* tomar iniciativas:

“* Los/as chavales/as habrán elaborado una definición propia de grupo en cuanto a: implicación, organización, continuidad, confidencialidad de temas a tratar, toma de decisiones y regulación de conflictos” (Programa P. 3 of 11).

sobre su vida

“... Yo creo que antes igual era también un poco lo mismo, pero se trabajaba de otra forma. Yo creo que lo que hay que hacer es darles todas las herramientas para que ellos sepan hacer su vida sin tener que sufrir ninguna consecuencia represiva, como es la cárcel o etc. y tener una autonomía básica, básica, básica para trabajar, que es lo que tenemos que hacer todos, para emprender nuestra vida, para hacer una vida con su pareja. Creo que sí ha cambiado” (EN1 P. 2 of 3).

sobre el entorno

“A través de mediaciones educativas, de muchas actividades que realizamos con ellos, pues trabajamos distintos aspectos: que los chavales empiecen a saber relacionarse en el grupo, a saber opinar... Es favorecer su crecimiento personal y social. Y el establecer relaciones positivas con ellos y que ellos participen de una forma activa, que es su vida. Y que no se queden en su entorno porque les ha tocado vivir así y estén de forma pasiva. El objetivo último final es que sean autónomos y que ellos mismos tengan las riendas de su vida y puedan hacer lo que ellos deseen. Que no porque les ha tocado vivir en el entorno familiar o socio-económico-cultural en el que viven, pues que estén ya predestinados, que tengan un destino ya concedido, sino que tengan la posibilidad de modificar ese destino”.

“Pues que se vinculen a *Pioneros* como una forma de estar y de convivir y de saber que pueden intervenir en su entorno de una forma activa y no dejar pasar el tiempo y que ellos puedan decidir lo que quieren hacer con sus vidas, no que sean figuras pasivas en su vida, que es lo que predomina mucho en el barrio. Que es lo triste. Porque la poca estimulación del entorno y la realidad de sus vidas, pues que les hagan sufrir desde fracaso escolar, abandono del cole, y que no tengan motivaciones, ni ganas de vivir el futuro positivo, ni posibilidades de cambio...” (EN2 P. 1 of 7 / P. 2 of 7).

* afrontar situaciones:

“Se trabajan también temas como el afrontamiento de las situaciones, que es algo con lo que nos encontramos mucho. Pues los chavales utilizan sus mecanismos de defensa de: o me las piro, o la huida, probablemente, o la violencia, el enfrentamiento agresivo. Menos el afrontar las situaciones, el no dejarlas pasar, o desaparecer, sino que eso te traerá una consecuencia y que esa consecuencia se puede asumir y que eso es mejor que otra cosa” (PsN P. 5 of 8).

* elegir y organizarse:

“... Y quizás luego pues te encuentras con eso, que luego entras en sus casas y ves y dices "pues madre mía! Claro que es tan difícil trabajar esto con el chaval", si ves que en su casa no recibe ninguna motivación ni estimulación por esa parte. Es como que tú pones ahí tu granito de arena, pero si no hay un granito de arena mucho más grande, que es el de su familia, el de su colegio, o el de... pues que es muy difícil el cambio, que es más a largo plazo, quizás. Cuando el propio chaval va madurando y se dé cuenta, que coja lo que más quiera de lo que va aprendiendo. Nosotros es como que vamos dando un chute de pequeñas cosas, y luego ellos son los que eligen: lo que quieren coger, lo que no quieren coger...” (EN2 P. 7 of 7).

“Hay una buena respuesta a las pautas dadas por los educadores, asumiendo el compromiso, en “medianos”, de proponer y organizar ellos mismos como forma de funcionamiento. Este es un criterio de madurez conseguido mediante el trabajo en años anteriores, que permite el enriquecimiento del grupo ya que empieza a prescindir del consumo de actividades y demanda otros intereses e inquietudes acordes a su período evolutivo y desarrollo moral” (Memoria P. 19 of 33).

“... O con este mayor es decirle lo que hay y que él decida, y, si quiere pegarse la chufa, que se la pegue. Pero creo que esa sensación creaba mucha dificultad” (PsN P. 1 of 8).

B.2. La motivación se ha relacionado con este código porque exige iniciativa por parte del que la pone en práctica y porque estimula y hace tomar decisiones al que la recibe, le lleva a actuar. La motivación ha sido comentada desde el punto de vista tanto del educador, como aparece en el apartado A.2., como del niño. La capacidad de decidir tiene que ser estimulada desde dentro o desde fuera de la persona, según el punto en que cada uno se encuentre y según los rasgos de su personalidad. Presentamos referencia sobre la estimulación o motivación que se ejerce sobre el niño a través de distintos recursos didácticos:

“- El grupo se acerca poco a poco a una mayor capacidad de decisión dentro de la dinámica democrática que se establece permitiendo que escojan entre diferentes alternativas”.

“- El programa ha permitido ampliar el campo vivencial del grupo acercándolos a nuevas ofertas de ocio y tiempo libre y sobre todo permitiéndoles un lugar seguro para promover su propia curiosidad y motivación por aprender”.

“Otra actividad que realizan algunos de los niños-as dentro de los objetivos de estimulación de habilidades y conocimientos básicos es el uso de juegos educativos de ordenador. Es una herramienta fácil y didáctica con la ventaja de que resulta muy atractiva” (Memoria P. 15 of 33 / P. 16 of 33 / P. 1 of 33).

La familia también puede ser una fuente de motivación:

“La relación y el trabajo con las familias es bastante habitual con un contacto semanal que ayuda a la hora de incentivar y animar a los niños/as” (Memoria P. 4 of 33).

Se pueden encontrar dificultades para lograr esta motivación:

“* Se observa dificultad en el ofrecimiento de actividades que sean acordes con sus intereses”.

* Se ha constatado la gran dificultad que conlleva motivar en los estudios a aquellos chavales que llevan retraso escolar y están en la franja entre los 14 y 16 años” (Memoria P. 7 of 33 / P. 8 of 33).

C. A nivel de la Fundación *Pioneros*, las decisiones se toman dentro del patronato, y esto viene regulado en los estatutos de la entidad:

“Igualmente, corresponde al presidente, entre otras funciones, convocar las reuniones del Patronato, dirigirlas y resolver los empates que en las mismas se produzcan con voto de calidad”.

“En caso de que las circunstancias lo aconsejen, el Patronato acordará la modificación estatutaria pertinente con el voto favorable de al menos la mitad más uno de los miembros del Patronato, y siguiendo el procedimiento legalmente previsto” (Estatutos P. 1 of 3 / 2 of 3).

- **Autorrealización** (Fase II, A).

El sentido principal que se ha dado a este código es el del crecimiento personal, sentido que también hemos visto en el código "Crecimiento, expansión". En los documentos podemos establecer diferencias según a quién se refiera:

a) El niño, el joven o la familia:

“El resto de las tareas yo creo que vienen añadidas. Una vez que los chavales están con nosotros en el programa, la tarea continuada casi es la de apoyo, orientación, facilitación, que son apelativos, pero que es lo que ellos nos demandan. Entonces nuestra tarea sería ayudar, orientar y facilitar en lo que ellos nos demanden: formación laboral, formación escolar, acompañamiento judicial, cuando no controlan algún tema,

apoyo emocional en muchos momentos, la orientación para el crecimiento personal, muchas cosas” (EN1 P. 1 of 5).

“Y que luego es muy amplio para trabajarlo, el tema de la solidaridad, junto con sus iguales, partiendo de sus iguales, luego ampliándolo a su entorno y ampliándolo a la sociedad. Partiendo siempre de su propia realidad, para luego llegar a... Porque vamos, yo creo que para llegar a la transformación social, tú tienes que partir de tu propia transformación personal. Y los chavales para ello tienen que ser conscientes de todo lo que... y removerles dentro y sacarles, porque muchas veces es muy difícil, es como que no quieren, les cuesta mucho expresar, es como que viven al día y no quieren sacar lo que tienen dentro, por miedo, por vergüenza, muchas veces. Entonces, es una historia a muy largo plazo” (EN2 P. 2 of 3).

“Intenta comprender y aceptar al chaval que tiene enfrente. Que hace de espejo a la realidad y a la reacción y al mundo emocional del adolescente o del niño y que, desde ese entendimiento y de esa evolución, en consecuencia, de lo que el niño representa, intenta favorecer el crecimiento personal de ese muchacho o de ese niño” (PsN P. 1 of 5).

En este crecimiento es muy importante la acción del educador, como hemos visto en estas citas, y se puede lograr a través del trabajo individual y/o grupal:

“La intervención consiste en mantener la relación educativa de apoyo a los procesos individuales y grupales de crecimiento de los niños/as en su propio medio”.

“- Trabajar los procesos afectivos en los niños/as incidiendo sobre ellos preferiblemente desde edades muy tempranas. Se observa en la mayoría de los niños/as baja autoestima, la que perjudica el proceso de crecimiento individual y de relación social”.

“Informar, asesorar, apoyar y potenciar el desarrollo personal de las familias con dificultades psicosociales de forma individual y grupal.

Número de Familias apoyadas individualmente: 11” (Memoria P. 1 of 17 / P. 10 of 17 / P. 13 of 17).

“Entonces ya no te ajustas a la necesidad de un grupo, que es mucho más superficial o global, sino que te ajustas a la necesidad de un nombre con apellido.

Entonces, sí que la hay, sí que hay mucha diferencia, y nosotros trabajamos mucho individualmente. Que es yo creo que la mayor garantía de éxito, poder tener apoyo individual con los chavales” (EN1 P. 2 of 5). Se trata del trabajo individual.

“Es que son un montón de cosas, es que ahora se me ocurren tantas que estamos haciendo. O a través de carteles de cumpleaños, que se dan cuenta de que forman parte de un grupo y que ese grupo les está aportando algo. Les está aportando como una forma de poderse expresar, de poder contar, de encontrar amigos, de vivir la transferencia tanto a nivel interno como... de cambio, de poder reírse, de poder

establecer criterios de estar y diferentes a los que viven en su casa, otras formas...”
(EN2 P. 3 of 3). Se trata del trabajo grupal.

Este crecimiento se logra a través de actividades:

“La finalidad de todas las actividades será el apoyo al crecimiento personal” (Programa P. 19 of 19).

El amor, afecto y autoestima son primordiales para lograr la evolución del chaval:

“Yo creo que mantengo lo que decía antes. Todo el tema de la afectividad del chaval consigo mismo sobre todo. Que tiene que ver con la valía personal, con otras cosas: desde cómo le tratas, qué relación tienes con él, y así, el lenguaje que utilizas. Creo que tiene relación con "tú eres valioso", no solamente para mí, sino que lo eres, independientemente de lo que hagas, y te queremos como eres. Hombre, depende de lo que hagas va a tener unas consecuencias u otras, claro, pero tú eres valioso en sí mismo” (PsN P. 3 of 5).

Se echan de menos recursos para realizar una mejor intervención individual:

“Entonces, claro, los recursos humanos son escasos y a veces el trabajo individual se queda corto. Y yo creo que el trabajo individual es muy, muy, muy importante, porque es donde le puedes reflejar al chaval para qué tú estás ahí como figura y, además, puedes atender con calidad a sus demandas. Entonces, yo creo que en el momento en que vivimos es casi de individualismo. Entonces, sería atenderles individualmente, llenarles su individualismo, para luego poder trabajar en grupo. Y que ellos mamen y sientan cuál es nuestro objetivo y que ellos lo quieran así. Creo que deberíamos caminar hacia eso” (EN1 P. 5 of 5).

También se trabaja el crecimiento específico de la mujer, ya que es la que repercute directamente en el niño:

“Potenciar el desarrollo personal y el crecimiento hacia la autonomía como Asociación de mujeres Casiopea, como grupo de madres de los niños que participan en el programa y como asociación creada desde Trabajo Social para dar apoyo a estas mujeres” (Programa P. 14 of 19).

b) En el educador el crecimiento personal puede o no aparecer mezclado con el crecimiento profesional:

“Profesionalmente, para mí, es como un trampolín, porque la palabra educadora significa que tú estás dando algo a los demás, le estás facilitando una educación, le estás enseñando. Sin embargo, para mí, personalmente, es un enriquecimiento mío, a mí me posibilita crecer y reciclarme continuamente, aprender” (EN1 P. 3 of 5).

“2. Favorecer una política de desarrollo personal para facilitar desde el programa y de forma consciente el crecimiento individual y el desarrollo profesional de los miembros del programa” (Programa P. 17 of 19).

La intervención personal del educador potencia su crecimiento profesional:

“CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL META 6

Se potencia esta meta con la idea de que principalmente el educador interviene a través de su persona, de sus herramientas de trabajo; son fundamentales a la hora de trabajar en el medio abierto, la motivación, la ilusión, la calma, la capacidad de escucha, la confianza en uno mismo y en la valía de la tarea.

Se considera interesante mantener el esfuerzo dedicado en este sentido” (Memoria P. 17 of 17).

“Pero creo que seguimos concentrados en los chavales. Por lo menos en prevención, que es lo que yo conozco, todo el mundo está aquí porque se cree el proyecto, cree que su figura es importante y porque cree en la relación que tiene con los chavales. O sea, que creo que ese es el motor del programa. Y a mí eso me parece muy importante. Porque creo que lo que mueve el que estemos aquí creo que es eso y no otra cosa. Aunque eso pueda ir unido a otros temas, pues desarrollo profesional, o que te guste este tipo de trabajo, o que vives de esto, o no sé qué, creo que sigue siendo lo fundamental” (PsN P. 5 of 5).

Otro sentido que también se ha aplicado a este código, porque sería el que a nivel genérico ayudaría a lograr la autorrealización, es la prevención de la inadaptación psicosocial, que conlleva no caer en la marginación y en la casi imposibilidad de llevar una vida normalizada.

“La prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas en dificultad psicosocial, en riesgo o en situación de exclusión o marginalidad, o de quienes por causas familiares, económicas o sociales, sean víctimas de inadaptación social, con preferencia específica a la Infancia, Juventud, Familia y Mujer” (Estatutos P. 1 of 1).

“La Prevención y rehabilitación psico-socio-laboral de aquellos niños/as que por causas familiares, económicas o sociales padecen dificultades psicosociales” (Programa P. 3 of 19).

“desarrolla procesos de intervención psicopedagógicos especializados referentes a niveles de prevención secundaria o terciaria, derivación a servicios sociales especializados, etc.” (Memoria P. 3 of 17).

- **Corporación, orden nuevo** (Fase III, B)

Las reuniones de los educadores son un punto de encuentro que sirve para poner en orden y común los temas de trabajo de la entidad y que da unidad al grupo de profesionales y sentido de corporatividad:

“Pues es un punto de encuentro, cuando se reúnen, un punto de encuentro para... Cuando nos reunimos, por ejemplo, una reunión de interbarrios: el primero habla el Casco Antiguo pequeños, luego Casco Antiguo mayores, barrio de San Antonio y tal... Eso es un punto de encuentro para solventar todos los problemas que pueda” (CN P. 1 of 1).

“Una vez a la semana cada educador tiene reunión con la trabajadora social y con la psicóloga del programa. Una vez por semana hay reunión interbarrios a la que acude todo el equipo, y que es el momento de informar, evaluar y programar” (Memoria P. 1 of 12).

Se advierte una necesidad de más recursos humanos que permitan una mayor compenetración y dedicación a la unificación de temas:

“Creo que sí. Que lo más bonito sería tener más dinero para tener una persona liberada para que hiciera de coordinador. Y además tener, yo que sé, una tarde al mes libre para podernos reunir todos y hablar de estos temas con un orden. Creo que sí, porque, claro, el programa de prevención es el original de *Pioneros* y ahora se están introduciendo inserción laboral, medidas alternativas, etc. Entonces, aunque los objetivos sean distintos, creo que el tratamiento a los chavales tendría que ser más común” (EN1 P. 1 of 2).

En el trabajo con los niños y jóvenes se tienen previstos espacios de reunión, denominados asambleas, en los que se discuten temas de interés del grupo y que sirven para estimular y potenciar la conciencia de grupo.

“El programa sigue manifestándose exitoso porque ha proporcionado nuevas formas de organización -Asambleas- donde los niños/as y adolescentes han podido expresar su protagonismo y responsabilidad” (Programa P. 4 of 9).

- **Expresividad, libertad, alegría** (Fase II, A)

La libertad ha sido uno de los pilares de *Pioneros*, que dio lugar a la expresión ampliamente utilizada como calificativo de la asociación: "*Pioneros*, educación en libertad". Este código aparece en todos los documentos estudiados, oficiales, colectivos e individuales (entrevistas), y va unido a la acción y a la amistad en casi todos ellos.

Las entrevistas abordan más el concepto que los documentos colectivos y oficiales que lo nombran de forma más general; por ejemplo, los estatutos hablan de la libertad de elección o actuación de la fundación.

Los entrevistados, aunque coinciden en la importancia que ha tenido y tiene la libertad dentro de la entidad, aprecian un cambio en la forma de entenderla, como se observa en algunas citas.

Las características o apelativos que se emplean en los documentos para acotar la palabra libertad son los siguientes:

* La libertad que ofrece el entorno en el que se trabaja: el medio abierto, la calle:

“¿Educación de calle? Pues dentro de la calle, en el medio en el que se desarrollan los chavales, en el que están, que es el medio en el que se puede trabajar con ellos, que no hay tensiones a la hora de, pues de llamar a uno para que venga a la sede o al despacho o lo que sea. Y eso, pues la libertad”.

“La libertad en el sentido de estarse en el lugar donde ellos están, no haber ningún tipo de tensión, donde puedes observar el barrio en el que están, cómo se portan con otra gente, cómo le afectan las cosas” (CN P. 1 of 13 / P. 2 of 13).

* La libertad es no decir a los niños lo que tienen que hacer, no imponer, sino enseñar a decidir por sí mismos:

“La libertad. Es que ellos tienen siempre la última palabra. Por explicarte un poco, se les puede dar, pues somos una figura referente, todo tipo de consejos y de todo lo que sean directrices para actuar en determinadas situaciones, para lo que quieran, pero ellos siempre tienen la última palabra y ya está. No imponerles nada, decirles "esto es lo que hay", explicarles todo y "tú sabrás lo que vas a hacer". Yo creo que eso es fundamental” (CN P. 6 of 13).

“Pues que se vinculen a *Pioneros* como una forma de estar y de convivir y de saber que pueden intervenir en su entorno de una forma activa y no dejar pasar el tiempo y que ellos puedan decidir lo que quieren hacer con sus vidas, no que sean figuras pasivas en su vida, que es lo que predomina mucho en el barrio. Que es lo triste. Porque la poca estimulación del entorno y la realidad de sus vidas, pues que les hagan sufrir desde fracaso escolar, abandono del cole, y que no tengan motivaciones, ni ganas de vivir el futuro positivo, ni posibilidades de cambio. Entonces, el conseguir que los chavales expresen eso es superdifícil, porque te das cuenta de que tienen ahí como... "bueno, ¿pues a qué ideal aspiras tú con tu vida?" "Pues a nada, a estar"..." (EN2 P. 2 of 3).

* La libertad equivale a no dependencia, autosuficiencia, autoconcepto, autonomía. Este concepto sería el de libertad interior.

“Y el concepto de libertad... mi forma de trabajarla es la no dependencia, la autosuficiencia, la mejora del autoconcepto, esa es la libertad para mí. Es la que trabajo yo ahora. Yo creo que antes igual era también un poco lo mismo, pero se trabajaba de otra forma. Yo creo que lo que hay que hacer es darles todas las herramientas para que ellos sepan hacer su vida sin tener que sufrir ninguna consecuencia represiva, como es la cárcel o etc. y tener una autonomía básica, básica, básica para trabajar, que es lo que tenemos que hacer todos, para emprender nuestra vida, para hacer una vida con su pareja. Creo que sí ha cambiado” (EN1 P. 4 of 4).

“A través de mediaciones educativas, de muchas actividades que realizamos con ellos, pues trabajamos distintos aspectos: que los chavales empiecen a saber relacionarse en el grupo, a saber opinar... Es favorecer su crecimiento personal y social. Y el establecer relaciones positivas con ellos y que ellos participen de una forma activa, que es su vida. Y que no se queden en su entorno porque les ha tocado vivir así y estén de forma pasiva. El objetivo último final es que sean autónomos y que ellos mismos tengan las riendas de su vida y puedan hacer lo que ellos deseen. Que no porque les ha tocado vivir en el entorno familiar o socio-económico-cultural en el que viven, pues que estén ya predestinados, que tengan un destino ya concedido, sino que tengan la posibilidad de modificar ese destino” (EN2 P. 1 of 3).

“Nos proponemos conseguir tres clases de libertades: la libertad interna (que abarca lo psíquico), la libertad externa (que abarca lo social), y la libertad educativa (es una autorregulación del propio niño/a)” (Memoria P. 2 of 16).

* La libertad como forma de ejercer la responsabilidad sobre los actos o decisiones que se toman sin coacción:

“Claro, en esa época a lo mejor eso era hasta productivo, pero yo ahora pienso que sería contraproducente. Que sí que educamos en la libertad, y que yo veo a chavales que tienen 15 años y se van a fumar un porro, qué hago, prohíbo o qué hago. Bueno, pues te digo "dentro del club no fumas", "fuera, fúmatelo", y a lo mejor estoy con él y le hago ver el lado positivo o este consumo conocedor, no responsable...” (TN P. 4 of 5).

* La libertad es poder expresarse en un grupo y tener capacidad de elegir:

“Por ejemplo, a ver, la libertad y eso. En las reuniones que hacemos los jueves...”

¿Son asambleas?

Sí, son reuniones, pues que cada uno dice lo que quiere, o si nos apetece por ejemplo hacer un tipo taller de sexualidad, o hablar, lo que salga. Preparamos si nos interesa algún tema o lo que ellos quieran o...

En este proceso es que se han ido distanciando un poquito más. Claro, les hemos dejado la propia libertad de que se vayan, ellos tienen que decidir hacia dónde van. Porque se iban yendo hacia Valvanera y se juntaban y se fumaban muchos porros. Pues eso, lo hablaron libremente y es que a mí me parece normal que tú ahora quieras conocer y es normal, es un proceso. Tú vas a conocer a más gente y tú has optado libremente de irte y dejarnos a nosotros. Tienes la libertad de volver con nosotros y seguir siguiendo las asambleas y acudiendo y tal o yéndote con ellos” (CN P. 10 of 13).

“- Expresión de pensamientos y sentimientos basados en imágenes positivas de sus capacidades” (Memoria P. 4 of 16).

Esta idea de libertad enlaza con la expresividad a la que también alude este código.

En algunas ocasiones aparecen dificultades de expresión en los niños:

“Dificultad de expresión: 7

* Comunicación verbal

* Asambleas

* Dinámica grupal

* Taller de teatro” (Memoria P. 15 of 16).

“... Entonces, el conseguir que los chavales expresen eso es superdifícil, porque te das cuenta de que tienen ahí como... "bueno, ¿pues a qué ideal aspiras tú con tu vida?" "Pues a nada, a estar". El que luego, después de un tiempo, veas pues que ya sí que se empiezan a construir en su cabeza cosas que quieren hacer, o yo qué sé. Pues un poco eso, es nuestra tarea. Que es muy difícil, pero que poquito a poco, que ves que sí que hay pequeños pasos en los chavales y se construyen muchas cosas” (EN2 P. 2 of 3).

Se proponen actividades que trabajan distintas formas de expresión. En la memoria y el programa podemos encontrar muchos ejemplos de éstas: teatro, plástica, música, etc.

“ACTIVIDADES ESPONTÁNEAS Y LIBRES:

- juegos didácticos de mesa

- juguetes para juegos de roles

- lectura

- fútbol

- ping-pong

- música (producir o escuchar)

- dibujo” (Programa P. 5 of 7).

La alegría se puede ver en varias referencias, ya que no hay como trabajar con humor en un entorno que muchas veces es desolador y pretender que estos niños experimenten el placer:

“Los principales creo que son la generosidad, su alegría, la hospitalidad y esos. Trabajamos con chavales que, dentro de sus carencias y de no tener nada, tienen sus puertas abiertas tanto a nosotros como a todo el mundo, a cualquier persona que esté con cualquier dificultad o cualquier necesidad” (EN1 P. 1 of 4).

“- Aumentan y amplían la sensibilidad ante nuevas fuentes de placer. Disfrutan cada vez de mayores estímulos expresando la alegría y contagiándose entre todos”.

“- Han podido disfrutar de un amplio abanico de posibilidades que estimulan y amplían las fuentes de placer, conociendo lugares nuevos y impregnándose del sentimiento de alegría” (Memoria P. 13 of 16 / P. 14 of 16).

“Y otra de las cosas que está presente siempre, creo que es también el tema de la alegría o de la diversión o del pasarlo bien juntos o del ofrecer buenos momentos a los chavales, que está relacionado con lo que decía antes de los refuerzos positivos. Desde cómo se les presentan las hojas de las actividades a los chavales hasta el trato y la relación, que sí que es con pruebas de cariño, con alegría, con qué gusto me da verte, o así... que sí que creo que para los chavales es importante, porque quizás para muchos la alegría o la ilusión no está muy presente”.

“... Cuando a veces llegas a conocer a un chaval o entras más de lleno en su entorno, o estás en su casa, conoces a sus abuelos y no sé qué y te das cuenta de algunas cosas. Te das cuenta que los chavales están muy bien en realidad, que son capaces de sobrellevar con alegría y con optimismo, con ganas de hacer cosas y de crecer y de tal, en un entorno que a nosotras desde fuera a lo mejor nos parece muy oscuro y muy tétrico. Sin embargo, los chavales tienen mucha capacidad de rehacerse y de estar” (PsN P. 1 of 2 / P. 2 of 3).

- **Misión, objetivos** (Fase III, B).

Los profesionales tienen claros los objetivos y la misión de la entidad, como se puede apreciar en los documentos elaborados por ellos (programa y memoria). Si no aparecen en las entrevistas de forma clara, sí que estarán de forma implícita.

Los estatutos recogen los objetivos más generales y aplicables a todos los programas que desarrolla la fundación. El programa y la memoria detallan los objetivos y metas del programa concreto de prevención de la inadaptación en medio abierto, cuya misión es definida como:

“... La prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas en dificultad psicosocial, en riesgo o en situación de exclusión o marginalidad o de

quienes por causas familiares, económicas o sociales, sean víctimas de inadaptación social, con preferencia específica a la Infancia, Juventud, Mujer y Familia" (Estatutos P. 1 of 11).

