

Este manual se ha desarrollado dentro del marco del proyecto *L'essenziale è invisibile agli occhi – INV*

Project n° 527382-LLP-1-2012-1-IT-GRUNDTVIG-GMP



Lo esencial es invisible a los ojos: Modelo Pedagógico

Manual para profesionales involucrados en la relación educativa con personas con Síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales, con necesidades de apoyo extenso o generalizado



El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

ÍNDICE

Preámbulo	4
Introducción	5
1. Contextualización: Las razones para el Modelo Pedagógico ... 6	
1.1 El desgaste de los profesionales.....	7
1.2 Respuestas en términos de actividades de actualización y formación.....	8
1.3 La visión de la persona con discapacidad con necesidades de apoyo extenso o generalizado.....	9
1.4 El concepto de "cuidados" y de la intervención.....	11
1.5 La necesidad de replantearse conceptos y modelos.....	12
2. Lo esencial es invisible a los ojos: el Modelo Pedagógico13	
2.1 La relación educativa.....	15
2.2 Los destinatarios del Modelo Pedagógico.....	17
2.3 Las características del Modelo.....	19
2.4 Las reglas del Modelo: los axiomas de la Relación Educativa.....	23
A. Primer axioma.....	23
B. Segundo axioma.....	28
C. Tercer Axioma.....	30
D. Cuarto axioma.....	31
E. Quinto axioma.....	33

F. Sexto axioma.....	34
----------------------	----

3. La estructura del Modelo y las Fases operativas	37
3.1 La estructura del Modelo.....	37
3.2 Las Fases Operativas.....	37
4. El instrumento principal del Modelo y de la acción educativa: el profesional	58
El 1 ^{er} Protocolo de auto-observación.....	61
El 2 ^o Protocolo de auto-observación.....	65
5. La aplicación del Modelo pedagógico en el interior de los servicios	70
El trabajo en equipo.....	74
El diario de a bordo.....	74
El Protocolo de Registro de las Reuniones de equipo.....	75
La supervisión metodológica.....	76
La formación.....	77

Este manual ha sido escrito por Gabriella Fabrizi, utilizando los resultados y contenidos extraídos de:

- Grupos de Discusión realizados en la primera fase del proyecto;
- Formación de los profesionales;
- Estudio de campo;

Algunas de las herramientas son fruto de la experiencia del equipo del proyecto o provienen del "patrimonio" de las organizaciones socias.

PREÁMBULO

(Anna Contardi)

En los últimos años, el número de personas adultas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales en Europa ha aumentado mucho, por lo que los servicios han demandado nuevas respuestas que se adecuen a esta situación.

Si bien algunas de estas personas entran en el mundo de los adultos sacando el mejor partido posible de su propia autonomía e insertándose también en el mundo laboral, otras requieren la presencia de servicios de empleo, de asistencia y residenciales que se adapten a su realidad de personas con grandes necesidades en materia de asistencia y un bajo nivel de autonomía.

Los profesionales que trabajan en estos servicios donde la relación se ve fuertemente influida por la cotidianidad y por una concepción de la asistencia que no siempre valora la complejidad de su trabajo, con frecuencia, sufren de soledad, caen en la rutina y son objeto de una formación más centrada en las técnicas que en la relación.

A partir de estas consideraciones ha surgido este proyecto que, por una parte, está concebido para los profesionales que

trabajan con personas con discapacidad con necesidades de apoyo extenso o generalizado, para que puedan mejorar su capacidad de actuar, pensar y sentir, y, por otra, se dirige a las personas con discapacidad, devolviéndoles su identidad y dignidad como personas en relaciones de reciprocidad donde ya no son vistas únicamente como objetos de asistencia, sino como sujetos de una relación.

Con demasiada frecuencia, en el mundo de los servicios la palabra «emoción» se asocia solo a «vocación», «bondad», «disponibilidad», como si las «buenas emociones» pudieran sustituir a la profesionalidad. Sin embargo, si la educación es, como dice A. Canevaro, «un constante trabajo de negociación entre interioridad y exterioridad», un buen educador sabe que el ser consciente de su propio sentir forma parte de la profesión en sí.

Este manual propone un proceso de reflexión y algunos instrumentos de trabajo para acompañar a los educadores en éste recorrido hacia la conciencia de que «lo esencial es invisible a los ojos».

INTRODUCCIÓN

El proyecto "Lo esencial es invisible a los ojos" (INV) cuenta con la financiación de la Comisión Europea y se enmarca dentro del Programa de Aprendizaje Permanente (LLP) – Programa regional Grundtvig para la Enseñanza de Adultos y ha sido promovido por AIPD (Associazione Italiana Persone Down).

Esta iniciativa surgió fruto de los muchos años de experiencia de numerosos profesionales comprometidos con las personas con Síndrome de Down con necesidades de apoyo extenso o generalizado, que experimentan problemas graves de autonomía en su vida cotidiana.

La idea principal se basa en el hecho de que la relación que se establece entre el profesional y la persona con discapacidad debe considerarse como una relación educativa, con unas fases, características y riesgos definidos.

El proyecto, que arrancó en el mes de noviembre de 2012 y finalizará en enero de 2015, ha contado con la colaboración de dos Fundaciones de Personas con Síndrome de Down: Down Alapitvany (Hungría) y la Fundació Catalana Síndrome de Down (España) además de la de un instituto español de formación, el Instituto de Formación Integral, junto con la Associazione Italiana Persone Down, encargada de liderar el proyecto.

El modelo, configurado a partir de las experiencias de los profesionales puestas en común dentro del marco de los grupos de discusión nacionales, ha sido propuesto con actividades de formación específicas y probado por aproximadamente 60 profesionales de tres países colaboradores, pertenecientes a unas 10 instituciones del sector.

El presente manual es, pues, resultado de la elaboración por parte de las organizaciones colaboradoras, pero también es fruto de los comentarios y de las sugerencias de los propios profesionales que participaron en la puesta en práctica del modelo pedagógico y de sus instrumentos.

Si desea "explorar" una versión más en profundidad del proyecto, echar un vistazo a los mensajes e impresiones de quienes han probado ya el modelo, y encontrar todos los instrumentos propuestos (como vídeos, que podrá utilizar durante la formación), en cuatro idiomas (inglés, italiano, español y húngaro), consulte la siguiente página web: <http://invllp.eu/inv/>

1. CONTEXTUALIZACIÓN. LAS RAZONES PARA EL MODELO PEDAGÓGICO

La estrategia europea relativa a la discapacidad va dirigida a mejorar la inclusión social, el bienestar y el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad a través de una acción complementaria a nivel europeo y nacional¹.

Dicha estrategia se basa en la **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** de 2006 y en la **Carta Europea de los Derechos Fundamentales**.



En profundidad

La Convención va dirigida a garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, entre los que se encuentran: el derecho a una **vida independiente** y a la **inclusión social**; a la **educación**, a la **formación** y al **trabajo**; al movimiento; a la **rehabilitación**; a formar una familia y a la reproducción sexual; a la plena realización del potencial físico, mental, social y profesional; y a un **nivel de vida adecuado**.

United Nations, "Universal Declaration of Human Rights", 1948
(www.ohchr.org)

Sin embargo, se sigue observando que, a pesar de las nuevas sensibilidades y de los cambios que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas, perduran, respecto a las personas con discapacidad, determinados modelos culturales de referencia desfasados y comportamientos obsoletos. Por ejemplo, sigue estando muy presente una forma de pensar vinculada a la recuperación funcional de la persona en relación a su "capacidad productiva", en base a un concepto de "competencia" que coincide con la capacidad de prestación. Todo ello nos impide avanzar hacia el desarrollo de la autonomía de las personas, con el fin de reducir al mínimo posible la dependencia y la asimetría social.

Asimismo, los análisis y reflexiones realizados en estos últimos años, tanto sobre la formación de los profesionales encargados de la educación y del cuidado de estas personas, como sobre las actividades que se desarrollan en los servicios socio-educativos dirigidos a las personas con discapacidades intelectuales con necesidades de apoyo extenso o generalizado, han puesto de

¹ «Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras» COM(2010) 636

relieve algunos puntos decisivos de gran importancia, que describiremos a continuación.

1.1. EL DESGASTE DE LOS PROFESIONALES

Los profesionales desarrollan un trabajo que exige mucha implicación y que afecta a su emotividad, a los aspectos más profundos de una persona, lo que a menudo les hace partícipes del sufrimiento ajeno. Estos deben trabajar no solo con su inteligencia, sino también con su intuición y con su sensibilidad; no solo con la mente, sino también con el cuerpo. De este modo, la exposición es total y ese inevitable desgaste se convierte en una fuente de frustraciones y de desilusión por los "éxitos" no cosechados, por unos resultados que nunca parecen consolidarse del todo.

Con el tiempo, lo que no se ha podido alcanzar se hace más patente que todo lo conseguido. Esto genera una sensación de impotencia y de inutilidad. De este modo, como sistema de defensa, por la desmotivación, por los conflictos con la organización, se cae en la atribución de la impotencia a la discapacidad, resumiendo: el desgaste.



Síndrome de Burnout

➤ *Pérdida progresiva del idealismo, la energía y los objetivos, experimentada por los asistentes (profesionales o no) como resultado de las condiciones de trabajo*

(J. Edelwich, A. Brodsky "Burn out", Human Sciences, 1980)

➤ *Estado de agotamiento físico y emocional que experimentan los profesionales dedicados a labores de asistencia, provocado por la tensión emocional crónica que se genera a través del contacto y el compromiso continuo e intenso con las personas, sus problemas y su sufrimiento.*

(H. Freudenberger, G. Richelson "Burn out: the high cost of high achievement", Bantam Books, 1980)

➤ *Se trata de un síndrome de agotamiento emocional, de despersonalización, de reducción de las capacidades personales que puede desarrollar los sujetos que, por su profesión, ayudan a los demás, como reacción a la tensión emocional crónica generada por el contacto continuo con otros seres humanos, en especial cuando estos últimos experimentan problemas o sufrimiento.*

(C. Maslach, S. Jackson "Maslach Burnout Inventory", 1981)

➤ *Un distanciamiento psicológico del trabajo como*

respuesta al exceso de estrés y a la insatisfacción.

(C. Cherniss "Staff Burnout: job stress in the Human Services", 1980).

Como es bien sabido, el síndrome del desgaste no constituye únicamente un problema individual, sino que puede propagarse mediante un "efecto contagio" al resto del equipo y puede influir incluso en las personas que se benefician de los servicios de estas personas. De hecho, esta es la causa del conocido como "**daño relacional**" que puede llegar a afectar a todo el servicio.

Un momento de reflexión para los profesionales



*¿Comparte las definiciones del cuadro anterior?
¿Se ha encontrado o se encuentra en una situación similar? ¿Y sus compañeros? ¿Su servicio ha sufrido o sufre las consecuencias de este malestar? ¿La relación con las personas a las que se ofrece el servicio se ha visto o se halla negativamente influenciada? ¿De qué manera?*

1.2. RESPUESTAS EN TÉRMINOS DE ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN.

Las organizaciones intentan reparar los daños provocados por el desgaste mediante intervenciones de formación del personal de servicios. Los contenidos que suelen ofrecer (pero que también solicitan los propios profesionales) son:

- 1) La transmisión de técnicas y de métodos de intervención;
- 2) "El Otro", la persona a la que se educa, con sus peculiaridades psicofísicas, sus procesos cognitivos y su contexto de referencia.

El profesional corre el riesgo de volverse invisible, si bien es necesario todo lo contrario: centrar la atención en las vivencias diarias del profesional, en su trayectoria biográfica y profesional, en los motivos que le han llevado a escoger este trabajo y los que lo mantienen en el trabajo, además de en la relación de ayuda.

La formación y la actualización siguen girando alrededor de la enseñanza y del aprendizaje de técnicas relacionadas con el **saber hacer** respecto a la persona con discapacidad. Así, se pretende tener "la receta" sobre cómo actuar con una persona que no puede hablar, que parece no escucharnos, que ignora a la otra persona o le agrede.

Pero el problema no está tan relacionado con las técnicas y no existen "recetas": las técnicas por sí solas no pueden ser la solución ya que siempre deberán reelaborarse, contextualizarse y personalizarse, es decir: **deben ser coherentes con el servicio y la actividad y deben ser eficaces en relación con esa persona en especial (y no con "los discapacitados")**. No obstante, se observa que cuanto más cuenta nos damos de que las técnicas no son la solución, más esfuerzo ponemos en buscar técnicas cuya escasa eficacia alimenta un círculo vicioso: "si esta técnica no lo soluciona, habrá que aprender otra".

1.3. LA VISIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD CON NECESIDADES DE APOYO EXTENSO O GENERALIZADO

La discapacidad sigue protagonizando diversos estereotipos. Al ser distinta de la norma, la persona con discapacidad se contempla a menudo como a-normal y, en consecuencia, se la excluye del contexto social, quedando atrapada en las diversas categorías de dependencia, normalización y capacitismo.

Llamamos **capacitismo** a un conjunto de representaciones / creencias / imágenes / mitos que generan una idea de uno mismo y del propio cuerpo como perfectos: dentro de este marco, la

persona con discapacidad se contempla como incapaz de desarrollar una actividad considerada como normal para un ser humano.



En profundidad

"A partir de la norma capacitista se forja un dispositivo de gestión social de las diferencias que tiende a la jerarquización y a la exclusión de aquellas personas que se consideran más complejas y menos productivas . La ideología capacitista genera, como mínimo, dos estereotipos: la figura de la persona con discapacidad como un "niño" y la figura del "supercrip (superdiscapacitado). Según esta última figura, las personas con discapacidad se contemplan a menudo como superhéroes y se las admira por su valor y su determinación".

G. Vadalà, "Il DNA della disabilità: Dipendenza, Normalizzazione, Abilismo come categorie disabilitanti" in Italian Journal of Disability Studies – Rivista Italiana di Studi sulla disabilità, 2011



Un momento de reflexión para los profesionales

¿Conoce algún texto dentro de la bibliografía de su país que aborde estos conceptos? ¿Esos textos ofrecen una visión similar a la que se incluye aquí o no?

Estas representaciones impiden entablar relaciones de empatía con las personas discapacitadas, consolidando su exclusión y reforzando la injusticia social. Todo ello resulta aún más patente en el caso de las personas con Síndrome de Down (SD) o con otro tipo de discapacidad intelectual, con problemas importantes a nivel cognitivo o de conducta, que podrían definirse como "severos".



Un momento de reflexión para los profesionales

¿Qué representaciones sociales de las personas con discapacidad serían más frecuentes en su zona?

- *El Niño (al que nunca se podrá considerar como un adulto),*
- *El Superdiscapacitado (valiente y con determinación),*
- *El Infeliz,*
- *El Ángel (sin necesidades sexuales)*

....

Durante el transcurso de los Grupos de Discusión organizados por los socios del

proyecto en una fase previa a la elaboración del modelo y en los que han participado profesionales de los tres países, numerosos profesionales han comunicado sus dificultades a la hora de afrontar el tema de la sexualidad en el trabajo con las personas con mayor necesidad de apoyo. También han expresado la necesidad de acciones formativas que les proporcionen las herramientas necesarias para afrontar este tema dentro del servicio.

¿Comparten esta exigencia? ¿Consideran que la dificultad a la hora de afrontar este tema puede proceder al menos en parte de su representación social de la persona con discapacidad? La suya, la del servicio, la del contexto social en el que se encuentra el servicio...



Sugerencias del proyecto INV

Durante el transcurso de los Grupos de Discusión, se ha intentado discernir si los participantes

compartían una visión común acerca de las personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado.

Como premisa, los participantes han subrayado que una persona con necesidades de apoyo extenso o generalizado es una persona como cualquier otra y que debería poder realizarse plenamente y tener los mismos derechos que los demás. La definición abreviada que se extrae de los GD es la siguiente: *La persona con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado es una persona que necesita de cuidados y de apoyo permanente para el desarrollo de su vida cotidiana y que no posee las competencias básicas necesarias para gestionar sus relaciones personales de manera autónoma.*

Informe "Define the essential" (Defina lo esencial), sobre los resultados de los Grupos de Discusión

1.4. EL CONCEPTO DE "CUIDADOS" Y DE LA INTERVENCIÓN

En numerosos servicios dirigidos a las personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado, la dimensión del "cuidado" se entiende a menudo como el conjunto de las técnicas de atención material: lavar,

vestir, alimentar, etc... Todos ellos son elementos que, si bien se erigen como aspectos importantes, no constituyen lo **esencial** ni permiten hacerse cargo del otro como una persona que va más allá de la propia situación de gravedad y que experimenta (aunque no siempre consigue expresar) necesidades existenciales de reconocimiento y de relación. Dichas necesidades se ven a menudo "eclipsadas" por las características más inmediatamente evidentes del síndrome y por las necesidades materiales que conlleva. El peligro de este comportamiento radica fundamentalmente en el refuerzo de la idea ignorante de que no existe la dimensión existencial, espiritual o volitiva de la persona que presenta dicha dificultad.

