

# Ocuparse del bienestar de la infancia. Una prioridad de los equipos del Plan de barrios en los centros educativos de la ciudad de Barcelona

**Guillermo Gorostiza**

Técnico del Área de educación inclusiva (Consortio de Educación de Barcelona)

**Marta Comas**

Jefa del Área de Innovación (Consortio de Educación de Barcelona)

(Este artículo se ha escrito con la colaboración de **Jordi Escoin, Anna Vera, Yolanda Gonzalez Tavira y Eulàlia Esclapes** de la Dirección de Acción Educativa del Consortio de Educación de Barcelona, **Mònica Cugat** del Instituto Municipal de Servicios Sociales y **Mònica Albertí** mediadora especializada en justicia restaurativa.)

## Resumen

### **Ocuparse del bienestar de la infancia. Una prioridad de los equipos del Plan de barrios en los centros educativos de la ciudad de Barcelona**

El Consortio de Educación de Barcelona, dentro del Plan de Barrios de la ciudad, impulsa medidas dedicadas al bienestar de la infancia y sus familias y por extensión, al resto de la comunidad educativa, introduciendo nuevos perfiles profesionales del ámbito psicosocial en 38 centros públicos de primaria y secundaria con altos niveles de complejidad. El programa durará tres años y se encuentra en la mitad de su desarrollo. Se plantea una aportación profesional que amplíe la mirada docente con otras disciplinas como la educación emocional, el trabajo social y la teoría sistémica. Se describen estos perfiles y se reflexiona sobre las maneras de hacer, las sinergias que pueden generar y el trabajo interdisciplinar que tienen por objetivo. Fruto del encuentro del primer año se elabora una especie de decálogo del nuevo modelo de cuidado. Finalmente, se propone el Enfoque Global Restaurativo como estrategia para transferir a los centros.

**Palabras Clave:** Intervención comunitaria sistémica, educación emocional, integración social, trabajo interdisciplinar, convivencia escolar.

## Abstract

### **Deal with the well-being of childhood. A priority of the teams of the Neighborhood Plan in the educational centers of the city of Barcelona**

The Consortium of Education of Barcelona within the Plan of neighborhoods of the city, promotes measures dedicated to the welfare of children and their families, and by extension to the rest of the educational community, introducing new professional profiles of the psychosocial field in 38 public primary schools and secondary with high levels of complexity. The program will last three years and is in the middle of its development. A professional contribution is proposed that broadens the teaching view with other disciplines such as emotional education, social work and systemic theory. These profiles are described and they reflect on the ways of doing, the synergies that they can generate and the

interdisciplinary work they aim to do. As a result of the meeting of the first year a kind of decalogue of the new model of care is elaborated. Finally, the Restorative Global Approach is proposed as a strategy to transfer to the centers.

**Keywords:** Community systemic intervention, emotional education, social integration, interdisciplinary work, school coexistence.

## Contexto

El Plan de Barrios[1], promovido por el Ayuntamiento de Barcelona en el mandato 2015-19, impulsa proyectos de intervención integral en dieciséis barrios de la ciudad para mejorar la calidad de vida en relación a los derechos sociales, la educación, la vivienda, la activación económica y el medio urbano. La innovación que aporta el Plan de Barrios respecto a iniciativas de reequilibrio territorial anteriores es el esfuerzo de cooperación interadministrativa e intra-administrativa para hacer realidad las actuaciones integrales y transversales, desde una visión global de ciudad donde las partes, los barrios, forman parte de un todo metropolitano, junto con la implicación de los vecinos y vecinas y el cultivo del capital social genuino. El hecho de priorizar las actuaciones en educación como política de igualdad, también conlleva una novedad importante.

Desde el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB) se acoge la iniciativa del Plan de Barrios como una oportunidad para impulsar una de las líneas estratégicas prioritarias de combate contra la segregación escolar y en favor de la igualdad de oportunidades. Se focalizan todos los esfuerzos en garantizar la educabilidad de todos los niños y adolescentes sean cuales sean sus condiciones de vida, sobre todo en aquellos que sufren pobreza y precariedad, desarrollando medidas complementarias y sistémicas para mejorar la calidad de vida y las oportunidades. También se invierte para hacer mejoras en los equipamientos educativos con la intención de que las escuelas y los institutos se conviertan en lugares confortables, bonitos y dignos. Paralelamente se impulsan actuaciones culturales y artísticas para estos niños y jóvenes con una serie de propuestas que se engloban bajo el nombre de "La caja de herramientas".

En este artículo profundizaremos sólo en las medidas dedicadas al bienestar de la infancia, que se concretan en una dotación extraordinaria que ha permitido introducir en las escuelas nuevos perfiles profesionales del ámbito psicosocial. El diseño de este proyecto innovador, dirigido a mejorar aspectos de cuidado y bienestar de los niños y sus familias, lo vivimos como una oportunidad de avanzar hacia un nuevo modelo de acción educativa en el que ya no hablamos exclusivamente de equipo docente, sino que contemplamos un equipo educativo donde se incluyen profesionales no docentes. El Plan de Barrios y su dotación tiene una duración de 3 años y finaliza el curso 2019-2020

y desde el inicio se ha trabajado desde la perspectiva de un cambio metodológico basado en el modelaje y la transferencia de nuevas propuestas de intervención.