Un educador señala la necesidad de unificar criterios, es decir, de lograr todavía más objetivos comunes:

“... ahí nos queda un debate pendiente, yo creo, que muchas veces nos lo hemos planteado. Y para qué estamos, cuál es nuestro camino, nuestro objetivo último, que a veces sí que lo perdemos, perdemos un poco el norte. Porque te centras en los chavales y muchas veces no te paras a reflexionar. El tener todos unos criterios comunes, que luego cada estilo es diferente, está claro, está en función de la personalidad y de cada persona. Pero el sí tener unos criterios comunes que nos hagan funcionar y que, si yo me voy mañana, el que llegue... vamos que tú ya has dejado algo en común con todo el equipo, que no seas indispensable dentro del equipo. Y yo creo que ahí sí que nos falta sentarnos y pararnos a reflexionar sobre eso. Que sí que creo que existen inconscientemente, porque se nota en las reuniones. En las reuniones, por ejemplo, de interbarrios, que cada uno expone la situación de su grupo, pues que sí que salen muchas de las historias o mucho de cómo funcionas tú o qué estás trabajando con los chavales o cómo lo estás trabajando, y sí que tenemos..., es que salen los criterios comunes de formas de funcionar o de trabajar con los chavales. Pero sí que igual nos falta sentarnos, pues un poco, a pensarlos y a tratarlos y a trabajarlos. O por lo menos trabajarlos de una forma común, que yo creo que sí que se hace, pero que igual sí que no los tenemos plasmados o por escrito. Me refiero a que igual cuando cambie el equipo dentro de unos años, que se sigan trabajando de una forma... o en la línea de esa forma de actuar. Igual eso sí que nos lo tenemos que trabajar” (EN2 P. 1 of 1).

No ejemplificamos aquí más referencias sobre objetivos que se encuentran en varios documentos, y especialmente en la memoria y el programa, porque se refieren muy específicamente a las acciones concretas desarrolladas a través del programa de prevención. El contenido de los objetivos y metas ha sido analizado con respecto a los valores que contienen, además de ser un valor en sí mismo.

Este código está muy relacionado con otros de la fase II, parte B: Eficacia/planificación y Diseño/forma/orden. A través de todos estos observamos que las acciones emprendidas por *Pioneros* no son espontáneas ni dependen del azar, sino que están debidamente pensadas y planificadas con anterioridad.

- Innovación, progreso (Fase III, B).

Tres sentidos se distinguen en este código:

1) Cambio perceptivo o positivo:

a nivel general de la fundación:

“En caso de que las circunstancias lo aconsejen, el Patronato acordará la modificación estatutaria pertinente con el voto favorable de al menos la mitad más uno de los miembros del Patronato, y siguiendo el procedimiento legalmente previsto”.

“La modificación o nueva redacción de los estatutos acordada por el Patronato se comunicará al Protectorado” (Estatutos P. 3 of 4 / P. 4 of 4).

en el niño:

“De hecho creo que muchas veces son los chavales los que nos sorprenden con cosas que no esperas. Cuando tú tienes tu esquema mental, y luego los chavales te sorprenden desde todo, desde sus posibilidades de cambio, de estar. Claro, nunca sabemos cuáles van a ser los resultados de las cosas que haces. Y a lo mejor un detalle o un hecho que para ti no tiene importancia, para un chaval es muy importante. O algo que el educador puede interpretar como un fracaso, pues igual para el chaval no lo es. Es decir, que igual desde fuera puede parecer que es un fracaso o cuando el chaval ha crecido dices "pues fíjate cómo está, después de los años que ha estado con nosotros"” (PsN P. 2 of 3).

“El entorno ecológico del desarrollo del programa (presencia educativa, apoyo a procesos de cambio y crecimiento) ha seguido teniendo como escenario prioritario la calle, las casas y el Club Juventus (local recreativo-pedagógico)”.

“C.1. La toma de consciencia (proceso consciente) de la situación en la que viven (proceso inerte) y la consecuente toma de protagonismo activo con iniciativa para el cambio por la mejora de su vida y entornos. Se persigue que en la adolescencia analicen y actúen de forma activa y crítica en sus entornos más inmediatos (familia, barrio, colegios y trabajos) de forma positiva e influyendo en otros grupos o agentes sociales” (Programa P. 2 of 8 / P. 5 of 8).

2) Progreso o logro:

“- Y de modo genérico, cuantas actuaciones y actividades sean conducentes al mejor logro de sus fines” (Estatutos P. 1 of 4).

3) Evolución:

“Esta aportación de *Pioneros* es un modelo de trabajo basado en la agilidad y capacidad de maniobra que define a la iniciativa social en Servicios Sociales, y que responde a una evolución organizativa en continuo contraste con la realidad” (Memoria P. 1 of 1).

de los niños:

“Durante este amplio período de relación se ha dado la evolución desde un grupo de niños/as bastante homogéneo, en cuanto a expectativas, necesidades y sin haber tenido una experiencia de dinámica grupal, a un grupo entrenado en habilidades democráticas y mucho más diversificado en cuanto a demandas e intereses individuales. Se ha producido una renovación de los niños/as y algunos de ellos viven en el Casco Antiguo o en otros barrios de Logroño” (Programa P. 3 of 8).

de la entidad:

“Y creo que la... es un valor también de la asociación, de apertura, de estar en relación con otra gente que hace cosas, que educa, con realidades de otros chavales, o de otra gente o de otros barrios o de otras... también tengo esa idea así de *Pioneros*, como de abierto, de evolucionar con el tiempo y de conocer qué otra gente hay por ahí, qué otras plataformas hay, qué otras formas de hacer...” (PsN P. 3 of 3).

- **Justicia, orden social** (Fase III, B).

Lucha por la justicia entendida como implicación personal:

“Me transmite como más fuerza, más lucha, más implicación o más fondo o más... Eso es lo que me transmite. Que al fin y al cabo yo ahora lo que veo es lo mismo. Si analizo a cada persona que está ahí, veo una lucha, un fondo también, que es inevitable para estar en la asociación. Veo, o sea, no a alguien que hayan contratado para hacer un trabajo y ya está y luego, cuando se vaya a casa, fuera. Veo un fondo de la hostia en cada persona. Nadie tiene un horario, todo el mundo están como quien dice 24 horas al día, implicado a muerte y concienciado y con un fondo de justicia. Eso es lo que veo” (CN P. 1 of 1).

“Pues la solidaridad, el respeto, la tolerancia. Bueno, la tolerancia, el respeto, es que muchos se mezclan. La igualdad, la justicia, la amistad, el... no sé. Antes es que he dicho muchos... es que se me entremezclan. Dentro de cada uno es que se puede hablar de bastante...” (EN2 P. 1 of 3).

Transformación social a través de la transformación personal:

“Y que luego es muy amplio para trabajarlo, el tema de la solidaridad, junto con sus iguales, partiendo de sus iguales, luego ampliándolo a su entorno y ampliándolo a la sociedad. Partiendo siempre de su propia realidad, para luego llegar a... Porque, vamos, yo creo que para llegar a la transformación social, tú tienes que partir de tu propia transformación personal. Y los chavales para ello tienen que ser conscientes de todo lo que... y removerles dentro y sacarles, porque muchas veces es muy difícil, es como que no quieren, les cuesta mucho expresar, es como que viven al día y no quieren sacar lo

que tienen dentro, por miedo, por vergüenza, muchas veces. Entonces, es una historia a muy largo plazo”.

“Pues la amistad, la lucha, la transformación social, el que el sujeto tenga la capacidad de transformar su propia realidad. Que es esa lucha, esa lucha de poder ser consciente de su realidad, y a partir de esa consciencia, el poder modificarla...” (EN2 P. 2 of 3 / P. 3 of 3).

Carencia de justicia, cuando se presentan situaciones injustas en las que debe actuar la prevención para que no se dé la inadaptación:

“La prevención, rehabilitación e integración psico-socio-laboral de aquellas personas en dificultad psicosocial, en riesgo o en situación de exclusión o marginalidad, o de quienes por causas familiares, económicas o sociales, sean víctimas de inadaptación social, con preferencia específica a la Infancia, Juventud, Familia y Mujer” (Estatutos P. 1 of 1).

“Con el resto de los chavales que tienen 16 o más años seguimos trabajando en una línea de orientación hacia recursos formativos y/o laborales como medida de prevención, teniendo algunos resultados positivos para los chavales tanto en su desarrollo personal como en la adquisición de nuevas habilidades imprescindibles en el desarrollo de su propia vida” (Memoria P. 7 of 14).

“La Prevención y rehabilitación psico-socio-laboral de aquellos niños/as que por causas familiares, económicas o sociales padecen dificultades psicosociales” (Programa P. 2 of 7).

Propuestas de actividades que tienden a lograr situaciones de mayor justicia:

“Asistencia a concentraciones sociales”.

“A lo largo de los años, *Pioneros* ha desarrollado una Red de prevención, resolución, detección y derivación compactada en medio abierto, es decir, en un entorno distinto de la escuela y la familia, dirigida a la Infancia, Adolescencia y Familia con dificultades psicosociales” (Memoria P. 3 of 14 / P. 14 of 14).

Actividades que fomentan la crítica social. Esto enlaza con la primera y segunda idea de que la lucha y la transformación personal potencian una mayor cercanía a la justicia:

“* Se constata la dificultad que supone ir introduciendo una conciencia crítica sobre su identidad y situación social” (Memoria P. 9 of 14).

- Conocimiento, descubrimiento, clarividencia (Fase III, B)

Este valor se encuentra cercano al de "investigación, originalidad, conocimiento" de esta misma fase, aunque este último no es muy significativo en los documentos analizados. Estos valores pretenden la búsqueda del saber, pero *Pioneros* está más centrado en la praxis que en la investigación para la elaboración de teorías o nuevos conocimientos. A pesar de este hecho, a lo largo de la vida de la entidad se han realizado estudios en momentos puntuales con el fin de difundir sus realizaciones o sus descubrimientos de la práctica en la realidad social en la que se aplica. Algunos ejemplos de estos documentos son:

- AA.VV. (1995): *La infancia ignorada. Una aproximación a la desigualdad social en Logroño desde la perspectiva de la Educación Social*. Instituto de Estudios Riojanos, Colección Logroño nº16. Logroño.

- AA.VV. (Equipo pedagógico Pioneros) (1989): *Pioneros, educación en libertad. Un modelo de intervención en medio abierto*. Popular. Madrid.

En los documentos analizados no se expone nada sobre los estudios realizados por la entidad, por lo que este código ha sido utilizado para representar situaciones en las que los niños se acercan al conocimiento o a las fuentes del saber; por ejemplo, ir a la biblioteca pública. Esta situación ayuda a los niños a descubrir nuevas ideas, experiencias, etc. que su entorno limitado no puede ofrecer.

Los educadores también acceden de diversas formas a informaciones y conocimientos que facilitan su labor. El equipo interdisciplinar realiza funciones de acercamiento al conocimiento:

“- Ofrecer y promover la formación del equipo”.

“4. Organizar y clarificar las demandas que los educadores expresan o sean observadas sobre su trabajo educativo, con el fin de proporcionar un marco general de análisis”
(Programa P. 2 of 14 / P. 10 of 14).

- Ser uno mismo (Fase III, B).

Para ser uno mismo es preciso tomar conciencia de sí mismo o conocerse.

Esto aparece en los documentos aplicados a los niños y a los educadores:

“- Mayor conocimiento de sí mismo”.

“* Se constata la dificultad que supone ir introduciendo una conciencia crítica sobre su identidad y situación social” (Memoria P. 4 of 6 / P. 5 of 6).

“Es decir, que a través de esa relación personal, o de esa actividad en común, o de la mediación que vayan a hacer juntos, intenta que para ese adolescente esa relación le influya hacia algo, probablemente a entenderse más a sí mismo y entender más el mundo en el que vive su familia, el por qué reacciona así o el qué puede hacer con su vida. De tal manera que en esa relación de frente, como si dijéramos, sea el chaval el protagonista, en el sentido de que no es el educador el que le va a decir hacia dónde tiene que ir, sino que sí que va a tener una persona al lado o junto a ella o él que en un momento dado le va decir "a mí no me cuentes nada porque ya te lo sabes tú todo", o igual sí que le tiene que hacer de traductor o de apoyo o de espejo o, en otro momento, sólo escuchar o lo que sea”.

“Lo que sí que me parece importante sería el ser consciente de qué es lo que queremos transmitir. Diferenciar ahí el qué es lo que queremos transmitir, a la vez, o qué es lo que puedo transmitir. Porque el educador creo que educa desde su persona...” (PsN P. 1 of 9 / P. 2 of 9).

Para ayudar en este proceso de conocimiento se estimula que el niño aprenda a pensar:

“El Equipo de Educadores de la asociación *Pioneros* aplica esta práctica educativa en grupos de niños/as y adolescentes y, mediante el grupo, a individuos; abarcando desde esta estructura primitiva de grupo el campo del Yo, persona, y el de los Otros, sociedad. Mediante estos procesos se estructura la personalidad del joven en el propio medio y participa críticamente en la sociedad con capacidad de organizarse y pensar” (Programa P. 3 of 7).

Otra ayuda se ofrece a través de la mejora de la autoestima, que hace que la persona se quiera más a sí misma y se sienta más valiosa:

“Desde mi criterio, en los valores que yo creo que se intentan transmitir. Porque siempre está presente, pues no sé si son valores, siempre está presente el tema de la autoafectividad, de la autoestima, del quererse a sí. Creo que sí que es un tema como transversal que siempre intentamos trabajar con los chavales, en el sentido de que son valiosos por sí mismos, de que se les quiere y que ellos también pueden quererse, de que independientemente de lo que hagan, de dónde vivan o de lo que se les diga fuera, ellos son maravillosos y valen lo mismo hagan lo que hagan. Creo que es una constante. A mí me parece muy importante” (PsN P. 3 of 9).

Para intervenir educativamente se emplea la afectividad:

“... Todo el tema de la afectividad del chaval consigo mismo sobre todo. Que tiene que ver con la valía personal, con otras cosas: desde cómo le tratas, qué relación tienes con

él, y así, el lenguaje que utilizas. Creo que tiene relación con "tú eres valioso", no solamente para mí, sino que lo eres, independientemente de lo que hagas, y te queremos como eres. Hombre, depende de lo que hagas va a tener unas consecuencias u otras, claro, pero tú eres valioso en sí mismo" (PsN P. 5 of 9).

Esta intervención se hace con distintos estilos educativos, dependiendo de la personalidad de cada educador. Esta diversidad implica también ser uno mismo y presentarse tal como se es en el trabajo educativo:

"Y creo que hay otras cosas que igual no son tan explícitas. Y también creo que hay diferencia en base a las personas, es decir, que creo que sí, que cada educador tiene su estilo y lleva las cosas más hacia un lado o hacia otro. Probablemente por los valores personales e incluso por las capacidades o las herramientas personales. Creo que hay educadores que son más, desde lo que yo veo, de ir directamente al chaval y de afrontar un tema y creo que hay educadores que son más de dejar. Creo que hay educadores que les cuesta más el tema de la autoridad y creo que hay educadores que les cuesta menos. Luego hay educadores que viven mejor el conflicto que otros, no le dan importancia, y educadores que se llevan mucho al conflicto. Creo que hay educadores que tienden más a estar en la calle, a acciones de calle y así, y hay otros educadores que igual menos. Y educadores que son más de relaciones, de buscar enseguida lo personal, es decir, de enseguida quedar con un chaval personalmente, y educadores que prefieren hacer las cosas más en grupo, que trabajar eso con otros chavales de mediador o trabajarlo entre todos. Muchas cosas van en función de las herramientas y las capacidades personales y la forma del educador de entender el mundo del chaval y de hasta dónde yo puedo llegar" (PsN P. 6 of 9).

El educador tiene que buscar el equilibrio entre lo que es él individualmente y lo que le exige la organización como compromiso colectivo.

"Claro, es que de los valores, lo que me surge es el intentar que los valores sigan siendo coherentes a pesar de las circunstancias, a pesar de los cambios. Como el mantener lo esencial a pesar de las presiones que pueda haber o institucionales o los cambios de la entidad, o los cambios sociales, o así. Eso en los valores educativos. Yo creo que eso.

El equilibrio ese entre la adaptación y mantener tu esencia, que a veces, pues bueno, o te vas para un lado o te vas para otro. Yo creo que sí" (PsN P. 9 of 9).

- Distanciamiento, soledad (Fase III, B).

En este ámbito educativo no formal, la distancia óptima entre el educador y el educando es básica para trabajar:

"Pues, un tema que nos machacaban mucho en la carrera, es encontrar la distancia óptima con el chaval, con el usuario".

“Entonces corres un grave peligro en no controlar tu implicación y a veces en olvidarte que eres un profesional y que das mucho más y tener una involucración pues demasiado... romper esa distancia óptima. Entonces yo creo que es una dificultad porque, y es una dificultad sobre todo en *Pioneros*, porque creo que los chavales de la calle que conocen desde hace muchos años *Pioneros* están acostumbrados a unos educadores que no conocen esa distancia. Entonces ellos quieren que estés todo el tiempo. Entonces poner esos límites es una de las dificultades más grandes” (EN1 P. 1 of 5 / P. 2 of 5).

“Y cuando están en el momento de estancamiento, que también los hay, momentos pues procesos de cada vida, de cada persona, momentos de crisis en los que te tienes que parar y decir "a ver", o que te alejas de algún chaval y te planteas el por qué se aleja ese chaval de ti, por tu propia personalidad o por el momento en el que está el chaval que necesita ese distanciamiento, o por qué es” (EN2 P. 1 of 4).

Esta distancia debe encontrar la justa medida entre la relación amistosa que requiere este colectivo para otorgar la confianza a quien le educa y los límites que exige la educación:

“La propia amistad, también. Pero es que la amistad también implica la solidaridad, la igualdad, el buen rollo, como quien dice. La amistad. Estamos al mismo nivel que ellos, como quien dice, no es que sea el educador, por ejemplo... no sé cómo serán los educadores de los demás sitios, pero aquí somos al mismo nivel y desde la amistad. Primero es enganchar con los chavales siendo más o menos amiguete y tal, para aquí y para allá. Y luego el propio proceso te distancia un poquito, pero sigues ahí.

La amistad medida, como figura que va a estar siempre al lado tuyo, que para lo que necesites, que siempre te va a dar ayuda o consejos o lo que haga falta, para lo que quieras. Pero medida, claro, pues no me puedo ir de ciego con ellos por el propio rol que tengo en el grupo” (CN P. 1 of 1).

Esto tiene que ver con la autoridad o capacidad de poner límites, que es otra forma de establecer distancia:

“Luego con esas normas ya establecidas, que creo que son necesarias, pues se hará el trabajo. Si se saltan las normas, se trabaja. Se trabaja desde el diálogo. Y en momentos muy límites se trabaja desde donde se pueda. Por ejemplo, en un ataque de violencia, donde uno arremete contra todo, pues quizás uno tiene que desbloquear ese ataque de violencia para poder entrar en el diálogo y ayudar a reflexionar a la otra persona. Y cuando las cosas van bien, pues con el diálogo, porque yo lo veo lo más bonito para trabajar” (EN1 P. 3 of 5).

Dentro del equipo educativo también se utiliza esta distancia, establecida por el psicólogo, que pasa menos tiempo en la calle y es capaz de aportar otros puntos de vista cargados con más objetividad.

“Y luego, a través de la psicóloga sí que te da una visión de más allá, más allá de lo que tú... Que igual tú te centras muchas veces en el chaval y tienes una opinión muy subjetiva de cómo lo estás trabajando con el chaval, y la opinión de la psicóloga sí que te da una visión más objetiva, quizás, más de "a ver, separa esta parte de lo que tú me estás contando, y vamos a centrarnos en lo que tú quieres trabajar y cómo lo vamos a trabajar” (EN2 P. 3 of 4).

Los profesionales creen que tendrían que poner más distancia entre ellos y las situaciones que viven con el fin de hallar más objetividad, pero se encuentran con una falta de tiempo libre para reflexionar serenamente:

“Creo que sí, que lo más bonito sería tener más dinero para tener una persona liberada para que hiciera de coordinador. Y, además, tener, yo qué sé, una tarde al mes libre para podernos reunir todos y hablar de estos temas con un orden. Creo que sí, porque, claro, el programa de prevención es el original de *Pioneros* y ahora se están introduciendo inserción laboral, medidas alternativas, etc. Entonces, aunque los objetivos sean distintos, creo que el tratamiento a los chavales tendría que ser más común” (EN1 P. 5 of 5).

El distanciamiento también lo ve el psicólogo como un cambio de actitud en los profesionales contratados por la entidad, observando una implicación personal menor entre los problemas encontrados y la propia vida del trabajador:

“creo que ahora (no sé si me estabas preguntando esto) intentamos separar más la vida personal de mi vida personal en *Pioneros*. Es decir, que sí que tenemos la idea de que yo estoy en *Pioneros* y para mí y creo que para mis compañeros (aunque no hable mucho con otros) yo estoy personalmente en *Pioneros* y de hecho con mucha gente que es socia y se involucra con la idea, pero yo tengo mi vida personal y tengo mis amigos que no tienen por qué ser los de *Pioneros* o tengo lo que sea... y puedo compaginar mi vida personal de mi pareja, o mis hijos, o mis amigos, o mis formaciones profesionales, o lo que sea, con el estar trabajando aquí. Creo que la sensación que tengo es que antes era más difícil, que la gente estaba aquí y estaba aquí al ciento dos por cien. Y toda su vida giraba alrededor de *Pioneros*. Y creo que ahora intentamos combinar la implicación. Y de hecho, creo que eso se mantiene porque hay chavales que a las dos de la mañana van a casa de un educador y hay educadores que han tenido, acogido a un chaval en su casa, en ese sentido de que también personalmente te involucras, pero que

puedes tener paralelamente otras motivaciones aparte de *Pioneros*. Creo y tengo la sensación de que eso sí que ha cambiado” (PsN P. 1 of 1).

La distancia entre el trabajador social y la familia se utiliza con el fin de enseñar a ver las situaciones desde fuera, desde una perspectiva cargada con menos subjetividad:

“Otra que hago principalmente es la escucha activa o pasiva. Es decir, vienen, cuentan, hablan. Aconsejas o asesoras. Nunca tomas la decisión, sino que un poco le plasmas las diferentes salidas o le haces ver las posibles salidas, o le haces ver su situación desde fuera” (TN P. 1 of 3).

En otro sentido, se observa, por un lado, el sentimiento de soledad,

“Que muchas veces te sientes como solo en el barrio. Como que tú pones de tu parte para coordinarte con todos los contextos que están influyendo en el chaval y que igual no es tan importante para otras instituciones como lo puede ser para ti como educador. Y eso a veces pues influye en la motivación. Pues estoy intentando coordinarme con este cole para estar con el chaval, con el centro de salud, con no sé qué, y ves que a veces te cierran puertas. Te cierran puertas o no recibes respuesta. O una respuesta simplemente de coordinación, "¡jo!, pues vamos a estar juntos en este proceso con el chaval". Eso quizás también influye, pues, de forma muy negativa en el estar con el propio chaval” (EN2 P. 2 of 4).

y, por otro, el aislamiento espacial, relacionado con uno de los lugares en los que se trabaja:

“El barrio de San Antonio-Pozo Cubillas presenta unas carencias de estimulación sociocultural muy altas dado su aislamiento geográfico y al no haber ubicadas en él servicios tales como Colegios, Centro de Salud, comercios... El servicio de autobuses, la adecuación de la margen izquierda del Ebro y la “Casa de las Ciencias” son actividades que van integrando esta zona geográfica en el conjunto de la ciudad” (Programa P. 1 of 1).

Esta soledad también puede estar provocada por la exclusión que ejercen los beneficiarios cuando te dedicas a una determinada profesión etiquetada de forma negativa:

“A ver, el contacto en principio es sencillo, lo que es el contacto, el contacto humano de empezar a hablar, pero sí que hay un trasfondo de mentira, porque no dejas de ser, sobre todo yo noto la diferencia del trabajador social con el educador, no dejas de ser la trabajadora social, es decir, la típica asistente social "quitaniños". Sí que yo noté al principio de empezar a trabajar, como entré con contacto con los niños, a través de los niños, yo iba con los educadores y entonces a raíz de los niños yo entraba en las casas.

Luego se sorprendían cuando descubrieron que era trabajadora social, porque yo no me presentaba como tal, yo no tenía la necesidad”.

“Entonces yo no vivo ese distanciamiento de "¡Bag!, la asistente social, no hablo con ella” (TN P. 2 of 3 / P. 3 of 3).

- **Independencia** (Fase III, A).

Este valor se ha utilizado aquí en un sentido muy cercano a la libertad, uno de los pilares de la ideología de *Pioneros*.

La independencia entendida como no dependencia en general, en la primera cita, y como no dependencia de una persona en particular, en la segunda:

“* La dispersión del grupo en entornos nuevos y con otros grupos de chavales/as dificulta la localización de algunos por parte de los/as educadores” (Memoria P. 1 of 1).

“El amor con sus parejas, pues una de las cosas que trabajamos es la dependencia. Creo que todavía no he conocido ni a una chica o mujer que no tenga una dependencia afectiva con su marido, con su novio, con su padre o su madre, da igual. Ellos quieren para ser queridos y quieren con algo o utilizan como en los culebrones la venganza. Pero ellos en su fuero interno lo hacen para su vida, aunque luego se lastimen con ello” (EN1 P. 1 of 2).

La última cita está ligada a la cuestión de género y su transformación precisa de un aprendizaje.

Independencia como autonomía:

“Y el concepto de libertad, la verdad es que lo tengo un poco... el concepto de libertad, yo... mi forma de trabajarla es la no dependencia, la autosuficiencia, la mejora del autoconcepto, esa es la libertad para mí. Es la que trabajo yo ahora. Yo creo que antes igual era también un poco lo mismo, pero se trabajaba de otra forma. Yo creo que lo que hay que hacer es darles todas las herramientas para que ellos sepan hacer su vida sin tener que sufrir ninguna consecuencia represiva, como es la cárcel o etc. y tener una autonomía básica, básica, básica para trabajar, que es lo que tenemos que hacer todos, para emprender nuestra vida, para hacer una vida con su pareja. Creo que sí ha cambiado” (EN1 P. 2 of 2).

“A través de mediaciones educativas, de muchas actividades que realizamos con ellos, pues trabajamos distintos aspectos: que los chavales empiecen a saber relacionarse en el grupo, a saber opinar... El objetivo último final es que sean autónomos y que ellos mismos tengan las riendas de su vida y puedan hacer lo que ellos deseen. Que no porque les ha tocado vivir en el entorno familiar o socio-económico-cultural en el que viven,

pues que estén ya predestinados, que tengan un destino ya concedido, sino que tengan la posibilidad de modificar ese destino” (EN2 P. 1 of 1).