A menudo, el profesional social se ve inmerso en la **acción tomando el lugar del otro**: para finalizar su acción, **para inducir a la otra persona a entender y a imitar**. Condicionado por aquello que no está o que no funciona bien, este se erige como modelo al que la otra persona debe aspirar, reduciendo de este modo a la persona a una única dimensión: la de la patología. Esta "**pedagogía del modelo**", que sigue estando muy extendida, se enmarca dentro de una visión que considera la "normalidad" y la "discapacidad" como características típicas y estables de una persona y no como hechos relacionales dentro

de un equilibrio inestable en el que se hallan los diversos contextos que de vez en cuando lo definen.

1.5 LA NECESIDAD DE REPLANTEARSE CONCEPTOS Y MODELOS

Cada individuo se construye un modelo de sí mismo que nace de la interacción con la sociedad que lo rodea. Las transformaciones sociales de las últimas décadas han cambiado también las referencias culturales de cada uno de nosotros, las necesidades y el concepto de inclusión social.

En nuestra sociedad está cada vez más presente una sensibilidad dirigida al sentido de ciudadanía entendida como un derecho y un deber de pertenencia a una determinada comunidad local, nacional, europea o mundial.

Los servicios dirigidos a personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado deben también ponerse en sintonía con esta sensibilidad cada vez mayor. De lo contrario, corren el riesgo de contribuir a definir a las personas a las que se dirigen únicamente como usuarios pasivos y no como ciudadanos con derechos.

Es necesario definir unos nuevos modelos pedagógicos respecto a los cuales orientar los procesos educativos más adecuados, con el fin de responder de manera idónea a las nuevas exigencias que se plantean en los servicios educativos, y más aún en los servicios dirigidos a personas con discapacidad con necesidades de apoyo extenso o generalizado. Es necesario que los profesionales dedicados a dichos servicios sean capaces de captar la **dimensión de ciudadanía** perteneciente a todas las personas y, por tanto, también a las personas con necesidades de apoyo extenso o generalizado. Es fundamental que empiecen a **pensar más allá del síntoma y de la patología y que comiencen a observar a la persona**.

Estos son los objetivos del Modelo Pedagógico "Lo esencial es invisible a los ojos".

2. LO ESENCIAL ES INVISIBLE A LOS OJOS: EL MODELO PEDAGÓGICO



Presta atención a la manera en que interpretas el mundo, porque el mundo será como tú lo interpretes

Erich Heller

El Modelo Pedagógico que se describe en el presente manual pretende desarrollar un concepto distinto del trabajo y de la relación con las personas con Síndrome de Down (SD) y otras discapacidades intelectuales con necesidades de apoyo extenso o generalizado, un concepto que asuma como elemento central no la propia discapacidad en sí misma, sino la dignidad de cada ser humano, tal y como se proclama en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.



En profundidad

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos ..." (Art. 1)

"Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna..." (art. 2)

"Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y

a la seguridad de su persona" (art.3)

United Nations, "Universal Declaration of Human Rights", 1948

(www.ohchr.org)

Este Modelo persigue dicho objetivo:

- Concibiendo la **educación** como un factor imprescindible para la construcción de itinerarios de autonomía, de la capacidad de planificar y llevar a cabo el propio proyecto de vida y de derecho de ciudadanía para cada persona,
- Dirigiéndose a los profesionales como instrumentos fundamentales para los itinerarios de crecimiento de las personas con discapacidad, intentando ofrecerles estímulos e instrumentos de reflexión (individual y colectiva), así como un cambio de perspectiva (en relación a la propia visión de la persona con discapacidad intelectual, del servicio y de los objetivos, del propio trabajo),
- Poniendo el énfasis en la centralidad de la relación educativa entre la persona con discapacidad y el profesional.



En profundidad

El concepto de Educación

La educación es el conjunto de los cuidados y de las actividades dirigidas a **estimular y a guiar los procesos de crecimiento, de integración social y de transmisión cultural** mediante los cuales cada individuo, dentro de una situación histórica, ambiental, familiar y genética determinada, forma y desarrolla todos los aspectos de su personalidad: físicos, intelectuales, afectivos, del carácter....



... *“dentro de un proceso de desarrollo, de equilibrio madurativo entre la esfera individual y la social de la personalidad”*

A. Curatola, “L’approccio terapeutico ed educativo alla disabilità relazionale”

El análisis etimológico del término "educar" arroja dos posibles orígenes que pueden parecer opuestos entre sí: uno (del latín) como derivación de *ex ducere*, es decir “llevar fuera desde el

interior”, “echar fuera” es la acción mayéutica que enseñaba Sócrates, que quiere decir hacer crecer, **promover**. La otra opción (procedente del griego) sería la forma intensiva del verbo *edere*, que significa “alimentar”, introducir y, por tanto, **transmitir** y que implica el paso de fuera a dentro².

Para reflexionar sobre el concepto de la educación debemos mantener ambas opciones etimológicas, ya que la educación es un proceso complejo y cualquier simplificación y/o reducción a la unidad haría que su comprensión resultara excesivamente limitada y, en consecuencia, incompleta.

En este sentido, la educación se observa como



“un constante trabajo de negociación entre interior y exterior, entre la promoción de lo endógeno y la organización de lo exógeno”

A. Canevaro – J. Goudreau, “L’educazione degli handicappati”, 1998



“La finalidad de la educación no consiste en dar a la persona una cantidad cada vez mayor de conocimientos, sino en poder “desarrollar en ella un estado interior profundo, una especie de polaridad que la pueda guiar de por vida”

E. Morin, 2000

² M. Veronesi, “L’Operatore sociale nei processi relazionali”, 2000. G. Pampanini, “Verso una teoria dell’agire educativo”, 1995

2.1. LA RELACIÓN EDUCATIVA

Una dimensión fundamental de la educación es la relacional. De hecho, el proceso educativo no podría subsistir si no fuera a través de relaciones interpersonales y de procesos comunicativos. Pero no solo eso: los procesos educativos y los resultados que se obtienen a través de ellos (contenidos, comportamientos, capacidades) están determinados histórica y socialmente y, a su vez, determinan cambios.

La relación es un proceso a través del cual las personas se influyen de manera recíproca empleando el intercambio de palabras, pensamientos, acciones, sentimientos, reacciones, signos, etc. Estos se hallan en un lugar de la mente de cada persona y, como tales, representan un punto de vista que se hace pasar por una realidad concreta y por la verdad; esta parcialidad resulta esencial en cuanto a que la experiencia de cada uno (obviamente subjetiva), es lo que hace posible saber, pensar, entender.



En profundidad

Bateson se pregunta: “¿Existe una línea ... de tal manera que se pueda decir que ‘dentro’ de esa línea o interfaz se encuentra el ‘yo’ y ‘fuera’ se encuentra el entorno o cualquier otra persona? (...)La mente no

contiene cosas ... únicamente ideas, informaciones sobre las “cosas”. (...) De manera análoga, la mente no contiene ni tiempo ni espacio, sino únicamente las ideas de ‘tiempo’ y de ‘espacio’”.

“Aprender los contextos de la vida es una cuestión que debe debatirse, no desde el interior, sino como una cuestión de relación externa entre dos seres. Y la relación siempre es un producto de la descripción doble “

G. Bateson, “Mente e Natura – Una unità necessaria”, 1979



La relación es un elemento experiencial fundamental en constante cambio y reelaboración, ya que depende de la confluencia entre historia personal, contexto del entorno, sentimientos, aspiraciones, necesidades, etc... La experiencia entendida de este modo ofrece la posibilidad de realizar

continuos cambios de perspectiva, de presuposiciones, de modificaciones de uno mismo a los que el educador/profesional social no puede renunciar³.

Todo lo que ocurre en el interior de los servicios, los análisis del equipo, las reflexiones de los profesionales, la vivencias de los clientes constituyen un flujo continuo que se mantiene vivo a través del intercambio recíproco, es decir, de la relación que se produce ininterrumpidamente. ¿Cuánto de lo que observamos en la otra persona está en nuestro interior? ¿Cuánto “recremos a la otra persona de aquello que no conseguimos corregir en nosotros mismos”? El Modelo se postula como un instrumento para definir los límites, permitir la lectura de los mapas mentales de cada uno y consentir la comparación de estos mapas individuales y la definición “objetiva”, es decir, fuera de cada uno. Esta operación de decodificación y “encaje” de las informaciones hace que las propias informaciones (mapas mentales) sean intercambiables y cotejables.

La relación queda descrita de manera eficaz por la pareja de palabras “yo-tú”, que constituye la base para la propia relación⁴.

³ M. Veronesi, “La relazione. Manuale di buona prassi”

⁴ M. Buber, “Il principio dialogico”, 1993



En profundidad

“La relación es el encuentro entre dos personas entendidas como sistemas que actúan, observan y tienen un significado y que, a través de su interacción, se modifican mutuamente. En consecuencia, resulta importante entender que algunos elementos como la empatía y la comprensión son puntos de vista individuales y deben manifestarse y reconducirse hacia la coparticipación. Volvemos a proponer aquí el término ‘diálogo’ como el logos desarrollado entre dos, dentro de un espacio/tiempo y poseedor de los significados construidos conjuntamente a través de la relación”.



M. Veronesi, “L’Operatore sociale nei processi relazionali”, 2000.



Un momento de reflexión para los profesionales

Nos parece muy apropiado y de gran interés recoger la siguiente reflexión, que incluimos íntegramente y que volvemos a proponer a los profesionales:

“Reconocemos a un ser humano como

persona cuando reconocemos en él/ella la posibilidad de entablar con nosotros una relación dinámica en el tiempo, dicho de otro modo, una relación que cambia y que se construye a través de modos autorrepresentativos de nosotros mismos y de la otra persona, generados a través de preguntas, respuestas e interacciones, a lo largo de un determinado periodo de tiempo. ¿Actualmente, podemos decir que nuestra mirada reconoce fácilmente esta posibilidad relacional cuando se halla ante una persona con discapacidad intelectual?



S. Onnis, "Le politiche e l'attuale discorso sulla disabilità producono stigma sociale? Analisi di un paradosso attraverso una ricerca etnográfica a Roma, Italia" en el Italian Journal of Disability Studies – Revista Italiana de Estudios sobre discapacidad

Intentemos responder a esta pregunta mirando hacia nuestro interior con sinceridad, sabiendo que nadie nos juzga y reconociendo nuestros límites: ese será el primer paso para encontrar soluciones o, al menos, para modificar nuestra perspectiva.

La diferencia entre una relación simple entre personas y una relación educativa radica en la **intencionalidad de la actuación educativa** desarrollada por el educador/profesional para alcanzar objetivos específicos de desarrollo (cognitivo, relacional, emotivo, afectivo...).

2.2. LOS DESTINATARIOS DEL MODELO PEDAGÓGICO

El Modelo va dirigido a los profesionales que trabajan en un servicio específicamente dirigido a personas con discapacidades con necesidades de apoyo extenso o generalizado, que **entablan relaciones significativas** con estas personas, constituyendo así para ellas un **punto de referencia** y siendo **responsables** – dentro del ámbito de su función - **del proyecto individual**.



Con el término "servicio" hacemos referencia a tipologías diversas (residencias, hogares y otras modalidades residenciales, centros ocupacionales, centros de día, asistencia domiciliaria, acciones formativas para promover la autonomía) dirigidas de manera específica a las personas con SD o con otros tipos de discapacidad intelectual, con necesidades de apoyo extenso o generalizado.

El Modelo se ha elaborado para permitir a los profesionales:

- a) **Elaborar y organizar sus propios conocimientos:** aprender a aprender de las relaciones y de las experiencias;
- b) **Diseñar la actuación educativa**, partiendo de la experiencia e introduciéndola en el contexto específico, desarrollando tanto el pensamiento proyectual (a medio-largo plazo) como el operativo (aquí y ahora). De este modo, cada profesional puede reflexionar conscientemente acerca de su propio papel como constructor social, promoviendo formas de emancipación para sí mismo y para los demás.
- c) **Redefinir el concepto de cuidado** como parte de una relación integradora con capacidad de instaurar

una relación de reciprocidad dirigida al desarrollo y al crecimiento de ambos sujetos.



Recomendaciones del proyecto INV

durante el transcurso de los Grupos de Discusión, los participantes han definido el concepto de cuidado:

Cuidar y prestar asistencia física son dos conceptos que se encuentran presentes en todos los tipos de servicios, independientemente del nivel de discapacidad. Prestar asistencia (en lo relativo a la imagen personal, la higiene, la vestimenta, etc) es muy importante a la hora de evitar la exclusión en los grupos de pertenencia y el aislamiento.

Prestar asistencia implica:

- Ponerse en el lugar de la otra persona,
- Alejarse del objetivo que se desea alcanzar (entendiendo en este caso el objetivo propiamente educativo),
- Participación escasa,
- Cuanto mayor sea el nivel de gravedad, mayor será la necesidad de asistencia.

Cuidar implica:

- Hablar con la persona,
- Tener capacidad para observar e identificar las necesidades de la persona,
- Saber valorar a la persona,
- Actuar de manera que él/ella pueda crecer.

Estas dos dimensiones se superponen en las organizaciones.

Cuidar incluye también prestar asistencia, pero se trata de una relación más participativa, que implica acompañar, observar e identificar las exigencias de la persona, y está más centrada en la persona, de manera que esta pueda desarrollar sus propios recursos personales.

Es fundamental el trabajo en equipo por parte de todos los profesionales que trabajan en estas dos dimensiones y resulta necesario adaptar la intervención a cada persona.

Informe "Define the essential" (Defina lo esencial), sobre los resultados de los Grupos de Discusión

Como se evidencia también en el Informe relacionado con los Grupos de Discusión, los profesionales que trabajan con discapacidades con necesidades de apoyo extenso o generalizado tienen profesiones distintas, diversas

cualificaciones y trasfondos culturales variados: cuidadores, enfermeros, psicólogos, pedagogos, formadores, educadores, trabajadores sociales, asistentes sociales. En función del contrato y del tipo de servicio, pueden trabajar individualmente (como en el caso de un servicio de asistencia a domicilio) o bien dentro de un equipo de una misma profesión o de un equipo multidisciplinar, con diversos cargos y diversas funciones. En el texto se hace referencia al **profesional** en su sentido más amplio.

2.3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

El Modelo se basa en dos categorías: la de la intencionalidad y la de la alteridad.

a) La **categoría de la intencionalidad**.

La relación entre el profesional y la persona con una discapacidad con necesidades de apoyo extenso o generalizado es claramente asimétrica, sobre todo al inicio. Esto determina un confluir de emociones, deseos, recursos y competencias que se interrelacionan en un proceso dinámico. Con el fin de que este proceso sea evolutivo, es decir que pueda **dar pie al cambio y al desarrollo**, es necesario que el profesional sepa activar la

categoría de la intencionalidad dentro de la actuación educativa.

Dicha actuación educativa se entiende como un intento cognitivo, una voluntad transformadora y mejoradora, una conciencia y capacidad de interpretar y de construir, una capacidad de permitir una nueva forma de ver las cosas, una nueva comprensión de uno mismo y una mayor conciencia de los propios condicionamientos internos y externos, que corren el riesgo, si no se reconocen y se controlan, de condicionar la acción y la relación.

Resumiendo, la categoría de la intencionalidad está relacionada con:

- La **conciencia del acto educativo**, o bien la conciencia por parte del profesional en relación a las iniciativas, las actividades y los cuidados que estimulan y guían el proceso: La inactividad (al menos en el ámbito de la educación) es una ilusión;
- La conciencia propia del **profesional**. El instrumento fundamental de la tarea educativa es el propio profesional quien, por ese motivo, debe conocerse, saber bien quién es, qué quiere, cuáles son sus miedos, sus paradigmas, sus valores de referencia... Debe saber valorar sus límites y motivaciones, **debe saber trabajar con sus propias emociones**.

b) La **categoría de alteridad**

Se activa con el primer encuentro e implica la capacidad de comprender a la otra persona en una relación de reciprocidad⁵.

La alteridad resulta a menudo un término alarmante ya que se identifica con la extrañeza que surge de la comparación de las características diferenciadoras (dificultades, comportamientos, etc...). Por este motivo, pueden establecerse rigideces esquemáticas, acciones rutinarias y la **pérdida de un posible horizonte al que podríamos aspirar**⁶.

El paso que proponemos aquí, muy al contrario, ensalza el valor de la categoría de la alteridad:



En profundidad

“La alteridad toma posesión de mi responsabilidad y no exige ninguna otra apropiación. Sin embargo, este objeto tan alejado de la "perfección", del todo contingente, percibido en su propia transitoriedad, indigencia e inseguridad, debe tener la fuerza necesaria para incitarme, gracias a su simple existencia (y no por sus cualidades particulares), a poner a mi persona a su disposición, libre de cualquier deseo de apropiación”.