Si bien en entornos de alta complejidad las direcciones ya contaban con la experiencia de trabajo de proximidad con servicios sociales y con la figura de la técnica en integración social (TIS) el incremento de horas y de presencia de estos profesionales en la escuela ha permitido explorar actuaciones comunitarias con efectos muy positivos. Por otra parte, el aumento de las problemáticas de salud mental, agravadas a menudo por condiciones de vida muy precarias que ponen al alumnado en situación de vulnerabilidad y que transcurren paralelas a un recorte de recursos sostenido desde hace diez años, hacen muy difícil la convivencia en los centros. Por este motivo, es fácil entender que se reitere la demanda de más recursos de apoyo de contención individual (tipo monitorización) o se pueda caer en la tentación de aumentar la medicalización, ya preocupante hoy por hoy, de la infancia y la adolescencia y de aplicar una disciplina sancionadora muy rigurosa. En resumen, puede haber una demanda indiferenciada de más recursos para seguir haciendo lo mismo, pero sin valorar si se han conseguido mejoras ni reflexionar demasiado sobre el cómo y por qué lo hacemos.

Dentro de estos contextos de complejidad y dificultad en los que los centros educativos afectados por el Plan de Barrios se encuentran inmersos, el programa se propone el objetivo de generar una comunidad de saberes que se complementen y apoyen mutuamente y que nos permitan repensar las prácticas. Nos proponemos abrir espacios de reflexión a largo plazo que rompan con una dinámica reactiva de respuesta a las urgencias psicosociales que tensionan el día a día. En este sentido, el equipo de Acción Educativa del CEB que coordina el programa, da la vuelta a la demanda y, en lugar de responder desde un modelo incrementalista, apuesta por caminar hacia una cultura transdisciplinar y comunitaria que permita una verdadera atención integral a niños y jóvenes ya sus familias.

## **Los equipos de cuidado y bienestar**

En conjunto el Plan de Barrios ha permitido disponer de 62 profesionales que atienden a 38 centros de primaria y secundaria. El objetivo común es el de asegurar la atención global de los niños y sus familias en los centros escolares públicos, dando apoyo y asesoramiento al equipo docente, facilitando el trabajo conjunto y la mirada común entre profesionales del ámbito educativo, social y psicológico. En algunos casos se trata de dotar de nuevas funciones a profesionales que forman parte de plantillas estructurales del sistema de educación o de servicios sociales y en otros ha supuesto la creación de un nuevo perfil profesional que se ha contratado específicamente para el programa. Lo explicamos a continuación.

## **Maestra de Audición y Lenguaje (MALL).**

La MALL se responsabiliza de la estimulación global del lenguaje con un objetivo preventivo. Su tarea se distingue de la logopeda en que actúa cuando ya se ha detectado alguna dificultad o disfunción en el lenguaje para tratarla. La MALL atiende en pequeños grupos heterogéneos de educación infantil, haciendo un trabajo de estimulación global del lenguaje y el habla y facilitando el aprendizaje colaborativo. Las maestras tutoras están presentes en el aula y cooperan con el trabajo de la especialista de manera que van incorporando progresivamente la metodología. Se realiza una coordinación quincenal con el equipo de educación infantil para compartir marcos de referencia y valorar las prácticas en el aula y los casos individuales. Se espera que este trabajo de la MALL, en coordinación con los tutores y tutoras de educación infantil, dé un impulso importante al ámbito de comunicación. El objetivo final es construir una línea de trabajo transversal que sea transferible a todo el centro, con el apoyo del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP).

**Tabla 1:** La voz de la MALL

La presencia en algunos centros de alta complejidad nos ha hecho captar el valor del uso del lenguaje oral, especialmente ante el aumento de determinados factores que dificultan su adquisición y su desarrollo. Algunos de estos factores son: lengua materna vinculada a otro país, absentismo, largos periodos en el país de origen, niños sin juego ni atención compartidas, aspectos y precariedades económicas y sociales que bloquean emocionalmente al alumno, niños y niñas poco estimulados, prolongación por parte de los padres de hábitos propios de edades inferiores a la cronológica del niño, entre otros.

Por todo ello, consideramos esencial que los centros educativos reciban el apoyo de un especialista en lenguaje que pueda asesorar al claustro, tanto con respecto a las actividades del aula como con la información que hay que transmitir a las familias. Este último objetivo, el asesoramiento, nos ha permitido incidir en aspectos como: la intervención en la conciencia fonológica desde P3 y su consolidación y seguimiento hasta ciclo inicial, los malos hábitos que inciden negativamente en el desarrollo del habla, la disposición de los espacios en el aula, las actividades en sus diversas metodologías (rincones, grupos interactivos, talleres...) en los que se puede promover la expresión oral de maneras diversas.

Esta experiencia a nivel personal la hemos vivido como una oportunidad de crecimiento profesional. Las razones pueden ser, entre otras, el contacto con otros profesionales del Plan de Barrios y del propio centro educativo y la relación con los psicopedagogos de los EAP. Como docentes, tener la oportunidad de intervenir en el aula no como tutoras sino con la mirada de especialistas en lenguaje y habla, nos exige rigor, que debemos utilizar cuando valoramos las fortalezas y debilidades del grupo clase para, a partir de ahí, hacer propuestas concretas compartidas con la tutora, de actividades que incentiven y potencien la comunicación y el lenguaje.

Esta actuación es un reto innovador que tiene un valor muy positivo porque no intervenimos cuando se detecta la necesidad, sino como recurso preventivo. Nuestra tarea, si logra sus objetivos, es la de colaborar en el desarrollo de las capacidades básicas del alumnado de educación infantil y, de este modo, facilitar que la entrada de estos alumnos en la educación primaria, sea más apacible. Un valor añadido de nuestra intervención es que apoyamos a todo el alumnado de educación infantil para que la diversidad del aula permita un enriquecimiento entre iguales.

Por último, expresar un deseo: que nuestro trabajo deje huella en los equipos docentes con los que hemos trabajado y que le puedan dar continuidad, en beneficio del alumnado de ahora y del que vendrá.