“* Los niños/as interiorizarán días y horarios de las actividades adquiriendo así habilidades de autonomía personal” (Programa P. 1 of 1).

Independencia ideológica de la Fundación:

“La Fundación, atendidas las circunstancias de cada momento, tendrá plena libertad para proyectar su actuación hacia cualesquiera de las finalidades expresadas en el artículo anterior, según los objetivos concretos que, a juicio de su Patronato, resulten prioritarios.

La Fundación es independiente de cualquier gobierno, ideología política, credo religioso o cualquier otra instancia ajena a la Entidad”.

“2. Los patronos ejercerán sus facultades con independencia, sin trabas ni limitaciones. En consecuencia, no podrá imponérseles en la adopción de sus resoluciones o acuerdos de todo género la observancia de otros requisitos que los expresamente dispuestos en estos estatutos o los establecidos con carácter de Derecho necesario en el ordenamiento jurídico” (Estatutos P. 1 of 3 / P. 3 of 3).

La independencia también es un valor buscado en el educador a la hora de desarrollar su trabajo:

“... que cada educador tiene su estilo y lleva las cosas más hacia un lado o hacia otro. Probablemente por los valores personales e incluso por las capacidades o las herramientas personales. Creo que hay educadores que son más, desde lo que yo veo, de ir directamente al chaval y de afrontar un tema y creo que hay educadores que son más de dejar... Muchas cosas van en función de las herramientas y las capacidades personales y la forma del educador de entender el mundo del chaval y de hasta dónde yo puedo llegar” (PsN P. 1 of 2).

“Yo creo que cuando comencé la carrera estuve colaborando (en *Pioneros*) y sí ahí a lo mejor te dicen un poco más, pero no, no sé, se palpan en el ambiente. Tampoco yo sentía la necesidad de que me hayan tenido que explicar los valores. Pienso que si me hubieran explicado algún valor con el que yo no estuviera de acuerdo o no fuera prioritario para mí, pienso que si uno secundario para la asociación lo paso como prioritario, porque en el día a día pienso que es el más fundamental, nadie te obliga a seguir una guía de valores. Me parece que ahí sí que existe la libertad, en ese sentido” (TN P. 1 of 1).

por la necesidad de separar su vida de la del niño o joven:

“No, que quizás los mundos sean más diferentes entre los chavales y los educadores... Pero el mundo habitual, este mundo personal que los educadores tienen es muy diferente de los educadores a los chavales. Y no sé, pues antes igual no era tanto. Tanto

en el sentido de que los educadores estaban más alrededor de *Pioneros*. Quizás también yo hablo desde los casos que conozco, que no eran muy generalizables...” (PsN P. 2 of 2).

- **Empatía** (Fase III. A).

La falta de empatía observada en los niños:

“Individualmente, por supuesto, se trabaja con ello. Principalmente, los temas con los que vienen los chavales son conflictos con otras personas: con madres, con hijos, con mi primo, con no sé quién, donde aparece el individualismo de mirarse uno sus necesidades y pasar de las demás, no entender al otro. Todo eso sale, se trabaja individualmente” (EN1 P. 2 of 5).

Esta carencia suscita la necesidad desarrollar esta capacidad en los chavales:

“Para mí uno de los más básicos creo que es el respeto, la comprensión, es decir, la capacidad de entender al otro, de ponerse en el lugar del otro (no sé si tengo claro lo que son los valores)...” (EN1 P. 1 of 5).

“Es que para mí la solidaridad engloba muchas cosas: como el derecho, las obligaciones, lo que hablaba antes, del apoyo mutuo y el saber pedirse ayuda unos a los otros, el compartir, el pedir ayuda sin exigencias, sino de una forma mucho más... trabajando ahí la asertividad, que no sea pues tú tienes que estar conmigo porque sí y eso es un objetivo como a muy largo plazo. Sí que son muy exigentes y hay veces que les tienes que cortar ahí, porque no pueden exigirte, porque a ellos no les gustan que les exijan. El saber ponerse en el lugar del otro” (EN2 P. 2 of 3).

“A.1. El desarrollo estimulante, global y equilibrado de todas las áreas de la persona (física, cognitiva, afectiva) de niños y niñas entre 3 y 18 años, cuyo origen de contacto y relación con el adulto educador se ha producido, de forma empática por ambas partes, en la calle. Se persigue que en su adolescencia despuntan actitudes activas, conscientes para que puedan vivir con todos sus derechos garantizados (vivienda, formación, trabajo, familia, salud) y puedan ejercer sus deberes de forma consciente, responsable y constructiva” (Programa P. 2 of 2).

Esta misma capacidad de empatizar es una característica que debe poseer el educador:

“Creo que para la educación en valores hay que abandonar el individualismo y nuestra ideología para poder ofrecer algo, quizás más sencillo, pero más prudente, más con los pies en la tierra. Creo que eso” (EN1 P. 5 of 5).

Ya que el educador actúa de espejo del niño:

“Y la solidaridad entre ellos, el buen rollito entre ellos. Es que, entre nosotros mismos, yo creo que es un espejo, cuando estamos los educadores y nos comportamos como

somos, yo creo que de referente para ellos. No sé, el cariño, entre nosotros y con ellos, claro” (CN P. 1 of 1).

“Intenta comprender y aceptar al chaval que tiene enfrente. Que hace de espejo a la realidad y a la reacción y al mundo emocional del adolescente o del niño y que desde ese entendimiento y de esa evolución, en consecuencia, de lo que el niño representa, intenta favorecer el crecimiento personal de ese muchacho o de ese niño” (PsN P. 2 of 4).

Es el modelo que toma el niño para empatizar:

“... Que es el ofrecer otros referentes a los que tienen, que los referentes que tienen son sus familias, sus círculos de amigos. Entonces, el ofrecer un referente positivo que para ellos les sea positivo en su espacio, pues es muy rico, porque es la posibilidad de agarrarse como modelo a una persona diferente de su entorno. Y la posibilidad de ver que hay otras cosas fuera de su entorno. Es como el enganche para poder tirar de ellos y sacarles de ahí. Vivir en ese entorno y la posibilidad de que hay otras cosas fuera de su entorno. Y vivir ese entorno de una forma diferente a la que les ha tocado hasta ese momento vivir” (EN2 P. 1 of 3).

“Discriminación sexual: 5

* Conversaciones sobre igualdad en derechos y obligaciones

* Reparto de tareas

* Oferta de modelos diferentes” (Memoria P. 3 of 6).

“Las educas en la medida de que tú, con tus comportamientos, con tus formas yo creo que les llega” (TN P. 1 of 1).

- **Autoevaluación, apertura** (Fase III, A).

Entendido en los dos sentidos que aparecen en el epígrafe de este valor:

a) como estar abiertos, ser receptivos a...

“Estar abiertos” (EN1 P. 1 of 1).

El educador:

“... Tiene que vivir mucho el momento con el chaval y estar pendiente de lo que puede pasar, que es como cada día unas cosas diferentes. Y el estar dispuesto y abierto a eso: al tener un día exitoso e irte contentísimo a casa y un día de irte pues diciendo, este día me ha ido mal, por qué me ha ido mal, voy a analizar el por qué me ha ido mal o qué ha pasado con estos chavales hoy, o en qué he fallado yo, o que les ha pasado a ellos y el poder luego también hablarlo con los chavales. A mí eso me parece lo más difícil” (EN2 P. 1 of 1).

b) Autoevaluación de las actividades:

de los chavales:

“La realización de fotografías es una actividad de gran utilidad: no sólo permite a los chavales practicar una habilidad, sino que el visionado posterior permite volver la vista a las actividades realizadas de cara a la evaluación de las mismas, las actitudes personales y de grupo. También son muy útiles para la presentación del número de la revista que crean los chavales”.

“- Han aumentado las autovaloraciones al conocer sus habilidades y perder la vergüenza de reconocer su valía en grupo” (Memoria P. 1 of 7 / P. 3 of 7).

“- Opiniones sobre las actividades realizadas” (Programa P. 3 of 6).

y del educador:

“Cuatrimestralmente se realiza una evaluación formativa que ofrece una información continua útil para la modificación y reajuste del programa” (Memoria P. 2 of 7).

“1. Promover la realización de evaluaciones cuatrimestrales formativas de los subprogramas de calle y del área de trabajo social. Orientar y valorar dichas evaluaciones” (Programa P. 2 of 6).

- **Autoafirmación, franqueza** (Fase III, A).

La autoafirmación del educador es necesaria para que realice bien su tarea, es decir, para que se crea lo que hace y el beneficio que su acción tiene en los otros y en el entorno. ¿Cómo va a actuar sobre la autoestima del niño un educador que no se encuentra valorado dentro de su profesión? Es importante que tenga una buena valoración de sí mismo y de lo que hace:

“Que yo como educadora soy una figura profesional muy importante en el sitio donde estoy con los chavales. Creo que es una figura que hasta ahora ha sido poco reconocida, pero con una función muy amplia y muy enriquecedora, tanto para uno personalmente como para nuestros usuarios entre comillas” (EN1 P. 1 of 3).

La franqueza, en el sentido de honestidad, hay que enseñarsela al niño:

“Por ejemplo, yo qué sé, la honestidad. A mí me cuenta un chaval que ha delinquido o que ha robado una bicicleta a mi mejor amigo o a fulanito, que no lo conozco, me da igual. Yo no le puedo seguir el juego, aunque, imagínate, yo pienso que a los ricos hay que robarles. Yo no le puedo transmitir eso, aunque lo crea. Primero, porque sus conocimientos son limitados y su experiencia también. Con lo cual yo creo que tengo que trabajar la honestidad y decir que me lo puede contar, porque el chaval tiene confianza para contármelo, pero que no me parece honesto y que no podemos hacer un chiste de eso y que no me voy a reír con esas historias. Entonces, quieras que no, yo tengo que enfrentarme continuamente a un valor. Que es como otros cincuenta mil.” (EN1 P. 2 of 3)

La autoafirmación también está relacionada con el autoconcepto:

“Y el proceso de conciencia sirve para muchas cosas: para tu crecimiento personal, para tu respuesta ante el mundo en relación con tus amigos, con tu trabajo, con... Luego yo creo que están muy relacionados con el tema del autoconcepto. Y probablemente creo que estas dos cosas sean las que más hagan crecer a los chavales, o hacerse mayores en el sentido de hacerse más poseedores de su vida, de qué quiero hacer, o en relación primero a saber quién soy y para qué hago las cosas” (PsN P. 1 of 1).

“- Han mostrado diferentes habilidades, talentos, hobbies al grupo y han recibido un reconocimiento grupal y autovalorización personal aumentando su autoconcepto” (Memoria P. 3 of 3).

- **Adaptabilidad, flexibilidad** (Fase III, A).

a) En el educador se observa la necesidad de flexibilidad para que pueda adaptarse y aceptar situaciones o personas que encuentra en el desarrollo de su trabajo:

“Intenta comprender y aceptar al chaval que tiene enfrente” (PsN P. 1 of 8).

“... Según el cómo están los chavales. Que puede ser eso, una responsabilidad del propio educador que igual se acomoda a la situación, igual rutiniza la forma de estar con los chavales. Y creo que ahí el educador tiene que ser muy creativo a la hora de funcionar con los chavales. Tiene que vivir mucho el momento con el chaval y estar pendiente de lo que puede pasar, que es como cada día unas cosas diferentes. Y el estar dispuesto y abierto a eso...” (EN2 P. 1 of 1).

Aunque es preciso hallar el equilibrio entre la adaptación que te exige el entorno y el mantener lo característico de la entidad:

“Claro, es que de los valores, lo que me surge es el intentar que los valores sigan siendo coherentes a pesar de las circunstancias, a pesar de los cambios. Como el mantener lo esencial a pesar de las presiones que pueda haber o institucionales o los cambios de la entidad, o los cambios sociales, o así. Eso en los valores educativos. Yo creo que eso. El equilibrio ese entre la adaptación y mantener tu esencia, que, a veces, pues, bueno, o te vas para un lado o te vas para otro. Yo creo que sí” (PsN P. 8 of 8).

b) En el niño. Todas las referencias de la memoria se refieren a éste.

“- Adaptarse a jugar, organizarse y estar con un grupo”.

“* El hecho del cambio de entorno y de intereses de los/as chavales/as hace que el programa tenga que ir reajustándose y adaptándose continuamente”.

“Cuatrimestralmente se realiza una evaluación formativa que ofrece una información continua útil para la modificación y reajuste del programa” (Memoria P. 1 of 6 / P. 2 of 6 / P. 3 of 6).

“- Opiniones para modificar y ajustar, al estado de ánimo y motivación, las actividades propuestas” (Programa P. 1 of 1).

“Entonces sí que me parece importante el ser consciente de qué transmitimos y de qué quieres transmitir. Y ahí ves entre qué parámetro te mueves, qué flexibilidad tienes ahí. Por eso me parece que son muy importantes también las reuniones y los espacios de hablar. Porque entre lo ideal y lo que luego puedes hacer, pues también hay una diferencia” (PsN P. 2 of 8 / P. 4 of 8).

La flexibilidad entendida como apertura hacia otros entornos:

“El abrir y ver el barrio a los chavales, es decir, salir del barrio, aunque sea al parque de Chirivitas u otro. El ver que hay otra realidad del barrio diferente, salir, hacer otras actividades, otras cosas, conocer otra gente, otros modelos, la casa del educador que es diferente a su casa, montarse en un ascensor. Ese tipo de cosas también se trabajan mucho” (PsN P. 5 of 8).

La adaptación del niño a su medio es percibida por el psicólogo como buena:

“... en realidad los chavales están muy adaptados al medio en el que viven y que no es que sean raros o inadaptación social que se llama, sino que ellos están tan adaptados al medio, que tienen todos los recursos para salir airoso o para tener los mayores refuerzos en el medio en el que viven. Pues desde lo que decían antes, depende de en qué medio estés, puedes ser muy dialogante, pero seguro que te va peor que al otro. O igual los que están todo el día en la calle, pues ellos se desenvuelven muy bien en la calle, pues desde todo, desde conseguir la merienda, hasta dónde te van a dar el vaso de agua esa tarde, hasta todo. Que en ese sentido están totalmente adaptados y muy sueltos, y que se desenvuelven muy bien. Me parece muy bonito que haya mucha capacidad de sobrellevar los golpes o las dificultades. Cuando a veces llegas a conocer a un chaval o entras más de lleno en su entorno, o estás en su casa, conoces a sus abuelos y no sé qué y te das cuenta de algunas cosas. Te das cuenta que los chavales están muy bien en realidad, que son capaces de sobrellevar con alegría y con optimismo, con ganas de hacer cosas y de crecer y de tal, en un entorno que a nosotras desde fuera a lo mejor nos parece muy oscuro y muy tétrico. Sin embargo, los chavales tienen mucha capacidad de rehacerse y de estar” (PsN P. 6 of 8).

- Aceptación, limitación (Fase III, A).

Es muy importante trabajar con los niños la aceptación de los otros miembros de su grupo o no:

“¿Y hacia qué valores? Pues eso, lo bonito sería trabajar lo de siempre: la libertad, la lucha, el respeto, la igualdad, el no juzgar, el quitar prejuicios, la aceptación de todos...” (CN P. 3 of 3).

“Se han incorporado nuevos niños/as por demanda propia o invitación de amigos o familiares; hay muy buena aceptación por parte del grupo a las nuevas incorporaciones o a las reincorporaciones de chavales que llevaban un tiempo sin participar en la dinámica del grupo” (Memoria P. 3 of 3).

y esto pasa por la aceptación de uno mismo:

“- El fracaso en la escuela los marca como no-aptos , como “no inteligentes”. La valoración que reciben provoca un gran obstáculo a aceptar retos de superación personal y perspectivas de futuro negativas porque no pueden acceder a lo que aspiran” (Memoria P. 2 of 3).

Otra cuestión muy importante y que ya se ha visto en otros valores es que el educador debe poner límites para hacerse respetar y transmitir una mínima autoridad necesaria para la educación de la persona:

“Pues de que estás junto al chaval, de que puede ser muy majo, pero que también puede ser muy duro, o que puede ser muy colega, pero que también hay que decirles las cosas hasta dónde, que le vas a marcar los límites”.

“Creo que hay algunas cosas explícitas, como que se trabaja en el entorno de los chavales; que es muy importante estar en contacto con las familias y con el entorno del chaval; el tema de la coordinación pues desde el centro escolar hasta lo que pueda ser; el que hay que ponerse del lado del chaval; el que hay que establecer una relación personal con el chaval que implica desde una amistad y un colequeo y un no sé qué, y a la vez unos límites y una presencia educativa con autoridad también de limitar y de gritar y de decir esto no me ha gustado o me parece así. Creo que eso es explícito y creo que aparece en las programaciones y en las reuniones y tal” (PsN P. 2 of 4 / P. 3 of 4).

“Entonces corres un grave peligro en no controlar tu implicación y a veces en olvidarte que eres un profesional y que das mucho más y tener una involucración pues demasiado... romper esa distancia óptima. Entonces yo creo que es una dificultad porque, y es una dificultad sobre todo en *Pioneros* porque creo que los chavales de la calle que conocen desde hace muchos años *Pioneros*, están acostumbrados a unos educadores que no conocen esa distancia. Entonces ellos quieren que estés todo el tiempo. Entonces poner esos límites es una de las dificultades más grandes” (EN1 P. 1 of 3).

Esta última cita presenta los límites como un impedimento que puede suponer una excesiva implicación personal por parte del educador. Considera necesario mantener unos ciertos límites que te permitan observar las situaciones con mayor objetividad.

En otros párrafos se aprecia la necesidad de que tanto la familia como los educadores acepten sus límites:

“Yo, por ejemplo, con familias y eso conozco, no a todas las familias de mis chavales, conozco a algunas. Las que conozco, encantadoras, siempre abiertas. E incluso a algunas de las de (un educador) voy a sus casas. A veces, pues, las propias limitaciones de la familia... Y el hecho, por ejemplo, de entrar a sus casas... Ellos no quieren que entres en sus casas, porque les da vergüenza. Y así dificultades o límites que nos hayan puesto, yo creo que no” (CN P. 1 of 3).

“Otra de las dificultades que creo que hay es el número de chaval y el educador solo, es decir, que hay un educador en contacto con 35 chavales. Hay un montón de información, puede tener mucha relación afectiva, tiene la sensación de que podría llegar mucho más allá en esa relación, pero que el tiempo y las posibilidades reales no dan y entonces al final pues tienes que limitar. No puedo ir a ver a los chavales a no sé qué parque, porque no me da tiempo. Y esto creo que también es duro de asimilar, pues con lo que tenemos llegamos hasta aquí y no se puede más”.

“Y eso creo que tiene que ver con el papel del equipo interdisciplinar en el sentido de escucha, de estar atento a, de ver cómo están los educadores de energía, de estado de ánimo, de en qué se están centrando, de dónde están las debilidades y los recursos, si hay que apoyar más, de hasta dónde devolver, de en qué momento pues centrarte sólo en apoyar y en qué momento sacar encima de la mesa qué carencias hay...” (PsN P. 1 of 4 / P. 4 of 4).

“Yo creo que el papel que desempeña el equipo interdisciplinar es para empezar orientar y apoyar en todo al educador... creo que es como la reafirmación de la intervención del educador, como el último repaso antes de presentarse a un examen. Entonces creo que es fundamental, fundamental teniendo en cuenta que, aparte de educadores, somos humanos, que trabajamos con humanos y que a veces podemos tener unas meteduras de pata considerables. Entonces, creo que esa comparación y ese asesoramiento que se nos ofrece es muy positivo. Incluso la crítica a lo que haces o el apoyo, da igual, creo que todo te orienta y te ayuda” (EN1 P. 2 of 3).

El equipo interdisciplinar tiene la importante tarea de ayudar al educador a aceptar sus límites para que no se queme intentando solucionar problemas que no están dentro de sus posibilidades.

“Creo que cuando uno entra a ser profesional de la educación de calle en *Pioneros*, creo que el mayor esfuerzo es eso, abandonar tu propia... no tu propia opinión, sino ese afán de competir, ese de ser supermán.” (EN1 P. 3 of 3)

Límites que el educador encuentra a veces desde fuera, por una burocracia excesiva:

“Pues son los propios límites de, a veces, de papeleos y cosas de esas, que van creciendo y que por ser asociación tiene muchos más papeles y, si haces fundación, pues muchos más papeles y, si tienes un control de calidad, para hacer todas las cosas, muchos más papeles. Que igual quita a veces, es lo que dicen también estos muchas veces, que te quita igual el tema humano, por así decirlo, o te quita tiempo de estar en la calle, que es lo que hay que hacer... le encantaría estar en la calle con los chavales, que es donde de verdad se hace educación de calle. Pero, claro, el propio límite de papeles, informes y tal...” (CN P. 2 of 3).

- Integración, totalidad (Fase III, A).

En este código se observan varios sentidos distintos:

*** Totalidad, como darlo todo por el trabajo, por los niños y jóvenes:**

“Me transmite como más fuerza, más lucha, más implicación o más fondo o más... Eso es lo que me transmite. Que al fin y al cabo yo ahora lo que veo es lo mismo. Si analizo a cada persona que está ahí, veo una lucha, un fondo también, que es inevitable para estar en la asociación... Nadie tiene un horario, todo el mundo están como quien dice 24 horas al día implicado a muerte y concienciado y con un fondo de justicia. Eso es lo que veo” (CN P. 1 of 3).

*** La entidad *Pioneros* se integra en la sociedad:**

“Hacia donde quiere la propia asociación y hacia donde nos va tirando la sociedad o hacia donde va demandando la sociedad también”.

“Yo, por ejemplo, como no lo veo así, puedo entender como contradicción en lo de educación en medio abierto y educación en centro semicerrado o semiabierto. Pero como yo creo que pueden ir en paralelo y como muchísimas más cosas que puede abarcar *Pioneros*, pues yo lo veo eso que tiene que tirar hacia lo que va demandando la sociedad y los propios...” (CN P. 2 of 3 / P. 3 of 3).

*** Se percibe la educación de calle como integrada e integradora de los entornos en los que trabaja:**

“Entonces, a mí la educación de calle me parece muy enriquecedora por eso. Es como el aglutinamiento de todos los demás entornos: el cole, las familias, un poco de todos los contextos en los que se inserta el chaval” (EN2 P. 1 of 1).

“* Seguimos desarrollando un sistema de intervención compactada, en su marco ecológico cotidiano; de modo que no se produce ni etiquetamiento y estigmatización, ni se ve dividido entre profesionales-organizaciones sociales con competencias” (Memoria P. 4 of 14).

La carencia de integración en los usuarios de *Pioneros* da sentido a su labor de prevención de la marginación:

“... Realizamos labores de prevención de la inadaptación psicosocial utilizando recursos de Tiempo Libre, de la Educación Social, de la Psicología, del Trabajo Social, del Derecho” (Memoria P. 1 of 14).

“- Desarrollar procesos de intervención psicopedagógicos especializados referentes a niveles de prevención secundaria o terciaria, derivación a servicios sociales especializados, etc.” (Programa P. 3 of 9).

Para ello se organizan actividades de prevención:

“Elaborar y aplicar acciones para prevenir las dificultades psicosociales en diversos entornos de la infancia: familia, barrio, escuela” (Programa P. 7 of 9).

En concreto y dada la población con la que se trabaja, se realiza una intervención específica para la integración de la comunidad paya y gitana:

“2. Facilitar la convivencia entre la cultura "paya" y "gitana" en el Casco Antiguo y en el barrio de San Antonio de Logroño mediante las actividades del Club Juventus”.

“4. Facilitar la convivencia entre la cultura "paya" y "gitana”.

“Siguen siendo grupos de niños y niñas de cultura "paya" y "gitana" que se reúnen y realizan actividades con naturalidad” (Memoria P. 3 of 14 / P. 6 of 14 / P. 9 of 14).

* La integración del educador en la sociedad, es decir, estar dentro de la realidad:

“Creo que para la educación en valores hay que abandonar el individualismo y nuestra ideología para poder ofrecer algo, quizás más sencillo, pero más prudente, más con los pies en la tierra...” (EN1 P. 1 of 1).

- Igualdad, liberación (Fase III, A).

La igualdad como valor general que hay que lograr a través de la educación:

“Trabajar, no sé. Que estén presentes, pues eso, que se note. Pues es necesario, porque es bueno. Trabajar los valores de igualdad, de respeto, de amistad, de libertad”.

“¿Y hacia qué valores? Pues eso, lo bonito sería trabajar lo de siempre: la libertad, la lucha, el respeto, la igualdad, el no juzgar, el quitar prejuicios, la aceptación de todos...” (CN P. 2 of 6 / P. 6 of 6).

“Pues la solidaridad, el respeto, la tolerancia. Bueno, la tolerancia, el respeto, es que muchos se mezclan. La igualdad, la justicia, la amistad, el... no sé. Antes es que he dicho muchos... es que se me entremezclan. Dentro de cada uno es que se puede hablar de bastante...” (EN2 P. 1 of 2)

“2. Siempre que sea precisa la delimitación de los beneficiarios, ésta se efectuará por el Patronato con criterios de imparcialidad y no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social” (Estatutos P. 1 of 1).

Algunos educadores defienden la igualdad entre el niño y el educador:

“... Valores de solidaridad, de amistad, de libertad, de igualdad, de respeto. Yo creo que están presentes en todo momento. Nosotros hacia ellos y a veces menos ellos hacia nosotros. Se les va a veces un poco la pinza”.

“Por ejemplo, poniendo otra vez a J. (chaval), que todos podemos, que todos somos y que todos somos iguales” (CN P. 1 of 6 / P. 3 of 6).

Aunque luego matizan que existe una diferencia: que el niño en ocasiones no tiene el mismo peso que el educador:

“Es igual como persona. Pero igual el rol de educador ya te... es como si estuvieras igual, igual, igual, pero un poquitín, no por encima, sino a nivel más... No sé cómo explicarme ahora. Somos iguales, claro, por el hecho de que somos personas, pero igual nuestra figura de estar de educador, somos, ¿cómo te diría yo?” (CN P. 4 of 6).

“Sí que tenemos ahora chavales que están haciendo como de auxiliares, como los voluntarios. Pero yo veo muy difícil que lleguen a más y tampoco sé hasta qué punto *Pioneros* puede asimilar eso. Tampoco lo sé. Creo que se ha que dado un poco por ahí, con los tiempos, con los cambios sociales, los cambios de *Pioneros*, los cambios de todo. Quizás a ese nivel ahora haya menos igualdad entre los educadores y los chavales” (PsN P. 1 of 1).