⁵ A. Canevaro, “La formazione dell’educatore professionale”, NIS, 1991

⁶ M. Veronesi, “L’Operatore sociale nei processi relazionali”, ARIS, 2000

H. Jonas, "El principio de responsabilidad",

Partiendo de la asunción de responsabilidad, el profesional podrá reflexionar y construir **a través del cuidado** (cuidarse y cuidar) la relación ética que lo une a la otra persona, que mantiene su propia diferencia⁷.

Un momento de reflexión para los profesionales



Durante el transcurso del itinerario formativo se propone el ejercicio "Cómo me siento en la relación". Los formadores han incluido en unos folios 3 emoticonos que representan los posibles estados de ánimo: alegre/tranquilo; serio; triste. A continuación, han invitado a los participantes a elegir la imagen que mejor represente su estado de ánimo y a argumentar su elección. Dicho ejercicio puede realizarse periódicamente por equipos o bien desarrollarse como una reflexión individual,

con el fin de adquirir conciencia sobre los estados de ánimo de cada uno.



La asunción de responsabilidad y la construcción de la relación ética se contraponen a la "pedagogía del modelo" que se menciona en el párrafo 1.3 y exigen, por el contrario, una "**Pedagogía de la ocasión**", en la que cada profesional se pone a disposición de la otra persona en el momento en que ésta decida aceptarle. Esta implica un proceso educativo que se entiende como la construcción de espacios que, a través del diálogo desarrollado conjuntamente, permiten el desarrollo de las potencialidades y los recursos que se poseen y no simplemente enseñar la forma de hacer las cosas.

En consecuencia, el Modelo no pretende aconsejar o dictar que se emprendan determinadas actividades, sino que se trabaje (dentro del ámbito de lo cotidiano y de las actividades normales previstas por el servicio, como la asistencia personal, los grupos de trabajo, la atención de los

⁷ E. Levinas, "Totalità e Infinito", 2001

espacios donde se desarrolla el servicio, las actividades formativas, el laboratorio, etc.) de manera específica sobre los objetivos de la relación educativa, tal y como se explicará más adelante.

Otra característica importante del Modelo es la de la **cotidianidad**, es decir, la dimensión en la se ven inmersos los profesionales y las personas a las que prestan sus servicios, dentro de la cual actúan y reaccionan. Debido a su "naturalidad u obviedad" es la dimensión a la que el profesional se enfrenta con más dificultad: la comprensión de los mecanismos que la sustentan no resulta inmediatamente visible ya que quedan ocultos bajo la rutina. La cotidianidad es intrínsecamente repetitiva, igual a sí misma y esto le permite, por un lado, ofrecer elementos organizativos y de reconocimiento muy tranquilizadores y, por el otro lado, erigirse como un freno ante cualquier cambio, crecimiento, comprensión de las posibilidades y de las potencialidades que la otra persona posee. .

Surge así la necesidad de un pensamiento proyectual que, al ser el "anticipador" de lo que podría ser, permita experimentar acciones que se caractericen por la ruptura con lo cotidiano, con las rutinas, porque **el tiempo de lo cotidiano es el banco de**

pruebas de cualquier inclusión no ficticia. Es necesario un pensamiento que sepa integrar la programación del servicio con el proyecto individual, los proyectos a medio plazo con los micro-proyectos.



En profundidad

Recogemos la reflexión del gran psiquiatra italiano Franco Basaglia:

"La verdad está en la práctica cotidiana, en la ruptura con lo preconcebido, en el alejamiento del pesimismo de nuestro raciocinio y en la fuerza de una práctica optimista".

F. Basaglia, "Conferenze brasiliane", 1979



Un momento de reflexión para los profesionales

¿Conoce algún texto dentro de la bibliografía de su país que aborde estos conceptos? ¿Esos textos ofrecen una visión similar a la que se incluye aquí o no?

El modelo es, al mismo tiempo, **descriptivo y regulador**, de tal manera que ofrece, por un lado, elementos de principio y referencias teóricas en los que cada uno podrá profundizar en

función de sus propios intereses y, por otro lado, ilustra las fases de desarrollo del proceso educativo, distintas en la fase pre-educativa o relación de ayuda y en la fase educativa real y verdadera.

Parece oportuno destacar que el modelo no pretende responder a la exigencia generalizada de predicción dentro del campo educativo: si realizo esta acción, obtendré esta reacción, este resultado. Tener un "pensamiento proyectual" no significa que podamos predecir el futuro. La educación exige un trabajo constante y arduo de **búsqueda y de reflexión**, por ello el Modelo pide a los profesionales: que **observen con una mirada nueva su propio trabajo, que reflexionen sobre su propio quehacer y que asuman una perspectiva distinta**. Por este motivo, este Manual facilita también algunos puntos de reflexión y ejercicios que pueden realizarse tanto individualmente como en equipo a partir de la experiencia concreta. La experiencia es, de hecho, un tesoro que debe valorarse y protegerse del riesgo que ella misma comporta de convertirse en un hábito mental rígido que podría obstaculizar la posibilidad de pensar de una forma alternativa.

2.4. LAS REGLAS DEL MODELO: LOS AXIOMAS DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Debido a que el Modelo da relevancia a la Relación Educativa, resulta importante profundizar en el funcionamiento de esta última. Para hacerlo, hemos tomado prestados y asumimos como fundamentales **seis axiomas**, o reglas establecidas como verdaderas pero indemostrables⁸.

Cada uno de los profesionales deberá intentar comprobar la veracidad de los axiomas que se proponen dentro de la reflexión constante sobre el trabajo propio.

A. PRIMER AXIOMA:

La relación es un espacio conductual, es decir que: cada relación 1) es una conducta; 2) cada conducta sigue un determinado mapa mental.

La relación es, de hecho, un proceso práctico, operativo, en el que los sujetos no pueden asumir nunca un papel neutral, indiferente: cada actitud, cada comportamiento, define la propia relación. Cada mensaje no es solo un contenido, sino también

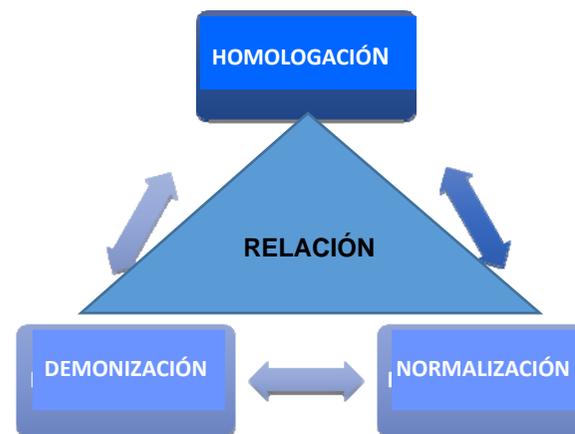
⁸ M. Veronesi, "L'Operatore sociale nei processi relazionali", 2000

una indicación, una petición, una orden. Una frase de tipo "hoy no me encuentro bien" no es solo la descripción del estado subjetivo de la persona que está hablando, sino que también significa "haz algo" o "considérame como una persona que no se encuentra bien". Cada mensaje que se intercambian dos personas tiende a definir el tipo de intercambio que puede producirse entre ellos. Asimismo, si se intenta no influenciar a la otra persona permaneciendo callados, el silencio se convierte también en un factor condicionante de la interacción⁹.

Además, nosotros organizamos nuestro saber y nuestro ser mediante *mapas mentales* en base a determinados puntos de referencia que nos vienen dados socialmente (culturales), de los cuales partimos para efectuar nuestras elaboraciones en base a cómo somos realmente, a nuestro patrimonio genético, al entorno, a nuestra experiencia personal, etc¹⁰.

El espacio de la relación con los demás determinado por el mapa, establecido culturalmente e interpretado de manera individual, oscila entre la homologación (confirmar en otra persona la idea que se tiene, por ejemplo, la idea que se tiene de la persona discapacitada), demonización (la otra persona es demasiado distinta e incomprensible y por tanto, peligrosa o

"contagiosa") y la normalización (la aplicación rígida de las reglas obstaculiza la escucha). **La relación educativa se encuentra en el centro, equidistante entre estos tres elementos: solo se puede llegar a la comprensión real de la otra persona a través de la escucha, la atención y el respeto.**



Para explicar mejor este axioma, durante el itinerario formativo dirigido a los profesionales implicados en el proyecto, se empleó la siguiente historia:

El gato viajero¹¹
Una vez, al tren que va de Roma a Bolonia, se subió un gato. Siempre se han visto gatos en los trenes, normalmente dentro de una cesta, o dentro de una caja con agujeros para respirar, pero el gato del que

⁹ John HALEY, "Le strategie della psicoterapia" Sansoni Florencia 1977

¹⁰ Gregory Bateson, "Mente e natura", Adelphi, Milán

¹¹ G. Rodari, "Il gatto viaggiatore e altre storie", Editori Riuniti 1990

hablamos era un gato viajero y viajaba solo. Llevaba un bolso negro bajo el brazo, como un abogado, pero no era un abogado, era un gato. Llevaba gafas como un contable miope, pero no era un contable y veía muy bien. Llevaba abrigo y sombrero como un ricachón, pero no era un ricachón, era un gato.

Entró en un compartimento de primera clase, divisó un sitio libre al lado de la ventana y se acomodó. en el compartimento ya había tres personas: una señora que iba a Arezzo a visitar a su hermana, un comendador que iba a Bolonia por negocios y un joven que no se sabe a dónde iba. la entrada del gato en el compartimento suscitó algunos comentarios: la señora dijo: «¡qué gatito tan lindo! miso, miso miso... viajas solo, como un hombrecito, ¿eh?» el comendador dijo: «esperemos que no tenga pulgas».

«¡Pero mire cómo está de limpio!», dijo la señora.

«Esperemos... la cuestión es que soy alérgico a los gatos. Esperemos que no me contagie un catarro».

«Pero no tiene ningún catarro, ¿cómo se lo va a contagiar?»

«A mí me lo contagia todo el mundo, me lo contagian incluso quienes no lo tienen».

«Miso miso miso...». «Has llegado antes para guardarle el sitio a tu dueña ¿eh?»

«¡Miau!»

«¡Qué vocecita tan bonita! Quién sabe lo que habrá dicho».

Habló por primera vez el joven: «Ha dicho que no tiene dueño, es un gato libre y soberano».

«¡Qué interesante!»

«Entonces, es un gato vagabundo», observó, receloso, el comendador. «Esperemos que no me contagie el sarampión».

«¿El sarampión?» exclamó la señora. «Pero los gatos no tienen el sarampión, además, es una enfermedad que se pasa de niño».

«Querida señora, yo de niño no la pasé. ¿Sabe que es más peligrosa si se pasa de adulto?»

El tren salió y poco después pasó el revisor.

«Sus billetes, señores».

La señora abrió el bolso. «Aquí tiene».

«Gracias, señora. ¿Y el billete del gato?»

«No, pero el gato no es mío».

«¿Es suyo, señor?»

«¡Solo faltaría eso!», espetó el comendador. «Yo no soporto a los gatos. Hacen que me suba la tensión».

«Tampoco es mío», dijo el joven. «Es un gato que viaja solo».

«Pero debe tener un billete».

«No lo despierte, está dormido... Es tan bonito, mire qué morrito».

«Morrito o no, el billete se lo tengo que picar».

«Miso, miso, miso», decía la señora, «gatito, gatito... vamos, mira quién está aquí...»

El gato abrió un ojo, después el otro, y maulló: «Miau, miau».

«¡Y encima protesta!», criticó el comendador. «Esto es de locos».

«Pero no ha protestado», explicó el joven. «Ha dicho: pido disculpas, me había adormecido...»

«Adormecido, ¿eh?»

Parece que le gustan las palabras refinadas».

«Miau, miau», dijo de nuevo el gato.

«¿Y ahora qué ha dicho?», preguntó la señora.

«Ha dicho: tenga, aquí está mi billete», tradujo el joven.

«Mírelo bien», le dijo el comendador al revisor, «hay gente que viaja en primera clase con billete de segunda».

«El billete está en orden, señor».

«Miau, miau, miau», maulló el gato, enérgicamente.

«Dice», explicó el joven, «que debería ofenderse por sus insinuaciones, pero le respeta por sus canas».

La señora suspiró: «Qué inteligente, ¿cómo puede entender el idioma de los gatos? ¿Cómo lo hace?»

«Es fácil, basta con prestar mucha atención».

«¿Miau?» «¿Miau?»

«Pero cuánto parlotea este gato», gruñó el comendador. «No está callado ni un momento».

«¿Qué ha dicho?» «¿Qué ha dicho?» preguntó la señora al joven.

«Ha preguntado si le molesta el humo».

«En absoluto, gatito, de ninguna manera... Ah, mire, me ofrece un cigarrillo... ¡Qué bien lo enciende! ¡Parece real! Quiero decir... que parece un auténtico fumador».

La explicación de la historia:

El gato de la fábula es, para nosotros, el marginado, el que es distinto a mí y el que, por una definición egocéntrica, es distinto. El resto de personajes representan, no solo un estilo de comunicación, sino también una actitud fundamental sobre la que deberíamos reflexionar, un símbolo/significado que definirá el espacio conductual.

La señora parece querer entablar una buena relación con el gato: "¡Qué gatito tan lindo (...)! ¡Pero mira cómo está de limpio (...)! ¡Qué vocecita tan bonita...!" etc... pero en esta aparente dulzura, la señora niega la realidad específica del gato "parece un hombrecito", niega su existencia autónoma "has llegado antes para guardarle el sitio a tu dueña ¿eh?". La vida del gato, como tal, es inútil e impensable si no fuera por la otra persona, si no

fuera por los objetivos que cree la señora y, en cualquier caso, al margen de él mismo. No solo eso, sino que la agradable señora desarrolla, en su relación con el gato, una operación muy sutil: confirma en él la idea de gato que ella tiene, lo cataloga siguiendo la imagen que ella posee y no se esfuerza lo más mínimo por conocerlo o por dejarle ser como es. Actuando de este modo, no lo comprende, no logra entender lo que dice. Así, resulta inaccesible para ella. Al final, cuando llegue el inspector, no lo protegerá. A pesar de su aparente ternura, niega que le pertenezca y lo deja solo. Por otro lado, viendo las presuposiciones de la relación, no se puede hacer otra cosa, no se pertenecen, proceden de dos mundos distintos sin comunicación entre sí. La aparente aceptación se revela, de hecho, como un rechazo. La tolerancia, si bien resulta menos "antipática" que el rechazo explícito, si no da el siguiente paso, el de la comprensión, el del diálogo, si no pasa a la construcción de un espacio común en el que seguir, aunque resulte complicado, buscando las palabras para relacionarse, es igual que el rechazo.

El inspector, en su dureza, resulta muy claro. No le gustan los gatos, no quiere relacionarse con ellos, tiene miedo del... CONTAGIO. Pulgas, resfriado, sarampión; el gato infecta, esparce a su alrededor los virus propios de su naturaleza de

gato. El comportamiento del inspector es el de la demonización: el otro es tan distinto, tan desconocido y peligroso que no existe, queda oculto por mi miedo.

El inspector representa a las instituciones, la burocracia, el servicio formal que se desentiende de cualquier realidad aferrándose a las normas: gato o no gato "pero un billete tiene que tener".

Por último, está el joven, éste entiende el aullido y habla con el gato. La primera frase que pronuncia constituye el reconocimiento de lo que el gato está afirmando de sí mismo: "Ha dicho que no tiene dueño, es un gato libre y soberano", y cuando la señora afirma suspirando que: "qué inteligente, ¿cómo puede entender el idioma de los gatos?" él responde con tranquilidad: "Muy fácil: basta con escuchar atentamente".



Un momento de reflexión para los profesionales

Al finalizar el cuento, se invitará a los participantes del curso a realizar un ejercicio.

El formador presenta el esquema del Espacio Conductual y pedirá a los participantes:

a) Que sitúen a los personajes de la historia

dentro del triángulo.

b) Que reflexionen sobre algunos tipos de usuarios

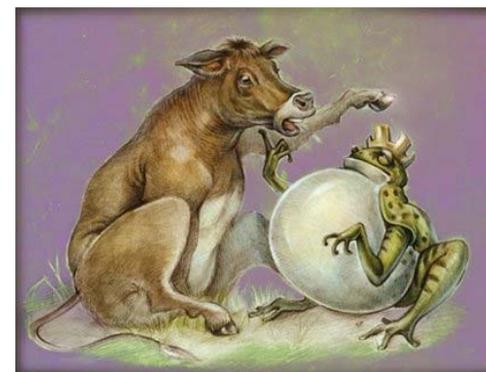
- *Toxicómanos,*
- *Personas de etnia gitana,*
- *Personas con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado*

Y decidan dónde se colocaría cada uno dentro del triángulo.

Se trata de un ejercicio útil, que cada uno de los profesionales debería realizar periódicamente: ¿Cómo me sitúo respecto a las personas con las que mantengo una relación educativa? ¿Dónde considero que se encuentra el servicio en el que trabajo? Cada profesional debe ser consciente de su propio estado de ánimo y, en consecuencia, debe asumir el esfuerzo de mantenerse siempre equidistante de los tres elementos.