**Alba Cabezas, Lourdes Ginés, Marta Lezana y Laia Serra**

## **Técnica de Integración Social (TIS).**

La profesional TIS colabora de manera intensa en la planificación, coordinación y dinamización de actividades que acercan la escuela al entorno y viceversa. Por este motivo es importante su presencia en las coordinaciones de las redes de salud, cultura, infancia, servicios sociales del territorio, así como en la coordinación de los recursos cercanos como centros infantiles, centros abiertos, espacios familiares u otros.

Sus habilidades son claves para apoyar el trabajo con las familias y motivar a los alumnos con riesgo de exclusión social para que no se desvinculen del itinerario educativo. Muchas veces se convierten en la bisagra entre el alumnado, sus familias y la escuela, tanto en el apoyo a las familias en la solicitud de becas u otros trámites de escolarización, como en el asesoramiento a los equipos directivos y los tutores sobre la mejor manera de acercarse a las familias. Las personas TIS realizan apoyo en el aula con una intencionalidad inclusiva, orientan, median en los conflictos y aportan elementos de análisis para la activación de los protocolos. También tienen un rol importante en la prevención del absentismo, elaborando planes de actuación individual, reuniones con familias y colaboración con la figura del promotor escolar para el alumnado gitano, además del acompañamiento al niño o joven.

**Tabla 2:** La voz de la TIS

Planteo mi labor, como técnica de integración social, como una conexión entre los diferentes agentes que intervienen en el instituto: equipo directivo, docentes, alumnado, familias, EAP, servicios sociales, promotora, recursos del barrio. Una función bien definida por un profesor que me dijo que *nuestra figura parece una telaraña que puede llegar a todos los puntos posibles, una oportunidad que un profesor no tiene, como tampoco dispone del tiempo ni la formación necesaria para hacerlo.*

El objetivo de esta conexión es, por un lado, dar la atención individualizada a cada educando considerándolo una persona única que se debe tener en cuenta en su globalidad: personalidad, mochila, emoción, entorno, carencias y sobre todo potencial e infinitas posibilidades. Y, por otro lado, trabajar a nivel de grupo con los / las tutores / as para conseguir mejorar la cohesión grupal y la convivencia a partir de dinámicas varias como la resolución de conflictos, la gestión de emociones, el acoso, el respeto, etc. Y, por último, decir que lo más importante es la coordinación y el trabajo en equipo sin perder el objetivo que consiste acompañar al alumnado para despertar y ver todas sus posibilidades, consiguiendo así su empoderamiento.

Trabajar desde esta perspectiva global permite ir hacia este cambio de mirada hacia el alumno ya que muchas veces sólo necesita que le escuchen sin juzgar ni condenar. Necesita un espacio de escucha activa y de confianza, un vínculo que le ayude a abrir su corazón, vaciando esa mochila tan llena y dejando entrar más posibilidades para abrir otros caminos de aprendizaje.

Para poder cumplir esta labor tan gratificante se necesita un contexto óptimo donde se reconozca la figura de la TIS y sus funciones, tener flexibilidad y predisposición para aprender y compartir y aliados

en el centro educativo que lo crean para caminar juntos. Y en este caminar me encuentro en la fase de consolidación como TIS después de haber pasado por varias fases como la del reconocimiento, aceptación y adaptación. Evidentemente no todo es un camino de rosas y hay mucho trabajo por hacer para lograr un cambio de mirada hacia el alumnado, pero estoy muy satisfecha y agradecida por vivir este *caminar* profesional y vocacional.

**Mina Khalloufi**

Da voz a las TIS a título particular, no como representante del colectivo.

### **Educadora Social (ES).**

Las funciones básicas de las educadoras sociales son la atención individualizada a aquellos alumnos y sus familias que presenten indicadores de fragilidad y/o de riesgo socioeducativo, con el objetivo de vincularlos a los servicios de la red de atención a la infancia del barrio para garantizar la mejora de oportunidades a través del acompañamiento socioeducativo. Asimismo, se propone mejorar la participación de niños y adolescentes y sus familias en la vida social del centro, asesorar y apoyar al equipo docente y al equipo directivo en la prevención, detección y atención de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo. Utilizando los espacios de reuniones de atención a la diversidad, comisiones sociales, reuniones de ciclo, así como proporcionando apoyo a la tutoría en las entrevistas con las familias.

La presencia de la educadora social en la escuela ha facilitado que se genere un vínculo con los niños y sus familias, que será la base del trabajo de acompañamiento socioeducativo en situaciones de riesgo. Así se permite un abordaje más temprano desde la escuela, con una mirada más preventiva e integral y se definen conjuntamente estrategias para activar factores de protección y disminuir los de riesgo. Según los centros, estas acciones se desarrollan conjuntamente con la figura de la TIS trabajando en proyectos de atención a las familias como el de “Habilidades parentales” a partir de las necesidades expresadas y dando apoyo a las Asociaciones de familias (Afas o Ampas).

En los institutos de secundaria la educadora social tiene una función de escucha a los alumnos, de contención emocional y atención socioeducativa a los jóvenes que presentan conductas desajustadas a la dinámica escolar, trabajando por la convivencia, con proyectos que promueven habilidades sociales y el buen trato entre iguales. La pertenencia de las educadoras sociales al Centro de Servicios Sociales del territorio ha facilitado una aproximación de los dos sistemas, aumentando el conocimiento mutuo, la confianza y la cooperación entre servicios, base del trabajo en red.

**Tabla 3:** La voz de la educadora social

Entrar en la escuela ha sido descubrir un mundo que desde fuera aparece como estable, armónico y curioso, de saber qué esconde... Desde dentro, es intenso y absolutamente dinámico, con una magia absorbente, las horas pasan sin darme cuenta escuchando, reflexionando y compartiendo con maestros lo

que los "enamora" y que les preocupa de los niños, dentro y fuera del aula. Niños que me cuentan, que me preguntan para que les conteste, que me invitan a jugar, a ayudarles. Madres y padres que me cuentan, que me preguntan, que ríen familiarmente cuando hablamos de los niños.

