

Aproximación a una **pedagogía** de la **acogida y el reconocimiento**

*Experiencia de un camino compartido junto a las **víctimas de la Trata***



Autoras



Mónica Gijón

Mónica Gijón es pedagoga. Ha trabajado como pedagoga en el proyecto SICAR cat y actualmente imparte clases en la Facultad de Pedagogía UB. Su trayectoria de investigación combina la temática de la educación en valores en el GREM (Grupo de investigación sobre Educación en Valores de la UB) con temas de pedagogía social. Ha realizado diversos trabajos de investigación sobre las relaciones cara a cara y la intervención socioeducativa con mujeres víctimas de la trata y mujeres migrantes en situación de prostitución en Barcelona y en México, Distrito Federal.



Vanessa Seguí Mauro.

Técnica Superior en Integración Social y Profesora de Educación Especial. Participación en diferentes proyectos de investigación sobre intervención socioeducativa con mujeres trabajadoras sexuales y mujeres en situación de trata. Colaboradora con SICAR cat en la elaboración de material de sensibilización sobre la trata para aplicar en institutos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Índice de contenidos

1. Reflexionar sobre la práctica: ideas para una pedagogía de la acogida y el reconocimiento

Reflexionar sobre la práctica: una aproximación a la idea de cultura moral
¿Por qué detenerse a mirar las prácticas?
¿Cómo acercarse a los entramados pedagógicos de atención a mujeres víctimas de trata?

2. La voz de los equipos

Una intervención atravesada por el cuidado en las relaciones
Una intervención dirigida a la autonomía: la difícil concreción de su significado

3. La voz de las mujeres

Esperanza y SICAR cat, un hogar para las mujeres
Lo mejor y lo peor del proyecto: la convivencia
El paso de las mujeres por los proyectos: un tránsito hacia lo mejor de sí mismas

4. Para seguir reflexionando

El modelo de Adoratrices: capital moral de acogida y cuidado
El modelo de Adoratrices: hacia un trabajo pedagógico orientado al reconocimiento.

5. Bibliografía

1. Reflexionar sobre la práctica: ideas para una pedagogía de la acogida y el reconocimiento

El trabajo *“Reflexionar sobre la práctica: ideas para una pedagogía de la acogida y el reconocimiento”* es fruto de una investigación sobre el modelo de atención a mujeres víctimas de trata, desarrollada en los proyectos Esperanza y Sicar cat durante el 2012.

Nos acercamos a la experiencia de los equipos profesionales y de las mujeres atendidas para reflexionar sobre aspectos clave y elementos a mejorar de la intervención. El resultado es un esbozo de ideas para una pedagogía de la acogida y el reconocimiento. El trabajo está organizado en cuatro

capítulos, en el primero, *“Reflexionar sobre la práctica: una aproximación a la idea de cultura moral”*, donde explicitamos dicha noción y los objetivos de la investigación. En el segundo, *“La voz de los equipos”*, recogemos algunas reflexiones sobre el diseño pedagógico y el capital moral de la entidad. En el tercero, *“La voz de las mujeres”*, recogemos algunas de sus experiencias en el proyecto. Finalmente, en *“Para seguir reflexionando”*, sugerimos algunas ideas sobre el modelo de acompañamiento.

1.1. Reflexionar sobre la práctica: Una aproximación a la idea de cultura moral

La intervención educativa con mujeres víctimas de la trata se nutre de prácticas y de relaciones entre profesionales y sujetos protagonistas que participan de diferente modo en las instituciones. Concebir las instituciones sociales como sistemas de prácticas, nos acerca a una idea de pedagogía compleja, dinámica y flexible que no se reduce a la protocolización de la intervención. En los proyectos Esperanza y Sicar cat, los equipos profesionales son capaces de abandonar o adaptar una práctica

cuando no funciona e inventar nuevas para responder a los retos que plantea el fenómeno de la trata. Un diseño educativo vivo que se concreta en entramados pedagógicos de cuidado y reconocimiento.