B. SEGUNDO AXIOMA:

La relación depende de mí. La otra persona, en principio, siempre es un sujeto autónomo y libre. Siguiendo este principio, para iniciar un cambio en el sistema yo-otro, solo puedo actuar sobre mí mismo, y ser yo quien cambie. Uno de los principios básicos de la educación es, además, el relativo a la libertad de aceptar o no la participación en un proceso educativo. Por tanto, queda implícito y es básico para la educación considerar a la otra persona que se va a educar como un sujeto único y, siempre que sea posible, libre para tomar decisiones. Por lo tanto, la relación depende de mí, yo soy la única variable de la relación. Yo, como constructor de la realidad y de los significados, debo empezar a trabajar para favorecer la mayor participación posible de la persona.



Para explicar mejor este axioma, durante el itinerario formativo dirigido a los profesionales implicados en el proyecto, se han utilizado la fábula de Fedro "La rana y el buey" y dos versiones distintas de Gianni Rodari:

1) *Fedro: Una rana vio a un buey en un prado. Llena de envidia, empezó a hincharse hasta estallar y morir.*

2) *Rodari a: Una rana quería ser tan grande como el buey. Empezó a hincharse, y tanto se hinchó que acabó reventando. El buey lloraba conmovido: no tengo la culpa de ser tan grande.*

3) *Rodari b: Una rana quería ser tan grande como el buey. Empezó a hincharse. El buey se acobarda, tiene miedo de que explote. Y así, se fue haciendo más y más pequeño para que se quedara contenta.*

La explicación de la historia (de las diversas versiones):

1) La primera versión evidencia no solo la indiferencia del buey, sino también la incompatibilidad entre los dos animales: o la relación sigue así como está o se acabará muriendo. De hecho, la rana acaba muriéndose. Dos mundos que asumen un sentido en la prohibición de contacto.

2) El buey se deja conmovir por el intento fallido de la rana. Pero no puede ir contra el orden establecido de las cosas y así, no fue él quien determinó la diferencia de tamaño y el deseo de

la rana: las reflexiones del buey son muy similares a las reflexiones de muchos, más sensibles, que no están dispuestos sin embargo a asumir responsabilidades que no les corresponden. Esa pequeña conciencia del buey no llevará a un cambio en la situación, sino únicamente a la conmoción, a las lágrimas.

3) En esta versión aparece algo más que una actitud empática: el buey se da cuenta de lo que desea hacer la rana y de lo que sucederá y decide intervenir. Cómo interviene resulta, ciertamente, muy significativo y se sale de los esquemas clásicos de respuestas posibles. El buey no juzga. No entra en el valor del deseo de la rana, no busca las causas que han determinado esa perversa voluntad: asume su responsabilidad y procede a su acertada modificación.



Un momento de reflexión para los profesionales

¿Puede recordar algún episodio profesional en el que su actitud, su comportamiento, su visión hayan cambiado las cosas?

C. TERCER AXIOMA:

La relación conlleva un riesgo unilateral. El riesgo es la única posibilidad/ocasión para el encuentro con el otro. Es la posibilidad de un cambio en uno mismo la que, como tal, puede hacer posible... un cambio en el otro. En el acercamiento con la otra persona, debemos aceptar el "descubrirnos", mostrarnos desarmados e indefensos, con el fin de invitar a la otra persona a hacer lo mismo.



Para explicar mejor este axioma, durante el itinerario formativo dirigido a los profesionales implicados en el proyecto, se empleó la fábula de "La rana y el escorpión":

El escorpión debe atravesar el estanque y le pregunta a la

rana si puede llevarlo sobre su espalda, ya que ella sabe nadar y él no. La rana dice que no se fía: ¿quién le asegura que el escorpión no la picará y le inyectará su veneno mortal? El escorpión, para convencerla, dice que, si él usa su veneno, la rana se hundirá y por lo tanto morirá él también, porque no sabe nadar. Entonces la rana acepta, pero en medio del estanque el escorpión pica a la rana con su aguijón. Mientras se están hundiendo, la rana le pregunta al escorpión: «Ahora vas a morir tú también, ¿por qué lo has hecho?» Y el escorpión responde: «¿Me preguntas por qué? Porque es mi naturaleza».

La explicación de la historia:

La rana no es simplemente buena: ésta representa el heroísmo de luchar contra la inevitabilidad de las cosas, la elección moral que choca con la "ley" de la naturaleza del otro. Si no hubiera ranas que se arriesgaran, ningún escorpión cambiaría.



Un momento de reflexión para los profesionales

¿Piensa que la rana tenía razón o bien

considera que la derrota era inevitable y, por lo tanto, el riesgo demasiado grande e inútil?

¿Ha sentido alguna vez que su acción era inútil? Si la respuesta es que sí, ¿cómo afrontó este sentimiento? ¿Ha podido afrontarlo en equipo?

Por el contrario, ¿alguna vez se ha sentido satisfecho por una acción casual que ha experimentado para cambiar la situación? Si la respuesta es que sí ¿pudo reflexionar y sistematizar su acción asumiéndola como una posibilidad operativa concreta? ¿Ha propuesto una comparación con los compañeros?

D. CUARTO AXIOMA:

La relación tiene enemigos, como el Miedo, la Lucidez, el Poder y la Vejez.

- El **miedo** siempre está presente al inicio de una relación y puede incluso magnificarse en momentos muy específicos de la propia relación. Este puede constituir un obstáculo para el conocimiento de la otra persona, para la posibilidad

de un desarrollo de crecimiento y de cambio; puede convertirse en motivo de renuncia a la relación. No obstante, cuando se reconoce y se controla, **el miedo puede erigirse como una ocasión y como un recurso**: en lugar de huir, el profesional puede aproximarse a la otra persona con discreción y, gradualmente, puede modificar su actitud, prestando atención a la situación en la que se encuentra la otra persona, empleando la prudencia en los momentos de exposición y de confrontación. El miedo, que auspicia estos comportamientos de "precaución" debe reconocerse como una emoción valiosa, sin el temor de parecer débiles: es importante permitir el miedo, aceptarlo y respetarlo.

- **“Lucidez”**. Aquellos/as que saben, analizan, comparan, etiquetan y definen, a menudo son definidos como personas lúcidas. Para los profesionales sociales la lucidez significa en general la capacidad de interpretación, la adecuación del comportamiento y el pragmatismo. No obstante, la lucidez **puede** convertirse en enemiga de la relación, ya que puede traducirse en una excesiva seguridad y en una **planificación rígida y excesiva de la intervención**, arriesgándonos así a alejarnos del conocimiento de la otra persona a través de la homologación: la otra persona debe corresponderse a la idea que se tiene de ella. En este sentido, la lucidez/el saber

genera un daño: anula la duda, el deseo de mantener el misterio de la relación, que la transforma en un enigma por resolver. El saber es necesario, obviamente, pero no para utilizarlo como un instrumento de mediación en la relación con la otra persona. Al contrario, el saber constituye una importante **ocasión de conocimiento de uno mismo por parte del propio observador: de este modo, y a través de la escucha y del esfuerzo de diálogo entre dos sujetos, se puede llegar a entender la realidad de la persona.**

- Existen dos caminos para poder derrotar el sentimiento de **Poder**, y ambos deben recorrerse. Según el primer camino, para poder controlar y eliminar el poder hay que distribuirlo, hacer que circule continuamente. Es necesario que cada persona se ponga en manos de otra persona: supervisión, trabajo en equipo, coordinación: de esta forma, el poder se reparte con otras personas.

El segundo camino exige que el poder se ponga en crisis dentro de la estructura de la relación, que debe estar regida por la reciprocidad. Debe instaurarse una relación lo más simétrica posible, si bien los roles, las experiencias, las competencias y los saberes serán distintos para cada uno. La otra persona es un sujeto adulto y deberá considerarse y reconocerse como tal.

- La **Vejez**, para los profesionales, puede llevar al aburrimiento respecto a una situación y al cansancio que nos hace perder el interés por mantenernos dentro de una relación con otra persona. Es el final del entusiasmo y del valor de volver a comenzar cada vez desde cero. Por otro lado, la Vejez conlleva también experiencia, el conocimiento de que la tarea del profesional social, si bien es necesaria, no es por sí misma suficiente. El profesional "viejo" sabe que sus acciones por sí solas no determinan un buen itinerario formativo. El profesional "viejo" es sistemático y, de este modo, ya no cree tanto en las teorías y en las técnicas de la tarea del profesional que, fundamentalmente, responden a un trayecto lineal de "si hago, obtengo". El profesional "viejo" tiene más experiencia; cultiva el conocimiento de que existen límites y fallos, que existe el "cansancio": la relación es un proceso y no un dato, un elemento; es la confluencia de elementos en un tiempo, en el interior del cual suceden cosas y siguen interfiriéndose mutuamente, creando con-fusión. **La relación implica "estar" todo el tiempo que el otro necesite.**



Un momento de reflexión para los profesionales

Se pedirá a los profesionales que reflexionen periódicamente acerca de lo que se indica a continuación: "A lo largo de mi trayectoria profesional, ¿cómo han actuado los enemigos?"

A lo largo de mi relación educativa con cada una de las personas, ¿cuáles son los acontecimientos, las circunstancias, los comportamientos que han podido suscitarme temor?

Proponemos el siguiente ejercicio de autoevaluación sobre el "poder"¹²

	VERDADERO	FALSO	
<i>MI MANERA DE TRABAJAR ES MÁS VÁLIDA QUE LA DE LOS DEMÁS</i>			
<i>TIENDO A HACER QUE LOS DEMÁS HAGAN LO QUE CONSIDERO QUE ES OPORTUNO</i>			

¹² El ejercicio ha sido extraído libremente de la obra de P. F. Scilligo, "Io e Tu. Parlare, Capire e Farsi capire", 1991

<i>ME MOLESTO SI LOS DEMÁS NO QUIEREN HACER LO QUE YO PROPONGO</i>			
<i>EVITO IMPONER MI MANERA DE PENSAR</i>			
<i>ME GUSTA DEJAR QUE MIS COMPAÑEROS HAGAN LO QUE ELLOS DESEEN SIN IMPONERLES MIS PROPIAS IDEAS Y OPINIONES</i>			

E. QUINTO AXIOMA

La relación exige de una metamorfosis. En la relación con otra persona es necesario arreglar cuentas con la propia experiencia, para poder superarla, mejorarla y liberarse de ella si fuera necesario, pero sin anularla: el profesional debe asumir la actitud de un niño que empieza de cero cada día. También debe **hacerse cargo y soportar el peso de la contención de su omnipotencia**, que es un riesgo que siempre está presente. Michel Serre lo expresa en términos de "discreción": dejar espacio para la otra persona, darle su lugar para permitir su existencia. ¿Cuánto espacio deja al otro profesional? **En la relación, la otra persona no se controla en base a un acuerdo social implícito, no se contiene para tranquilizar a la**

"sociedad", sino que se le ayuda a realizarse como individuo, como merecedor de sus derechos El profesional debe convertirse en agente promocional de la otra persona.



Un momento de reflexión para los profesionales

Se pedirá a los profesionales que reflexionen periódicamente acerca de lo que se indica a continuación: "¿Qué he cambiado cuando trabajo con las personas con SD?" Se pide que identifiquen al menos 3 elementos de cambio.

No se debe dar por sentado que haya una misma respuesta válida para todo el mundo: de hecho, esta puede cambiar en función de los tiempos y de las vivencias del profesional respecto a su propio trabajo. Anotar las diversas respuestas a lo largo del tiempo puede ayudar al profesional a alcanzar un mayor conocimiento de sí mismo.

F. SEXTO AXIOMA.

La relación implica lo trágico como categoría de la existencia: la asunción de la responsabilidad. La realidad siempre es contradictoria, conflictiva; las personas estamos expuestas e inmersas en una incertidumbre total respecto a los resultados de nuestros propios proyectos, de nuestras propias acciones. La tragedia griega, es la imagen simbólica de la condición humana, que aun expuesta a un destino que no puede controlar, asume su responsabilidad en él y alentada por la conciencia de ser persona, reivindica su dignidad. De inmediato, aparece la analogía estructural con la operatividad social. **Aquellas personas frágiles, que viven en condiciones de vulnerabilidad, mantienen obligatoriamente su propia dignidad como personas a pesar de "el destino".**

La filosofía existencialista de nuestro siglo ha abordado con franqueza el problema de *ser arrojados al mundo*. "Todo se puede siempre volver a comenzar", no existen fórmulas estándar para ninguna conducta, no existen normas que se puedan eludir, las libertades y responsabilidades actúan de tal modo que no se pueden encontrar itinerarios perfectos ya trazados, porque todo depende de nosotros *y estamos solos en la oscuridad*¹³.

¹³ G. Bernanos, «Sous le soleil de Satan », Pon, 1926

No existen caminos trazados para recorrerlos nuevamente, a pesar de los dictámenes y de las órdenes, somos total y gratuitamente libres.



En profundidad

“No hay garantía alguna que salve a la persona de una caída; depende de esa persona dar el paso que la aleje del abismo. La fuerza para dar este paso no puede proceder de ninguna seguridad respecto al futuro, sino más bien de las profundidades de la incertidumbre en las que las personas responden con sus decisiones a la pregunta relacionada con la existencia de la persona”.

M. Buber, “What is man?” in Carla Levi Coen: “Martin Buber”, Ediciones Cultura della Pace, Florencia, 1991

“La existencia (...) es lo absoluto y, en consecuencia, la gratuidad perfecta” y la persona es la encargada de crear un sentido de sí misma y de su propia existencia”.

J. P. Sartre, La náusea, Einaudi, 1990

La soledad, la responsabilidad, la conciencia, la otra persona con la que me relaciono, parecen conformar el catálogo de los sentidos de la vida. Para Sartre la inquietud nace de la tensión entre la soledad y la responsabilidad; la solución radica en el

esfuerzo por **aceptar la tarea de cada uno de dar sentido y actuar en lo concreto, de hacerse responsable personalmente de los propios actos.** Solo mezclándonos con otras personas, adentrándonos en sus problemas, solidarizándonos y cambiando las condiciones históricas que lo imposibilitan: elegir y actuar, responsabilizarse.



En profundidad

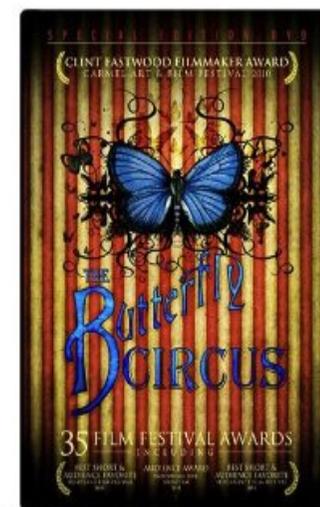
El filósofo Emmanuel Levinas sostiene que el hombre existe cuando se relaciona con los demás y que la relación de cada persona con los demás se basa en la *responsabilidad sin reciprocidad*.



Un momento de reflexión para los profesionales

Para poder explicar mejor este axioma durante el itinerario formativo, se recurre al visionado de “El circo de la mariposa”, de Joshua Weigel (2009): este cortometraje resulta ideal para profundizar en el concepto de Buber “No hay garantía alguna que salve a la persona de una caída; depende de esa persona dar el paso que la aleje del abismo. ...”, o bien en la necesidad de crear las condiciones

necesarias para “activar el deseo” de realizarse (siempre que sea posible), de salir del estado de necesidad, de “caminar por el mundo”. Puede resultar útil realizar el visionado de este corto en grupo (está disponible en YouTube: www.filmgarantiti.it) y desarrollar una reflexión colectiva. El corto es muy fuerte y conmovedor “cuanto más dura es la lucha, más grandioso es el triunfo” y nos enseña que no debemos perder nunca la capacidad de asombrarnos y de buscar el sentido de nuestra existencia y de nuestras acciones.



3. LA ESTRUCTURA DEL MODELO Y LAS FASES OPERATIVAS

3.1. LA ESTRUCTURA DEL MODELO

El Modelo propuesto se articula en dos fases fundamentales, que no deben considerarse secuenciales, sino relativas a un proceso de desarrollo (dinámico de por sí) relacionado con las personas, en este caso, con las personas con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado, situándolas en el centro de la acción.

Como pudimos ver en las páginas anteriores, **la Relación Educativa es un proceso de co-evolución en continua modificación, una co-producción en forma de espiral, que modifica y adapta lo nuevo a lo viejo y lo viejo a lo nuevo.**



De hecho, al estar dirigido al trabajo con personas con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado, tiene en

consideración la necesidad frecuente de volver a recorrer las fases, las subfases y las acciones ya realizadas: esto no significa "retroceder" ni que "debemos volver a empezar desde el principio, todo lo recorrido hasta el momento se ha perdido"; **nada se ha perdido: simplemente, todo debe adaptarse a los tiempos y a los procesos de desarrollo de cada persona individual.**

3.2. LAS FASES OPERATIVAS

Como ya hemos mencionado, el Modelo se articula en dos fases fundamentales:

- Fase Pre-educativa, en la que predomina la relación de ayuda;
- Fase Educativa, en la que predomina la relación educativa;

Cada una de estas fases puede dividirse en varias subfases. Los tiempos de las fases y de las subfases no pueden determinarse desde el principio: a menudo son largos y exigentes.