Les dedico un tiempo que la escuela a menudo no puede dedicar a las familias, tejo vínculos entre la escuela y el entorno, las entidades de ocio educativo que atienden muchos días al niño cuando sale de la escuela, que conocen las familias más íntimamente que la escuela misma, los servicios sociales que también conocen las familias, el Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAIA), la red de infancia de servicios del barrio que conozco y sobre todo, tejo vínculos entre la mirada social –el niño crece y sobrevive en una familia y un entorno que en los barrios más vulnerables a menudo está expuesto a riesgos impropios de su edad: la pérdida de vivienda por los alquileres abusivos, asumir tareas en casa de cuidado de los hermanos, relaciones de violencia entre los padres, patrones rígidos y punitivos, estar a caballo entre dos culturas, la diferencia de trato entre géneros- y la mirada educativa de la escuela ... ¿Cómo aprende un niño si emocionalmente está colapsado por lo que le pasa en casa?

Estamos construyendo un nuevo lenguaje en la escuela; hablar claramente de los indicadores de riesgo del niño y la necesidad de ponerles nombre ante la familia, con cariño pero siendo claros y llanos, sin sentir que estamos traicionando algo de la relación entre la familia y la escuela. La familia necesita la ayuda de la escuela para hacerla consciente ya que es allí donde los niños pasan más horas. Ayudamos y acompañamos a las maestras que lo necesitan a hacerlo, mayoritariamente la familia lo agradece porque a veces entre las familias y las maestras se crea una distancia porque el lenguaje escolar mismo no ayuda a la comunicación. Las maestras cariñosamente me dicen "me parece que me ha dicho que sí, pero creo que se ha enterado de poco".

Aprendo del enfoque de las maestras, de la psicopedagoga del EAP, del equipo directivo y de su modelo de escuela, como luchan día a día para dar herramientas, para proporcionar aprendizajes creativos, significativos y estamos trabajando juntos... Pero la escuela necesita tiempo para la reflexión y el debate tan sumergida como está en la acción educativa docente dentro del aula ... y busco tener estos espacios con las maestras, con el EAP, con el equipo de monitoras de comedor y los tenemos.

Ahora estamos elaborando conjuntamente el Plan de Convivencia, para que haya una coherencia entre las normas definidas (NOFC) y como se habla y resuelve la convivencia en el aula, para que sean reales y fáciles las medidas, para que sean restaurativas y cuidemos lo que se rompe con cada conflicto que no se resuelve por falta de tiempo... Desde P3 a 6º... buscando complicidades con la familia.

Primero ha sido necesario conocer a los niños en la escuela, bien a través de montar actividades informales con los niños a la hora del mediodía, como estando con los maestros en el aula dando apoyo y resolviendo situaciones diversas. Para ver las dinámicas y saber de qué niños estamos hablando más allá de lo que pone el expediente. Y para que la maestra sienta que puede confiar en mí.

En definitiva, agradecida por los brazos abiertos con los que me recibieron, porque noto que la confianza del equipo directivo, de las maestras y con mi compañera TIS va creciendo cada día, entre debates de educación, metodologías y, sobre todo, una mirada tierna compartida hacia la infancia.

**Verónica Villar**

### **Especialista en atención y soporte emocional (EMO).**

La singularidad y novedad de este perfil es evidente y el modelo de trabajo también lo es. La necesidad de que las escuelas sean un lugar donde desarrollar las competencias emocionales intra e interpersonales finalmente se explicita felizmente incorporando al centro una persona específica para este objetivo. Estos especialistas los hemos escogido

entre psicólogos, psicomotricistas y arteterapeutas que llevarán incorporada la mirada global (cuerpo, corazón y cabeza como un todo) la de género y la sistémica. Coloquialmente las hemos llamado EMO.

La tarea de estas especialistas es básicamente facilitar un espacio de expresión, que permite al alumnado "dejar salir lo que está bajo presión" (Aucoutourier, 1985). Esta es una tarea que entra de lleno en el campo preventivo en tanto que permite generar espacios saludables donde las emociones circulan y se airean para poder ser sentidas, pensadas, nombradas, y desde ahí auto-reguladas.

La mayor parte del trabajo de las EMO lo realizan acompañadas de otra docente en los espacios de tutoría, plástica, educación física u otros, aunque en ocasiones intervienen con grupos pequeños o hacen atenciones individuales puntuales. Entendemos que el trabajo codo con codo con las docentes es la mejor manera de dejar huella y transferir una metodología de abordaje del conflicto basada en la expresión. La otra parte de la tarea recae en la posibilidad de coordinarse y de reflexionar conjuntamente con todo el equipo docente y con los otros perfiles socio-educativos. Una tercera tarea es la dedicada a la elaboración de programas, documentos y materiales que formarán parte de los recursos del centro una vez finalice el Plan.

Algunas EMO han podido estructurar espacios de cuidado para los docentes. Estos espacios, a los que los docentes acuden voluntariamente, sirven como lugar de expresión y creatividad que finalmente contribuyen a su bienestar repercutiendo positivamente en su práctica profesional.

**Tabla 4:** Cómo es para una psicomotricista y una arteterapeuta hacer de EMO?

Poder acercar nuestras disciplinas a la institución pública y crear espacios que posibiliten una manera de relacionarse diferente, es un privilegio. Nosotras trabajamos desde lo que hay, con lo que tenemos y con las posibilidades que se van abriendo, con una actitud de disponibilidad que implica la aceptación del niño tal cual es, reconociéndolo como fruto de su propia historia, como portador de un deseo de bienestar desde el que partir y construir (Campos y García Olalla, 2004).