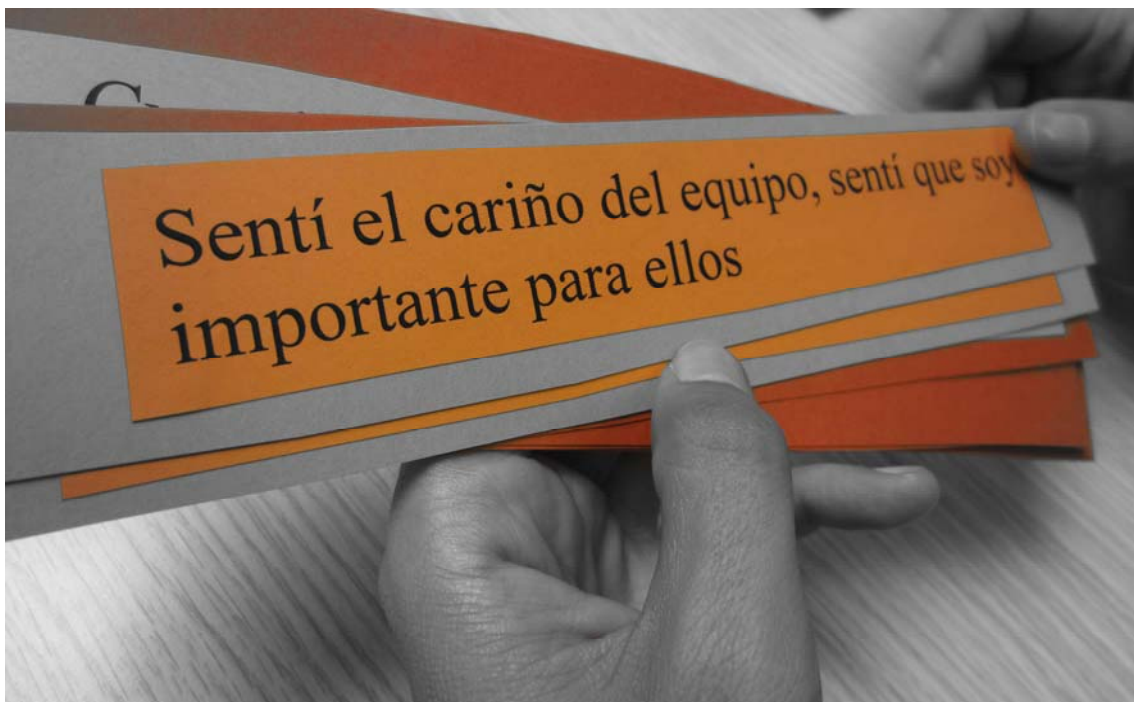
En otros espacios hemos definido el diseño pedagógico como cultura moral o institucional, un *“entramado de prácticas que caracteriza una institución y que, en conjunto, configura una organización educativa de alto impacto individual y colectivo”* (Puig,

2012). Y ese engranaje tiene dos virtudes: en primer lugar, expresa “*lo que se hace*”, es decir, nos permite asomarnos a la diversidad y complejidad de prácticas de una entidad social; y en segundo lugar, habla de “*lo que encarna lo que se hace*”, es decir, de los valores que impregna ese diseño pedagógico. A veces ocurre que lo que se dice que se hace y lo que se hace realmente coinciden en un alto grado. O puede ocurrir que lo que se dice que se hace es un discurso políticamente correcto o responde a un listado de principios, con el que probablemente estaríamos de acuerdo, pero no se evidencia en las prácticas cotidianas ni es la experiencia mayoritaria de los protagonistas de la acción socioeducativa.

Cuando una educadora social cuida la acogida o cuando impulsa actividades de intercambio entre iguales está

invirtiendo en el diseño pedagógico. Este sistema o entramado pedagógico tiene una unidad fundamental: la práctica. La hemos definido como un “*curso de acontecimientos que persigue un objetivo, que tiende a repetirse con frecuencia y que cristaliza valores en su realización*” (Puig, 2003). Momentos y situaciones en que los protagonistas se comprometen en acciones conjuntas –cognitivas, afectivas o procedimentales- y se disponen al diálogo, la reflexión y/o la proyección.

Para analizar la influencia del modelo pedagógico y la cultura moral de una entidad específica de atención a mujeres víctimas de la trata conviene realizar una mirada integral a las prácticas educativas de la institución, a las especificidades de sus diseños pedagógicos y las vivencias de las personas que las protagonizan, tanto las personas atendidas como las personas del equipo.