Anteriormente destacamos que el Modelo establece una distinción entre la Relación de Ayuda y la Relación Educativa real y propiamente dicha. La primera se caracteriza por una

marcada asimetría entre los dos sujetos: el profesional y la persona con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado. La intervención debe ponerse como objetivo la reducción de dicha asimetría con el fin de llegar a construir una Relación Educativa que se caracterice por la mayor conciencia posible (que se buscará y alimentará continuamente) del itinerario en curso.

En el trabajo con personas con necesidades de apoyo extenso o generalizado, los dos aspectos de la relación se entrecruzan continuamente en la lógica de la espiral. Presumiblemente, nunca será posible superar completamente la fase de la Relación de ayuda. Como ya hemos explicado, a menudo será necesario reconducir lo nuevo a la viejo y lo viejo a nuevo, planificar, construir, consolidar y volver a re-planificar: re-planificar continuamente la relación de ayuda con el fin de promover y mantener la relación educativa.



3.2.1. FASE PRE-EDUCATIVA

La fase está relacionada, naturalmente

- con el inicio de la intervención, cuando la persona accede por primera vez al servicio.

Pero también

- con la necesidad de volver a contemplar la intervención y de "adaptar lo nuevo a lo viejo y lo viejo a lo nuevo" dentro de la lógica de la espiral: momentos de crisis de la persona que interrumpen u obstaculicen el proceso iniciado, eventual

cambio del/ de los profesionales de referencia; las características intrínsecas de la persona. Todo esto puede obligarnos a volver a recorrer, aunque sea de manera simultánea, los diversos momentos operativos dentro del reconocimiento constante del sentido y del significado (y del valor) del itinerario, de volver sobre nuestros propios pasos, y de enriquecernos cada vez más a través de ellos.

1º SUBFASE: LA CONEXIÓN

Los objetivos de esta subfase son

- Establecer la relación de la manera más constructiva posible, intentando establecer un primer nivel de confianza y de interés,
- Conocer a la otra persona y darse a conocer,

La conexión se diseña teniendo en consideración a la persona a la que va dirigido, el contexto en el que se desarrolla y los objetivos a medio y largo plazo de la tarea del servicio. Se divide en dos pasos:

1^{er} paso: La **Acogida**

Dirigida a facilitar el encuentro entre las personas, su contexto de referencia (normalmente, la familia) y el servicio.

Un servicio está representado por varios elementos: por la estructura física, por su tipología (residencial, diurno, formativo, de asistencia domiciliaria, etc...) y por los objetivos operativos. Está representado además por el personal y por las funciones que cada uno de sus componentes desempeña, así como, obviamente, por las personas a las que va dirigido y que lo componen. Si bien todo esto puede parecer demasiado obvio, es fundamental tener en consideración el hecho de que "la primera vez" en el servicio supone un auténtico impacto. Por dicho motivo, el profesional que dé la bienvenida a la persona debe:

- En primer lugar, tener en consideración el hecho de que la persona que accede al servicio, normalmente (por no decir siempre), acude no por petición propia, sino a petición de otra persona (familia, otros servicios) y, por lo tanto, no es muy consciente de ello.
- Proceder a una **presentación clara y tranquilizadora** del servicio en su conjunto y ofrecer un primer **esbozo de sus objetivos y actividades**,

- Adoptar de inmediato una **actitud de escucha** (a la familia, a la persona), siendo consciente de que **conocer a alguien es una acción específica** y que cada persona accede al servicio con su propia individualidad, su propia historia, sus problemas y sus recursos, sus sueños y sus miedos, sus experiencias vividas en otros servicios y su propio contexto de referencia.

2º paso: La **Invitación**.

Se trata de una intervención **dirigida a dar los primeros pasos hacia la construcción de la confianza mutua**, que caracterizará la 2ª fase: debemos poner a la persona en condiciones de introducirse en el servicio y de acceder a las fases posteriores, **invitándola**. Invitar implica una colaboración.



En profundidad

Invitar es *“una manera de intervenir en la vida de los demás que es también actuar porque no solo no reprime su libertad sino que, muy al contrario, busca promoverla al máximo”*

P. Bonagura, “L'arte di invitare. Il dialogo come stile educativo”, ARES, 1995”



Un momento de reflexión para los profesionales

¿Conoce algún texto dentro de la bibliografía de su país que aborde estos conceptos? ¿Esos textos ofrecen una visión similar a la que se incluye aquí o no?

La invitación deberá mantenerse como un modo de operar transversal a lo largo de todo el itinerario.

El profesional deberá

- Moverse desde la conciencia de que la persona que tiene delante no es una persona con discapacidad cualquiera (una concepción que identifica a la persona con la condición de discapacidad), sino que **es una persona específica**, con sus propias características que, como cualquier otro ser humano es, por su propia naturaleza, única e incomparable y, por tanto, no generalizable (“las personas con discapacidad”)¹⁴;

¹⁴ S. Mazzei, “Ti vedo, ti sento, ti accompagno. In cerca di risposte nell’esserci empatico”

- **Profundizar en el conocimiento de la persona**, no solo mediante los datos personales que pueden obtenerse a través de los instrumentos previstos, sino fundamentalmente, instaurando una relación de confianza y **explorando la capacidad de planificar y llevar a cabo el propio proyecto de vida** de la que cada persona es portadora. De hecho, el profesional deberá comprender, **empleando siempre la escucha y la observación**, las necesidades de la persona, sus recursos, sus modos de comunicación, **yendo más allá del simple diagnóstico**, ya que éste es fundamental pero (si considera oportuno rebatirlo) no puede y no debe constituir una "jaula" dentro de la cual se inmoviliza a una persona, porque los diagnósticos no siempre consiguen tener completamente en cuenta las potencialidades y las capacidades reales de cada persona. El profesional deberá, en consecuencia, considerar el diagnóstico como uno de los elementos cognitivos iniciales a partir del cual deberá proyectar y reajustar la posterior intervención, dentro de una óptica dinámica, poniéndose objetivos que deberá cumplir e identificando los resultados que deberá alcanzar.
- **Ofrecer apoyo a la persona en su integración** en el servicio, dentro del grupo, favoreciendo la adquisición

gradual de sentimientos de **familiaridad** (de estar "como en casa" en el caso de las residencias o de tener un "espacio propio"), **seguridad y respeto** (en la dimensión de la reciprocidad);

- **Actuar como un puente entre el servicio y la familia**, haciendo que ésta última esté en condiciones de entender el significado del servicio, estimulando el acuerdo sobre los objetivos operativos y buscando su colaboración. De hecho, a no ser que la familia esté del todo ausente, es importante promover su participación y, fundamentalmente, su carácter de referencia afectiva, también en el caso de un servicio residencial permanente.



Sugerencias del proyecto INV

Todos los grupos de profesionales que han participado en los Grupos de Discusión de diversos países han destacado la importancia de la familia, a la que hay que tener en consideración: *“a veces la familia facilita el trabajo y la relación con la persona y a veces pone obstáculos a su desarrollo, ya que no siempre es capaz de ver la potencialidad de la propia persona. Si la familia se encuentra en*

sintonía con el profesional, la relación seguramente mejorará y será posible obtener unos objetivos más altos."

La conexión tendrá siempre diferentes tiempos y diferentes modalidades. De esa conexión mejor o peor realizada dependerán los tiempos de duración y el avance de la misma y de toda la intervención, además del éxito o no de la relación. Durante la conexión, el profesional puede actuar de manera precipitada con la esperanza de que funcione; llevado por el ansia, puede presentarse al otro de manera incorrecta, poniéndose quizás en un falso nivel de igualdad conductual, léxica, o de valores; puede correr el riesgo de seducir para conectar, o de dejarse seducir por la otra persona, o bien de mostrarse connivente. De este modo, se arriesgará a no llegar a conocer realmente a la persona y a no conseguir entender sus necesidades ni su forma de relacionarse.

Se trata, al contrario, de proyectar y darse el tiempo de lograr una **conexión empática** con la persona. El profesional y la persona con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado se conocen y se comprenden, iniciando un camino que recorrerán juntos.



Un momento de reflexión para los profesionales

Para la fase de conexión, puede resultar útil emplear este sencillo instrumento de autoevaluación

Durante el transcurso de la conexión con esta persona en especial se ha mostrado:

Seductor/a:

Connivente:.....

Directo/a:

Actualmente, en base a su experiencia, ¿siente a menudo que se arriesga a desarrollar comportamientos /_/ seductores /_/ conniventes o bien se considera una persona /_/ siempre directa?

Reflexionando a posteriori sobre sus acciones desarrolladas en la subfase, ¿en qué punto del triángulo del primer axioma piensa que podría situar su actitud?

Podría resultar útil un elemento de reflexión adicional:

Si reflexiona sobre su relación con cada una de las personas de las que ha tenido una responsabilidad educativa, ¿se siente realmente disponible para construir el itinerario junto a él/ella? ¿Piensa que esto es posible?

En aquellos momentos en los que la conexión deberá volver a recorrerse y consolidarse, será necesario ponerse el objetivo de "volver a conocer", o bien de descubrir elementos que no se habían explorado anteriormente. Ya no existirán la vivencia y los miedos del primer impacto y el sentimiento de familiaridad, ya construido, servirá de valioso apoyo para que la persona pueda retomar el hilo del discurso previamente iniciado.



EN RESUMEN

Los puntos de atención de la subfase son:

- Conocer al otro como acción específica y consciente;
- Saber gestionar la emoción de la persona en el momento de alta en el servicio;
- Ver más allá del diagnóstico;
- Saber escuchar, saber observar.

2º SUBFASE: LA ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD

Como ya hemos destacado anteriormente, en la fase pre-educativa existe una gran asimetría entre el profesional y la persona con necesidades de apoyo extenso o generalizado, que es muy dependiente a causa de la necesidad de la que puede ser más o menos consciente. Dicha situación de dependencia puede derivar no solo de la discapacidad, sino también de otros motivos: los miedos ocasionados por el momento del primer contacto con el servicio, el miedo al abandono, la búsqueda de referencias afectivas, el miedo de fallar, la necesidad de sentirse aceptado, el miedo y el deseo de abrirse a otros mundos, a otras

relaciones....: Varias razones que deberán identificarse con el fin de diseñar mejor la intervención. En esta situación, el profesional se hace cargo incondicionalmente de la otra persona que se encuentra en dificultades o asume su **responsabilidad por él**.

El objetivo de esta subfase consiste en **reducir la asimetría** y puede alcanzarse mediante la realización de 2 pasos operativos:

1^{er} paso: la **Confianza**.

La tarea fundamental del profesional consistirá en conseguir **accionar en la persona el deseo de afrontar su propia necesidad**, de ponerse en manos del profesional y que éste asuma la responsabilidad por él, iniciando de este modo un itinerario que permitirá poner en marcha la auténtica Relación Educativa.

El Modelo destaca, de hecho, un elemento fundamental: la **voluntad de participar o no en el proceso educativo** por parte de la persona, una voluntad que será constantemente solicitada, promovida y alimentada. Cada persona está limitada por su propia situación contingente, pero también puede traspasarla (si bien puede hacerlo de diversas maneras y solo durante periodos de tiempo limitados) dentro de los procesos evolutivos.



En profundidad

"Si ... existe una voluntad clara de encuentro, entonces la danza comunicativa Tú-Yo se adorna de manera creativa y (se) multiplican las posibilidades de acceder a la riqueza de dar de manera recíproca"

P. F. Scilligo, "Io e Tu. Parlare Capire e Farsi Capire", IFREP, 1991

Un fragmento de "El principito" puede expresar de forma eficaz el valor del encuentro y del dar y recibir de manera recíproca:

"Mi vida es muy monótona. Cazo gallinas y los hombres me cazan a mí. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres son iguales; por consiguiente me aburro un poco. Si tú me domesticas, mi vida estará llena de sol. Conoceré el rumor de unos pasos diferentes a todos los demás. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra; los tuyos, me llamarán fuera de la madriguera como una música".

A. de Saint Exupery, "El principito"



Un momento de reflexión para los profesionales

En la comentada danza comunicativa Tú-Yo,

los dos sujetos de la relación pueden salir de su "madriguera": la persona con discapacidad (en cuyo caso la madriguera representaría su propia situación contingente), pero también el profesional, que se ve a menudo obstaculizado por múltiples "madrigueras" (como por ejemplo: homologación, normalización, "lucidez"....).

¿Cuáles siguen siendo sus obstáculos?

La **Confianza** se crea de manera gradual; es una aproximación lenta y progresiva que, en cada paso, deja tras de sí un cimiento fundamental sobre el cual apoyarse.

2º paso: La **Intimidad**

El profesional debe actuar de manera que establezca una relación de *intimidad* con la otra persona.

Para poder crear estas condiciones, es necesario actuar dentro del marco de la cotidianidad, creando por ejemplo *rituales* que acompañen todo el itinerario compartido. Estos rituales, aunque sean pequeños y sencillos, se adecuarán a las características de la persona y se propondrán y realizarán constantemente (por

ejemplo, tener un ritual para el saludo de la mañana, específicamente dedicado a la persona y que tenga una estructura constante en el tiempo).

Esto puede resultar contradictorio con lo que se afirma en el párrafo 2.3, pero una cosa es refugiarse sistemáticamente en las rutinas, que a menudo están determinadas por motivos organizativos, ya que son tranquilizadoras, y otra cosa es actuar conscientemente para descubrir y construir junto a la persona rituales de conocimiento especiales.



En profundidad

Llegados a este punto, resulta casi obligatorio incluir otro fragmento de "El Principito":

*"Qué es un rito" inquirió el principito.
"Es también algo demasiado olvidado" dijo el zorro. "Es lo que hace que un día no se parezca a otro día y que una hora sea diferente a otra. Entre los cazadores, por ejemplo, hay un rito. Los jueves bailan con las muchachas del pueblo. Los jueves entonces son días maravillosos en los que puedo ir de paseo hasta la viña. Si los cazadores no bailaran en día fijo, todos los días se parecerían y*

yo no tendría vacaciones.

A. de Saint Exupery, "El principito"

La asunción de responsabilidad exige que el profesional exhiba dos comportamientos fundamentales: la constancia y la fidelidad, que deberán mantenerse también posteriormente ¹⁵.

- *La Constancia* significa dar a la otra persona todo el tiempo que necesite, superar las pruebas que se interpongan, *resistir* también ante una aparente inutilidad o en aquellos momentos en los que la relación parezca retroceder. Implica tener una continuidad, una regularidad, una presencia real y una proximidad.
- *Fidelidad* significa mantener la fe en la otra persona a pesar de que puedan presentarse situaciones difíciles o negativas. Implica estar siempre dispuesto para el encuentro con el otro; saber mantener y reconocer el esfuerzo de la otra persona. El profesional debe ofrecerse sin juzgar: la valoración deberá circunscribirse siempre a los comportamientos y a los resultados, nunca a la persona, a la que deberá ofrecer siempre su máximo respeto.

¹⁵ M. Veronesi, "L'Operatore sociale nei processi relazionali", ARIS, 2000



En profundidad

"La fidelidad es el vínculo que une al hombre con el hombre, es un vínculo interior, que nace de la libre elección".

J. Tischner, "Il Mulino polacco", 1991



DATOS INFORMATIVOS NECESARIOS E INSTRUMENTOS DE LA FASE

En esta fase se empezará a razonar acerca del proyecto educativo formulando hipótesis iniciales que solo podrán comprobarse en la fase ulterior.

Antes de nada, deberán obtenerse algunas **informaciones básicas**, como:

- Datos personales e información general
- Historia personal
- Diagnóstico
- Historial clínico
-

Dichas informaciones podrán recopilarse a través de un documento de acogida.

También resultará de utilidad obtener el **Perfil dinámico-funcional** elaborado en situaciones previas (por ejemplo: escuela, otros servicios, etc) y que se comprobará y se reelaborará sobre la marcha.

Todos estos elementos se erigirán (como ya hemos subrayado) en puntos de partida para la elaboración del Proyecto Educativo Individual.

Será necesario además contar con las **hojas de observación**, que podrán emplearse a lo largo de toda la intervención y que resultarán fundamentales para conocer mejor a la persona, valorar los cambios y construir un proyecto educativo específico.

Las hojas de observación deberán explorar diversas dimensiones: las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento, la autonomía básica, la esfera relacional, las capacidades de trabajo, las capacidades funcionales inherentes a las tareas, el grado de autonomía y de continuidad. Dichas informaciones deberán comentarse siempre con la persona en cuestión.

Se subraya que tanto el documento de primera acogida como el de observación deberán realizarse *ad hoc*, sobre la base de los

objetivos del servicio, así como de las características y las necesidades de las personas a las que va dirigido el servicio.