Nuestra tarea la llevamos a cabo mirando la escuela como si fuera una gran sala de psicomotricidad o un espacio arteterapéutico. Observamos, escuchamos, estamos disponibles y a través de las puertas que nos abre la dirección, el equipo docente y los niños, comienza la práctica, con la intención de contribuir a la subjetivación de la relación con el alumnado desde la institución. Es decir, el alumno es un sujeto que, a menudo, de hecho históricamente, no se lo ha mirado como tal. Por lo tanto, ha sido y es imprescindible que escuchemos como es la escuela, qué identidad tiene, como podemos crear el vínculo. Y particularmente crear una relación de confianza con el claustro y con los niños. Y este es un proceso que requiere tiempo.

Desde nuestras disciplinas buscamos establecer puentes entre lo observado de alumnos (necesidades, deseos, frustraciones, angustias, potencialidades, limitaciones...) y cómo se les da cabida dentro del espacio educativo, acompañando a los docentes para trabajar y ofreciéndoles una mirada capacitadora. Nuestra intervención es rica y amplia según las necesidades y demandas de la escuela. En nuestro caso particular, partimos de la práctica psicomotriz Aucoutourier y la arteterapia como ejes vertebradores del acompañamiento. Estas dos disciplinas tienen en común el trabajo indirecto dando espacios a la



representación (a través del juego con el cuerpo o el material) y a la expresión de lo simbólico, de esta manera la persona (alumno y docente) da salida a conflictos, necesidades, deseos, pensamientos, frustraciones, angustias... sin que necesariamente sea de forma consciente pero sí liberadora, sostenida por el profesional lo que le permite la elaboración de la propia historia.

Desde la práctica psicomotriz Aucouturier intervenimos en infantil y primaria, profesionalizando los espacios que ya se ofrecían y ampliándolos y se da al cuerpo y al movimiento la importancia que tiene en la infancia, facilitando espacios expresivos que ayuden a los niños a conectar sensación, emoción, acción y pensamiento. Y la Arteterapia, en secundaria, (tanto en grupo clase como en grupos reducidos, como con un grupo mensual para docentes) de forma muy parecida posibilita espacios con propuestas diversas donde los adolescentes y los docentes pueden representar y expresar desde la experimentación con los materiales y el vínculo con el arteterapeuta. Buscando la integración emocional, mediante lo que es más genuino, sus capacidades de creación. Y fuera de sesión también podemos hacer intervenciones sutiles y concretas como por ejemplo el acompañamiento a una maestra en una entrevista delicada con una familia, el acompañamiento emocional en protocolos (si lo requiere el equipo directivo o docentes) para favorecer el cuidado a los diferentes agentes del proceso o escuchar un docente que reflexiona sobre su propia práctica.

¿Qué se puede ir integrando de lo que venimos diciendo? La mirada sin expectativas, escuchando lo que los niños y adolescentes necesitan y cómo darles respuesta desde la realidad que nos acompaña. También se puede integrar una estructura a diferentes niveles que contenga y posibilite el aprendizaje holístico.

La posición privilegiada de dentro-fuera, nos da la distancia suficiente para poder ofrecer un análisis de las dinámicas de la institución y dar lugar a lo importante más allá de lo urgente, desde el respeto más profundo de la tarea docente y directiva. En conclusión, la EMO que llega a la escuela para irse, pretende dejar una huella en forma de semilla, de sensación o de revuelo, intentando ser un espejo donde todos los miembros de la institución educativa puedan mirarse para generar pausa y auto-observación y poder así seguir creciendo como personas.

**Carola Marimon y Tania Subirats**

Las situaciones y los equipos conformados varían ampliamente en función de cada centro. La gama va desde los que tienen un Equipo de Atención Integral compuesto por las tres figuras profesionales (EMO-TIS-ES) a tiempo completo que colaboran y se complementan en la planificación de programas y actividades, hasta aquellos que tienen alguno de estos profesionales con una dedicación parcial. O bien centros que tienen más de un profesional a media jornada con horarios no coincidentes, lo que dificulta la coordinación.

Hoy por hoy, después de año y medio de rodaje, las colaboraciones entre los nuevos profesionales están asentadas y también cada vez son más las que manifiestan haber "encontrado su lugar" en el seno del equipo educativo. Otras aún, empoderadas en mayor o menor medida, van encajando en el funcionamiento del centro. Queremos resaltar que todo este proceso de atención se produce en un contexto en el que los niños se encuentran en situaciones vitales complejísimas y dolorosas que se repiten de manera habitual.

## **Centro de recursos educativos para el alumnado con trastornos del desarrollo y la conducta (CRETDIC).**

El CRETDIC es un servicio de apoyo, asesoramiento y formación para los centros educativos ordinarios de infantil, primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos en relación a la problemática que plantea el alumnado con trastornos de comportamiento, autismo y trastornos mentales.

La incorporación de tres profesionales en este equipo con especial dedicación a los centros del Plan de Barrios ha permitido una mayor dedicación horaria, manteniendo las funciones de asesoramiento y la propia organización. La derivación de las demandas al CRETDIC se realiza exclusivamente a través del EAP de referencia. Por lo tanto, en este caso, el Plan de Barrios ha actuado incrementando recursos para garantizar una mejor atención, pero manteniendo el mismo modelo de actuación.

### **Referente de centro.**

La dirección del centro educativo designa una persona miembro del claustro (en la mayoría de los casos: director, jefe de estudios, orientador o maestro de educación especial) referente de las profesionales de Plan de Barrios con el objetivo de acogerlas y de diseñar los espacios de coordinación vinculándolos a los espacios profesionales ya existentes y asegurando así un trabajo interdisciplinar para la atención socioeducativa.