El término igualdad está muy ligado al de diversidad, a la necesidad de potenciar este valor al tiempo que se respetan las diferencias:

“Pues el primero yo creo que el respeto, la tolerancia, porque es algo que los chavales lo tienen, precisamente por su historia personal, se han dado cuenta de que están discriminados ellos mismos dentro de la sociedad. No hay más que salir del Casco Antiguo, cuando les llevas a la Gran Vía y cómo se dan cuenta de las diferencias. Y ellos mismos, "Estos pijos" o "estos... ". Pues el saber que en la diversidad está ese enriquecimiento. Para mí ese es un valor que con los chavales hay que trabajar un montón, porque se dan cuenta de que dentro de la sociedad en general hay muchas desigualdades, y que ellos precisamente están viviendo en una desigualdad. Y que ellos mismos, dentro de un grupo pequeño, se discriminan. O sea, que, dentro de las discriminaciones que hay, ellos las hacen dentro de su propio grupo. Y hacerles ver que entre ellos mismos se están discriminando. Entonces, a mí lo de la tolerancia y el respetar a las minorías... pues el estar de acuerdo, aunque no estés de acuerdo en lo que te está diciendo esta persona, pues el respetarlo, ni reírte de esta persona, ni ridiculizarla

pues porque tenga una opinión o sea diferente a ti, o sea tanto física como de forma de ser, pues porque tienden mucho para sacar entre ellos mismos...” (EN2 P. 2 of 2).

Se reclama la igualdad en cuanto a la validez del trabajo realizado por el trabajador social, comparándolo con el del educador:

“... Yo creo que al final todos estamos por lo mismo y ya está. El trabajar, aparte ya porque te enganche el tema, por la injusticia que hay, por trabajar con ellos, con los chavales... Todos somos iguales, al fin y al cabo. ¡Hombre! Ellos también, a veces, "pues la figura del trabajo social, no sé qué, pa'quí pa'allá". Por ejemplo, (el trabajador social) a veces se puede sentir un poco... es lo que noto yo también, que a veces se puede sentir un poco... A veces se nota, "¿hace cuánto no bajas tú para el barrio?", que le preguntan igual a veces, o que no está en contacto más directamente con los chavales. Pero es que les digo yo "oye, chicos, el trabajo social lo tiene que hacer alguien, es una labor impresionante, porque a ver quién entiende tanto de estas cosas como (el trabajador social). ¿Qué le está diciendo, que no baja y no está en contacto con los chavales? Bueno, está en contacto con las familias". Ellos (los educadores) lo ven un poco, la figura del trabajo social, como tramitación de papeles, gestión, recursos, tal. Pero es que es fundamental dentro de una asociación y dentro de la prevención” (CN P. 5 of 6).

Esta última cita corresponde a la entrevista del colaborador que está formándose como trabajador social. Lo curioso es que este problema no lo sacan a relucir los profesionales, ni el psicólogo, ni los educadores, ni el trabajador social.

La liberación de la mujer es reclamada en algunos casos:

“* Resulta dificultoso que las chicas se expresen en el grupo y no se releguen a un segundo plano” (Memoria P. 1 of 3).

- **Unidad, diversidad** (Fase III, B).

El concepto de unidad se presenta aquí aplicado tanto al niño como al educador y con diferentes sentidos:

La unión como valor que es preciso fomentar a pesar de la diversidad de las personas con las que se trabaja:

“En este grupo, por ejemplo, como son tan, tan dispares, son muy individuales ellos, pero aun así están... Es que, claro, si los vas analizando uno a uno, por ejemplo, dices "pero qué distintos son estos chavales", pero luego son como una piña. Como que pasan de ser grupo, pero son grupo, aunque no quieran son grupo. Son tan distintos J. (chaval), I. (chaval)...” (CN P. 2 of 4).

“... pues el estar de acuerdo, aunque no estés de acuerdo en lo que te está diciendo esta persona, pues el respetarlo, ni reírte de esta persona, ni ridiculizarla pues porque tenga una opinión o sea diferente a ti, o sea tanto física como de forma de ser, pues porque tienden mucho para sacar entre ellos mismos” (EN2 P. 3 of 4).

“Durante este amplio período de relación se ha dado la evolución desde un grupo de niños/as bastante homogéneo, en cuanto a expectativas, necesidades y sin haber tenido una experiencia de dinámica grupal, a un grupo entrenado en habilidades democráticas y mucho más diversificado en cuanto a demandas e intereses individuales. Se ha producido una renovación de los niños/as y algunos de ellos viven en el Casco Antiguo o en otros barrios de Logroño” (Programa P. 2 of 3).

El educador también debe trabajar en unidad con los otros profesionales:

“... Yo creo que al final todos estamos por lo mismo y ya está. El trabajar, aparte ya porque te enganche el tema, por la injusticia que hay, por trabajar con ellos, con los chavales. Oye, si sacas alguno para adelante, dentro de donde está, pues oye, triunfas. Al final yo creo que es todo por lo mismo, y ellos lo saben...” (CN P. 3 of 4).

Sienten la necesidad de llegar a criterios comunes a pesar de tener puntos de vista diferentes:

“Pues yo a veces sí que tengo la sensación de que hay demasiadas divergencias, o que a veces, quizás, no analizamos muy bien hacia dónde queremos ir, o si lo que hacemos es coherente... Probablemente sí que sería necesario el pararnos. Y sí que creo que se hace bastante a nivel implícito, en el sentido de que, en el periodo de adaptación que tienes a la casa, pues desde la documentación que lees, el tiempo que te puedes pasar con otro compañero, las reuniones, creo que sí que forman en el sentido de decir "pues creo que aquí las cosas se hacen así". Y si no, si tienes unos valores muy divergentes, pues puede que no encajes en el equipo y que llegue un momento de choque tal, que digas "aquí no pintamos nada". Una persona no pinta nada, porque tampoco estás tan solo, pues coincides, diseñas cosas juntos, y te reúnes y, si hay mucha diferencia de valores, creo que no puede ser. Pero sí que puede ser necesario para nosotros pararnos a pensar en qué valores estamos educando, que no nos estamos desviando en algunas cosas” (PsN P. 7 of 8).

“Para mí lo más importante de lo que me he dado cuenta a lo largo de la entrevista, pues es el unificar los criterios” (EN1 P. 1 of 1).

“Pues, por ejemplo, formas de trabajar, ahora decíamos "tenemos que sentarnos a reflexionar sobre la toma de decisiones". A la hora de tomar una decisión, ¿cómo la tomamos todos? Porque que yo tenga un estilo y tú otro que puedas tomar una decisión diferente. Eso ya sería muy enriquecedor para el equipo, el tener unos criterios. Porque luego, si no, está todo muy cargado de subjetividad. Depende de como seas, pues tomas

esta decisión, pero es que yo no la tomaría, porque no pienso sobre esto como tú. Que al fin y al cabo estamos trabajando con los mismos chavales. Entonces, yo creo que eso de cara a nosotros, tanto trabajadores actuales, como a las personas que, yo que sé, nos sustituyan o que entren nuevas o así, que creo sí que tendríamos que tener una idea de intervención, más común, por lo menos más que ahora, que a veces nos perdemos. Creo que en el fondo sí que la tenemos, pero que igual hay veces que chocamos en cosas. Que también es muy rico el chocar, que la gente piense diferente, que te aporte y tú aportes. Pero que igual sí que nos tenemos que sentar a reflexionar sobre esto” (EN2 P. 4 of 4).

Se percibe el trabajo de los valores como un eje transversal que puede dar unidad a todo:

"Pues no sé, pues que a mí me parece que los valores impregnan toda la... que nunca dices "pues voy a trabajar este valor en concreto con este chaval", que impregn... es que es como eso, una línea transversal, que cada actividad que proponemos está llena de valores y que los propios chavales los demandan..." (EN2 P. 2 of 4)

Aunque a veces surgen dificultades que hay que superar, como son:

* la diversidad frente a otras asociaciones u organizaciones:

“Otra de las dificultades que creo que nos encontramos con el programa es que vivimos bastantes, o yo por lo menos lo siento así, como muchas presiones a nivel externo, quizás a nivel de lo que es la red de servicios sociales. Hay que dedicar un montón de esfuerzo a sistematizar, a hacer cosas porque te piden fuera, hay que recoger datos porque te los piden, no porque tú los necesites. O te tienes que coordinar no porque te sirva a ti para nada, sino porque como estás dentro de esa red, pues hay que estar. Creo que eso también supone dificultades a nivel de energía, de esfuerzo.

Y otra dificultad que yo creo que va por ahí también es todo el tema de las coordinaciones. Trabajamos con otras entidades, con instituciones que tienen su propio criterio sobre lo que es educar, lo que es proteger a un menor, o lo que es establecer una relación personal con un niño. Pero, claro, la coordinación es inevitable y es necesaria... te encuentras con criterios muy diferentes y a veces sientes o que se frena el proceso que tú esperarías o que esas personas piden cosas de ti que tú crees que no tienes que dar. Y de todo esto al final, yo creo que los beneficiados o perjudicados siempre son los chavales” (PsN P. 1 of 8).

* la diversidad dentro de la propia entidad, sobre todo con otros programas:

“Pues sí, igual sí. Yo tengo dudas de si coincidirían exactamente los valores entre todos los programas. Probablemente no, o sea, probablemente haya cosas que coincidirían y otros valores que no coincidirían. No llegaríamos a un acuerdo. Quizás porque los

chavales con los que te relacionas son diferentes y sus circunstancias muy diferentes y la propia organización de los programas sea distinta” (PsN P. 4 of 8).

* la diversidad con los chavales:

“Sin embargo, a lo mejor para él, pues la vivencias que ha tenido son muy importantes. Simplemente pues que ha tomado unas opciones y ha tenido unas consecuencias, o que no ha funcionado con la expectativa que nosotros teníamos. Sin embargo, a lo mejor para él tiene un valor que nosotros igual no le sabemos dar. Y eso creo que a veces sí que nos vuelve de esa forma. Quizás no hay que juzgarlo desde nuestro criterio: pues esto no ha servido o sí, pues, fíjate, total. Ves las cosas al revés.

Creo que a la vez, que... que eso no lo puedes juzgar desde tu prisma, pues para el chaval a lo mejor tiene un valor que tú no preveías” (PsN P. 3 of 8).

Resumiendo esta tercera fase y dividiéndola en dos partes, hallamos como valores más frecuentes:

a) Autoiniciativa (Fase III, A): Compartir, escuchar, confiar; Búsqueda, significado, esperanza; Decisión, iniciativa.

b) Nuevo orden (Fase III, B): Comunidad, apoyo; Cooperación, complementariedad; Colaboración, delegación; Discernimiento, organización; Educación, conocimiento, intuición; Crecimiento, expansión; Presencia, convivir.

Si tenemos en cuenta los valores que se repiten menos pero que no por ello son menos significativos -en cuanto a que aparecen en documentos más cortos que los oficiales, es decir, las entrevistas-, observamos que predominan en proporción los valores de la parte A sobre la B:

- De los 22 valores de la parte A se repiten 13, es decir, el 59,09%

- De los 29 valores de la parte B se repiten 15, lo que representa el 51,72%

Así como en el análisis de la Fase II de este estudio la diferencia entre la parte A y B era poco significativa (1,68), en la Fase III la diferencia entre la parte A y B se eleva a 7,37.

Lo que sí que vuelve a ocurrir, es que los valores que se repiten con más frecuencia se dan en la fase B y los que aparecen con menos frecuencia de encuentran en la fase A.

Aquí, como en la fase anterior, vuelve a suceder que la parte A está más referida a la persona en singular y la B a valores más comunitarios y compartidos; como estamos realizando el estudio de una organización, es normal que se repitan más los de la parte B. Sin embargo, podemos observar la importancia que se da en la entidad al trabajo individualizado para realizar una buena prevención e integrar a la persona en la sociedad.

En esta fase es cierto que se da una coincidencia entre los valores más repetidos y su importancia a nivel cualitativo para la propia organización, pero también observamos valores menos repetidos muy importantes en el trabajo de prevención de la entidad: Autorrealización, Aceptación/limitación, Adaptabilidad/flexibilidad, Expresividad/libertad/ alegría, Justicia/orden social o Misión/objetivos, entre otros.

Los 51 valores totales de esta Fase podrían verse reducidos a 28, dejando de lado aquellos que no se han utilizado nunca o que aparecen de forma muy escasa. Estos valores que casi no aparecen son (9 de la parte A y 14 de la parte B):

- Servicio, vocación (Fase III, A).
- Autoridad personal, honestidad (Fase III, A).
- Congruencia (Fase III, A).
- Equidad, derecho (Fase III, A).
- Generosidad, servicio (Fase III, A).
- Ley, guía (Fase III, A).
- Obediencia, responsabilidad mutua (Fase III, A).
- Relajación (Fase III, A).
- Salud, armonía (Fase III, A).
- Arte, belleza (Fase III, B).
- Construcción, orden nuevo (Fase III, B).
- Contemplación (Fase III, B).
- Dignidad Humana (Fase III, B).

- Fe, riesgo, visión (Fase III, B).
- Rito, comunicación (Fase III, B).
- Creatividad, originalidad (Fase III, B).
- Ética, responsabilidad (Fase III, B).
- Intimidad (Fase III, B).
- Investigación, originalidad, conocimiento (Fase III, B).
- Limitación, celebración (Fase III, B).
- Ocio, libre esencia (Fase III, B).
- Responsabilidad compartida (Fase III, B).
- Sencillez, juego (Fase III, B).

2.4. Análisis de la FASE IV

Los valores que aparecen en esta fase en alguno de los documentos son:

- Palabra, transformación (Fase IV, A).
- Derechos humanos, orden social del mundo (Fase IV, B).
- Justicia, equilibrio mundial (Fase IV, B).
- Comunidad personalista (Fase IV, B).

	Programa 02	Educador 2	Colaborador	Memoria 02	Educador 1	Trabajador S	Estatuto	Psicólogo
Fase IV								
(1 4 1 2 3) /A Sabiduría/Medios/Interdependencia	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 2 2 3) /B Orden mundial/Medios/Macroeconomía Orden mundial	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 1 2 6) /A Sabiduría/Medios/Visión profética	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 2 1 2) /B Orden mundial/Metas/Trascendencia Igualdad mundial	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 1 1 1) /A Sabiduría/Metas/Intimidad Unión Armonía	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 1 2 1) /A Sabiduría/Medios/Comunidad personalista	0	0	0	0	1	0	0	0

(1 4 1 2 4) /A Sabiduría/Medios/Palabra Transformación	0	0	0	0	1	3	0	2
(1 4 2 2 2) /B Orden mundial/Medios/Justicia Equilibrio mundial	0	0	0	0	0	0	2	1
(1 4 2 2 4) /B Orden mundial/Medios/Sintetizar	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 1 1 2) /A Sabiduría/Metas/Verdad Sabiduría	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 2 2 1) /B Orden mundial/Medios/Dchos humanos Orden social mundo	1	0	0	0	2	2	0	0
(1 4 1 2 2) /A Sabiduría/Medios/Distanciamiento Trascendencia	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 1 2 5) /A Sabiduría/Medios/Sinergia	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 2 2 5) /B Orden mundial/Medios/Tecnología social	0	0	0	0	0	0	0	0
(1 4 2 1 1) /B Orden mundial/Metas/Ecoridad	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	1	0	0	0	4	5	2	3

Tabla 5. Valores de la FASE IV

Los valores de esta cuarta fase se encuentran menos presentes en el discurso de los documentos oficiales y de las entrevistas. A priori, podemos observar este hecho como normal si tenemos en cuenta que no están adquiridos todos los valores de la fase I y que se incide sobre todo en los de la fase II y III.

Es deseable tender a los valores más elevados o trascendentales, pero siendo realistas; si los anteriores aún no se poseen, estos serán difíciles de conseguir.

Por ello no es de extrañar que los documentos oficiales apenas si contienen valores de la fase IV; por ejemplo, los estatutos (documento a largo plazo) contienen alguno.

Los discursos de los profesionales sí que recogen más referencias, porque, a pesar de ser conscientes de las carencias existentes en la organización y en la población con la que trabajan, el espíritu utópico que poseen quienes eligen esta profesión les lleva a desear un mundo mejor.

Los valores que, aunque se encuentran escasamente repetidos, vamos a estudiar son los siguientes:

- **Palabra, transformación** (Fase IV, A).

El uso de la palabra, en el sentido de poder hablar, ser capaz de expresarse a través del lenguaje, tiene que ver con la comunicación, analizada en la fase II, y la

expresión, de la fase III, aunque aquí se le otorga el valor de poder transformar a los beneficiarios de *Pioneros* (niños, jóvenes y madres).

A continuación, se presentan dos textos, de los cuales el primero se refiere a las madres y el segundo a los niños.

“Yo creo que hablando y con alguna acción, pero principalmente hablando. El hacerse respetar y el que las respeten. Empiezo respetándolas yo y haciendo que a mí me respeten, y dejándolo claro, marcando los valores y lo que a mí me gusta, pues sí que se lo dejo claro a ellas.

Continuamente con la escucha, hablar, formas, poses, actitudes mías, sinceridad sobre todo...” (TN P. 1 of 3).

“Pero hacemos una cosa muy bonita, que es una supervisión semanal con los chavales, donde los supervisores somos los educadores, la palabra queda en el centro y ellos la cogen y hacen lo que quieren con la palabra. Quiero decir, uno la puede coger y cuenta lo que le ha pasado esa semana o tiene un problema o es el momento de recriminar al otro porque está enfadado con él, etc. Entonces nosotros nunca juzgamos, sino que hacemos de mediadores en esa supervisión. Intentamos ser muy asertivos, intentando no valorar a nadie y dando la taba a todo el mundo. Y ahí es donde más se trabaja, porque siempre se cae en juzgar, en no respetar la palabra del otro... Entonces ahí es donde trabajamos esto, y se trabaja individualmente con esa persona y además se implica a todo el mundo para que se pongan en el lugar e intenten decirle algo. Yo creo que es uno de los espacios donde mejor podemos trabajar” (EN1 P. 1 of 1).

El educador vuelve a ser el modelo que utiliza la palabra o que da la palabra a los otros. Muy unido a este valor se encuentra el respeto.

- Derechos humanos, orden social del mundo (Fase IV, B).

Aparecen en las entrevistas del educador y del trabajador social y en el programa como los valores más básicos del ser humano hacia los que hay que tender.

“No sé, yo creo que trabajo desde la parte más humana. Los valores más básicos y humanos” (EN1, p. 2 of 2).

“Creo que son los mismos valores, no tiene por qué haber diferencia. Yo es que me guío por valores muy fundamentales del ser humano, sobre todo los derechos. Con la mujer, en este caso, que son la mayoría, tienen unos derechos. Como persona, tienen otros tantos derechos. Luego bajamos a mujer. Luego nos pasamos al niño” (TN, P. 2 of 2).

“C.2. Procurar situaciones de convivencia donde se vivencien los valores de solidaridad, responsabilidad y se pongan en reflexión temas sobre derechos humanos, recursos del

entorno inmediatos, factores sociales determinantes en nuestras vidas y formas de acceso a los medios de difusión de la cultura” (Programa, P. 1 of 1).

La tarea de *Pioneros* se realiza con niños, con jóvenes y con mujeres a los que, en primer lugar, se considera personas. Los Derechos Humanos son el marco que rodea y está presente en el fondo de cada actuación de la entidad. Concretamente, se trabajan los Derechos del Niño cada año, en noviembre, en un intento de hacerles partícipes de aquello a lo que deberían tender.

- Justicia, equilibrio mundial (Fase IV, B).

En los Estatutos aparece ligado a la cooperación al desarrollo que pretende establecer lazos entre la labor de prevención de *Pioneros* y la de otras ONG. Aunque es muy difícil lograr justicia o una distribución equilibrada entre el Norte y el Sur, *Pioneros*, con sus pequeñas acciones, tiende a poner un granito de arena.

“Asimismo, el desarrollo de Programas de Cooperación al Desarrollo”.

“- Programas de intervención socio-educativa, socio-laboral, socio-educativa-judicial, de cooperación al desarrollo” (Estatutos P. 1 of 2 / P. 2 of 2).

El psicólogo señala la necesidad de difundir la situación de la infancia marginada en la sociedad para que esto cambie:

“La idea también que tengo es como de que *Pioneros* sí quería tener una presencia social en relación a la infancia, a la realidad en la que viven los chavales, la juventud y así. Presencia a nivel público, de población sociedad... como tener algo que decir en ese sentido, tener una opinión” (PsN P. 1 of 1).

Aquí podríamos incluir algunas de las referencias que se han codificado como "Justicia, orden social" en la fase II, B, especialmente aquellas que se entienden como transformación social; pero dada la lejanía real que existe en los beneficiarios de *Pioneros* para lograr una real transformación personal y una mayor justicia en su vida, hemos preferido codificarlas en una fase anterior.

Este valor está en el horizonte de cada profesional de la organización. Son conscientes de que están lejos de lograrlo, pero la intervención socio-educativa realizada a diario en su trabajo les lleva a pretender una mayor justicia social para los beneficiarios, tanto a nivel individual como grupal.

Resumiendo esta fase, podemos concluir lo siguiente:

Si de todos los valores de la fase IV sólo nos quedamos con 3, uno de la parte A y 2 de la B, deducimos que de 15 desecharnos 12.

Los valores que permanecen de la parte A representan el 12,5% y los de la parte B, el 28,57%.

En esta fase se invierte la proporción de las partes A y B, ya que, al contrario que en las fases anteriores, se advierte un claro predominio de la fase B. La diferencia aquí es del 16,07%.

Esta fase aparece muy poco reflejada en los documentos estudiados, por lo que deducimos que la institución se orienta más a lograr aquellos valores de las fases anteriores. Esta impresión tiene que ver con la realidad de la entidad, pues son conscientes de que el colectivo con el que trabajan dista mucho de tener valores que se aproximen al ideal. No niegan esta fase -de hecho algunos de los valores de esta fase aparecen y otros pueden intuirse de manera implícita en los discursos estudiados-, pero prefieren asegurar y tender a lograr los valores que sentarán la base sobre la que alcanzar este ideal.

3. Análisis de las entrevistas: Análisis de las respuestas a las preguntas de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en un ambiente distendido y cálido. La investigadora contactó con las personas a quienes por razones objetivas había decidido entrevistar del presente y del pasado de la entidad y todas ellas se mostraron favorables a esta acción. Para casi todos los trabajadores actuales el espacio elegido fue la sede de *Pioneros*, reservando para ello una sala de reuniones, mientras que para los antiguos trabajadores y colaboradores se utiliza el despacho particular de la investigadora y el de su trabajo, pues por razones laborales estas entrevistas tienen lugar en fin de semana o por la tarde-noche. Sólo dos entrevistas fueron aplazadas por motivos personales, la de un educador antiguo y la del fundador. Esta última, a pesar del viaje que se propuso hacer la

investigadora a su actual residencia, fue hecha por fax y correo electrónico, ya que esta persona pidió el guión de la entrevista y decidió contestarlo por escrito. De todos modos, estas entrevistas (las de los trabajadores antiguos y el fundador), seis en total, por las razones que ya se han apuntado, no se utilizarán en esta fase de la investigación.

El protocolo que se siguió en todas ellas y lo que sucedió en la aplicación fue lo siguiente:

Se comienza la entrevista con la presentación de la entrevistadora, que es la autora de este trabajo, y con una breve explicación del objeto de esta investigación, que consiste en averiguar los valores que se potencian en el programa de prevención de la inadaptación psicosocial en *Pioneros*.

En segundo lugar, se pide a cada uno de los entrevistados permiso para grabar la entrevista, con el fin de transcribirla para posteriormente analizar su contenido con la mayor exhaustividad. Se asegura que nadie más que la investigadora tendrá acceso a la grabación y que se les mostrarán los resultados antes de dar por concluido este estudio. Por esta razón y la de la fiabilidad de la propia investigación, se les ruega la mayor sinceridad posible. No se encuentra resistencia por parte de ninguna persona en esta fase. Se les entrega una copia de su entrevista transcrita, con el fin de que aporten, corrijan o simplemente digan si están de acuerdo con el texto transcrito. Los entrevistados no realizan modificaciones significativas.

Se les informa sobre la utilidad de los datos recogidos en las entrevistas, realizadas, como ya he dicho, a personas que actualmente trabajan en el programa y a otras que trabajaron en el pasado, datos que servirán para triangularlos con los obtenidos en las memorias de la asociación y en artículos de prensa sobre la misma. Esta parte del estudio se ha visto modificada en fases posteriores, por lo que se ha procedido a avisar a todos los entrevistados, diciéndoles que los trabajadores actuales formarán parte de esta fase de la investigación y la comparación o relación con los antiguos se relega para una fase posterior. Se explica que esta modificación permite centrar mejor la investigación y profundizar en el momento presente antes que en el pasado, con el fin de ofrecer unos

resultados útiles para el trabajo que en la actualidad se desarrolla en este programa.

Antes de comenzar se pide a cada entrevistado que se presente, especificando la tarea que desarrolla en la asociación, que diga la edad o grupo de chavales con los que trabaja, los años en los que trabajó para la asociación, etc. Así lo hacen los entrevistados y queda recogido en cada entrevista.

Se confeccionaron tres entrevistas con un grupo de preguntas centrales iguales y otras diferentes. La razón de esta diferenciación es la función que cada persona tiene en el programa de prevención. Así, se estableció un guión para los directores y educadores, cuya labor se inscribe dentro del ámbito educativo del niño; otra para los trabajadores sociales, que trabajan en el ámbito familiar y social; y otra para el fundador, considerado como un educador, pero al que se le añaden preguntas sobre el origen de la asociación y de este programa en concreto. Estas entrevistas se pueden ver en el anexo.

Además del análisis que se ha hecho sobre los valores en todos los documentos, entre los que se incluyen las cinco entrevistas a los trabajadores actuales, creemos conveniente fijar nuestra atención en las respuestas que dan a las preguntas concretas formuladas. Para ello elegimos aquellas preguntas que son comunes a director, educadores y trabajador social, aunque varíe la formulación y el ámbito al que se refiere cada uno.

Tal como expusimos en la introducción del análisis de los documentos, los entrevistados son:

- Psicólogo, encargado de la dirección de programa y del Equipo Interdisciplinar; en las referencias tras los textos aparece como PsN.
- Trabajador social, encargado del área de trabajo social y familia dentro del programa; en las referencias tras los textos aparece como TN.
- Dos educadores sociales, que son profesionales de la educación social que están en la actualidad; en las referencias tras los textos aparecen como EN1 y EN2, siendo éste último el más reciente en la entidad.