EN RESUMEN

Los puntos centrales de la subfase son:

- Saber identificar las razones individuales de la dependencia;
- La asunción de responsabilidad;
- Saber fomentar en la persona el deseo de afrontar su necesidad;
- Saber establecer una relación de intimidad;
- Saber distinguir entre rutina y ritual.

3.2.2. FASE EDUCATIVA

La fase se centra en la promoción del crecimiento, del desarrollo y de la integración social de la persona dentro de una perspectiva de ciudadanía y se compone, a su vez, de dos subfases.

1º SUBFASE: EL ACOMPAÑAMIENTO.

Si en la fase anterior se ha conseguido fomentar el deseo de afrontar la necesidad y se ha establecido la confianza, estableciendo de este modo las bases para disminuir la asimetría inicial entre la persona y el profesional, en esta última se debe comenzar a considerar a la otra persona como un sujeto con la misma dignidad, porque solo partiendo de esta presunción se puede lograr construir la relación educativa. **La persona con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado es un sujeto activo y debe considerarse como tal:** esto presupone que el profesional considera a la otra persona como capaz de serlo y esta consideración no afecta al nivel de severidad de la discapacidad de la persona, sino a la concepción que el profesional tiene de la persona con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado.

En esta subfase, el profesional debe medir mucho sus acciones: debe acompañar y guiar situándose junto a la otra persona, dándole la seguridad de su presencia, y debe también comprender cuándo intervenir de una manera más directa así como identificar el momento justo en el que aplicar el denominado “**gesto interrumpido**”:



En profundidad

El gesto interrumpido constituye un elemento importante dentro de “*una educación capaz de esperar a que la otra persona complemente una de nuestras acciones. Nuestro gesto interrumpido implica la esperanza de una conclusión original por parte de la otra persona; implica una elección que se entrelaza con otra elección, que puede ser bastante diferente de la que teníamos en mente*”

A. Canevaro, “La formazione dell’educatore professionale”, NIS, 1991

Esto implica la capacidad de aceptar los límites de nuestra acción.

Pensemos, llegados a este punto, en la propuesta de E. Morin en relación a la **Ecología de la acción:**

“A veces tenemos la impresión de que la acción simplifica las cosas ya que, ante una alternativa, se decide, se elige. Efectivamente, la acción implica decisión, elección, pero también apuesta. Y dentro del concepto de apuesta se encuentra la conciencia del riesgo y de la incertidumbre. La acción se adentra en un universo de interacciones

y, al final, es el entorno el que nos la impone, en el sentido de que ésta puede ser contraria a la intención inicial. La ecología de la acción significa pues tener en consideración la complejidad que ésta comporta, con sus riesgos, con sus circunstancias, con sus iniciativas, con sus decisiones, con sus imprevistos, y exige además la conciencia de las consecuencias y de las transformaciones”.

E. Morin, “I sette saperi necessari all’educazione del futuro”, 1999

Un momento de reflexión para los profesionales



El gesto interrumpido alude al quinto axioma y a la “discreción” de M. Serres necesario para dejar al otro su espacio: la Pedagogía de la Ocasión pretende dejar su lugar a la otra persona, permitir y valorar su existencia.

¿En alguna ocasión ha conseguido interrumpir conscientemente su acción para permitir que la otra persona se exprese, actúe de manera autónoma? Si la respuesta es afirmativa,

¿quedó satisfecho con el resultado? ¿En qué términos?

El profesional debe esforzarse por estimular a la persona para que sea un sujeto activo aunque solo sea en elementos de actividad pequeños y que, en algunos casos, puede convertirse también en consciencia (circunscrita quizás al acontecimiento). Debe facilitar la apertura de un **espacio de diálogo** mediante la búsqueda de modalidades de comunicación incluso no convencionales, prestando atención al tono de la voz, al movimiento, al tono muscular (tensión/relajación), a la mirada, al gesto, etc.

El acompañamiento se divide en dos pasos:

1^{er} paso: **El acuerdo educativo. El proyecto educativo personal.**

Llegados a este punto, la relación está bien planteada y es significativa tanto para el profesional como para la persona con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado. El profesional cuenta ahora con la función y los instrumentos cognitivos necesarios para iniciar la elaboración del **Proyecto Educativo Individual** involucrando a la propia persona. El proyecto también asume así la forma del **acuerdo educativo**

que se establece con la persona, o bien de un pacto (que se supervisará y se ajustará continuamente) entre el servicio (representado por el profesional de referencia) y la persona, dirigido a reconciliar objetivos y acciones y, fundamentalmente, a reconducir de manera continua el significado y el "sentido" de la intervención y a promover la conciencia (siempre hasta donde sea posible) del itinerario. Se subraya la importancia de la implicación de la familia, fundamentalmente en relación a los objetivos finales.

El Proyecto Educativo es un instrumento de trabajo que debe ser formulado por los profesionales sobre la base de las necesidades educativas y de desarrollo de cada persona individual. Esto presenta un **carácter dinámico peculiar y no puede considerarse como fijo sino que ha de controlarse y ajustarse continuamente.**

Según lo previsto por la ICF¹⁶, el PEI se basa en el principio de que cualquier persona tiene un potencial de desarrollo que necesita:

- Del reconocimiento de los factores ambientales que pueden limitar o facilitar,

- De acciones de mediación con los propios factores ambientales, con el fin de facilitar la participación de la persona.

Éste debe establecer claramente las finalidades, objetivos, acciones, métodos, formas de comprobación y tiempos.



En profundidad

La metodología adoptada por AIPD para los cursos de promoción de la autonomía es, sin duda alguna, ejemplificadora.

Tras los primeros dos meses de actividad, a cada persona se le explica su propio camino proponiéndole 5 objetivos concretos que debe alcanzar para convertirse en "Chicos/as estupendos/as" visualizados en las 5 puntas de un estrella, objetivos como llevar a su grupo a cualquier lugar, ir de compras, etc.

A través de dichos objetivos se avanza en la consecución de las competencias anteriormente citadas dentro de las áreas educativas y, al mismo tiempo, haciendo que la persona participe de manera consciente en su propio "aprender

¹⁶ ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001, World Health Organization - Versión italiana: 2002, Ediciones Erickson

haciendo" se refuerza su autoestima.

A. Contardi, "Verso autonomía",



Un momento de reflexión para los profesionales

Pensando en su grupo, en las personas a las que hace seguimiento, podría objetar que, para algunas personas con necesidades de apoyo extenso o generalizado, algunos objetivos no pueden proponerse en modo alguno. Le pedimos que reflexione ahora sobre las posibilidades y necesidades de cada persona sobre la que tiene la responsabilidad de la relación educativa. No se limite al nivel de severidad de su discapacidad, cambie la perspectiva, permita que su mirada se dirija hacia una visión más amplia e intente redefinir los objetivos, incluso aquellos que, aun siendo más sencillos, no parecen factibles en el día a día. ¿Esta persona no es capaz de poner la mesa? No la haga esperar sentada a que

cualquier otra persona la ponga: puede ponerse al lado de quien la ponga y ayudar: incluso poner solo una cuchara sobre la mesa (aunque quede un poco torcida) es mejor que la pasividad. ¿Esa otra persona no puede moverse absolutamente nada? Ayúdela físicamente a desarrollar una acción útil para el grupo, explicando el sentido y los objetivos: no podrá adquirir determinadas competencias pero podrá sentirse "dentro" del grupo....

El proyecto/acuerdo tiene como finalidad el crecimiento y la realización de la persona y vincula a los agentes entre sí: uno al realizarse y, el otro, al facilitar y mantener la relación. Se trata de **invitar a la otra persona a participar aplicando el diálogo, el discurso elaborado de manera conjunta** dentro del marco de la "Pedagogía de la Ocasión".

2º paso: **Revisión de los resultados**

Como ya se ha destacado, el proyecto educativo debe prever los medios para comprobar su desarrollo y la consecución de los objetivos, así como la programación de estas comprobaciones.

Éstas se realizarán involucrando a la persona para promover su participación y conocimiento del proyecto, para buscar juntos modos de ajuste y de restablecimiento del pacto educativo. Por ello, se explicarán los objetivos de manera comprensible y verificable también para una persona con discapacidad, traduciéndolos en acciones concretas y promoviendo así un proceso de autoaprendizaje. La implicación de la familia es igualmente importante.



Un momento de reflexión para los profesionales

Recomendamos no limitar este momento de revisión al resultado alcanzado sino aplicarlo también, a través de la escucha, al nivel de satisfacción y de agrado de la persona, a su grado de bienestar.



EN RESUMEN

Los puntos centrales de la subfase son:

- La formalización del acuerdo educativo;
- La elaboración conjunta del Proyecto Educativo;
- Saber acompañar;
- Saber identificar cuándo es el momento de "no hacer", de interrumpirse,
- Saber identificar los elementos de revisión.

2ª subfase: El crecimiento y la integración social

El objetivo de esta subfase consiste en favorecer el ejercicio del derecho a la ciudadanía de la persona con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado.

Esta subfase se compone a su vez de dos pasos operativos:

1^{er} paso: La Reconstrucción o el refuerzo de la red personal

El objetivo de todos los proyectos educativos y de todas las relaciones educativas es que la otra persona pueda caminar por el mundo, siempre que sea posible, mediante sus propios medios. Que pueda ser un ciudadano más.

Para obtener este resultado, es necesario que toda la intervención incluya el trabajo necesario para introducir a la persona en una red relacional, que debe entenderse como el tiempo/espacio de las relaciones. El profesional se erige pues como un punto de la red, uno de los recursos/relaciones de la persona ahora capaz de confiar en el otro, de saberse relacionar con sus necesidades sin dejarse abrumar por ellas y de saber dialogar con los demás.

Hay quien opina que, siendo realista, las personas con SD con necesidades de apoyo extenso o generalizado no "caminarán por el mundo" ni mucho menos lo harán "con sus propios medios" (**por ej.** es muy probable que los clientes de una residencia pasen allí toda su vida). Todo depende siempre del **punto de vista** que se emplee, que a menudo estaría bien replantearse. Así, no concebiríamos a la persona como "colocada" de manera estática dentro de una estructura aislada, sino que comprenderíamos que el servicio está, cierta e inexorablemente, situado en un contexto, un territorio, e interactúa (inevitablemente) con éste. En consecuencia, abrir el servicio al territorio, hacer que el territorio acceda a él y facilitar, al mismo tiempo, que las personas usen el propio territorio son acciones que debemos realizar para promover la construcción y el enriquecimiento de las redes personales de cada persona.



En profundidad

"La inclusión del otro significa que los límites de la comunidad (entendida aquí como comunidad territorial) están abiertos a todos" porque ésta construye puentes entre las personas, las situaciones, las competencias: la integración real genera relaciones humanas plenas, se concreta en acciones y oportunidades, en derechos humanos experimentados, en nuevas posibilidades que aún no han surgido".

J. Habermas, "The inclusion of the other", 199

2º paso: La **Colaboración**

Como ya hemos podido observar, entre el profesional y la persona, se establece en esta fase una relación en la que el profesional sigue siendo una guía significativa con tareas educativas específicas, pero también sabe mantener el papel de estimulador y facilitador de otras relaciones igualmente significativas. Ahora son dos los adultos que gestionan la relación (cada uno con sus límites y sus posibilidades) y que deben trabajar juntos. Dentro de esta **perspectiva**, el profesional acompaña a la persona a través del cambio, ayudándola a valorarse, a moverse en el entorno (social, familiar, de la

comunidad que para muchos es la casa, del territorio) de tal manera que pueda encontrar un bienestar existencial y la mayor autonomía posible. La red de relaciones de una persona es el instrumento de análisis y de intervención respecto a las posibilidades del sujeto de planificar y llevar a cabo el propio proyecto de vida. En consecuencia, el profesional debe apoyar el establecimiento y el mantenimiento de relaciones surgidas de manera natural, en función de "afinidades electivas", con apoyos naturales que, a su vez, pueden desarrollar una colaboración con la persona.



EN RESUMEN

Los puntos centrales de la subfase son:

- Saber facilitar la inserción en la red;
- Aceptar la condición de adulto de la persona.



DATOS INFORMATIVOS NECESARIOS E INSTRUMENTOS DE LA FASE

a) El Proyecto Educativo Individual

Como ya hemos explicado, el Proyecto Educativo Individual debe formularse a partir de los datos cognitivos (diagnóstico, perfil dinámico-funcional, resultados del documento de primera acogida) y debe completarse continuamente con las informaciones/valoraciones efectuadas sobre la marcha a través de la escucha y la observación. Debe prever unas finalidades, objetivos, acciones, métodos, formas de evaluación y tiempos y debe estar orientado lo máximo posible a la vida adulta y al desarrollo.



En profundidad

La ICF ofrece unas indicaciones muy valiosas, ya que evidencia las interacciones entre los diversos factores que influyen en la identidad de cada persona, dando relevancia a los factores contextuales.

En función de la elaboración del Proyecto Educativo, la ICF propone algunos indicadores de clasificación, que pueden emplearse para la elaboración del Proyecto Educativo.

El esquema general podría ser el siguiente:



Objetivos	Actividades	Resultados alcanzados	Metodología	Procedimientos y tiempos de comprobación

b) Los mapas de redes (“stakeholders”) y apoyos naturales

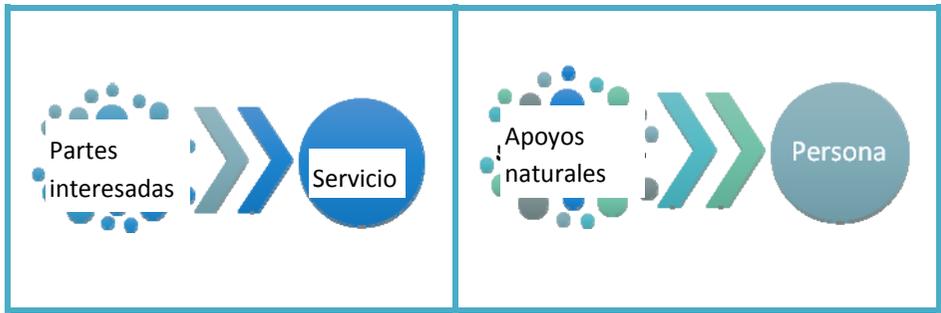
Con el fin de facilitar la Programación y de identificar con mayor intencionalidad las Líneas Estratégicas para actuar en la relación específica entre el servicio y el contexto social y territorial en el que éste opera o en el que se construye la red personal de cada uno de los beneficiarios del servicio, recomendamos el uso de dos **mapas de redes y apoyos naturales**. Ambos mapas se utilizan por separado, tanto para el servicio global como para cada persona. Inicialmente, podría parecer un trabajo redundante, con datos que se superponen y coinciden y, en consecuencia, un trabajo inútil. En realidad, el uso distinto permite razonar sobre necesidades específicas y posibilidades concretas.

En lo relativo al primer mapa, este ofrece un cuadro sencillo de las relaciones con cada una de las partes interesadas. La columna de **NATURALEZA DE LA RELACIÓN** ofrece datos relacionados con el tipo de relación establecida entre el servicio y cada una de las partes interesadas (por ejemplo, asociativas, administrativas, normativas, de colaboración operativa) y entre cada parte interesada/apoyo natural y cada persona en seguimiento por parte del servicio. La columna **MODALIDAD DE RELACIÓN PREDOMINANTE** indica si los encuentros

con cada una de las partes interesadas se realizan a través de asambleas, reuniones, correspondencia formal, teléfono, visitas, salidas, etc. La columna **FRECUENCIA** muestra la periodicidad con la que se producen los contactos/relaciones: *cotidiana, semanal, periódica, etc.*

NOMBRE, DIRECCIÓN Y REFERENCIAS	NATURALEZA DE LA RELACIÓN	MODALIDAD DE RELACIÓN PREDOMINANTE	FRECUENCIA
...
...

La recopilación del primer mapa permite visualizar gráficamente en el segundo mapa el nivel de cercanía/lejanía (colaboración) solidaridad, etc... de todas las partes interesadas/apoyos naturales. Los contactos cotidianos sitúan a las partes interesadas y los apoyos naturales dentro del gráfico junto al **NOMBRE DEL SERVICIO** o al **NOMBRE DE LA PERSONA**. Esta visualización facilita el trabajo de programación del trabajo de red.



La programación del trabajo con las partes interesadas y apoyos naturales puede realizarse siguiendo el esquema anteriormente indicado:

Objetivos	Actividades	Resultados alcanzados	Tiempos previstos

4. EL INSTRUMENTO PRINCIPAL DEL MODELO Y DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: EL PROFESIONAL

Ya hemos destacado que el presente Modelo va dirigido a los profesionales de los servicios para personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado, ya que el **instrumento principal del trabajo educativo es el propio profesional**.

Al permanecer constantemente junto a la persona durante el transcurso de la jornada, el profesional entabla una relación tan significativa que se convierte en una parte del sentido de identidad y de pertenencia de la persona, que encuentra en él los recursos para su propio desarrollo.