El referente colabora en la elaboración del plan de trabajo donde queda reflejada la línea de actuación, las prioridades y la organización en cuanto a la articulación de estas profesionales en el centro. Finalmente, el plan de trabajo se incorpora como anexo al Plan Anual de Centro (PAC).

**Tabla 5:** número de personas contratadas por perfiles profesionales y centros atendidos

Perfil profesional	Número	Dependencia
Especialista en Atención y Soporte Emocional	20	contratados por CHM (Centro de Higiene Mental Les Corts)
Técnica de Integración Social	15	depende del centro escolar
Educadoras Sociales	20	depende del IMSS (Instituto Municipal de Servicios Sociales)
Maestra de Audición y Lenguaje	4	depende del CREDA
Psicólogos/as	3	aumento de la plantilla del

		CRETDIC
<b>20+15+20+4+3=62 profesionales para 38 Centros Públicos</b> <b>8 Institutos Escuela+ 25 Escuelas de Primaria y Educación infantil + 5 Institutos</b>		

## Del equipo docente al equipo educativo

Pasar del equipo docente al equipo educativo implica, entre otros, cambiar la cultura de centro para alinearla con los siete principios del aprendizaje expresados en el documento de la UNESCO sobre entornos de aprendizaje innovadores OCDE (2010). Estamos hablando de caminar hacia una escuela centrada en las personas, más participativa, más inclusiva, más conectada con las emociones, que hace de la evaluación su motor de progreso, con más conexiones horizontales y que, como consecuencia de todo ello, mejorará su clima convivencial y su vinculación con el aprendizaje.

Aprovechar la oportunidad del Plan de Barrios nos da impulso para incidir directamente en los Proyectos de Convivencia que en los próximos dos años los centros educativos deberán desarrollar. La convivencia como eje vertebrador que atraviesa, cohesiona e implica a todo el mundo y que se construye favoreciendo metodologías participativas en un proceso de escucha hacia toda la comunidad educativa. Por si esto no fuera suficiente el nuevo Decreto de atención educativa inclusiva[2] del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y la filosofía (la mirada) que aporta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) define con claridad una escuela para todos.

En esta línea, los equipos hemos trabajado para generar estructuras organizativas y culturas que posibiliten el trabajo interdisciplinar conectando el interior y el exterior de los centros educativos. Es necesario el encuentro de la tarea docente con la psicología, la pedagogía, la logopedia, la psicomotricidad, la mirada social y antropológica y el arte. Optimizar el trabajo en equipo tiene que ver con horizontalizar los saberes: entendiendo que cada uno, desde su perspectiva, aporta un saber válido que ayuda a la comprensión compartida de la realidad. Este análisis compartido en el trabajo en red lo llamamos *construcción del caso*, impulsa la corresponsabilidad y evita las respuestas estandarizadas y las píldoras. No se espera que los docentes se conviertan en terapeutas, pero sí que puedan trabajar de forma terapéutica con un mejor conocimiento y comprensión de las dificultades y experiencias de los niños.

Lo que pueden aportar estas nuevas figuras desde sus perspectivas específicas son elementos para la reflexión para que ésta dirija la práctica profesional. Ayudar a explorar las experiencias sociales y emocionales que dan lugar a la conducta del

alumnado contribuye a la comprensión que los docentes tienen de ellos modificando su mirada y por tanto sus reacciones personales y profesionales. Como dice Geddes: "la premisa básica es que la conducta tiene un significado, ya sea reactivo o provocativo, de aislamiento o silencioso. Comprender la comunicación implícita en la conducta puede evitar que el profesorado se vea afectado negativamente por los sentimientos y las pautas defensivas del alumnado, y con ello mejorar su trabajo y su rendimiento" (Geddes, 2010, p. 46).

El equipo docente también debe abrirse plenamente a las familias, aún con más razón a las más difíciles y aliarse con ellas para labrar el mejor futuro para cada uno de sus hijos e hijas *sean como sean*. Necesitamos docentes con una mirada amplia, sistémica que hagan una atención integral y allí donde no lleguen sean capaces de trabajar con otros profesionales que complementan o que *acompañan al que acompaña* en este trabajo colaborativo que tenemos por delante.

En julio de 2018 finalizando el primer curso de implementación hicimos una jornada de reflexión[3] con todos los nuevos profesionales y los referentes de las escuelas implicadas. De aquel encuentro realizado en colaboración con el profesor Jordi Collet de la Universidad de Vic (Collet y Tort, 2017), salió una especie de Decálogo del equipo de cuidado que transcribimos a continuación.

## **Claves para avanzar del equipo docente al equipo de centro**

### **Cambio de mirada y de cultura.**

a) Recoger, reconocer y valorar todo el trabajo hecho hasta el momento por equipos docentes de escuelas de máxima complejidad para avanzar hacia el trabajo interdisciplinar en la escuela. El Plan actual es, precisamente, una respuesta a las muchas preguntas que estas pioneras y pioneros han ido haciendo los últimos 10 o 15 años.

b) ¿El trabajo interdisciplinar termina en el aula? Hay que entender la escuela como un lugar global donde hay que trabajar de manera interdisciplinar en todas partes: aula, comedor, patio, familias, territorio, etc.

c) Con el fin de avanzar hacia el equipo educativo hace falta estabilidad. A nivel concreto, los vínculos, el trabajo de las miradas compartidas, etc. lo hacen personas. Por eso es tan importante, especialmente en estas escuelas de máxima complejidad, la estabilidad y presencia continuada de los equipos docentes y del resto de profesionales socioeducativos.

d) Hay que tener en cuenta, al mismo tiempo, las urgencias y el largo plazo (luces cortas y largas). A menudo, en nuestros contextos, la urgencia es la norma. Y es normal atenderla. Pero si no dibujamos, pensamos e imaginamos rutas diferentes hacia

otros futuros, dentro de 5 o 10 años seguiremos atendiendo las mismas urgencias de la misma manera.