- Colaborador, persona voluntaria que ejerce las tareas de educación en medio abierto en la actualidad; en las referencias tras los textos aparece como CN.

El uso del programa Nusd*ist ha sido un poco diferente al de la fase anterior de análisis. Aquí se ha empleado sobre todo para agrupar las respuestas a preguntas similares en un mismo informe y así proceder con más facilidad a su análisis.

No se han empleado las codificaciones realizadas a través de la aplicación informática Nud*ist, siguiendo la clasificación de Hall-Tonna, que ya estaban introducidas en estos documentos. Para este análisis se ha vuelto a repasar manualmente el texto de cada respuesta, recogiendo los significados y valores que en ellas aparecen.

Esta forma diferente de proceder ha servido para verificar la importancia de los códigos que ya se han descrito antes y que representan una mayor frecuencia y/o significatividad según los resultados de la aplicación del Nud*ist.

Las respuestas estudiadas pregunta a pregunta siguen a continuación:

1. ¿Cuáles son las tareas que debe realizar un educador en medio abierto?/1. ¿Cuáles son las tareas que debe realizar un trabajador social en *Pioneros*?

Los educadores y el director se centran en la figura del niño, y el trabajador social en la familia, pero las funciones o tareas de ambos no difieren demasiado. Las que aquí se especifican son:

- Ser referente (estar presente en el medio del chaval en todo momento).
- Conocer al chaval y su entorno.
- Establecer relación con el niño o joven, estrechando los vínculos personales y favoreciendo la confianza y la amistad entre el adulto y el niño.
- Ayudar. Apoyar.
- Orientar.
- Facilitar.
- Mediar.

- Ser agente de cambio.

- El objetivo prioritario de su labor es la prevención, para lo que utiliza herramientas de ocio, deporte, etc. y mediaciones educativas.

- Otros objetivos son el crecimiento personal y social del chaval, el que sea capaz de establecer relaciones positivas, de tomar decisiones sobre su vida y de ser autónomo.

- Atender a las demandas individuales, en función de las necesidades del chaval.

- Atención al grupo.

- Regular los conflictos personales que surjan.

- Adaptarse al niño o joven y a su etapa evolutiva.

- Fomentar habilidades cognitivas y afectivas.

- Coordinarse con otras entidades y personas.

En el caso de las familias, las tareas son muy parecidas, pues el trabajador social se percibe a sí mismo como un educador familiar. No obstante, podemos resaltar las siguientes:

- Acompañamiento.

- Escucha activa y pasiva.

- aconsejar y asesorar.

- Ofrecer alternativas y salidas a sus conflictos.

- Tramitar peticiones económicas.

- Hacer informes para las administraciones públicas.

- Buscar y dar a conocer recursos.

Estas tareas que se realizan con la familia influyen en la calidad de vida y educación y, aunque la pretensión no es educar a los adultos, sí que es que esta actuación repercute en la educación del niño.

Se producen dos tipos de respuestas:

1) Desde el educador, lo que éste debe hacer (ser referente, orientador, dar apoyo, facilitar, mediar, establecer vínculos, etc.).

De la respuesta a esta pregunta, podemos deducir la importancia que dan directa (en el caso de tres de ellos) o indirectamente a la presencia del educador en el barrio, que corresponde al valor de Hall-Tonna **Presencia/convivir** (fase III, B). Una de las tareas principales del educador es estar donde está el niño, en la calle, en su entorno inmediato, y desde ahí actuar. El estar presente no se limita a ser una figura u observador pasivo, sino a ser alguien que se implica emocionalmente, que establece vínculos de confianza y amistad. Entonces nos encontramos con los valores de **Afirmación social** y **Amistad/pertenecer** (fase II, A).

2) En función del niño o chaval, lo que el educador debe conseguir en el otro (prevención, crecimiento personal, habilidades sociales...).

Aquí los valores que se intentan conseguir en el niño o joven son **Autoestima** (fase II, A), **Autorrealización** y **Decisión/iniciativa** (fase III, A), **Autocompetencia/confianza** (fase II, B), que sean autónomos y adquieran habilidades que les permitan valerse por sí mismos. No obstante, no deben olvidar a los otros, las relaciones sociales, de modo que también hallamos el valor **Compartir/escuchar/confiar** (fase III, A).

2. ¿Qué es para ti ser educador?

Esta pregunta se realizó precedida o seguida de otras: qué es para ti la educación de calle o qué es para ti educar en la calle.

En esta cuestión no se tiene en cuenta la respuesta de la trabajadora social, puesto que no se le ha realizado esta pregunta.

En todas las respuestas de los educadores se encuentra la consideración del educador como alguien que realiza su tarea en la calle, que es donde están los chavales. La calle es un espacio que no se ha tenido en cuenta para esta tarea y que es "mucho más rico a la hora de educar" (EN2, P. 1 of 1), porque aglutina

todos los entornos en los que vive el chaval: la escuela, la familia, el barrio, los amigos...

Este espacio condiciona la labor del educador, que está en función del niño y no al revés, que es lo que ocurre en la enseñanza tradicional, en la que el niño se acerca al educador (maestro) y entra en su espacio (la escuela). Es un espacio muy amplio, donde los márgenes son más difíciles de poner. Aquí se enlaza con la respuesta a la pregunta anterior, que señala la importancia de los vínculos entre educador y educando, y va más allá, pues dice que éste tiene que ser un referente positivo, es decir, que debe ofrecer al niño modelos de actuación diferentes a los que ve en su entorno y más provechosos para su educación. Para poder realizar esta labor un educador señala tres pasos: "... primero uno tiene que ser muy prudente en la educación de calle y tiene que (1) observar y ver en el medio en el que se va a desenvolver. Y después, (2) una vez que tiene detectadas las necesidades y posibilidades de la gente con la que va a trabajar, ya puede (3) intervenir, puede actuar. Y en ese actuar está el educar... en conocimientos para la vida, para vivir" (EN1, P. 1 of 1). Los números han sido añadidos por la investigadora para destacar los tres pasos que tiene la educación de calle: observar, diagnosticar e intervenir. Para intervenir, el psicólogo señala que es muy importante la comprensión o la empatía del niño y de su entorno y desde ahí hacer de espejo para que el niño comprenda su realidad. Y también señala como paso importante la escucha, que tiene que ver con la fase de la observación y diagnóstico de las necesidades del chaval. Señala al niño como protagonista de su propia educación, de modo que el educador será una compañía, una orientación y un apoyo.

El educador se reconoce como alguien que no es valorado socialmente, pero cuya labor es de gran importancia, tanto para los usuarios como para él personalmente; por lo tanto, lo vive como un espacio de crecimiento y desarrollo tanto profesional como personal.

En lo que atañe a los valores, habría que señalar los comentados en la pregunta primera, haciendo especial hincapié de nuevo en **Presencia/convivir** (fase III, B). Aquí se añade otro valor que tiene que ver con la intervención: **Trabajo/labor**

(fase II, B) y **Educación/conocimiento/intuición** (Fase III, B). Se da mucha importancia a la actuación del educador, aunque aparentemente, a veces, mejor no actuar, no hacer y escuchar y dejar hacer al niño. Por esta razón se da importancia a la **Empatía** y **Compartir/escuchar/confiar** (Fase III, A). Asimismo para realizar la intervención educativa es muy importante delimitar las necesidades, lo que conecta con el valor **Discernimiento/organización** (fase III, B).

En cuanto al papel o rol del educador, tal como es percibido por los otros, responde al valor **Prestigio/imagen** (fase II, A), si bien correspondería en este caso a su polaridad negativa. El educador no es reconocido a nivel social, aunque él mismo se percibe en la polaridad positiva, reconociendo la importancia de su labor para los otros (niños o familia) y para él mismo. Este reconocimiento enlaza con valores de **Autorrealización** (fase III, A) y **Crecimiento/expansión** (fase III,B).

La educación es una tarea sutil realizada por el educador con su mera presencia, estando ahí para lo que surja, pero sin imponer nada o casi nada a chaval, permitiendo su desarrollo y acompañándole. El educador es un facilitador y un catalizador de la educación que el propio niño experimenta.

3. ¿Cuáles son las principales dificultades del trabajo de un educador de calle?/4. ¿Cuáles son las principales dificultades del trabajo social en la asociación?

No conectar y enganchar con el niño, de forma que el educador no pueda establecer la relación adecuada con el chaval. Tal vez esta sea la mayor dificultad, pues sin esta relación la labor educativa no se va a poder realizar. El establecimiento de vínculos y los valores que conlleva, como hemos visto en las respuestas anteriores, son fundamentales.

Una vez que se ha establecido la relación, la segunda dificultad estriba en encontrar la distancia óptima entre lo que es una relación profesional (socio-educativa) y una relación personal (amistad, implicación afectiva). Parece que hay dificultad para poner límites a esa implicación personal, pues los niños te exigen bastante.

Es muy importante reconocer los propios límites del educador cuando no puede resolver todos los problemas que detecta a su alrededor, para que no experimente frustración.

Poner límites a los chavales, poner normas... Ejercer la autoridad, sin ser autoritarios.

Las distintas posiciones desde las que establecer los límites tienen que ver con los valores de **Distanciamiento/organización** (fase III, B) y **Aceptación/limitación** (fase III, A). Es un intento de conseguir un poco de objetividad por parte del educador en la intervención, manteniendo el equilibrio entre la vinculación o implicación personal y la profesional. Esta objetividad se traslada al propio educador, que tiene que reconocer y aceptar que no es el salvador que puede solucionarlo todo.

En relación con la educación que se brinda a los chavales, los límites tienen clara relación con las normas: **Ley/regla** (fase II, B).

Unida a la burocracia, vista por algunos como excesiva, y percibida de forma negativa, hallamos la coordinación con entidades, administración y personas distintas a las de la organización. Se percibe negativamente por el tiempo que quitan del trabajo educativo, la escasa repercusión que tienen en la práctica y la diversidad de criterios entre unos y otros. Valores como **Compartir/escuchar/confiar** (fase III, A) y **Cooperación/complementariedad** (fase III, B), que en principio se plantean desde la polaridad positiva tanto en la intervención directa con los chavales como en la indirecta, en la medida que se potencian las relaciones con otras organizaciones que pueden colaborar en dicha educación, son percibidos como negativos en un segundo término. Esto es debido al alto coste que tienen estas coordinaciones en tiempo y energía y a los pocos beneficios prácticos para los usuarios. Se asume y se acepta la necesidad de compartir información, trabajo, etc. con otras entidades, aunque en la práctica esto genera más inconvenientes (aumento de la burocracia, dificultades para coordinarse y asumir criterios comunes, etc.) que ventajas.

Dificultades físicas (agresión, violencia, tóxicos...) y el ser tolerante con ellas. Valores de la fase I sin interiorizar, referidos al **Funcionamiento físico**.

Dificultades emocionales, que se refieren a los valores de la fase II que el niño o joven no ha logrado: **Afirmación social**.

La motivación del propio educador o profesional. Cuando los logros son a tan largo plazo, como ocurre en esta población, el educador puede sentirse afectado y desanimado ante la tarea que se le presenta en el día a día. El educador tendrá que trabajarse el valor de la **Decisión/iniciativa** (fase III, A) si no quiere caer en la falta de interés. A ello colaboran en muchos casos los niños: "... cuando está en un buen momento con los chavales en los que ves que hay muchas ganas de hacer, de estar, que proponen, que están creativos, con muchas ganas de funcionar como grupo y como personas. Pues eso al educador motiva..." (EN2, P. 1 of 1).

Estar poco reconocidos a nivel social, como ya hemos comentado antes, afecta también a la motivación del educador y al trabajo que realiza con otras instituciones, pues tienden a no tenerlo en cuenta.

El elevado número de niños y jóvenes con los que hay que trabajar por las siguientes razones:

- El trabajo individualizado se hace muy difícil. **Unidad/diversidad** (fase III,B).
- La cantidad de información que recibe el educador es muy elevada. **Comunicación/información** (fase II, B).
- La carga afectiva también es muy alta. **Afirmación social** (fase II, B).
- Se necesitaría mucho tiempo para atenderlos a todos bien.

Los voluntarios son un recurso valioso, pero no siempre puedes contar con ellos. Esta característica de no obligatoriedad puede repercutir en un momento dado en el trabajo previsto.

El trabajador social añade falta de recursos (económicos) o mala gestión de los mismos, incidiendo especialmente en el problema de la vivienda que afecta a estas familias. Esto se ve reflejado en la primera fase de los valores Hall-Tonna en sus dos partes: **Comida/calor/vivienda** (fase I, A) y **Economía/ganancia** (fase I, B). Son valores que se deben conseguir y que aparecen, por lo tanto, con un sentido claramente negativo.

4. ¿Crees que es necesario que un educador trabaje los valores con los chavales?/6. ¿Crees que es necesario que un educador trabaje los valores con los chavales? ¿Y con las familias?

Todos coinciden en la necesidad o inevitabilidad de trabajar los valores. Lo perciben como algo inseparable de la práctica o intervención socio-educativa, a en algunos la pregunta les causa extrañeza. No están acostumbrados a hablar de este tema.

Ahora bien, la forma de enfrentarse a esos valores es diferente:

Uno de los educadores y el psicólogo hablan de transmisión consciente de valores en la forma de actuar del propio educador, es decir, los valores son explícitos, aunque no se propongan trabajar en cada sesión un valor concreto. Esta toma de conciencia lleva a la idea de que hay que enseñarlos.

El transmitir sería un proceso más inconsciente: "... yo creo que siempre trabajamos en valores, sea lo que sea, incluso cuando intentas ser los más neutral posible. Nosotros tenemos una formación muy fuerte en valores y eso se transmite, ¿no?, quiera o no" (EN1 1 of 1).

El educador trata de hacerlo consciente, por lo que pasa de utilizar el concepto de transmitir al de enseñar, entendido como un proceso más planificado y que se relaciona con la **Eficacia/planificación** (fase II, B) y con la **Educación/conocimiento/intuición** (fase III, B). "Yo sí que creo que hay que controlar esos valores, porque los vas a transmitir... Y algunos de ellos necesariamente hay que enseñarlos y trabajarlos" (EN1 1 of 1). "Lo que sí me parece importante sería el ser consciente de qué es lo que queremos transmitir" (PsN 1 of 1).

Otro educador señala que siempre se trabajan valores, pero se refiere más a las normas, derechos y deberes que los propios niños proponen, hacen respetar, etc. Percibe los valores en un sentido parecido al de su compañero, que es un aspecto que se trabaja en todas las actividades como línea transversal.

El trabajador social considera que los valores deben ser los mismos para los niños que para sus familias. Él trabaja sobre todo con la familia.

Los valores que aparecen en esta pregunta son:

- Libertad (el colaborador lo repite varias veces en su respuesta), amistad y lucha.
- Igualdad.
- Honestidad.
- No violencia.
- Capacidad crítica.
- Flexibilidad.
- Apoyo.
- Habilidades sociales: pedir, prestar, no exigir ayuda.

Valores compartidos por varios profesionales:

- Respeto. **Derechos/respeto** (fase II, A).
- Derechos. **Derechos/respeto** (fase II, A).
- Normas. **Ley/regla** (fase II, B).
- Solidaridad. **Compartir/confiar/escuchar** (fase III, A).
- Confianza. **Compartir/confiar/escuchar** (fase III, A).

Observando estos valores se pueden establecer dos formas de entender la educación de calle con los chavales, que serían como las dos caras de una misma moneda:

a) La cara: aspectos normativos de la educación, situados en la fase II, A y B (derechos, deberes, respeto y normas que tenemos que cumplir para vivir en sociedad)

b) La cruz: aspectos descriptivos de la educación (solidaridad y confianza, libertad, flexibilidad, apoyo, capacidad crítica o discernimiento, etc.).

Un educador se adelanta a la pregunta 7 (9 para el trabajador social) y propone cómo trabajarlos, diciendo que suele haber contradicción entre los valores de la familia y del educador. Por ello hay que fomentar la (1) capacidad crítica en los

chavales, (2) que sean capaces de reconocer sus problemas, (3) de analizarlos, (4) de compartirlos, (5) no actuando con violencia y (6) estableciendo las consecuencias que pueden tener. Igualmente, con los derechos, el chaval ha de ser capaz de (1) ser consciente de ellos, (2) de expresarlos y (3) de defenderlos. El trabajador social habla del ejemplo o de las acciones del educador como medio de enseñanza de estos valores. El psicólogo señala la necesidad de ser flexible para aceptar valores que no se habían previsto.

De esta forma o metodología de trabajo propuesta destacan como valores principales el **Discernimiento/organización**, la **Comunidad/apoyo** y la **Cooperación/complementariedad** (fase III, B).

5. ¿Cuáles son los valores prioritarios que, según tu criterio, es preciso desarrollar?/7. ¿Cuáles son los valores prioritarios que, según tu criterio, es preciso desarrollar?

A continuación, presentamos un listado de los valores expresados por los entrevistados, analizando la frecuencia con la que aparecen. En esta lista vuelven a aparecer valores de respuestas anteriores, a los que se añaden algunos nuevos.

- Libertad.
- Amistad. (***)
- Respeto. (***)
- Solidaridad. (*)
- Normas (están intrínsecas en la persona).
- Humanos.
- Tolerancia. (*)
- El bien y el mal = justicia. (*)
- Amor. Afecto. (**)
- Lucha. Acción (usar bien el tiempo ocioso). (*)
- Igualdad.
- Autoafectividad, quererle a sí mismo.

- Autoestima. (*)
- Autoconcepto.
- Crecimiento personal.
- Ser consciente de las acciones.
- Alegría.
- No violencia (alternativas al conflicto).

6. ¿A qué valores das más importancia? Ordénalos de mayor a menor./8.

¿A qué valores das más importancia? Ordénalos de mayor a menor.

Entrevistados	Jerarquía de valores
Colaborador	Libertad
Educador 1	1º Respeto 2º Comprensión (empatía) 3º Diálogo.
Educador 2	1º Respeto y tolerancia (ver la diversidad como enriquecimiento). 2º Solidaridad. -Ser conscientes de los derechos y obligaciones que tienen. -Apoyo mutuo. -Saber pedir ayuda, sin exigir. -Compartir. -Empatizar. 3º Convivencia. -Normas. *Para la transformación personal y luego social.
Psicólogo	1º Autoafectividad. 2º Autoestima. 3º Ser consciente. 4º Crecer. 5º Relación de grupo. 6º Afrontar situaciones. 7º Normas y reglas. 8º Abrirse (a entornos y personas) 9º Confianza (en educador)
Trabajador Social	1º Autoestima. 2º Afecto. 3º Respeto. 4º Amistad.

Tabla 6. Valores que priorizan los profesionales de *Pioneros*

Observando conjuntamente estas dos respuestas a las preguntas 5 y 6, apreciamos que los valores que los educadores dicen trabajar con los chavales y sus familias se sitúan en la fase II, y con preferencia en su parte A. En segundo lugar, estarían valores de la parte B de esta misma fase y, en tercer lugar, valores de la fase III, tanto de la parte A como de la B. La interpretación que damos tiene que ver con que el niño se supone que tiene cubiertas las necesidades físicas básicas, y decimos que se supone porque existen deficiencias para que el logro de esta fase sea real en todos los casos que encuentra la entidad. De todos modos, *Pioneros* no cuenta con programas ni recursos que puedan solucionar las carencias de esta fase; tan sólo puede detectar y derivar a otras entidades o a los servicios sociales.

Entonces, la labor de los educadores se centra preferentemente en la segunda fase, que en situaciones de normalidad es cubierta por la familia. No obstante, en los beneficiarios de la entidad se sabe que la familia es tan necesitada como el chaval de adquirir los valores de socialización de esta fase que no se adquieren por un proceso normal. La organización es consciente de que, si no se ponen los pilares que permitan el desarrollo afectivo del niño con el valor de la autoestima, el resto de valores prioritarios para el crecimiento personal, la autocompetencia, la autorrealización, la aceptación de las normas establecidas, las habilidades sociales, etc. no serán posibles.

El trabajo socio-educativo de *Pioneros* no se limita a la fase II en su parte A, sino que pretende extenderse y trabajar algunos valores de la parte B y de la fase II, A y B. Sin embargo, es consciente de que no podrá hacerlo sin una base mínima.

Además de estos valores manifiestos, de los que hablan los agentes educativos de la organización, en la respuesta siguiente vamos a encontrar los valores implícitos en los métodos y formas que estos profesionales han elegido para educar.

**7. ¿Cómo se trabajan estos valores con los chavales? Pon ejemplos./9.
¿Cómo se trabajan estos valores con las familias? Pon ejemplos.**

- A través de reuniones o asambleas, se trabaja el **Compartir/escuchar/confiar** (fase III, A) y **Corporación/orden nuevo** (fase III, B). Además, hallamos otros valores que los educadores señalan que trabajan en estos periódicos encuentros del grupo:

* la libertad, permitiendo elegir el tema o lo que quieren hacer. Se muestra a los niños otras formas de hacer o de actuar para que él elija. **Expresividad/libertad/alegría** (fase III, A).

* el respeto. **Derechos/respeto** (fase II, A).

* expresarse con palabras. **Comunicación/información** (fase II, B) y **Expresividad/libertad/alegría** (fase III, A).

* empatizando. **Empatía** (Fase III,A).

* sin juzgar.

- Con la solidaridad, **Compartir/escuchar/confiar** (fase III, A), que es doble y correspondida, por parte del educador hacia los niños y de estos hacia el educador.

- La amistad pedagógica, que supone que el educador establezca vínculos con el niño, para lo que usa la amistad, pero estableciendo luego la distancia necesaria para educar, con los valores de **Amistad/pertenecer** (fase II, A) y **Educación/conocimiento/intuición** (fase III, B). Esta implica solidaridad y respeto.

- Los niños mayores se convierten en referencia de los pequeños, porque ya tienen asimilados ciertos valores, son conscientes de ellos y los muestran a los pequeños. Resalta aquí el **Discernimiento/organización** (fase III, B) que interioriza y se integra dentro de la personalidad del chaval.

- Con juegos para los pequeños, representaciones, juegos de rol que ayudan a empatizar.

- Los campamentos, en los que se trabaja lo que sucede en la vida cotidiana.

- Las actividades que se desarrollan exigen el desarrollo de ciertos valores para su adecuada puesta en práctica; por ejemplo, ir a una exposición, ir a la piscina.

- Con talleres específicos (por ejemplo, habilidades sociales).

Todas las acciones arriba detalladas tienen que ver con el **Trabajo/labor** (fase II, B).

Dos formas complementarias de la educación en los valores que emplean en este programa, que dependen del número de personas con las que se trabaja y que tienen que ver con el equilibrio que se establece entre **Unidad/diversidad** (fase III, B), son:

1- Individualmente, utilizando el conflicto en las relaciones para que sean capaces de empatizar y ponerse en el lugar del otro.

2- En grupo: donde se trabajan las normas (negociadas) por medio del diálogo y la reflexión. También el respeto. Aprenden a establecer normas y criterios comunes para participar conjuntamente, normas que son distintas a las de su casa, su familia. El grupo ofrece la posibilidad de entablar relaciones, encontrar amigos.

Otras formas de trabajarlos, según el nivel de consciencia del educador, que está plenamente relacionado con el **Discernimiento/organización** (fase III, B), son:

a) A nivel explícito: cuando se decide trabajar durante un tiempo un tema en concreto; por ejemplo, cómo analizar un problema, alternativas a éste, que los chavales aprendan a ser mediadores. Sería a través de las mediaciones educativas.

b) A nivel implícito o difuso: se trabaja con todo, con las actitudes del educador, con el lenguaje, con la relación que establece, con la confianza, con los límites que impone. Las situaciones cotidianas ofrecen un escenario increíble para trabajar las habilidades sociales en las situaciones reales. Muchas normas se encuentran implícitas en el trabajo que a lo largo de estos años se está desarrollando. Son normas mínimas de convivencia: respeto, capacidad de proponer, de elegir...

El trabajador social con las mujeres trata de reforzar su **Autoestima** (fase II, A) con acciones concretas dirigidas a lo físico (duchas, corte de pelo, mirarse al

espejo) y a lo psíquico-emocional (escuchando, hablando). Se ofrece una imagen positiva y real de cada una, **Prestigio/imagen** (fase II, A). Todo ello con respeto.

El papel del educador o trabajador social es el de mediador, que ofrece una serie de actividades o mediaciones educativas o **Trabajo/labor** (fase II, B) y que actúa de espejo para que los educandos se vean en él y, a través de la **Empatía** (fase III, A), integren otras formas de actuar y resolver sus conflictos.

8. ¿Qué valores observas en los chavales que son distintos a los del educador?/10. ¿Qué valores observas en las familias que son distintos a los del educador?

En esta respuesta existen coincidencias entre los entrevistados en la familia, con el respeto que se tiene a los mayores y a la propia institución como unidad y apoyo. También se muestra la apertura y receptividad de las familias a que una persona extraña y de fuera de su entorno (el educador) actúe sobre sus hijos. Pero tiene su lado negativo, que son todos los valores negativos y las tradiciones poco adaptadas a la actualidad que enseñan. El valor central que poseen los beneficiarios de *Pioneros* quizás sea el de **Familia/pertenecer** (fase II, A), el respeto y sentimiento de grupo que se está perdiendo en nuestra sociedad. Unido a esto están otros valores de generosidad y hospitalidad, y es que, a pesar de tener poco, te ofrecen lo que tienen.

Otros valores son:

- La sensibilidad.
- El ser independientes.
- Amistad, aunque entendida de una forma distinta, porque son capaces de traicionar por su propio beneficio.
- Adaptación al medio en el que viven.
- Alegría y optimismo a pesar de lo que viven.
- Capacidad de crecer, de rehacerse a pesar de las adversidades.
- Capacidad de cambiar

Algunos valores que presentan son deficitarios:

- El consumismo.
- Ausencia de autoestima.
- Ausencia de amor, afecto.
- Ausencia de respeto.
- Dependencia del amor de su pareja, producida por la carencia de afecto.
- La violencia como forma de enfrentarse al conflicto.
- Competitividad.
- Pensar sólo en lo inmediato y no en las consecuencias que puede tener para el futuro.
- Ausencia de normas.

Es curioso que los valores que aquí se presentan como deficitarios son justamente los que en las preguntas anteriores han señalado los educadores como prioritarios de su práctica en la educación de calle: autoestima, cooperación, discernimiento, normas, deberes y respeto, afirmación social... Existe entonces coherencia entre los valores que son percibidos como negativos dentro de este grupo y los que se pretende conseguir.