Utilizándose a sí mismo en la propia relación, como punto significativo de la red individual de la persona con dificultades, el profesional elabora proyectos individuales y de grupo dirigidos a aumentar la calidad de vida, a mantener los aspectos sociales/relacionales/culturales, a desarrollar el proceso de crecimiento social.

Su tarea se basa en la protección de los derechos de la persona, en el reconocimiento y el respeto de su diversidad, en

el desarrollo de sus potencialidades, en el reconocimiento de sus deseos y de sus aspiraciones, y se hace operativa a través de la relación educativa y de la inserción en la red social.



En profundidad

"Tanto el educador como el alumno, personas igualmente libres y críticas, aprenden mientras trabajan conjuntamente y, juntos, toman conciencia de la situación en la que viven. Se construye de este modo una pedagogía que elimina de raíz las relaciones autoritarias..."

P. Freire, "L'educazione come pratica della libertà", Mondadori, 1977

El profesional está, en consecuencia, estrechamente implicado en la relación con la persona y, si bien está protegido por su papel, también se implica emocionalmente en ella. Por estos motivos, el **Modelo desea "invitar" al profesional a trabajar consigo mismo, a comprobar su nivel de conciencia sobre la acción educativa, a estimular sus propias capacidades de planificar y llevar a cabo el propio proyecto de vida.**

El profesional debe saber situarse en la relación educativa con:

- Autenticidad,
- Congruencia,
- Respeto hacia la otra persona y sus tiempos,
- Suspensión del juicio¹⁷.

Pero lo más importante es que el profesional actúe con **inteligencia emocional**, sabiendo que las emociones brotarán en su trabajo diario y aún más en situaciones específicas, y que éstas deben gestionarse en consecuencia.

Así, el Modelo exige a cada profesional un esfuerzo notable en términos de tiempo, pero también de atención. Todo ello en la convicción de que dicho esfuerzo se podrá ver recompensado a través de los resultados, que podrán definirse en términos de:

- Aumento de conciencia,
- Mayor cuidado de uno mismo.

De hecho, es importantísimo dedicarse tiempo a uno mismo: normalmente esto se identifica con momentos de la vida al margen del trabajo (relax, vacaciones, cuidado de la familia, deporte, etc.), olvidando que el tiempo durante el cual estamos

trabajando es también tiempo de nuestra vida, que se sitúa continuamente en la dimensión existencial.

Dedicar tiempo a la reflexión personal, a buscar y a encontrar el sentido de nuestro trabajo y de nuestra propia dimensión existencial en el mismo nos hace mucho bien a nosotros mismos y también resulta beneficioso para las personas hacia las que se tiene la responsabilidad de la relación educativa.

Para apoyar el proceso de reflexión, se proponen dos instrumentos de auto-observación y de autoevaluación que, al solicitar el registro de los acontecimientos significativos, permitirá analizar las emociones personales y los actos educativos desarrollados. Cada profesional podrá elegir aquello que considere que se halla más cercano a sus propias modalidades de expresión.

De hecho, en el interior de un servicio social y/o educativo tienen lugar a diario diversos acontecimientos, más allá de las actividades programadas y de las intervenciones rutinarias, que implican a todos los agentes (usuarios, profesionales, responsables y familiares) involucrados o interesados en el mismo. La clasificación de un acontecimiento como ordinario o

¹⁷ C. Rogers, "La terapia centrada sul cliente"

extraordinario puede quedar determinada bien por la naturaleza del propio acontecimiento o bien por el sistema de lectura y de respuesta que adopta el servicio, por su condición rutinaria, por las reglas formales y no formales.

En un servicio dirigido a las personas con discapacidad con necesidades de apoyo extenso o generalizado, los acontecimientos pueden ser múltiples. Estos pueden incluir

✚ **Los comportamientos inesperados y/o aparentemente incomprensibles del beneficiario del servicio, como:**

- El alejamiento inesperado de una persona del servicio, con la consiguiente necesidad de proceder a su búsqueda;
- La negativa a desarrollar una actividad;
- La ejecución precisa de una tarea, más allá de las expectativas;
- La negativa a comer;
- La expresión acalorada de una emoción;
- Una manifestación de solidaridad....

✚ **O bien aspectos organizativos que pueden haber influido en el comportamiento de los beneficiarios del servicio:**

- La proposición de una actividad nueva, con el consiguiente cambio de la programación,
- La decisión de no efectuar una actividad programada...

Todo esto, que en un determinado contexto puede parecer excepcional e incomprensible, en un servicio a las personas con dificultades puede considerarse habitual. A veces incluso demasiado, ya que se corre el riesgo de "dejar de verlos", de no intentar solucionarlos, atribuyéndolos a la actitud "normal" de la persona o bien a una situación general de "crisis" o incluso a una casualidad.

EL 1^{ER} PROTOCOLO DE AUTO-OBSERVACIÓN

El protocolo pretende ser un instrumento de auto-observación y de control para el profesional, muy útil para mantener bajo control las propias emociones, comprendiéndolas, para reflexionar, para aprender de los propios errores, pero también de los éxitos inesperados, para favorecer la conciencia sobre los eventuales condicionamientos de experiencias anteriores. Se utilizará cada vez que se considere que se han producido acontecimientos que el profesional estime significativos y, como mínimo, con una periodicidad semanal.

En consecuencia, se solicita a los profesionales que desarrollen de manera precisa tanto el relato del acontecimiento como el análisis, prestando atención a que lo que se escriba resulte comprensible, es decir, a la posibilidad de que otros compañeros que no estuvieran presentes en ese momento puedan hacerse una idea de lo ocurrido.

Este "ejercicio" de escritura precisa solo podrá servir al correcto uso de los dos instrumentos y a la consecución de los objetivos:

- Reflexionar sobre los objetivos y sobre las intervenciones llevadas a cabo.

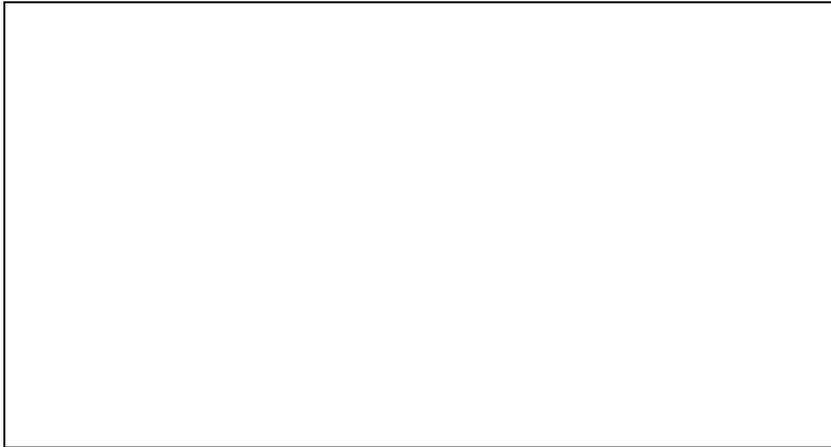
- Adquirir conciencia sobre la propia visión de las personas específicas con las que se ha iniciado una relación educativa (¿Cómo veo a esta persona? ¿Qué pienso realmente de sus capacidades, de sus límites, de sus recursos, de sus sentimientos y de sus emociones? ¿Estoy preparado/a para aceptar la posibilidad de sorprenderme o estoy demasiado condicionado/a por el diagnóstico?

- Reflexionar sobre la calidad de la relación educativa. Puede que se inicie la elaboración del protocolo con una idea precisa, con una determinada visión de lo ocurrido y que, durante el transcurso de su elaboración, esta visión pueda modificarse: como ya hemos subrayado, la propia elaboración es la que favorece la reflexión. En consecuencia, pedimos que se controle la coherencia de lo redactado valorando el proceso del pensamiento: en ese momento estaba convencido/a de.... y ahora pienso que....

1. ¿Qué ha pasado?

Le pedimos que escriba de forma narrativa el acontecimiento que considere especialmente significativo y digno de análisis. Realice la descripción de los hechos, indicando las acciones de los diversos agentes implicados, incluyendo el propio profesional,

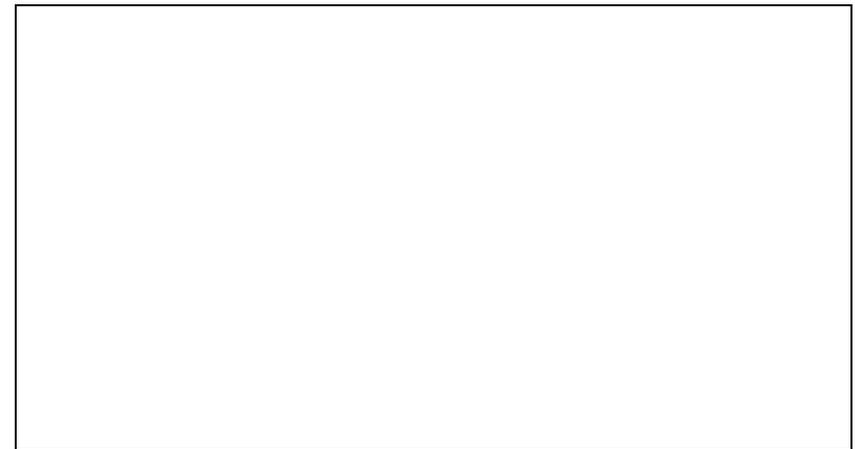
pero teniendo cuidado de evitar cualquier forma de interpretación y de opinión personal.



2. ¿Qué he sentido? ¿Qué siento?

*Le pedimos que **describa** (no solo enumere) las emociones que le ha suscitado el hecho anteriormente narrado (intentando **distinguir** las emociones experimentadas en el momento del acontecimiento y las emociones que dicho acontecimiento suscita aún). Le pedimos que tenga en consideración que esta distinción es muy importante para reflexionar sobre las propias acciones. Las emociones que se experimentan en el momento en el que se produce el acontecimiento importante influyen inevitablemente en las modalidades de intervención que se aplican. Por ejemplo: si he*

sentido miedo de que la persona pueda hacerse daño, es probable que mi intervención se haya centrado en intentar evitar esta eventualidad y quizás he perdido de vista otras posibilidades de intervención. Si he sentido irritación porque la persona no ha respetado una regla consolidada, quizás he perdido de vista la posibilidad de buscar (junto con la propia persona) el motivo de dicho comportamiento y, por tanto, no he valorado la posibilidad o la oportunidad de hacer una excepción, etc.

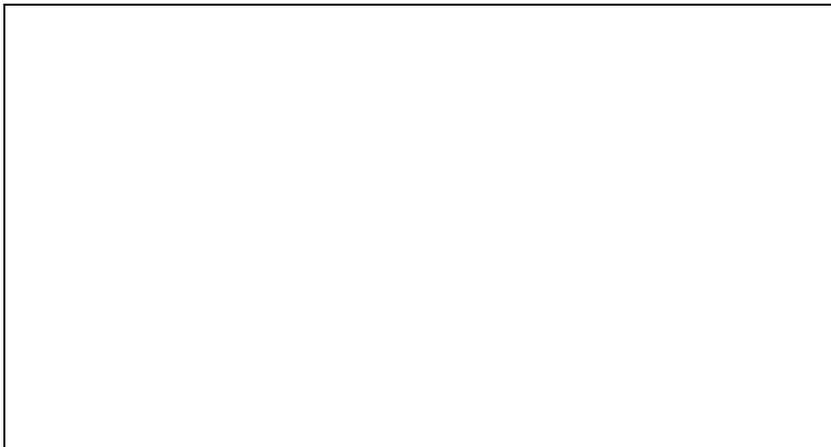


3. ¿Qué puntos de referencia experienciales me vienen a la mente?

¿El acontecimiento evoca experiencias ya vividas? ¿En qué contexto? ¿Qué emociones suscitó entonces? ¿Existen similitudes entre ellas?

Las experiencias que el acontecimiento evoca pueden ser tanto profesionales como personales. Si son profesionales, pueden estar relacionadas incluso con contextos y tipos de usuarios completamente distintos de los actuales. Resulta especialmente útil esforzarse por efectuar asociaciones mentales con situaciones experienciales distintas, ya que permite salir de la estructura mental determinada por la rutina cotidiana del servicio y reflexionar sobre los inevitables estereotipos que ésta provoca.

Le pedimos que describa las emociones provocadas por la experiencia pasada y que **establezca una correlación** con las emociones suscitadas por el acontecimiento actual.



4. ¿Cómo lo valoro?

Llegados a este punto, le pedimos que realice una valoración del acontecimiento, de los motivos que lo han originado, de las modalidades de acción/reacción desarrolladas por el propio profesional y por los demás. Le rogamos que no se limite a "explicar" el acontecimiento a través de las características de la persona, por ejemplo, el tipo y el nivel de necesidades de apoyo. Es necesario realizar una valoración más amplia, que comprenda:

- Si el acontecimiento está relacionado con un comportamiento inusitado en la persona → Los motivos que pueden haberlo provocado: motivos personales (sus emociones, sus sentimientos) o bien vinculados al contexto del servicio (el cambio de un programa, la llegada de una persona nueva)
- Si provoca un resultado positivo pero inesperado por parte de la persona, como la demostración de una competencia que no habíamos descubierto anteriormente.
- La propia intervención: pedimos al profesional que intente entender si se ha tratado de un elemento rutinario (me he comportado de esta forma porque ésta

es la manera usual) o bien si ha expresado de una manera nueva su propia forma de afrontamiento. Le pedimos también que realice el mismo esfuerzo de descifrado para la intervención de sus compañeros.

5. ¿Qué determina mi valoración?

Pedimos a los profesionales que reflexionen acerca de las referencias teóricas y de los valores fundamentales que consideren que guían su juicio y que intenten describirlos. Se trata ciertamente de la parte más complicada del protocolo y corre el peligro de omitirse y resolverse con el uso de respuestas estándar o de consignas (por ej.: "la interioridad de la persona" como valor). Sería interesante referirse a los axiomas de la relación educativa que propone el modelo.

6. ¿Qué he aprendido?

Le pedimos que intente identificar las lecciones que haya aprendido bien a través del acontecimiento, o bien a través del análisis efectuado. Cada experiencia, al ser considerada como tal, tiene la necesidad de generalizarse para extraer una regla, una indicación, una sugerencia, etc...

EL 2º PROTOCOLO DE AUTO-OBSERVACIÓN

Especificamos que el instrumento que se va a proponer es fruto de la reelaboración de un protocolo anterior y que ha sido realizada a consecuencia de la experimentación del instrumento en el transcurso del itinerario formativo.

Se compone de dos partes.

1ª PARTE: REGISTRO DE MOMENTOS DE INTENSIDAD EMOCIONAL

Registro realizado por:

Registro nº _____ Fecha: ___ / ___ / 20__

El presente formulario se debe cumplimentar lo antes posible después de un momento que juzgues de especial tono emocional en tu relación pedagógica con la persona con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado ya que el tiempo puede borrar o modificar matices que te pueden resultar importante cuando hagas el análisis. Al cumplimentarlo, déjate llevar por la intuición, procura no buscar justificaciones o argumentos, eso ya lo harás cuando analices un número suficiente de registros.

En la primera pregunta, intenta describir qué paso, con brevedad pero sin olvidar aspectos importantes de los antecedentes (qué pasaba justo antes), el hecho (donde pasó, qué día de la semana, a qué hora, si es o no una actividad habitual ese día y hora, quien estuvo implicado, qué estabais haciendo, cómo empezó, se desarrolló y finalizó).

En las siguientes, marca con una 'X' las respuestas que mejor se ajusten a lo que sucedió y sentiste.

1. ¿Qué pasó?

2. ¿Qué emociones/sentimientos pudiste identificar en ti?

- Enojo / enfado / ira
- Miedo
- Tristeza
- Asco
- Alegría
- Envidia

- Culpa
- Vergüenza
- Cariño / ternura / amor
- Desconcierto
- Otros:

3. ¿Crees que este sentimiento es particular tuyo, por tu manera de ser, tu carácter, o que le ocurriría en general a cualquiera en esta situación? (CAMBIO DE LUGAR de la pregunta)

- Mío particular
- General

4. ¿Cómo valoras tu reacción?

- Positivamente
- Negativamente
- Neutro

5. Tu reacción ha sido, desde el punto de vista pedagógico...

- Útil
- Perjudicial
- Indiferente

6. ¿Cómo han influido tus sentimientos en el hecho de que tu reacción haya sido útil o perjudicial?

- Mucho
- Poco
- Nada

7. ¿Qué concepto crees que explica más tus sentimientos y reacciones? (Puede ser más de uno)

- Homologación:** igualar al otro a la propia idea que tiene uno, por ejemplo, a la idea que **se** tiene de las personas con discapacidad
- Demonización:** el otro es muy diferente e incomprensible
- Normalización:** Aplicación estricta de las normas que puede dificultar la escucha.
- Equidistancia**

8. ¿Qué y cómo ha influido en esta situación?