e) La prevención debería ser la prioridad. Otra vez, ante las urgencias es difícil pensar en la prevención. Pero es clave. Por ejemplo, el trabajo en 0-6 años es determinante para el futuro del niño y a menudo es una etapa todavía poco trabajada. Prevención como mirada clave: de conflictos, de fracaso escolar, de transiciones...

f) Hablar y formar más en educación. Especialmente en secundaria, la formación en torno a la gestión del aula, del trabajo emocional o del vínculo con las familias es aún débil. Esto hace más importantes que nunca los espacios de trabajo compartidos entre todo el equipo educativo para hablar de educación y generar una mirada compartida. Y hacerlo a partir de casos concretos.

g) Más diversidad de agentes, más complejidad educativa. La entrada de TIS, del educador/a social, la MALL, la EMO, el CREDITIC... en la escuela y en el aula, además del resto de profesionales ya implicados (y familias, y actores del territorio...) es una gran oportunidad educativa, pero también genera complejidad. Por ello es necesario que todos compartan espacios conjuntos de debate y coordinación para trazar hojas de ruta educativas coherentes, compartidas y consensuadas.

h) Evaluaciones. La evaluación es un mecanismo clave que puede orientar nuestra labor. Por eso es tan importante generar diversas evaluaciones que permitan captar procesos y resultados, vínculos y confianzas, etc. Y no sólo (¡que también!) resultados académicos equitativos. Cómo se evalúa, quién evalúa, etc. también son preguntas que forman parte del mismo programa del Plan de Barrios en las escuelas e institutos.

## **Metodologías.**

a) La coordinación y la orientación conjunta del trabajo de todos los y las profesionales es clave. Y más en un escenario futuro de desaparición y / o disminución relevante de recursos - agentes.

b) Con el fin de generar esta coordinación y orientación conjunta es necesario que los "nuevos actores" estén presentes en los espacios ordinarios (claustro, Comisión de Atención a la Diversidad, etc.). Y también generar nuevos espacios y tiempos de coordinaciones específicas y periódicas para planificar, organizar y debatir casos que sean efectivas y productivas (evitar los pasillos).

c) Un recurso en esta línea serían los "claustros ampliados" 3 veces al año. Claustros en los que participan todos los profesionales implicados en la escuela con el fin de coordinar y orientar conjuntamente el trimestre.

d) Formaciones mutuas. Generar espacios de formación conjunta donde cada profesional aporta su mirada a los demás ya los casos concretos de la escuela.

e) Para poder hacer esto se necesitan más recursos en los centros de máxima complejidad para disponer de espacios estables y fijos para la coordinación, la formación y la planificación conjunta.

### **Trabajo con familias y comunidad.**

a) En el marco de un proyecto para la equidad educativa el rol de las familias es clave. Pero el proyecto no puede trabajar sobre o para las familias. Para tener impactos reales, hay que trabajar **con** las familias. Es necesario que las familias tengan voz.

b) Es muy importante no trabajar desde el (pre) juicio a las familias. Sino trabajar con las familias tal como son y, sobre todo, fijarse siempre en sus potenciales, capacidades, saberes y poderes. No desde la mirada del déficit.

c) La escuela es, en muchos casos, el primer (y principal o único) espacio de acogida integral del niño-familia. Por eso es tan importante que la estructura escolar se flexibilice con el fin de poder ofrecer esta acogida global a todas las familias. También, especialmente, a las más alejadas.

d) En este sentido también es clave el conocimiento de las culturas y religiones de las diferentes familias del centro. La escuela que quiere producir equidad educativa y escolar no puede ser indiferente a las diferencias familiares.

e) Esto puede avanzar partiendo de los intereses, las realidades y las necesidades familiares. Y conectándolas con los intereses y objetivos de la escuela.

### **Efectos y afectos.**

a) Recordar que todo el Plan de Barrios en las escuelas e institutos tiene por objetivo final la equidad educativa. Es decir, producir las oportunidades escolares y educativas para que todo el alumnado alcance los mínimos escolares que, socialmente, hemos decidido.

b) Para hacerlo hay que producir, literalmente, esta equidad generando más y mejores oportunidades educativas, escolares, sociales, familiares, de ocio, de deportes, de las tecnologías de la información y la comunicación, etc. para todos los niños y jóvenes. La equidad es el efecto que tienen que producir de manera conjunta los equipos educativos, las familias y los territorios a través de los diversos afectos y trabajos socioeducativos.

## **Evaluación**

En cuanto a la evaluación aún no tenemos resultados para mostrar, pero antes de finalizar el programa está previsto realizar un análisis exhaustivo de los posibles indicadores, tales como las incidencias, el índice de absentismo y otros.

A finales del curso pasado se realizó una valoración sobre la entrada de estos nuevos profesionales a través de un cuestionario dirigido a las direcciones de los centros que, grosso modo, expresaba opiniones favorables en un 75%. A mediados de este curso algunas direcciones manifiestan sin ambigüedad la mejora que se percibe en el clima escolar, lo que de por sí ya es un indicador muy importante.

## **Retos de futuro: incorporar una mirada restaurativa**

Seguramente, si preguntáramos a los equipos docentes y a las direcciones implicadas en el Plan de Barrios, nos dirían que el reto principal es la continuidad, pensando más en la permanencia de unos recursos extraordinarios, que en la consolidación del cambio organizativo y cultural que estos nuevos perfiles han provocado en los centros. Consideramos importante incidir en dos aspectos claves: el de la organización y el del crecimiento profesional, contando con las estructuras organizativas que aseguren espacios de encuentro para la práctica reflexiva sistematizados y proponiendo dinámicas participativas y creativas. Pero pensamos que lo que es realmente relevante como reto es la transferencia que se produzca en los docentes y la cultura de centro. En este sentido se contempla una formación dirigida a los docentes impartida por las profesionales de Atención y Apoyo Emocional durante el próximo año sobre el Enfoque Restaurativo Global (en adelante, ERG, (Albertí y Pedrol, 2017)).