9. ¿Existe un acuerdo explícito entre los valores sobre los que trabajan todos los miembros de *Pioneros*?/11. ¿Existe un acuerdo explícito entre los valores sobre los que trabajan todos los miembros de *Pioneros*?

Aquí surge si los valores se encuentran explicitados de alguna forma en *Pioneros* (en documentos, por ejemplo) o si son implícitos.

El colaborador cree que no son explícitos, porque no se discute sobre ellos. Estos valores son la amistad, libertad y lucha. Cree que existe acuerdo entre los valores que todos los educadores trabajan, aunque algunos sean más radicales que otros.

El trabajador social coincide en que no hay valores explícitos, aunque reconoce que cuando ingresas en la entidad hay valores sabidos, si bien no están puestos

por escrito. Estos valores son casi los mismos que señala el colaborador: libertad, amor y amistad.

La investigadora ha comprobado que estos valores a los que se refiere se encuentran escritos en todos los documentos de *Pioneros*, desde que la asociación empieza a plasmar por escrito sus acciones. En los últimos tiempos ha cambiado la palabra lucha por la de acción, aunque algunos entrevistados continúan utilizando la antigua palabra.

De este modo, los entrevistados reconocen que sí que existen valores implícitos en los que coinciden todos y que hay que trabajar; por ejemplo, la falta de afecto, autoestima, normas y respeto. Creen que existe libertad entre los educadores para cambiar el orden de prioridad de los valores reconocidos a nivel implícito por la entidad para adaptarse a la personalidad o necesidades de cada momento.

Sí que hay un educador que piensa que hay algunos valores que son explícitos, es decir, entre los que existe acuerdo en todos los trabajadores, y otros que no lo son. Es justamente en los valores más complicados en los que no existe un acuerdo y en los que hay que tratar de conseguirlo. La experiencia anterior de *Pioneros* sirve, pero con limitaciones, ya que los tiempos han cambiado y también deben cambiar los valores.

El otro educador va un poco más lejos que el anterior considerando necesario hacer un debate en el seno de la organización para establecer criterios comunes, aunque se respeten diferentes estilos de actuación. Señala que la reflexión y el pararse a pensar ayudaría para tomar decisiones y haría que nadie fuese imprescindible y cualquier recién llegado supiese cuáles son los valores que hay que seguir. Apunta que la disparidad de criterios o de actuaciones es un enriquecimiento, no un problema.

El psicólogo opina que hay valores explícitos que aparecen en las programaciones y reuniones trabajar junto con el chaval, en su entorno, con su familia, coordinándose con la escuela, con la amistad, estableciendo límites... Y también señala que hay valores explícitos: amistad, acción, el ser consciente, autoestima, el conflicto. Por último, hay otros valores implícitos o personales que vienen condicionados por el estilo y la personalidad de cada educador.

Esta misma persona, ante la pregunta del entrevistador de si los valores entre los distintos programas de *Pioneros* son explícitos y coincidentes dice que no lo cree porque las personas, las circunstancias y el propio programa son muy distintos.

De este modo, se aprecia bastante coincidencia en esta respuesta, en la que se ve que los valores son bastante implícitos y que sólo en algunos casos se hacen explícitos y se reconoce la necesidad de conjugar el establecer criterios comunes con las diferentes formas de actuar e intervenir en función de la personalidad de cada uno. Valor de **Unidad/diversidad** (fase III, B).

10. ¿Conoces los valores que ha priorizado la asociación a lo largo de su historia? Nómbralos./12. ¿Conoces los valores que ha priorizado la asociación a lo largo de su historia? Nómbralos.

- Libertad (del propio medio, medio abierto). Ahora la entienden como no dependencia, autosuficiencia, mejora del autoconcepto, autonomía. Hay que enseñar las herramientas que permitan vivir sin ningún tipo de represión. También se entiende como libertad individual: como personas o como individuos. Los valores presentes aquí son **Expresividad/libertad/alegría** (fase III, A) y **Autoestima** (fase II, A).

- Amistad: es el valor que más puede entenderse como antes, pues consiste en luchar por una relación sana y está claramente relacionado con **Amistad/pertenecer** (fase II, A).

- Lucha (individual y colectiva). Es la que más ha cambiado, ya que antes se partía de una conciencia de clases, de pertenecer a la clase obrera, y se ejercía la denuncia, la reivindicación y las manifestaciones colectivas. Esto ahora no tiene sentido en un mundo de predominio de lo individual. Ahora se trabaja por la "lucha de poder ser consciente de su realidad y, a partir de esa conciencia, el poder modificarla" (EN2, P. 1 of 1). Se relaciona con **Trabajo/labor** (fase II, B) en el sentido de acción y con **Discernimiento/organización** (fase III, B) en el caso de tomar conciencia.

- La transformación social, que está muy ligada al valor anterior y pretende ir un poco más allá consiguiendo el **Crecimiento/expansión** (fase III, B).

- Tener una presencia social con respecto a la infancia y juventud, poder opinar en este tema frente a la opinión pública. **Presencia/convivir** (fase III, B) y **Decisión/iniciativa** (fase III, A).

- Apertura de la entidad hacia otras plataformas (organizaciones), realidades, personas, barrios y hacia la evolución de la propia asociación (de hecho, tal como constata la investigadora hoy, la asociación se ha convertido en una fundación). **Cooperación/complementariedad** (fase III, B) en el caso de la relación con otras entidades y **Crecimiento/expansión** (fase III, B) con relación a sí misma.

- El bien del chaval. La prioridad siempre es el chaval, aunque las herramientas que se han utilizado han sido distintas.

- Los programas eran un espacio de conocimiento pedagógico que servía para hacer teoría sobre la forma de educar. Ahora son más técnicos en el sentido de más prácticos, pues se usan para mejorar esa práctica, más que para teorizar. De todos modos, ambos sentidos se refieren a la **Educación/conocimiento/intuición** (fase III, B).

- La implicación de los educadores antes era mucho más personal; ahora es más profesional, aunque no se ha perdido la implicación personal ante temas graves que la requieren. La **Presencia/convivir** (fase III, B) del educador en el medio en el que se encuentra el niño es lo que caracteriza la labor de *Pioneros* desde sus orígenes y la educación de calle.

- El afecto a través de la **Afirmación social** (fase II, A) es el motor del cambio en el niño y en su familia.

Es más la forma lo que cambia, la manera de trabajarlos y los conceptos, es decir, cómo se entiende en la actualidad la libertad, amistad y lucha.

Otro educador dice que cambian las palabras, pero no el fondo, la línea de acción y de intervención de la entidad. Sigue siendo prioritario el establecer vínculos y ser un referente para el chaval.

11. ¿Crees que hay valores que siguen perdurando en la historia de *Pioneros*? ¿Cuáles son? ¿Cuáles han cambiado?/13. ¿Crees que hay valores que siguen perdurando en la historia de *Pioneros*? ¿Cuáles son? ¿Cuáles han cambiado?

El colaborador inicia la respuesta con estas palabras "... Todo ha cambiado...", pues antes había "... más fuerza, más lucha, más implicación o más fondo..." (CN, P. 1 of 1), pero acto seguido dice que ahora ve lo mismo. Señala después que lo que sí que ha cambiado es la burocracia, puesto que ahora hay más.

Esta pregunta en parte está respondida en la anterior, por lo que no vamos a volver a repetir lo que ya se ha dicho, sino que será un complemento.

Un educador cree que los valores son los mismos, que lo que ha cambiado es la sociedad, que en el pasado era más reivindicativa y de lucha colectiva y ahora es más individualista y consumista. Por esto considera que hay que luchar y unirse por conseguir valores colectivos.

El psicólogo señala varios aspectos que han cambiado:

	Antes	Ahora
La denuncia	Más fuerte.	Políticamente correcta.
La coordinación externa	Menor.	Exige justificar, dar datos. Más burocracia.
La educación y organización	Más espontánea y se hacía más teoría sobre ella.	Más estructurada y sistematizada, encaminada a la práctica. Se les orienta a una formación profesional (soldadura, p. e.).
Los chavales	Se intentó que se convirtieran en auxiliares (casi educadores).	Es un equipo de profesionales, al margen de que se puede dar esta relación.
El equipo educativo	Más un grupo de amigos y colegas.	Separación, diferenciación en la realidad que viven cada uno.
Relación educador - chaval	Igualitaria.	Se vive con más equilibrio, en un término medio.
La implicación del educador	<i>Pioneros</i> lo era todo. Se vivía con más intensidad.	

Tabla 7. Valores que han cambiado en la historia de *Pioneros* desde el punto de vista del psicólogo

El trabajador social piensa que son los mismos, "... que como no están consensuados..." (TN, P. 1 of 1). Se refiere a valores fundamentales que no cambian aunque los tiempos cambien. Además del trabajador social, los educadores coinciden en señalar que los valores de la entidad no han cambiado en su esencia, pero sí en las formas de trabajarlos y tratarlos, porque las circunstancias sociales han cambiado. Sorprende que la psicóloga no se refiera a estos tres valores fundamentales para la asociación, a los que sí se ha referido en su respuesta a preguntas anteriores. Tal vez la explicación es que se centra en aspectos de organización y planificación del programa que sí que han cambiado y no tanto en los conceptos que permanecen.

12. ¿Cuál es el papel del equipo interdisciplinar en la educación en valores? ¿Cómo lo lleva a cabo?/14. ¿Cuál es el papel del equipo interdisciplinar en la educación en valores? ¿Cómo lo lleva a cabo?

Funciones del equipo:

- Lugar de encuentro y reunión para explicar los casos y situaciones, analizarlos y buscar soluciones y alternativas.
- Orientar y apoyar al educador en varios sentidos:
 - a) lo profesional, en los problemas que encuentra en su trabajo.
 - b) lo personal o emocional: ayudarle a desdramatizar las situaciones.
 - c) la formación en recursos.
- Asesorar.
- Criticar.
- Ayudar.
- Escuchar (también los estados de ánimo).
- Complementar, enriquecer la labor educativa.
- Establecer criterios comunes.
- Aquello que soliciten los educadores.

El psicólogo en concreto debería:

- Ofrecer información objetiva (desde fuera de la situación).
- Reafirmar la intervención del educador.
- Ofrecer una visión más objetiva a la subjetiva que tiene el educador.
- Revisar los planes de intervención.
- Coordinar y dirigir al equipo.

El trabajador social aporta:

- Otros puntos de vista desde el ámbito familiar del chaval.

Tras este listado de funciones que corresponden al equipo psicopedagógico de la entidad, se puede apreciar que es muy importante la **Cooperación/complementariedad**, **Comunidad/apoyo** (fase III, B) y **Compartir/escuchar/confiar** (fase III, A) entre todos los miembros del programa, sin cuya colaboración la actuación pedagógica se haría de forma no coordinada y carente de sentido. Este trabajo de grupo permite analizar las situaciones desde diversos puntos de vistas, tanto como personas y profesiones forman el equipo **Discernimiento/organización** (fase III, B), y asimilar las críticas constructivas que se produzcan dentro del equipo. Son muy importantes las labores de coordinación, organización y supervisión que realiza el psicólogo, que van en beneficio de la **Eficacia/planificación** (fase II, B), de la **Comunicación/información** (fase II, B) y del apoyo personal o profesional que brinda a los trabajadores: **Apoyo/semajantes** (fase II, A). También ha aparecido a lo largo de esta entrevista la necesidad de establecer más **Criterios/racionalidad** (fase II, B).

13. ¿Consideras necesaria la coordinación entre todos los trabajadores para que exista coherencia entre los valores que se trabajan con los chavales y sus familias?/15. ¿Consideras necesaria la coordinación entre todos los trabajadores de la asociación para que exista coherencia entre los valores que se trabajan con los chavales y sus familias?

Todos coinciden en que es necesaria la coordinación de todos los miembros del programa para:

- Compartir la información del trabajador social y los educadores.
- Complementar la intervención a través de los aportes del trabajador social y el psicólogo.
- Analizar y tomar las decisiones entre todos, porque, aunque las intervenciones educativas las realiza el educador solo, es el espíritu de un colectivo el que le debe guiar.

También señalan las siguientes necesidades:

- Tener más recursos humanos para que exista la figura del coordinador que se encargue solamente de intentar aunar las formas de intervención entre todos los programas que desarrolla *Pioneros* para llegar a criterios comunes. Ahora no se hace por falta de recursos y tiempo.
- Debatir en torno a los temas filosófico-pedagógicos, de los valores y las formas de intervención de la entidad.
- Llegar a criterios comunes de intervención dentro del programa.

Sorprende la opinión del trabajador social que cree que la coordinación existe a un nivel implícito de forma constante.

Los valores que aparecen en esta respuesta son los mismos, de forma resumida, que los observados en la respuesta anterior. Solamente hay que añadir el que hace referencia a los recursos **Tecnología/ciencia** (fase II, B).

14. ¿Consideras necesaria la formación en valores en el seno de la asociación? ¿Por qué?/16. ¿Consideras necesaria la formación en valores en el seno de la asociación? ¿Por qué?

De los cinco entrevistados, cuatro piensan que sí, y el que dice que no es porque considera que hay temas más urgentes que se deben trabajar antes que los valores y que los fundamentales ya se trabajan de forma implícita.

De los cuatro que dicen que sí, hay dos que opinan que no es un tema prioritario, aunque sí positivo para las personas nuevas que se acerquen a la organización y como formación para debatir y discutir sobre el tema. Otro opina que es imprescindible, porque toda la educación está impregnada de valores. El último cree que serviría para eliminar la divergencias que existen entre los educadores (aunque son mínimas porque, si no encajas en el equipo, te vas) y para ser conscientes de lo que se transmite educando.

Aunque la necesidad de formarse en valores no aparece de forma unánime en todos los entrevistados ni como prioritaria, sí que resulta significativo el que a lo largo de la entrevista señalen casi todos la necesidad de establecer criterios comunes de actuación, respetando el estilo propio de cada educador. Estos criterios saldrían fruto de la reflexión y el debate interno de los trabajadores de este programa y se podrían recoger en un documento escrito que serviría para los futuros educadores (voluntarios o contratados) que se acerquen a la entidad. La investigadora opina que esta idea es muy interesante y su desarrollo implica la formación en valores, porque esos criterios que deben discutir están impregnados de los valores hacia los que se quiere dirigir la educación.

15. ¿Hacia qué valores tendría que avanzar la asociación?/17. ¿Hacia qué valores tendría que avanzar la asociación?

- Hacia donde decida la asociación y la sociedad.
- Hacia los de siempre: libertad, lucha, respeto, igualdad, no juzgar, eliminar los prejuicios, aceptación de los otros. Los que estaban: amor, amistad, libertad.
- Con menos burocracia.
- Ampliar las herramientas del chaval.

- Ir del individualismo (del trabajo individual que es muy importante, con los recursos adecuados) al colectivo, al grupo.
- Potenciar valores de carácter colectivo, frente al individualismo de la sociedad.
- Programas que posibiliten la autogestión de *Pioneros*.
- Ampliar a programas que solucionen ciertas carencias que los educadores aprecian (acogida de chavales), ampliar los recursos humanos.
- Hacia valores coherentes a pesar de los cambios sociales y educativos.
- Equilibrio entre los cambios y mantener la esencia.

Esta pregunta, cuya función era realizar una prospección de futuro, no aporta nada nuevo; más bien sirve con la siguiente para cerrar la entrevista. En ella recalcan algunas de las ideas señaladas anteriormente. Se recogen necesidades de recursos económicos (autogestión) y humanos, de cambios ideológicos, etc. que en estos momentos constituyen una utopía hacia la que la fundación tendrá que caminar.

16. ¿Se te ocurre alguna sugerencia con respecto a la educación en valores y la educación de calle?/18. ¿Se te ocurre alguna sugerencia con respecto a la educación en valores y la educación de calle?

- Que los valores son un tema que está presente y te mueve a actuar, pero no lo había tenido en cuenta.
- Para educar en la calle hay que unificar los criterios, abandonando tu propia opinión, el individualismo y la ideología.
- Que la educación de calle (dirigida a niños y familias) es insustituible porque llega a un tipo de público al que la educación formal o familiar no llega y se hace desde el propio medio en el que viven.
- Que los valores, en su sentido más normativo, son necesarios para funcionar en la vida y educar al niño.
- Que no existe tanto cambio entre el pasado y presente de la organización, pues se siguen priorizando los valores humanos; lo que cambia es la forma.

En resumen, los valores más presentes en las respuestas a la entrevista se encuentran en las fases II y III. Estos valores coinciden con los encontrados en el análisis general realizado en todos los documentos (entrevistas, estatutos, programa y memoria) a través de la codificación según la clasificación Hall-Tonna y sirviéndonos del programa informático Nud*ist.

Sigue constatándose una frecuencia baja de los valores de la fase I y IV. Esta última fase no se nombra explícitamente en el breve análisis de las respuestas, aunque en el fondo de éstas se percibe una referencia constante a los Derechos Humanos, y en especial a algunos de ellos, y a la transformación social que sería necesaria para lograr un mundo mejor, menos individualista y más comunitario.

4. Bibliografía

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.

X. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

*No utilices dos palabras
si con una basta.
Zaoui (2003: 13)*

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación están organizadas en distintos apartados, que se refieren a aspectos formales sobre los instrumentos empleados y a aspectos profundos del análisis de los documentos estudiados.

Los apartados A y B se refieren a los siguientes aspectos formales:

A. La clasificación de valores de Hall y Tonna es un instrumento que ofrece grandes ventajas para estudiar los valores de una organización por las siguientes razones:

a.1. Es una de las clasificaciones más completas encontradas por la investigadora. La cantidad de valores que contiene, junto con la complejidad de la misma (entendiendo por complejidad la ordenada estructura interna a partir de la cual se organizan los valores) permite a muchas instituciones verse reflejadas ella. Tanto instituciones de educación formal como no formal pueden estudiarse a partir de esta clasificación, como muestran los casos investigados por el ICE de

Deusto (Bilbao) en la educación formal y esta misma investigación en la educación no formal.

a.2. Como si se tratara de un mapa, este instrumento permite localizar la situación de una organización en cada una de las fases y partes de la clasificación. En este sentido, dicha estructuración facilita una toma de consciencia a la propia organización sobre aquellos valores que impregnan su actuación y fomenta la reflexión sobre aquellos hacia los que se quiere orientar, al tiempo que permite tomar las decisiones oportunas para ello. Los objetivos y metas de cada organización e institución varían según sean los fines para los que han sido creadas. Este sistema de clasificación facilita establecer diferencias entre distintas entidades de otras según la fase y el orden de los valores concretos con los que se identifican.

a.3. Se trata de un instrumento interesante para el análisis y posterior interpretación de los textos y discursos de instituciones de carácter psico-socio-educativo. Su utilización permite comprender los propios discursos orales y escritos y seleccionar mejor los objetivos que pretende la organización.

a.4. De los datos obtenidos a través del uso de esta herramienta de clasificación, se puede concluir que es perfectamente aplicable a otras organizaciones de educación no formal, ONG, organizaciones sociales, etc.

B. El programa Nud*ist in Vivo ha sido un instrumento complementario y muy útil a la hora de codificar (utilizando la clasificación de valores Hall-Tonna) los textos de una institución y realizar su análisis cualitativo.

b.1. Este programa es de gran ayuda para el análisis cualitativo de textos, que tienen orígenes diversos y que, por lo tanto, no siguen una misma estructura, como los estudiados en esta investigación: estatutos, memoria, programa y entrevistas. Todos ellos están presentados en forma de texto escrito, pero mientras que los primeros fueron concebidos como tales, las entrevistas proceden de un documento oral. El programa ofrece grandes ventajas para codificarlos.

b.2. Es de gran utilidad para la investigación cualitativa, porque soluciona en parte la lentitud y el alto esfuerzo que supone el tratamiento de documentos textuales extensos y otorga sistematización a los datos provenientes de documentos diversos, permitiendo recodificar, extraer distintos tipos de informes y cuadros resumen de la información, y datos de la investigación..

b.3. El manejo de esta aplicación informática resulta todavía un poco complicado, pero su uso tiene ventajas para las organizaciones y concretamente para los programas que éstas desarrollan, permitiendo el análisis de situaciones, casos, etc. con criterios comunes.

En los apartados siguientes, presentamos las conclusiones del estudio realizado sobre el contenido del *"Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto"* objeto de esta investigación:

C. Todas las fases de la clasificación de Hall-Tonna se encuentran en alguna medida representadas en los documentos estudiados.

c.1. La fase I de la clasificación Hall-Tonna se encuentra poco representada en este programa, que es de carácter psico-socio-educativo más que asistencial. Recordamos que la fase I contiene los valores relacionados con las necesidades más básicas del ser humano, que se pueden aplicar a cualquier organización.

Los documentos contienen valores de esta fase, aunque en mucha menor frecuencia e importancia que los que se encuadran en otras fases de la clasificación.

A nivel general, en los estatutos de la organización encontramos los valores de Economía/ganancia, Funcionamiento Físico y Propiedad/control, que garantizan la existencia y funcionamiento de los programas que desarrolla la Fundación *Pioneros*. Estos valores, junto con otros que señalaremos más adelante en la fase II, parte B, son esenciales para cualquier organización.

En concreto, en el programa de prevención, tal como se recoge en los documentos, el programa, la memoria y las entrevistas se encuentran referencias a valores básicos para niños, jóvenes, mujeres y familias, que son:

Comida/calor/vivienda, Funcionamiento físico y Economía/ganancia. Bien es cierto que entre los objetivos centrales de la organización no se encuentra el trabajar especialmente con estos valores, aunque los considera imprescindibles para la estabilidad del niño y la familia y previos a cualquier tarea de tipo educativo.

La escasez o falta de recursos es un tema ampliamente repetido en los documentos y entrevistas. La tarea de la entidad se ve muchas veces limitada por no contar con mayores recursos económicos para dotar a los programas de más recursos materiales y humanos que permitan, por ejemplo, ampliar el personal educativo para realizar una labor más individualizada, o contar con un coordinador que se encargue de la unificación de criterios pedagógicos. Incluso se ofrece la alternativa de crear otros programas que completen la tarea del de prevención, como sería un piso de acogida de niños en situaciones familiares extremas.

La entrevista del trabajador social es una de las que más revela las estrecheces económicas por las que pasan las familias con las consecuencias que tienen en la alimentación, vivienda y funcionamiento físico de estos menores. Intentar poner remedio a estas necesidades a través de las solicitudes de subvenciones y ayudas y de la derivación de casos a los Servicios Sociales; es el primer gran escalón que se necesita ascender para poder dirigir el esfuerzo hacia otros logros de carácter menos físico o material.

De este modo, *Pioneros* no centra su actividad, ni a nivel general, como se aprecia en los estatutos, ni a nivel particular, como muestran los documentos del programa en esta fase de la clasificación de Hall-Tonna, pero reconoce la importancia de algunos de estos valores para continuar el trabajo social y educativo.

c.2. La fase II, con varios de los valores que la componen, se encuentra ampliamente reflejada en los documentos estudiados en esta investigación.

A priori no es extraño que una organización que nace como asociación y recientemente se ha convertido en fundación, manteniendo su trabajo psico-socio-

educativo, contenga valores de esta fase. Podemos ver que existe coherencia entre el objeto de la entidad y los valores que pretende.

La profundidad del análisis nos lleva a desmentir lo que podríamos imaginar a nivel superficial, que sería una preponderancia de los valores de la parte B sobre los de la A, ya que los primeros se refieren a la institución y los segundos a la familia. Esto sería así en un entorno "normal", pero en el medio social en el que se desarrolla la labor de *Pioneros* esta regla no se cumple. Dentro del marco de la prevención, que caracteriza el trabajo de esta organización, se cree firmemente en la influencia y repercusión que tiene el entorno en el niño, y en concreto su familia, por lo que se interviene directamente con el niño y con la institución familiar para que ésta mejore la educación que da a sus hijos. Las carencias que presenta este contexto específico hace que valores que normalmente se atribuyen a la familia no estén siendo desarrollados, ya que no se puede enseñar aquello que no se sabe. Entre los valores de la parte A que tienen una importancia primordial tanto en mujeres como en niños y jóvenes están la Autoestima, Afirmación social y Derechos/respeto.

Un dato importante del análisis de esta fase muestra que no siempre los valores más frecuentes en los documentos son los más importantes para el programa y para la entidad. Muchas veces el tipo o la extensión del documento condicionan el que un determinado valor se dispare en cuanto a la frecuencia de codificación. En esta fase ocurre esto con muchos de los valores, que en un estudio puramente cuantitativo consideraríamos como secundarios y que en el estudio cualitativo hemos considerado prioritarios. Por ejemplo, los valores citados antes de la parte A, otros como Familia/pertenecer, Amistad/pertenecer y Apoyo semejantes de esta misma parte y algunos de la parte B como Autocompetencia/confianza... son más significativos dentro del trabajo de la organización que otros que se repiten mucho. Entre estos valores con alta frecuencia pero con menor peso cualitativo tenemos ejemplos ilustrativos en la parte B: Juego/recreo y Tecnología/ciencia. Estos valores son necesarios en cuanto que son un medio para lograr los objetivos del programa, pero no forman parte de esos objetivos. Asimismo Gerencia, Institución/pertenecer, Logro/éxito, etc. son muy importantes para el funcionamiento de una organización y por supuesto para el programa estudiado.

Hay casos en los que la frecuencia en la codificación coincide con la importancia de los valores, como es el caso de Trabajo/labor, Comunicación/información y Criterios/racionalidad.

Los valores de esta fase, especialmente los de la parte B, aun siendo importantes para los objetivos del programa estudiado, son medios utilizados para alcanzarlos. Por ejemplo, el valor Trabajo/actividad es muy frecuente y se ha utilizado para representar a las actividades, necesarias para el logro de la prevención y un medio para lograrla. Igualmente, la Comunicación pretende ofrecer otras formas de expresión o alternativas a las manifestaciones agresivas de los beneficiarios.

Dentro de la fase II encontramos valores fundamentales para el programa de prevención, tanto en la parte A como en la B, y otros que, aun siendo importantes para este programa, son secundarios porque se encargan de la gestión y organización que afecta en general a toda la institución y a todos los programas.

c.3. La fase III, junto con la anterior, recoge la mayor parte de las referencias valorativas de los documentos estudiados. Desde una perspectiva cualitativa, es tal vez más importante que la anterior, pues los valores que recoge son muy significativos para el trabajo que desarrolla la entidad y la filosofía que hay debajo de estas acciones.