- Mi miedo al fracaso profesional (no sentirme cuestionado yo como profesional o mi propuesta de trabajo)
- Mi miedo al fracaso personal (evitar el rechazo, buscar la aprobación del otro)

- Mi lucidez (como presunto supuesto de que 'yo' soy el que sabe)
- El poder y mi capacidad para distribuirlo (reconocer un espacio de decisión al otro)
- Mi cansancio, desánimo y pérdida de confianza en el éxito de la propuesta educativa o relacional
- Mi rigidez (resistencia a cambiar)
- Mi concepto de la personas con discapacidad (hasta qué punto mi actuación refleja que le considero como un igual en dignidad y derechos)

9. ¿Qué crees que en esta situación debes hacer con tus sentimientos?

- Expresarlos
- Reprimirlos
- Otra cosa:

10. ¿Cómo te has sentido como profesional?

- Competente
- Incompetente
- Indiferente

11. ¿Cómo te has sentido como persona?

- Bien
- Mal
- Indiferente

2ª PARTE: ANÁLISIS DE SENTIMIENTOS IDENTIFICADOS EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Auto-análisis realizado en base a la información registrada en los formularios del nº ___ al nº ___ de "**Registro de Momentos de Intensidad Emocional**" en la relación pedagógica.

Registro realizado por:

En el período entre ___/___/20__ y ___/___/20__

1. ¿Qué sentimientos se repiten en las situaciones registradas?

2. ¿Los consideraste mayoritariamente como resultado de tu propia personalidad o como sentimientos lógicos que surgirían a la mayoría de personas en esa circunstancia?

3. ¿Prefieres expresarlos o reprimirlos? ¿Qué te dice eso de ti? (CAMBIO DE LUGAR – DE LA 4 a la 3)

4. En general ¿Cómo valoraste tus reacciones? ¿De forma positiva, negativa o neutra?

5. En general, ¿Cómo has considerado tus reacciones desde el punto de vista pedagógico: útiles, perjudiciales o neutras?

6. ¿Crees que tus sentimientos han influido algo en el hecho de que tus reacciones sean útiles o perjudiciales?

7. ¿Qué concepto(s) explican mejor tus sentimientos y reacciones: Homologación, Demonización, Normalización, Equidistancia?

8. Analiza las respuestas agrupadas a la pregunta 9 del “**Registro de Momentos de Intensidad Emocional**”. ¿Qué elementos están influyendo más en tus sentimientos? ¿Deberías trabajar alguno de ellos?

9. ¿Este análisis te ayuda a identificar aspectos sobre tu forma de ser y cómo influye en tu competencia como “educador” de personas con discapacidad? Si es así, ¿qué aspectos de tu desempeño profesional crees que deberías modificar o mejorar?

10. ¿Registraste más eventos en los que finalmente te sentiste bien o en los que te sentiste mal como profesional? Y ¿Como persona? ¿Qué te dice este hecho sobre a qué estás dando más importancia (tal vez surja que las situaciones de ‘conflicto’ son más ‘emocionales’ para ti que las de ‘celebración’ o al revés. Piensa en ello. ¿Cómo vives, en tu vida profesional y extra-profesional los conflictos y las celebraciones?

11. ¿Qué aspectos de la relación personal que envuelve la relación educativa que has identificado en este análisis crees que deberías compartir con el equipo de tu servicio?



5. LA APLICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO EN EL INTERIOR DE LOS SERVICIOS

Como ya se ha especificado en el párrafo 2.3, la condición principal de aplicabilidad del Modelo Pedagógico presentado es que el profesional tenga una **relación significativa** con la persona y la **responsabilidad sobre el proyecto educativo** de ésta. En el mismo párrafo, se ha subrayado que el Manual va dirigido "al profesional", entendiendo con este término al grupo de profesionales que trabajan en un servicio.

De hecho, el modelo puede ser adoptado por cada profesional individualmente para su propio crecimiento, para mejorar su propio trabajo y su relación con las personas con discapacidad con necesidades de apoyo extenso o generalizado, para "estar bien en el trabajo".

Sin embargo, sería aún mejor que el Modelo fuera adoptado por la organización y por el servicio, ya que la intervención con las personas que se benefician de éste resultaría mucho más eficaz.



Sugerencias del proyecto INV

Durante el transcurso de los Grupos de Discusión hemos observado que los profesionales implicados están de acuerdo en la importancia de personalizar los programas de trabajo, ya que es importante conocer a la persona con el fin de descubrir sus puntos fuertes y débiles y de reconocer y promover sus potencialidades.

Algunos obstáculos hacen que resulte difícil alcanzar estos objetivos:

- El contexto institucional: la falta de recursos suficientes, tanto humanos como materiales, y la falta de tiempo.
- Actividades destinadas a los grupos que:
 - ✓ No permiten personalizar el servicio y condicionan a los profesionales a permanecer en la rutina programada.
 - ✓ Falta de tiempo: las actividades de

grupo ocupan todo el tiempo disponible.

- Modelos de intervención y tradiciones obsoletos unidos a la resistencia al cambio del profesional.

Las reflexiones arriba incluidas expresan de manera eficaz las dificultades concretas que los profesionales se encuentran a diario en su trabajo y que obstaculizan tanto la eficacia de la intervención como la propia relación educativa.

Durante el transcurso de una reunión internacional, los colaboradores han considerado oportuno destacar que también los servicios deben respetar al menos dos elementos fundamentales que constituyen las condiciones mínimas de aplicabilidad y sostenibilidad del Modelo:

- la **continuidad de la intervención** (y, por tanto, no se tratará de una intervención esporádica, como una ventanilla de información),
- la situación en **contextos que no marginen** y que permitan la **personalización** de la intervención (por ejemplo, se considera que en las instituciones demasiado grandes, esto no es posible).

Para que los servicios para personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado puedan desarrollar una función no asistencial sino educativa, deben caracterizarse por ciertos elementos:

- las tareas no se dividen sino que se comparten,
- los conocimientos y las habilidades de cada uno no se separan sino que se integran,
- es necesario actuar en la cotidianidad sin perder la dimensión temporal y evolutiva de la otra persona,
- las situaciones y los acontecimientos no son previsibles y exigen un amplio nivel de improvisación.

El Modelo Pedagógico "Lo esencial es invisible a los ojos" va dirigido a ofrecer respuestas a estas exigencias, pero es fundamental que los profesionales en el servicio reciban la formación adecuada para acogerlo y hacerlo propio y para recibir apoyo en la gestión de las emociones.



Un momento de reflexión para los profesionales

La experimentación del Protocolo de Auto-observación efectuada en el ámbito del

proyecto INV ha evidenciado la dificultad de muchos profesionales a la hora de reconocer y de analizar sus propias emociones que, sin embargo, como queda patente en muchísimos acontecimientos notificados, desempeñan un papel muy importante en la gestión de cada acontecimiento.

Sorpresa, miedo, rabia o estupor son emociones que, si se reconocen como propias y posibles, pueden emplearse de manera positiva, no solo para gestionar un solo acontecimiento y una determinada situación específica, sino también para proporcionar a cada uno su "manual interior de instrucciones". El apoyo (del grupo, del supervisor, del formador) para esta "tarea" es muy importante.

Otro elemento crítico y de gran importancia está representado por la dificultad de distinguir entre "acontecimientos rutinarios" y "acontecimientos significativos". Para que sea significativo, un acontecimiento no tiene por

qué ser en sí mismo excepcional: su condición de significativo viene dada por las emociones (de la persona, del profesional, del grupo) que ha suscitado dicho acontecimiento.

Todo esto nos recuerda otras condiciones para la aplicabilidad del Modelo, fundamentales a la hora de superar los obstáculos arriba descritos:

- Un **trabajo en equipo** concreto, con reuniones periódicas regulares que permitan la comparación y la reflexión colectiva, la programación del trabajo y la comprobación de los resultados. El trabajo en equipo resulta también importante para ofrecer a las personas el apoyo necesario para afrontar las dificultades y motivarlas para el trabajo de reflexión y de auto-observación.
- La **supervisión metodológica**, capaz de dar sustancia y de guiar las emociones y las reflexiones de los profesionales hacia una acción educativa unitaria y coherente con los objetivos del crecimiento y de la promoción de las personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado.



Un momento de reflexión para los profesionales

En éste, más que en el resto de servicios, para poder leer, interpretar y afrontar los acontecimientos, son imprescindibles el sistema de valores fundamentales y el marco de referencia teórica y metodológica establecidos por dicho servicio específico. El equipo debe poderse comparar con estos elementos y compartirlos.

Igualmente importantes son las vivencias personales de cada profesional, sus valores, su bagaje experiencial y el nivel de conciencia de su propio ser en relación con el servicio y con las personas a las que va dirigido dicho servicio.

formativos son esenciales para estimular en los profesionales el interés por la búsqueda y la reflexión.

Es bastante habitual que las organizaciones que gestionan servicios para la personas sufran dificultades relacionadas con los recursos económicos, motivo por el que, muy a menudo, no se desarrollan reuniones de equipo ni mucho menos se organizan itinerarios de supervisión y de formación y actualización. Sin embargo, una planificación anual podría ayudar a organizar un calendario que prevea la realización de las actividades arriba recomendadas con unos costes relativamente bajos. Se subraya que se trata de "instrumentos de trabajo" fundamentales, dado el alto nivel de implicación emotiva que los servicios exigen a los profesionales.

- La **formación** y la **actualización**, que deben tener un carácter regular con el fin de favorecer los procesos de profesionalización a través de el compartir las "cuestiones" educativas, los lenguajes, los métodos. Los itinerarios



EL TRABAJO EN EQUIPO

En lo relativo al **trabajo en equipo**, proponemos dos instrumentos: el Diario de a bordo y el Protocolo de registro de las reuniones de equipo.

EL DIARIO DE A BORDO

El Diario de a Bordo es un instrumento que suele emplearse en todos los servicios. No obstante, suele utilizarse para transmitir las informaciones útiles para los cambios de turno de los profesionales, si bien se ignora como instrumento de reflexión colectiva y de formación.

Por el contrario, el Modelo formativo de INV asume el Diario como **instrumento específico de observación participativa y de elaboración compartida**.

Presenta algunas semejanzas con el protocolo de auto-observación, ya que exige que se describan acontecimientos significativos y que se efectúe un análisis preciso de los mismos. Sin embargo, mientras que **el primero es un**

instrumento individual, cuyos contenidos esenciales pueden ofrecerse a la reflexión común del equipo, solo si así lo desea cada profesional, el Diario es un instrumento colectivo que debe permanecer a disposición de todos.

Se recopilará al finalizar cada turno, al menos lo relativo a la descripción de los acontecimientos. El análisis puede realizarse en otro momento sin superar el plazo de una semana.

Fecha __/__/__

1ª parte: Descripción *Le pedimos que describa de forma exhaustiva los acontecimientos que se hayan producido en el transcurso del turno y que se consideren significativos, prestando atención de indicar todos los agentes implicados. Dentro de la categoría de "acontecimientos" se incluirían no solo hechos inesperados o específicos por parte de los beneficiarios del servicio, sino también la puesta en marcha de nuevos proyectos/nuevas actividades, los eventuales cambios organizativos y de la rutina, las comunicaciones, etc.*

1. Primer acontecimiento significativo

2. Segundo acontecimiento significativo

3. Tercer acontecimiento significativo...

2ª parte: Análisis *Le pedimos que describa para cada uno de los acontecimientos: las reacciones de los agentes implicados, los resultados (o las consecuencias) del acontecimiento, los elementos importantes que se comentarán en equipo y los motivos.*

EL PROTOCOLO DE REGISTRO DE LAS REUNIONES DE EQUIPO

En lo relativo a las reuniones, el equipo debería utilizar el Diario de a Bordo como base para el debate.

Es importante que las reuniones de equipo dejen una "huella". A continuación, se proporcionan los aspectos importantes que hay que tener presentes en la redacción de lo comentado en la reunión. Dichas expresiones permiten elaborar el texto con eficacia y síntesis, permitiendo identificar los puntos críticos que no se han resuelto, revelar las necesidades formativas y expresar un juicio de valor sobre el clima interno.

Tipo de reunión

Fecha, hora de inicio, hora de fin

Lista de presentes

Lista de ausentes

Orden del día

Cuestiones tratadas

<input checked="" type="checkbox"/> Decisiones adoptadas
<input checked="" type="checkbox"/> Puntos críticos resueltos
<input checked="" type="checkbox"/> Puntos suspendidos y los motivos correspondientes
<input checked="" type="checkbox"/> Datos o informaciones que deben buscarse
<input checked="" type="checkbox"/> El orden del día de la próxima reunión
<input checked="" type="checkbox"/> Las necesidades formativas que surjan
<input checked="" type="checkbox"/> Descripción del clima del grupo de trabajo y el nivel de cohesión.

Todos los textos deben ponerse a disposición de todo el equipo para su consulta.



LA SUPERVISIÓN METODOLÓGICA

La supervisión va dirigida a ofrecer apoyo dentro de un itinerario de estudio en profundidad del significado del compromiso profesional, dentro de un contexto específico, y constituye un valioso instrumento para el crecimiento homogéneo de los profesionales.

Considerando los elementos fundamentales que constituyen el Modelo pedagógico propuesto, se recomienda un itinerario que cuente con el triple valor de **escucha, reflexión colectiva y formación** y que favorezca los aspectos proactivos, la mejoría de las acciones operativas y de las tendencias cotidianas. Un itinerario que enfatice la supervisión de tipo esencialmente metodológico y de contenido, dentro del cual podrán emerger dinámicas de manera "espontánea" pero que se acogerán al mismo tiempo dentro de un itinerario guiado.

El Supervisor deberá dominar el Modelo Pedagógico con el fin de asumir el papel de "guía" para la aplicación del mismo.



LA FORMACIÓN

Como en el caso del itinerario formativo experimentado en el marco del proyecto INV, se propone la planificación de itinerarios coherentes con una concepción autopoietica del conocimiento, que favorezca así el aprendizaje a partir del conocimiento ya existente en cada uno de los profesionales.

Una formación entendida, así pues, como reestructuración del saber y de los comportamientos, centrada en los procesos y en los contenidos de la experiencia a través del recurso a situaciones concretas, teniendo en consideración que la experiencia es una riqueza que comporta a su vez una cierta rigidez de hábitos mentales y de prejuicios que oponen resistencia al aprendizaje y a la posibilidad de pensar de manera alternativa.

Los itinerarios deberán valorar las competencias de los profesionales, entendidas como una mezcla de **Saber, Saber Hacer, Saber Ser, Saber Hacer Hacer**.

Los profesionales implicados en los servicios a la persona deben desarrollar y consolidar unas competencias relacionales sólidas, ya que el trabajo que desempeñan exige:

- Saber comunicar y cooperar con los propios compañeros y con la organización,
- Establecer también una relación con los sujetos externos al servicio (por ejemplo, los “stakeholders”)
- Saber gestionar una relación educativa significativa con las personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo extenso o generalizado.

Por este motivo, se considera que cualquiera que pueda ser el “contenido” de los itinerarios de formación y de actualización, el componente de la comunicación (relativa al *saber ser*) debe asumir un papel central.

Obviamente, resulta fundamental, que los formadores también dominen el Modelo Pedagógico. En el plano metodológico, recomendamos emplear como itinerarios la **PAAR** “*Participatory and Appreciative Action and Reflection*”, basada en el **enfoque apreciativo**. Esta permite anticipar un futuro mejor partiendo de los aspectos positivos del presente¹⁸. Se

¹⁸ Thatchenkery, Metzker “Appreciative Intelligence: seeing the Mighty in the Acorn”, Berrett- Koehler, San Francisco, 2006

trata de una forma de aprendizaje reflexivo que favorece la adquisición de un cambio de perspectiva y de actitud mental: de una atención centrada en aquello que no funciona (*deficit based discourses*) a una basada en la positividad y la potencialidad (*strengths based conversations*). La PAAR permite a los profesionales involucrados desarrollar la inteligencia apreciativa, es decir, la capacidad de reformular la realidad en la que se hallan inmersos convirtiéndola en una perspectiva de renovación y de transformación positiva del significado de las situaciones. Así, la reflexión es una meta-competencia que está presente en cada uno de nosotros; la capacidad de reflexionar sobre las experiencias propias de la vida y del trabajo permite reformular las consideraciones sobre estas experiencias y mejorar. El nivel reflexivo y la capacidad emocional para aceptar y afrontar el cambio son relevantes para la formación de los profesionales de la educación, dentro de los servicios. La metodología que parte de los problemas exige narrativas que permanezcan encerradas en los propios problemas; ésta hace referencia a las emociones (malestar, dolor, frustración), pero de tipo reactivo, justificativo y defensivo. La metodología apreciativa tiende, en cambio, a suscitar reacciones basadas en la percepción de la positividad y estimula la reflexión proactiva que tiende al crecimiento y al

cambio. La dimensión ética que se saca a colación se entiende como una *ética situacional*, es decir, pragmática, que implica la elaboración de líneas de orientación relacionadas con los resultados de las acciones y, por ello, capaces de conferir dignidad y legitimidad a las elecciones y a las decisiones que se adoptan en condiciones de incertidumbre y de contradicción, como ocurre siempre en las prácticas sociales.