El ERG y las prácticas restaurativas promueven un cambio de mentalidad personal e institucional en relación con la gestión de las relaciones y los conflictos, promoviendo la humanización de las relaciones, superando el binomio castigar/no hacer nada en relación al conflicto y generando entornos amables con respecto a la gestión de las relaciones. Las prácticas restaurativas permiten prevenir, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial y comunitario) para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones.

En la escuela, el círculo restaurativo proactivo es una metodología que quiere poner el acento en la comunidad, en la construcción de relaciones, en la responsabilidad compartida y en la confianza.

En cuanto a la gestión de los conflictos o conductas contrarias al bienestar del individuo y del grupo, los docentes, una vez formados en prácticas restaurativas, pueden favorecer que los alumnos entiendan las consecuencias de su comportamiento y tengan la oportunidad de reparar los daños y las relaciones dañadas de manera cooperativa. Esto puede favorecer un cambio positivo en su conducta y en sus relaciones.

Las prácticas restaurativas responsivas dotan a las escuelas de procesos en los cuales la resolución recae en la implicación de las personas que han sido protagonistas del conflicto y de aquellas que se han visto afectadas por la situación, proporcionando

un escenario nuevo en el que se dialoga en plan de igualdad, se comparten los puntos de vista de los otros, se expresan motivos y necesidades para que cada uno asuma su responsabilidad y pueda hacer propuestas de mejora que contribuyan a restablecer las relaciones de manera que todos se sientan mejor.

Los alumnos afectados por un conflicto, cuando participan en una reunión restaurativa responsiva (ya sea una mediación o un círculo) tienen la posibilidad de expresar sus sentimientos en un entorno de seguridad. Pueden ser reconocidos por los demás y sentir cómo quien ha cometido la ofensa asume la responsabilidad y propone la reparación. Es importante tener en cuenta que, antes de hacer un encuentro restaurativo o un círculo de resolución de problemas, hay que hacer entrevistas preparatorias individuales con cada una de las partes, explicando el proceso que se llevará a cabo y valorando indicadores de viabilidad para el encuentro conjunto (aceptación de la responsabilidad y voluntariedad, entre otros). La preparación del encuentro es tan importante como el encuentro y requiere de facilitadores entrenados y expertos.

El enfoque restaurativo global proporciona herramientas que capacitan a las personas para tener una comunicación más empática. El círculo proactivo es una práctica sencilla y al mismo tiempo de una profundidad enorme, es fácilmente transferible y aplicable en todos los espacios educativos y por todos los agentes de la comunidad educativa, es esencialmente participativo y democrático.

Sería bueno que los círculos proactivos, entendidos como un elemento clave de protección y creación de comunidad, se conviertan en una práctica habitual en nuestras escuelas y organizaciones. De manera paralela debemos incidir en la capacitación para facilitar encuentros restaurativos de resolución de conflictos.

Hay que tener en cuenta que el ERG es democratizador y humanizador y esto lo es para cualquier sector de la comunidad educativa. En un primer momento, el cambio tiene que producirse en el seno del equipo educativo para, en un segundo momento, poder hacer la transferencia al aula.

El reto lo tenemos delante y sólo lo superaremos con la unión de todas las fuerzas y saberes. Cuando finalice el Plan de Barrios debería quedar un legado de nuevas sinergias, relaciones y trabajo entre las redes de atención a la infancia y a la juventud en estos barrios. Políticas, culturas y prácticas se habrán acercado un poco más a este ideal de escuela inclusiva de calidad por la que trabajamos. Después de esta experiencia en los centros educativos quedarán comisiones sociales, TIS, MALL, promotores escolares y psicopedagogos y trabajadores sociales de los EAP, estos profesionales deberán continuar con todo este esfuerzo de colaboración con los centros escolares, disfrutando en el mejor de los casos del empuje que ha supuesto el programa. Quedará "la experiencia emocional correctora" (Riera, 2010) de un genuino trabajo en equipo que nos dice que siempre podemos mejorar como comunidad.



## Referencias bibliográficas

Albertí, M.; Pedrol, M. (2017). L'enfocament restauratiu en l'àmbit educatiu. Quan innovar l'escola és humanitzar-la. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 46-70

Aucouturier, B. (1985) *La práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Científico Médica

Camps, C. i García Olalla, D. (2004) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*. Nº 16, pags. 7-20

Collet, J., i Tort, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.

OCDE (2010). *La Naturalesa de l'aprenentatge*.

<http://transformacioeducativa.cat/recursos-recomanats/la-naturalesa-de-l-aprenentatge-ocde-2010>

Riera, R. (2010) *La connexió emocional*. Barcelona: Editorial Octaedro.

### Notas:

[1] Para conocer la documentación normativa del Plan de Barrios siga el enlace:

<http://pladebarris.barcelona/es>

[2] Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

[3] La Jornada se celebró el 5 de julio de 2018 en el Espacio Bota de Fabra y Coats con la participación de los nuevos profesionales, los referentes y otros profesionales de los centros implicados en el Plan de barrios.

**Correspondencia con los autores:** *Guillermo Gorostiza Vidal*. E-mail: [ggorostiza.ceb@gencat.cat](mailto:ggorostiza.ceb@gencat.cat).

*Marta Comas Sàbat*. E-mail: [mcomess.ceb@gencat.cat](mailto:mcomess.ceb@gencat.cat)