En esta fase, además, se da una coincidencia entre las frecuencias de los valores y su importancia desde el punto de vista cualitativo. Así, valores como Compartir/escuchar/confiar que afectan tanto a los beneficiarios como a los profesionales que ejecutan el programa son fundamentales. El objetivo de trabajar con estos valores, es transformar el individualismo imperante en acciones más colectivas, que, aunque se apliquen a este programa en concreto, se podrían extrapolar a toda la sociedad actual. En esta misma línea se encuentran valores como Comunidad/apoyo y Cooperación/complementariedad, que abarcan tanto el nivel micro como el macro de la organización. La cooperación y coordinación obtienen resultados muy diferentes según se produzcan en el seno de la organización o en la relación con otras, siendo la primera fuente de mejora del

trabajo realizado y la segunda generadora de controversias en algunos casos, aun reconociendo su necesidad.

Discernimiento/organización, Presencia/convivir, Expresividad/libertad/alegría y Autorrealización son valores considerados muy importantes en la tarea de prevención y educación que realiza la entidad. Sin el establecimiento de un buen clima emocional entre el educador y el niño o el trabajador social y la familia no es posible desarrollar un trabajo preventivo que repercuta en la autorrealización y autoestima de sus participantes. Además de la confianza, es necesario ayudar a analizar las situaciones problemáticas de la vida para que, haciendo uso de la libertad y aprendiendo nuevas formas de expresión, se integren soluciones distintas que contribuyan a encauzar su vida y a desarrollarse como personas autónomas y sanas.

Al final y a modo de recopilación, presentamos uno de los valores que integra gran parte de las acciones desarrolladas en el marco de este programa con niños, jóvenes, mujeres y familias: la Educación/conocimiento/intuición. El sentido otorgado a este valor en esta investigación es el de educación no formal, educación que se construye haciendo, con la experimentación y la práctica, y que es distinto a la concebida bajo el valor de la fase II, B, Educación/titulación, más formal y académica. Este valor de educación enmarca el programa de *Pioneros*, pretendiendo cubrir aquellos aspectos no alcanzados por otros agentes educativos (familia, escuela o barrio).

Consideramos que los valores de la fase III, en especial los de la parte B, son importantes para proporcionar la forma, la estructura y la organización en la que se encuadre este tipo de educación menos formal pero muy rica en valores personales y grupales que toda sociedad debería alcanzar. Estos valores se ven complementados por los de la parte A de la fase III.

c.4. La fase IV está apenas representada en los textos y entrevistas de la entidad. Es en parte normal que una entidad que trabaja con personas que viven en estados carenciales físicos, psíquicos, emocionales y sociales no pretenda cambiar su mundo de golpe, sin más ni más, sin haber cambiado antes las situaciones y estructuras en las que viven. Esta razón lleva a la fundación a centrar su actividad

en las fases anteriores pero teniendo presente en el horizonte, como una meta a largo plazo, algunos de los valores de este nivel, como son Derechos Humanos/orden social del mundo, Justicia/equilibrio mundial y Palabra/transformación.

Muchos de los valores de los que se componen los Derechos Humanos hacen referencia a situaciones concretas que han sido codificados en las fases II y III.

La Justicia es un cometido a largo plazo de esta entidad, que interviene sobre un colectivo desfavorecido con el fin de ayudarlo a compensar sus dificultades y a reducir la distancia que le separa de otras comunidades con menos carencias.

La palabra es un medio a través del cual esta organización pretende canalizar la violencia y aquellas manifestaciones poco aceptadas socialmente hacia vías que usen el diálogo, la comunicación, etc. como medio para transformar la realidad social de niños, jóvenes, mujeres y familias.

Lo deseable sería alcanzar la fase IV, pero por el momento la mayoría de los valores de esta etapa corresponden a unos ideales que orientan hacia la mejora y que son difíciles de lograr.

Resumiendo las aportaciones de este apartado C, las conclusiones son las siguientes:

- Todas las fases de la clasificación de Hall-Tonna aparecen representadas en alguna medida en los textos estudiados, aunque no todas estas fases se encuentran igualmente presentes. No se omite en la intervención la atención a algunos valores básicos (fase I) porque se reconoce la carencia de los mismos en los beneficiarios del programa (niños, jóvenes y familia), si bien la tarea de intervención psico-socio-educativa se centra en los valores centrales de la clasificación (fases II y III), manteniendo una pequeña referencia en valores utópicos para el momento presente (fase IV) hacia los que se orientan.
- *Pioneros*, según los valores que aparecen en los documentos estudiados, se sitúa entre las fases II y fase III, aunque se identifica más con valores de la

tercera. Este hecho se puede observar por la importancia que dan sus documentos y protagonistas a los valores de esta fase.

- La lista de valores de la clasificación Hall-Tonna a partir de este estudio ha quedado reducida a otra más corta y de más fácil manejo que puede ser aplicada en el futuro al estudio de organizaciones de educación no formal que trabajen en el ámbito psico-socio-educativo. Las razones para este recorte son que resulta muy difícil y costoso trabajar con una clasificación tan larga (125 valores), que ha sido confeccionada para organizaciones de todo tipo, restando agilidad al análisis que se pretenda realizar. El estudio de caso desarrollado a lo largo de esta investigación ofrece una pauta que puede ser verificada en investigaciones posteriores y que sirve sobre todo para el ámbito estudiado.

Los valores de la fase I se reducen a 4, los de la fase II a 26, los de la fase III a 28 y los de la fase IV a 3. Vemos así reducida la lista inicial de 125 valores iniciales a 61. La lista, tal como quedaría según la reducción que se desprende de esta investigación y utilizando la misma representación gráfica del capítulo VI, es la siguiente:

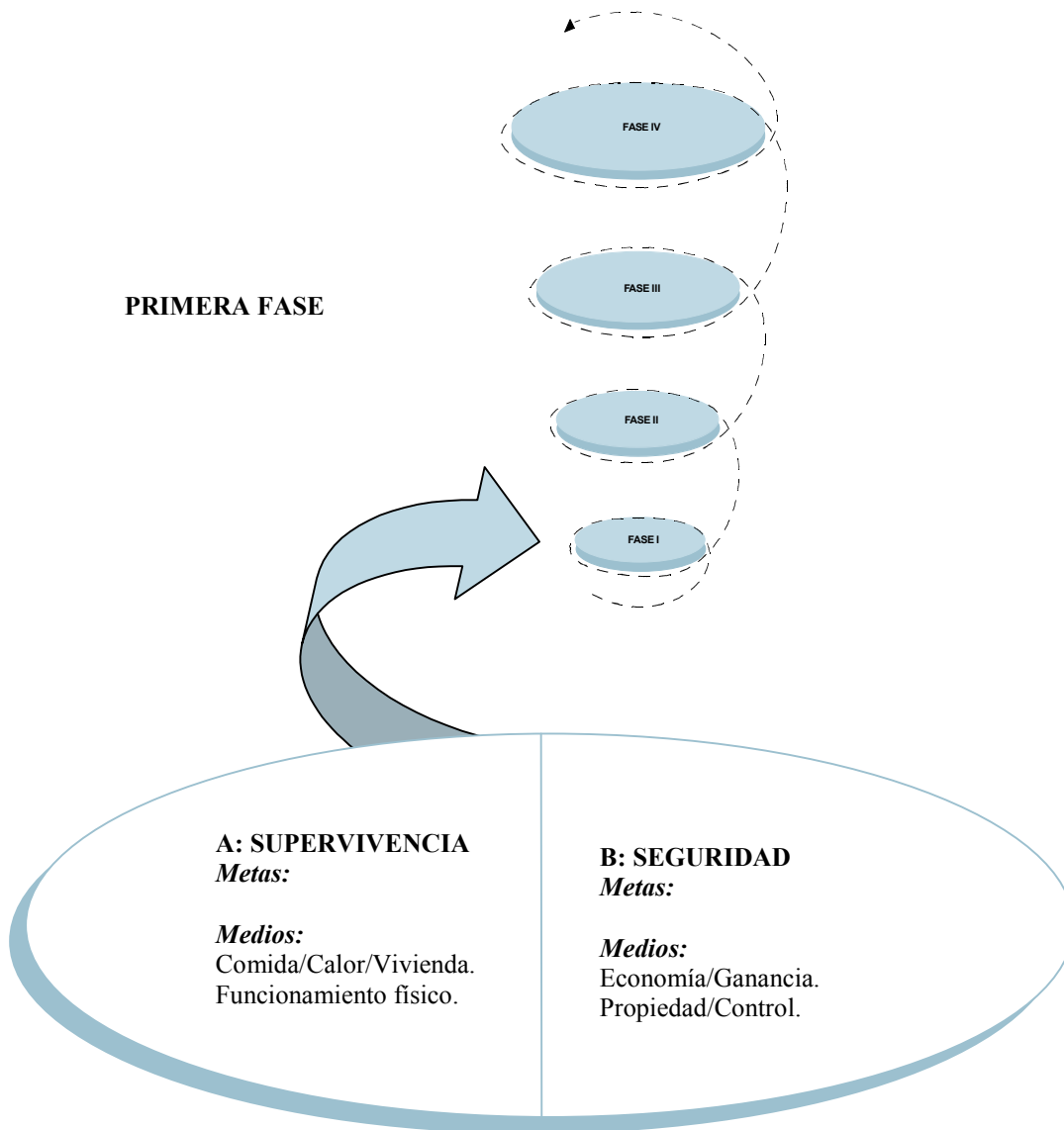


Figura 17. Valores de la FASE I de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:27).

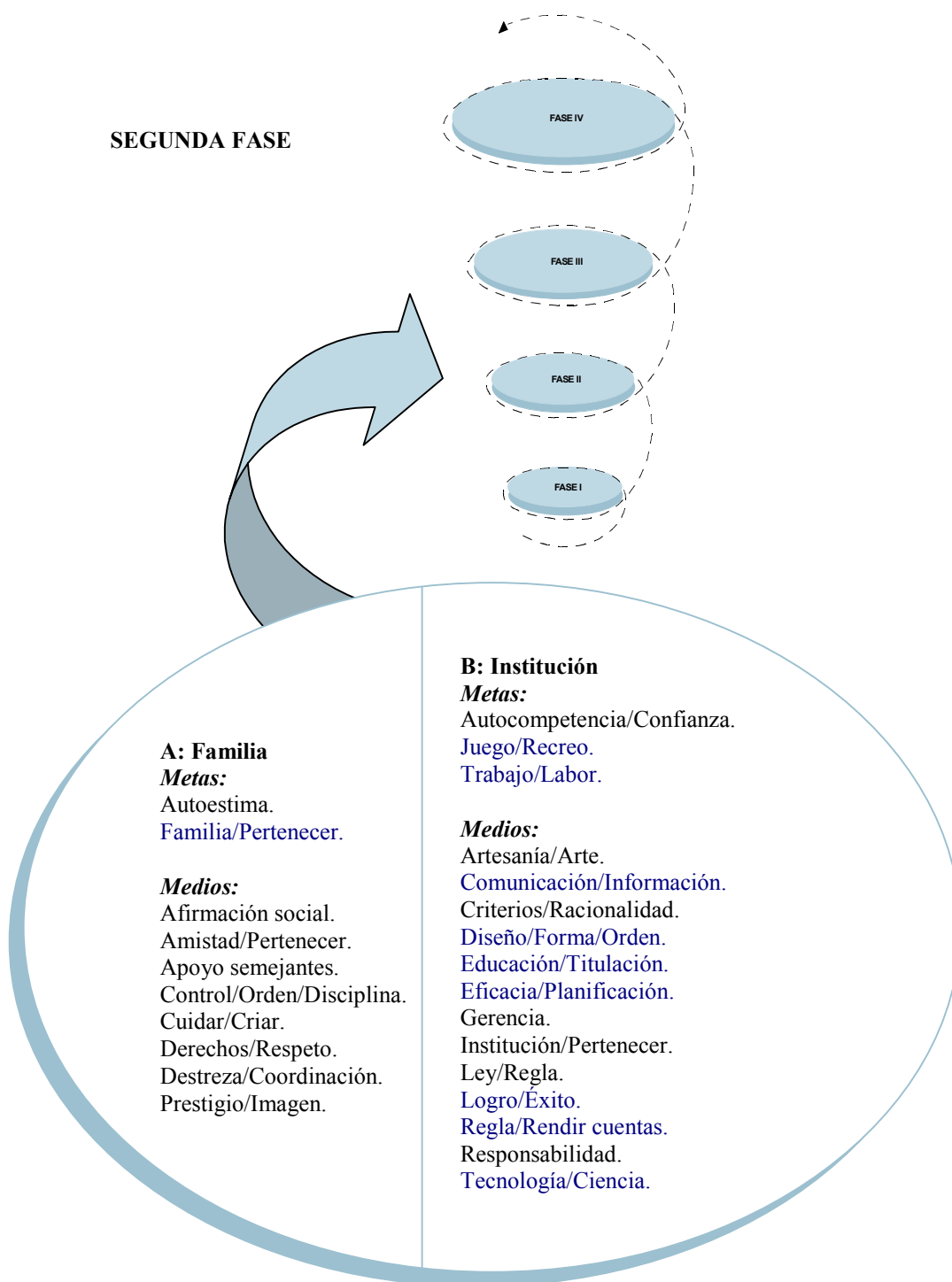


Figura 18. Valores de la FASE II de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:28).

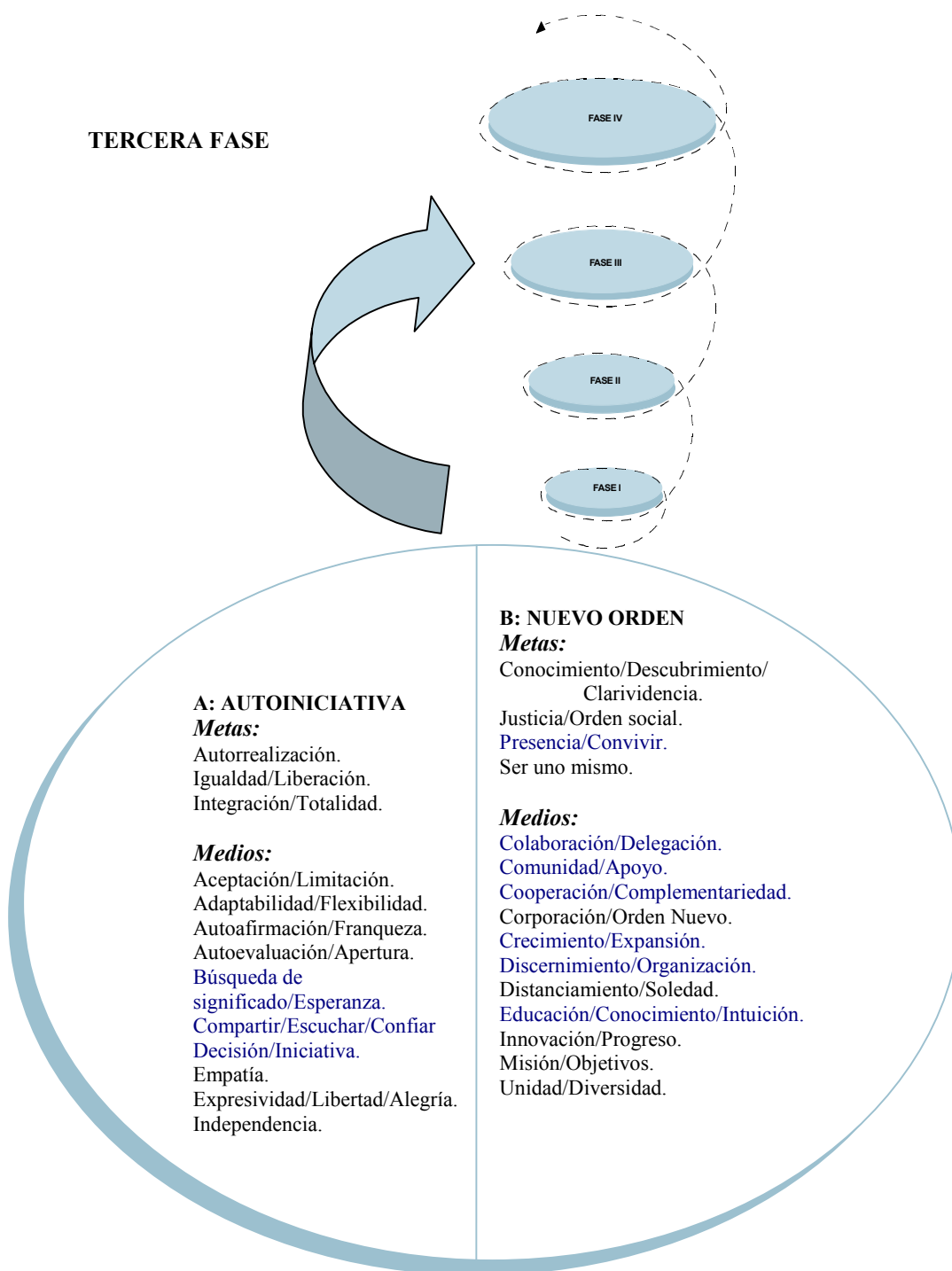


Figura 19. Valores de la FASE III de la clasificación según Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:30).

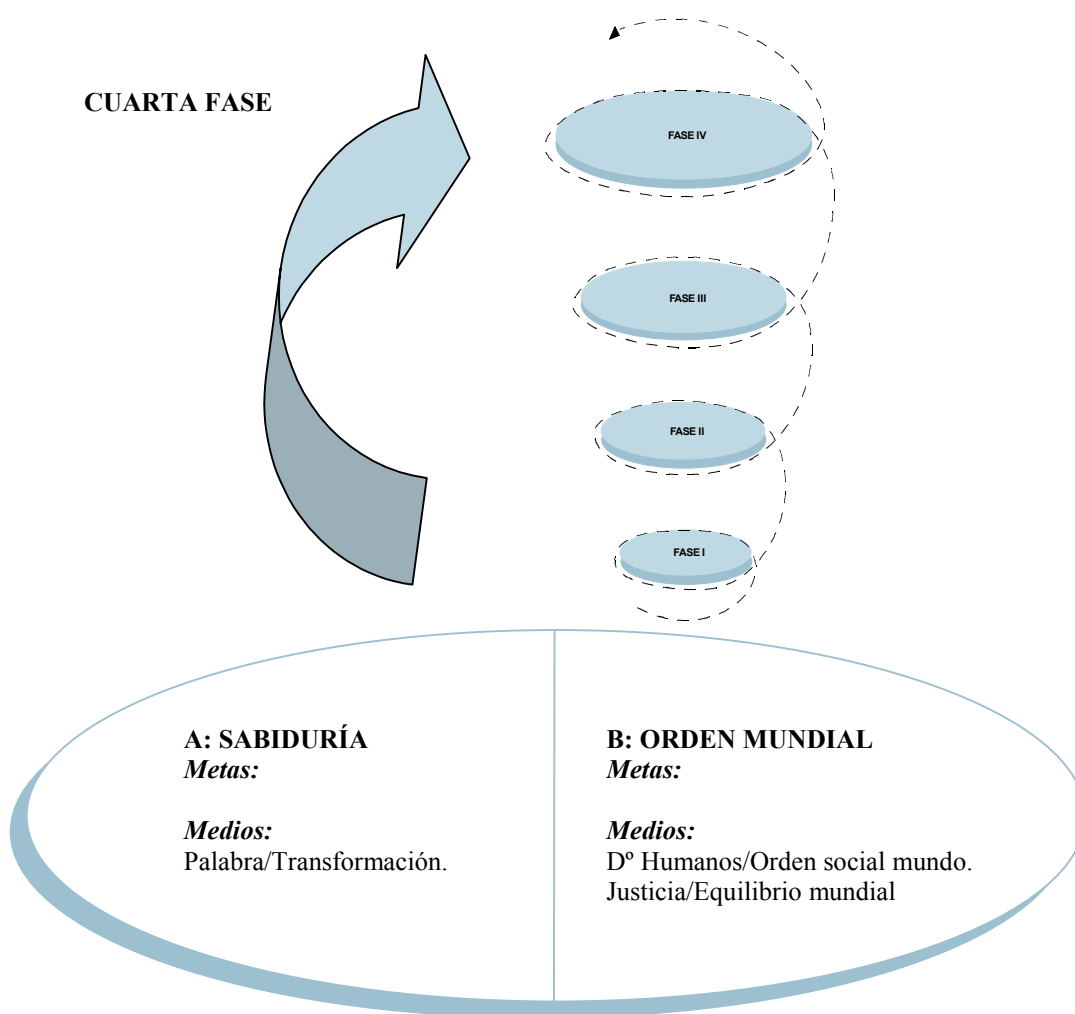


Figura 20. Valores de la FASE IV de la clasificación según de Hall-Tonna. (Adaptación. AA.VV., 1993:32).

D. El análisis de las respuestas dadas a las entrevistas, aun siendo contenidos explícitos que como tales hay que analizar, nos permite corroborar los datos obtenidos del estudio detallado de todos los documentos. Este análisis concreto nos facilita el añadir las siguientes conclusiones:

- Necesidad de formular criterios comunes en cuanto a los valores y a la intervención educativa y social con una doble finalidad:

- a) Evitar la desorientación que provoca en los niños, jóvenes y familias el cambio de educador y/o trabajador social.

b) Evitar la ruptura o los cortes bruscos en la tarea social, psicológica y educativa que pueden producir los cambios en el personal.

Se lleva tiempo valorando la necesidad del reescribir la filosofía pedagógica de *Pioneros*, aunque la atención que requieren los asuntos cotidianos no permite centrarse en esta tarea en la actualidad. El impulso de una agente externo, experto en investigación pedagógica y que no mantenga una vinculación económica con la entidad, podría ser muy beneficioso para abordar este tema.

- La realización de la entrevista ha puesto de manifiesto que se ha reflexionado poco en torno al tema de los valores, aunque es un tema tan ligado a la educación que siempre se ha trabajado de manera implícita. Por lo tanto, se observa la necesidad de hacerlo explícito.

- La formación en valores también aparece como necesaria. Esta no tiene que venir de fuera de la entidad ni ser muy técnica. Se puede realizar dentro de la formación interna que ya realiza periódicamente la entidad, promovida por el equipo interdisciplinar; sólo hay que tomar conciencia de ella. Esta formación puede partir de una análisis de los valores que recoge de manera consciente e inconsciente la programación y memoria, tomando conciencia de ellos, en primer lugar. Reflexionando y dialogando para ver si son los que explícitamente cada educador pretende, en segundo lugar. Y tratando de unificar y llegar a acuerdos en aquellos valores que en cada momento se consideran prioritarios por la edad o fase de desarrollo del chaval, por las características sociales que esté viviendo, etc., en tercer lugar. En el apartado siguiente de este mismo capítulo se hace una propuesta de formación.

Recapitulando todo lo escrito en este capítulo y teniendo presentes las pretensiones con las que nació este estudio, podemos decir que:

- 1) Se han detallado y analizado los valores que contiene en el *Programa de Prevención de las Dificultades Psicosociales de la Infancia en Medio Abierto*.

- 2) Los valores declarados a entidades públicas (estatutos, programa, memoria) y los que expresan los entrevistados guardan coherencia y coinciden, señalando lo

ya dicho en apartados anteriores. Algunos valores son muy frecuentes en documentos oficiales (estatutos) porque de ellos depende la existencia y marcha de la fundación, pero no siempre son los fundamentales dentro del programa estudiado. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a valores que priorizan la economía o los recursos materiales, sin los cuales no puede funcionar ningún programa.

3) La formación de los profesionales debería incidir más en la reflexión sobre los valores para que estos se trabajaran de una manera más consciente en el programa y tuvieran continuidad.

4) La participación de los profesionales en este estudio ha servido para sensibilizarles sobre el tema de los valores encontrando interesante la formación en estos.

Proyección de **futuro**:

- En estas conclusiones, al igual que en el estudio realizado, nos hemos referido a un solo programa de la Fundación *Pioneros*, pero sería interesante realizar este estudio en el resto de los programas que desarrolla la entidad, especialmente en los programas de formación laboral (soldadura y costura) y en Medidas Alternativas al internamiento, para comprobar las coincidencias y divergencias en cuanto a los valores que cada uno trabaja.

Estos estudios por programas y la comparación de todos ellos permitirían realizar una síntesis de los valores que se consideran prioritarios para toda la entidad con la posibilidad de ser una carta de presentación ante la Administración Pública y personas ajenas a la organización. Por otro lado, tanto la síntesis de los valores como los valores más representativos de cada programa ofrecerían a las personas que se acercaran para trabajar en la entidad, de forma voluntaria o profesional, un conocimiento previo de la orientación de cada uno que permitiría decidir el más adecuado a sus propios valores.

Propuestas o sugerencias para la entidad estudiada: Fundación *Pioneros*:

- La posibilidad de incluir la utilización del programa Nud*ist in vivo para evaluar las actuaciones de cada programa, llevar a cabo la autoevaluación de los profesionales y orientar así la formación que estos deben recibir.
- Incluir la filosofía de la educación en valores en sus programas. Esto implica formarse en el tema, trabajar en la clarificación y reconocimiento de los valores que se están trabajando en cada uno de los programas, señalar los valores que se consideren prioritarios para cada programa y orientar la planificación y programación anual en función de estos valores prioritarios. Esta dinámica implicará a posteriori que la evaluación también verifique los logros obtenidos en torno a los valores.
- Estudiar los valores que poseen los chavales y las familias con las que trabaja *Pioneros* a través de la realización de entrevistas, vídeos sobre actividades, diarios de campo del educador y/o trabajador social, etc. utilizando el programa Nud*ist in vivo para la codificación y organización de los datos y la clasificación de valores reducida de Hall-Tonna en el estudio y análisis posterior.

Propuestas

Propuestas para entidades que trabajan en ámbitos de educación social y no formal:

- Utilización de la metodología utilizada en esta investigación (Clasificación de valores Hall-Tonna y aplicación informática Nud*ist in vivo) para el estudio de los valores de una organización privada o pública.
- Aplicación de la clasificación de valores reducida, resultado de esta investigación para el estudio de los valores de una organización privada o pública.

Propuestas para estudios del carácter cualitativo:

- Utilización de la aplicación informática Nud*ist in vivo en el marco de la investigación cualitativa para codificar y estudiar los datos de textos y discursos orales, escritos o visuales, pero todos ellos traducidos a texto escritos.

Propuesta de un Programa de formación en valores para educadores sociales y familiares.

Recursos humanos implicados:

Agente encargado de la preparación y coordinación de la formación en valores el director del programa educativo (en el caso de la Fundación *Pioneros* es el director y psicólogo del Programa de prevención en medio abierto).

Participantes: Todos los educadores sociales y familiares que existan en la organización, contratados y voluntarios (en el caso de la Fundación *Pioneros* se estima en unos 8 educadores, 3 ó 4 colaboradores y 1 trabajador social).

Proceso que puede ayudar a ser consciente de los propios valores y de las repercusiones que estos tienen en la educación de los niños, jóvenes y familias:

1º) Tomar conciencia de los valores personales.

2º) Ser consciente de los valores a través de los cuales se intenta educar.

3º) Analizar si existe un acuerdo entre los valores que se tienen, los que se manifiestan y los que se deciden como idóneos para educar. Observar si el pensamiento (conocimiento), sentimiento y la acción caminan unidos en el tema de valores.

4º) Recopilar las necesidades que poseen los niños, jóvenes y familias con las que se trabaja.

5º) Relacionar los valores con las necesidades sentidas por los beneficiarios del programa, priorizando aquellos que sean más importantes.

6º) Realizar una programación dentro del Programa de Prevención en Medio Abierto atendiendo los valores prioritarios para el ámbito de intervención.

Metodología:

La metodología ha de ser activa, que busque la implicación de los participantes para que integren de una manera práctica los conocimientos.

Se ha pensado que la mejor forma de intervención puede ser organizar talleres de dos horas de duración a desarrollar o de forma continuada a lo largo de un fin de semana o a lo largo de varias semanas trabajando una sesión por semana.

Taller 1: Los valores.

Lluvia de ideas: los participantes irán diciendo qué creen que son los valores. Si esta pregunta es muy complicada se pedirán primero ejemplos de valores, para que en un segundo paso, y tras haber analizados los que digan, se intentará llegar a un concepto de valor.

El coordinador del taller ofrecerá a modo de conclusiones algunas definiciones de valor, relacionándolo con el de las actitudes y las normas. También puede ofrecer algún texto fotocopiado que amplíe esta información.

Taller 2: Mis valores. ¿Por qué educar en valores?

Propuesta y realización de ejercicios para tomar conciencia de los propios valores.

1.1. Ejercicios de clarificación de valores.

Preguntas que pueden orientar un diálogo clarificador con adultos y niños:
(Buxarraís, 1997:106)

- ¿Estás de acuerdo con esta opinión?
- ¿Podrías explicar más tus razones para estar a favor?
- ¿Podrías explicar más tus razones para estar en contra?
- ¿Qué significa lo que has dicho?
- ¿Has pensado en otra razón importante en este caso?
- ¿Te has cuestionado qué pasaría si actuaras de esa forma?

Jugar a Imagina que... (Buxarraís, 1997:106)

Poner a la persona en situaciones en las que hay que elegir y valorar.

* Si te fueras a una isla desierta, ¿qué te llevarías? Limitar el número de cosas.

* Si se ocultara el sol durante un día, ¿qué pasaría? ¿Y si durara muchos días?

* Imagina que eres el único superviviente de un naufragio, ¿Qué desearías encontrar?

* Imagina que te encuentras 1000 euros, ¿qué harías con ellos?

Frases incompletas (Buxarrais, 1997:106)

"Lo más importante en mi vida es..."

"Mi juego preferido es..."

"Mi programa favorito de la televisión es..."

"El libro o cuento que más me gusta que me cuenten es..."

Se puede profundizar en las respuestas, pidiendo explicaciones sobre los elegidos o pidiendo otras alternativas.

Juegos de dramatización o empatía (ponerse en el lugar del otro)

Vamos a jugar a que tú eres el padre y yo el hijo (role-playing).

Juegos de imitación:

Yo te imito y tú me imitas a mí. Se puede jugar con los niños.

El fin es que el niño se vea reflejado, que sea consciente de lo que hace, cómo lo hace...

Jugar a darse cuenta (Pascual, 1988:62...)

1. ¿Qué tengo en mi habitación?
2. ¿Qué tengo en mi casa que me gusta?
3. ¿Qué tengo en mi casa que no me gusta?
4. ¿Qué hay en mi pueblo que me gusta?
5. ¿Qué hay en mi pueblo que no me gusta?
6. ¿Qué hay en el colegio que no me gusta?

7. ¿Qué hay en el colegio que me gusta?
8. ¿Qué me pone triste?
9. ¿Qué me pone alegre?
10. ¿Qué me gusta comer?
11. ¿Qué no me gusta comer?
12. ¿Con quién me gusta más estar?
13. ¿Con quién no me gusta estar?
12. ¿Con quién me gusta más jugar?
13. ¿Con quién no me gusta jugar?
14. ¿Qué quiero hacer en vacaciones?
15. ¿A qué me gusta jugar?
16. ¿Cómo me siento cuando juego?
17. ¿Cómo me siento cuando como?
18. ¿Cómo me siento en el colegio?...

Hojas de valores (RATHS, L. y OTROS,1967: 92, 103, 108, 111).

Obra de teatro (RATHS, L. y OTROS,1967: 124-126) Dramatizarla

1.2. Dilemas morales elaborados utilizando como referencia los de Kohlberg.

Los dilemas morales son historias que plantean una situación conflictiva en la que los protagonistas se ven obligados a elegir una de las dos alternativas que se ofrecen. Atañe a los valores morales.

Cuando el coordinador del curso vaya a elaborar dilemas morales ha de tener en cuenta lo siguiente:

- Poseer unos valores claros a trabajar.
- Elegir un tema que sea relevante para el grupo hacia el que van dirigidos.
- Utilizar un lenguaje en la redacción de la historia claro y comprensible para el grupo.

- Presentar de forma clara las dos alternativas ante las que el participante tiene que elegir.
- Preguntar de forma directa si qué opción elige, la uno o la dos y por qué.

El coordinador de la actividad debe apoyar y guiar al grupo, pero sin aportar la solución que él daría.

Estos dilemas se pueden trabajar individualmente e incluso por escrito y luego exponerlos en público y discutirlos.

1.3. Discusión en torno a situaciones.

Ejemplos de situaciones, que pueden ser redactadas por los propios educadores:

Situación 1: En el grupo de chavales asignado a un educador hay uno que tiene 13 años y fuma canutos. El educador venía percibiendo algunos cambios en el aspecto físico y sobre todo en las actitudes del chaval: malas contestaciones, faltas reiteradas en el colegio, falta de respeto a sus compañeros, profesores y al propio educador, problemas con su madre... Recibe la constatación de este hecho porque se lo cuenta otro miembro del grupo y él mismo lo encuentra en el parque del Ebro con un grupo de chavales mayores fumando sentados en la hierba.

¿Qué debería hacer el educador?

¿Tendría que informar a la madre? ¿y a los maestros? Sí o no ¿Por qué?

Situación 1: El educador percibe cambios en una niña, que ha pasado de ser alegre y dicharachera a estar triste y apática. Un día, en el transcurso de un juego de contacto físico, se da cuenta de que tiene hematomas en partes del cuerpo que en invierno suelen estar cubiertas por la ropa. Observa a la niña durante unas semanas y la anima a hablar. Ve que los moratones a veces son visible en la cara y, por ello, pregunta directamente a la niña. Esta no quiere hablar, pero acaba confiando al educador que como no se porta muy bien los padres le pegan, porque están nerviosos, sin trabajo desde hace tiempo. También le pide que no se lo diga a nadie, porque a pesar de todo sus padres le quieren y ella quiere estar con ellos.

¿Qué debe hacer el educador, avisar a los servicios sociales o intentar resolver el problema?

¿Qué papel juega el trabajador social en esta historia? ¿Cómo actuará?

¿Deberán que presentar una denuncia? ¿Por qué?

En el trabajo de ambas situaciones el coordinador debe recoger las distintas respuestas, ofrecer una recopilación de las mismas al grupo, ver qué valores están implicados en ellas y advertir si todos los miembros del equipo tienen valores iguales o diferentes.

Estas dos últimas actividades se pueden trabajar de forma similar en metodología, pero adaptando los ejercicios a grupos de mujeres y jóvenes, y según como sea el grupo, trabajándolos exclusivamente de forma oral.

Taller 3: ¿Quién tiene que educar en valores? ¿En qué valores hay que educar?

Se plantea la primera pregunta al grupo y fruto de ello saldrán respuestas que responsabilicen al menos a tres grandes ámbitos:

- El escolar.
- El familiar.
- El social, dentro de este último están las instituciones sociales de la zona y en este caso los educadores y trabajadores sociales.

Para abordar la segunda pregunta, el coordinador pedirá a los participantes en la sesión que reflexionen y escriban los valores que priorizan en su programación. Pueden tener delante la programación.

Si esta tarea de análisis se quisiera realizar de una manera exhaustiva y se dispusiera de tiempo extra, cada educador podría aplicar el programa Nud*ist a su programación, observando a sí la frecuencia mayor y menor de ciertos valores.

Se pondrá en común cuáles son esos valores, señalando aquellos que se repitan y advirtiendo los que sean diferentes. Se observará si las diferencias se deben a que el trabajo del educador se sitúa en una población diferente (niños o adultos, hombres o mujeres, grupo de edad de los niños...) o a otras causas.

Una vez hecho el trabajo individual se compartirá con el grupo los valores

Taller 4: ¿Se puede educar en valores que no se poseen?

El coordinador planteará un debate con esta cuestión en torno a esta cuestión. Puede ofrecer ejemplo en el caso de que no sea dinámico este debate:

- ¿Un educador que fuma y bebe, puede incitar a los niños y jóvenes hacia valores más saludables? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Una persona desordenada puede enseñar el orden en los otros? ¿Cómo? ¿Con qué dificultades se encontrará?

Leer el siguiente texto:

"Aún recuerdo el día en que nuestro hijo de cinco años fue a comer por primera vez a casa de un amigo del colegio. En nuestra familia no se permitía -ni se permiten- las palabrotas, esgrimiendo el argumento de que "eso no se dice", que resulta genérico y convincente hasta que el niño comprueba su autenticidad. Pues bien: cuando nuestro hijo regresó -y con el padre del amigo, que le había acompañado, aún en la entrada- lo primero que dijo fue: "¡El papá de Jordi dice "hostia" sin parar!" En su descubrimiento había la constatación empírica que "lo que no se dice", sí se decía. Y además -aunque tal vez sólo me lo pareció a mí- en la protesta de mi hijo percibí un tono de reproche por la mentira paterna, cuando se suponía que tampoco se debía mentir. Este es el problema: ¿cuál es la norma válida? Y, aunque renunciemos a establecer una sola norma para todo el mundo, ¿cómo mantener la que uno ha tomado como propia, si es fácilmente contestada por el entorno más inmediato?" (Cardús, 200:108-109).

¿Qué ocurre cuando el niño o joven descubre que su padre, madre o educador no es legal como parece, es decir, no tiene los valores que aparenta o dice tener?

¿Cómo aborda el educador infantil o familiar esta cuestión?

Taller 5: La jerarquía de los valores.

Este taller podría ir detrás del 3º, ya que es preciso recordar los valores que son importantes para cada trabajador en su ámbito antes de decidir su orden.

Antes de empezar a ordenar se pueden tomar de la memoria del programa del año anterior y de la programación las necesidades que tienen los niños, jóvenes y familias.

Teniendo presentes las necesidades se pedirá a los asistentes, por grupo de interés, que ordenen los valores de mayor a menor importancia.

Terminado el trabajo se compartirá en grupo grande el resultado, pudiendo cualquiera de los asistentes matizar sus decisiones.

Taller 6: Programación con valores.

A modo de conclusión del tema de educación en valores, se pedirá a los asistentes que realicen una programación para un mes con su grupo de chavales o familias, teniendo presentes los valores.

Este trabajo se puede realizar fuera del tiempo del taller y en la sesión dedicarse a la presentación y comentario de cada programación.

El educador y trabajador social también pueden planificar sesiones para trabajar específicamente los valores o valores concretos con su grupo de niños, jóvenes, mujeres o familias. Para ello existen materiales ya confeccionados por O.N.G. como HEGOA, INTERMON-OXFAM, Manos Unidas, etc.

El coordinador preguntará sobre la utilidad de este taller y recogerá las aportaciones en un informe.

Bibliografía:

La bibliografía aquí expuesta se ha utilizado para elaborar la propuesta del Programa de formación en valores para educadores sociales y familiares.

A.I.D.E.X. (Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura) (1996): *Educación en valores. Educación para el desarrollo personal y social en la infancia y adolescencia*. Gráficas Sandoval. Plasencia.

AA.VV. (1990): *Educación en valores: diseño de un eje transversal*. Narcea. Madrid.

AA.VV. (1993): *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

CABANILLAS, M.C. y LÓPEZ MÉNDEZ, E. (1991): *Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. M.A.S. Madrid.

CARDÚS, S. (2000): *El desconcierto de la educación*. Ediciones B. Barcelona.

CAMPS, V. (1998): *Los valores de la educación*. Anaya. Madrid.

CARRERAS, LI. Y OTROS (1996): *Cómo educar en valores*. Narcea. Madrid.

BUXARRAIS, M.R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

ELEXPURU ALBIZURI, I. y MEDRANO SAMANIEGO, C. (Dir.) (2002): *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/CIDE ICE/Universidad de Deusto. Bilbao.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres. Valencia.

ESCORZA SUBERO, J. (1997): *Enseñar a pensar sobre valores sociales*. Universidad de La Rioja. Logroño.

HERS, R. Y OTROS (1984): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea. Madrid.

HOWE, L.W y HOWE, M.M. (1977): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Santillana (AulaXXI, Educación abierta). Madrid.

KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993): *Los valores, un desafío permanente*. Cincel. Madrid.

MARTÍNEZ MUÑIZ, B. (1994): *Educación en valores. Aportaciones a la función orientadora y tutorial*. Bruño. Madrid.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): *Valores y educación*. Ariel. Barcelona.

PASCUAL, A.V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Narcea. Madrid.

PAYÁ, M. (1997): *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

PÉREZ SERRANO, G. (1996): "Actitudes y valores democráticos en los jóvenes. Aspectos socio-educativos", en YUBERO JIMÉNEZ, S. y LARRAÑAGA RUBIO, E. (Coords.): *El desafío de la educación social*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

RATHS, L.; HARMIN, M., y SIMON, S.B. (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. UTHEA. México.

SIMON, S.B.; HOWE, L.W., y KIRSCHENBAUM, H. (1977): *Clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. Avante. México.

TRAVÉ, C. (2001): *El niño y sus valores. Algunas orientaciones para padres, maestros y educadores*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

VALERO IGLESIAS, L.F. (1992): *Aproximación a una educación en valores*. PPU. Barcelona.

VINUESA, M.P.(2002): *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

ZAOUI, A. (2003): *La sumisión*. El Cobre. Barcelona.

Anexos

A1. PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Protocolo:

Al inicio de la entrevista se realizará una doble presentación: por un lado, de la entrevistadora, que es la autora de este trabajo y que conoce a todos los entrevistados. Por otro lado, se explicará brevemente el objeto de esta investigación, que es averiguar los valores que se potencian en el programa de prevención de la inadaptación social en *Pioneros*.

Se pedirá a los entrevistados permiso para grabar la entrevista, con el fin de transcribirla y posteriormente analizar su contenido. Se les asegurará que nadie más que la investigadora tendrán acceso a la grabación y que se les mostrarán los resultados antes de dar por concluido este estudio. Por esta razón y la de la fiabilidad de la propia investigación, se les ruega la mayor sinceridad posible.

También se les informa que los datos recogidos en las entrevistas, realizadas éstas a personas que actualmente trabajan en el programa y otras que trabajaron en el pasado, servirán para triangularlos con los obtenidos en las memorias de la asociación y en artículos de prensa sobre la misma.

Para comenzar se pide al entrevistado que se presente, diciendo la tarea que desarrolla en la asociación, la edad o grupo de chavales con los que trabaja, los años en los que trabajó para la asociación, etc.

Preguntas para los directores y educadores:

1. ¿Cuáles son las tareas que debe realizar un educador en medio abierto?
2. ¿Qué es para ti ser educador?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades del trabajo de un educador de calle?
4. ¿Crees que es necesario que un educador trabaje los valores con los chavales?
5. ¿Cuáles son los valores prioritarios que, según tu criterio, es preciso desarrollar?
6. ¿A qué valores das más importancia? Ordénalos de mayor a menor.
7. ¿Cómo se trabajan estos valores con los chavales? Pon ejemplos.
8. ¿Qué valores observas en los chavales que son distintos a los del educador?
9. ¿Existe un acuerdo explícito entre los valores sobre los que trabajan todos los miembros de *Pioneros*?
10. ¿Conoces los valores que ha priorizado la asociación a lo largo de su historia? Nómbralos.
11. ¿Crees que hay valores que siguen perdurando en la historia de *Pioneros*? ¿Cuáles son? ¿Cuáles han cambiado?
12. ¿Cuál es el papel del equipo interdisciplinar en la educación en valores? ¿Cómo la lleva a cabo?
13. ¿Consideras necesaria la coordinación entre todos los trabajadores para que exista coherencia entre los valores que se trabajan con los chavales y sus familias?
14. ¿Consideras necesaria la formación en valores en el seno de la asociación? ¿Por qué?
15. ¿Hacia qué valores tendría que avanzar la asociación?
16. ¿Se te ocurre alguna sugerencia con respecto a la educación en valores y la educación de calle?

Preguntas para los trabajadores sociales:

1. ¿Cuáles son las tareas que debe realizar un trabajador social en *Pioneros*?
2. ¿Qué relación mantiene el trabajador social con los educadores de calle en la asociación?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades del trabajo social en la asociación?
4. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades de un educador de calle?
5. ¿En qué son diferentes las dificultades del trabajador social a las de un educador de calle? ¿En qué son iguales?
6. ¿Crees que es necesario que un educador trabaje los valores con los chavales? ¿Y con las familias?
7. ¿Cuáles son los valores prioritarios que, según tu criterio, es preciso desarrollar?
8. ¿A qué valores das más importancia? Ordénalos de mayor a menor.
9. ¿Cómo se trabajan estos valores con las familias? Pon ejemplos.
10. ¿Qué valores observas en las familias que son distintos a los del educador?
11. ¿Existe un acuerdo explícito entre los valores sobre los que trabajan todos los miembros de *Pioneros*?
12. ¿Conoces los valores que ha priorizado la asociación a lo largo de su historia? Nómbralos.
13. ¿Crees que hay valores que siguen perdurando en la historia de *Pioneros*? ¿Cuáles son? ¿Cuáles han cambiado?
14. ¿Cuál es el papel del equipo interdisciplinar en la educación en valores? ¿Cómo la lleva a cabo?
15. ¿Consideras necesaria la coordinación entre todos los trabajadores de la asociación para que exista coherencia entre los valores que se trabajan con los chavales y sus familias?

16. ¿Consideras necesaria la formación en valores en el seno de la asociación?
¿Por qué?

17. ¿Hacia qué valores tendría que avanzar la asociación?

18. ¿Se te ocurre alguna sugerencia con respecto a la educación en valores y la educación de calle?

Personas a entrevistar:

Directores del programa de Prevención

Educadores de calle

Trabajadoras sociales

Colaboradores

Protocolo de Entrevista a Julián Rezola, Fundador de *Pioneros*.

Al inicio de la entrevista se realizará una doble presentación: por un lado, de la entrevistadora, que es la autora de este trabajo y que conoce a casi todos los entrevistados. Por otro lado, se explicará brevemente el objeto de esta investigación, que es averiguar los valores que se potencian en el programa de prevención de la inadaptación social en *Pioneros*.

Se pedirá a los entrevistados permiso para grabar la entrevista, con el fin de transcribirla y posteriormente analizar su contenido. Se les asegurará que nadie más que la investigadora tendrán acceso a la grabación y que se les mostrarán los resultados antes de dar por concluido este estudio. Por esta razón y la de la fiabilidad de la propia investigación, se les ruega la mayor sinceridad posible.

También se les informa que los datos recogidos en las entrevistas, realizadas éstas a personas que actualmente trabajan en el programa y otras que trabajaron en el pasado, servirán para triangularlos con los obtenidos en las memorias de la asociación y en artículos de prensa sobre la misma.

Preguntas:

1. ¿Qué razones te llevaron a fundar la asociación *Pioneros*?
2. ¿Por qué se le puso el nombre: Movimiento *Pioneros*?
3. ¿Cuántos años estuviste al frente de la misma? ¿Qué años en concreto?
4. ¿Cómo entendías la educación de calle en aquellos años? ¿Qué pretendías con ella?
5. ¿Qué es para ti ser educador social?
6. ¿Cuáles son las tareas que debe realizar un educador en medio abierto?
7. ¿Cuáles son las principales dificultades del trabajo de un educador de calle?
8. ¿En cuántos barrios actuabais?... ¿Por qué interveníais en tantos barrios?
9. ¿Qué valores se pretendían en aquellos años?
10. Y en mitad de los ochenta (1985), ¿qué valores trabajabais? ¿se produjo algún cambio con respecto a los valores del origen, de los años 70?
11. ¿Crees que hay valores que siguen perdurando en la historia de *Pioneros*? ¿Cuáles son? ¿Cuáles han cambiado?
12. ¿Consideras necesaria la coordinación entre todos los trabajadores de la asociación para que exista coherencia entre los valores que se trabajan con los chavales y sus familias?
13. ¿Consideras necesaria la formación en valores en el seno de la asociación? ¿Por qué?
14. ¿Hacia qué valores tendría que avanzar la asociación?
15. ¿Existía el equipo interdisciplinar en tu época? ¿Qué funciones tenía?
16. ¿Qué te parece la ampliación del programa de prevención en medio abierto a otros como son los programas de garantía social, talleres de soldadura, el taller de costura para mujeres, la cooperativa de costura, el programa de Medidas Alternativas al internamiento...?

17. ¿Se te ocurre alguna sugerencia con respecto a la educación en valores y la educación de calle?

A2. CORRESPONDENCIA ENTRE PALABRAS Y EXPRESIONES DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS Y LOS VALORES HALL-TONNA

- * Amor = Afirmación social (Fase II, A) / Amistad, pertenecer (Fase II, A)
- * Asamblea = Compartir, escuchar... (Fase III, A) / Corporación, orden nuevo (Fase III, B)
- * Ayuda = Comunidad, apoyo (Fase III, B)
- * Cambiar = Innovación, progreso (Fase III, B)
- * Capacidad de comunicación = Compartir, escuchar, confiar (Fase III, A) / Comunicación, información (Fase II, B)
- * Conseguir estructuras de personalidad, desarrollar actitudes, desarrollar la personalidad, crecimiento personal = Autorrealización (Fase III, A) / Equilibrio (Fase II, A)
- * Contactos = Presencia, convivir (Fase III, B)

* Cooperación al desarrollo = Justicia, orden mundial (Fase IV, B) / Comunidad apoyo (Fase III, B) / Cooperación, complementariedad (Fase III, B)

* Creación de vínculos, Vínculos, Cercanía = Amistad, pertenecer (Fase II, A)

* Datos reflexionados, estudios descriptivos = Investigación, originalidad, conocimiento (Fase III, B)

* Denunciar = Justicia, orden social (Fase III, B) / Rito, comunicación (Fase III, B)

* Deporte = Funcionamiento físico (Fase I, A)

* Dinámica de grupo = Compartir (Fase III, A) / Cooperación (Fase III, B)

* Distintos puntos de vista = Empatía (Fase III, A)

* Ejemplo = Empatía (Fase III, A)

* Ejercer poder = Jerarquía, orden (Fase II, B)

* Enriquecer = Crecimiento, expansión (Fase III, B)

* Estar bien = Autocompetencia, confianza (Fase II, B)

* Excursiones = Crecimiento, expansión (Fase III, B)

* Grupo de trabajo = Cooperación, complementariedad (Fase III, B)

* Herramientas = Tecnología, ciencia (Fase II, B)

* Imagen = Empatía (Fase III, A)

* Incorporación = Institución, Pertenecer (Fase II, B) / Integración (Fase III, A)

* Llegar a acuerdos = Comunidad personalista (Fase IV, A)

* Lucha, Acción = Labor, trabajo (Fase II, B)

* Lugar de encuentro = Presencia, convivir (Fase III, B)

* Mediaciones educativas = Trabajo, labor (Fase II, B) / Educación, conocimiento... (Fase III, B)

* Normas = Obediencia (Fase III, A) / Regla, rendir cuentas (Fase II, B)

* Objetivizar = Criterios, racionalidad (Fase II, B)

- * Obligaciones compartidas = Responsabilidad mutua (Fase III, B)
- * Organización y funcionamiento = Eficacia, planificación (Fase II, B)
- * Orientación y seguimiento = Eficacia, planificación (Fase II, B)
- * Participar = Compartir (Fase III, A) / Cooperación (Fase III, B)
- * Pensar = Autoafirmación, franqueza (Fase III, A)
- * Personas tratadas con integridad = Unidad, armonía (Fase III, B)
- * Poder = Autocompetencia, confianza (Fase II, B)
- * Posicionarse = Decisión, iniciativa (Fase III, A)
- * Potencialidades internas = Autorrealización (Fase III, A)
- * Prevención, rehabilitación, marginación, exclusión = Autorrealización (Fase III, A) / Justicia, orden social (Fase III, B) / Integración (Fase III, A) / Comunidad apoyo (Fase III, B)
- * Priorizar = Jerarquía, orden (Fase II, B)
- * Quitar la carga ansiógena = Relajación (Fase III, A)
- * Recibimiento = Cortesía, hospitalidad (Fase II, A)
- * Recuperar la propia historia = Autoestima (Fase II, A)
- * Recursos económicos = Propiedad, control / Economía (Fase I, B)
- * Reflexión y capacidad crítica = Discernimiento, (Fase III, B)
- * Relación con el entorno, con los demás = Compartir (Fase III, A)
- * Relación con uno mismo = Ser uno mismo (Fase III, B)
- * Relación positiva con el entorno, ecología, cuidar el entorno = Ecoridad (Fase IV, B)
- * Relaciones = Colaboración (Fase III, B)
- * Respeto = Derechos, respeto (Fase II, A)
- * Reuniones = Corporación, orden nuevo (Fase III, B)
- * Ser protagonista = Prestigio, imagen (Fase II, A)

- * Ser referencia, ser significativo = Presencia, convivir (Fase III, B)
- * Sinceridad = Autoridad personal, honestidad (Fase III, A)
- * Socializarse = Afirmación social (Fase II, A)
- * Solidaridad = Compartir (Fase III, A)
- * Tolerancia = Derechos, respeto (Fase II, A)
- * Tomar conciencia = Discernimiento (Fase III, B)
- * Trabajo individualizado, más centrado y profundo = Autorrealización (Fase III, A)
- * Universalidad = Distanciamiento, trascendencia (Fase IV, A)
- * Vocacional = Servicio, vocación (Fase III, A) / Decisión, iniciativa (Fase III, A)