1.2. ¿Por qué detenerse a mirar las prácticas?

En el marco de la evaluación de impacto, los equipos de Esperanza y SICAR cat, decidieron realizar un análisis de su propia práctica para avanzar en la sistematización y mejora de su modelo de intervención. Preguntar a las mujeres por sus experiencias en el proyecto y revisar los cambios más importantes en materia de trata condujo a los proyectos a abrir un espacio de reflexión ¿cómo viven las mujeres su experiencia en el proyecto? ¿se ofrecen prácticas acordes con los horizontes pedagógicos de la entidad? ¿qué prácticas son claves para vivir una experiencia de cuidado y reconocimiento?

Una mirada a lo cotidiano que ha exigido a los equipos salir de la rutina y buscar espacios de diálogo para reconocer y ordenar aspectos de la práctica y, sobre todo, para compartir vivencias y experiencias sobre la relación educativa. Una actitud receptiva y sensible de los equipos para incorporar las voces y aportaciones de las mujeres víctimas de la trata en sus propuestas pedagógicas. Pero no solo se detuvo el equipo a revisar su propia práctica, las mujeres participaron activamente en espacios de diálogo y análisis crítico de la pedagogía. Un ejercicio novedoso de protagonismo, que ha mostrado su capacidad para expresar con honestidad, responsabilidad y creatividad sus aportaciones y propuestas en la mejora de la práctica.

Detenerse a mirar y reflexionar la propia práctica aporta elementos que merece la pena explorar. En primer lugar, permite a los proyectos verse en conjunto, reconocer ese entramado o sistema que funciona con los encajes de las personas, funciones y tareas que se hacen en un equipo. Detectar indicadores de éxito y prácticas que funcionan y que son valiosas, pero que a veces se infravaloran, se dan por hecho o, simplemente, el volumen trabajo no permite ver. Mirarse para apreciar. En segundo lugar, una radiografía de conjunto permite revisar aquellos elementos que no funcionan, aspectos quizá olvidados pero relevantes para las mujeres atendidas o prácticas que suponen un esfuerzo descomunal a los equipos



pero que no se traducen experiencias significativas para las mujeres. No se trata tanto de evaluar para aplicar un estándar de mejora, sino de compartir las vivencias cuando las prácticas no funcionan, reconocer las competencias

de los profesionales y pensar juntos en horizontes educativos asequibles y que puedan traducirse en una experiencia de cuidado y reconocimiento para las mujeres. Mirarse para mejorar.

1.3 ¿Cómo acercarse a los entramados pedagógicos de atención a mujeres víctimas de trata?

Existen diferentes formas de analizar y revisar la cultura y las prácticas en las instituciones: observar la práctica, realizar entrevistas a profesionales y personas atendidas, realizar un diagnóstico y un mapeo de prácticas, etc (Puig 2012). Nosotros elegimos una metodología cualitativa porque concibe a los sujetos de investigación como interlocutores capaces de explicar y transformar las condiciones que les envuelven (Habermas, 1984; Mead, 1962; Giddens, 1984). En este caso, decidimos acercarnos a los equipos y las mujeres atendidas para recoger en mayor profundidad sus voces y experiencias, e intentar comprender, desde la mayoría de ángulos posibles cómo las interpretan. A lo largo del trabajo intentamos desarrollar una cierta capacidad de *extrañamiento*, característica de la etnografía, dejando a un lado expectativas, prejuicios y miradas propias (Velasco y Díaz de la Rada, 1997).

Los ejes del trabajo giraron en torno a los horizontes de valor de los proyectos, las acciones en que dichos horizontes se concretan y cómo son experimentadas por todos los participantes en esta investigación:

mujeres y equipos. Los métodos de observación elegidos fueron dos, el análisis de las entrevistas y el grupo de discusión (Taylor & Bodgan, 1988). Se analizaron veinte de las entrevistas a mujeres realizadas para la evaluación de impacto, recogiendo exclusivamente los elementos y reflexiones sobre la práctica pedagógica de los proyectos. Se realizaron dos grupos de discusión con profesionales y dos con mujeres atendidas en Madrid y en Barcelona. Los grupos de discusión de profesionales giraron en torno los horizontes pedagógicos del proyecto y las prácticas concretas en las que se plasman dichos valores. Se organizaron cuatro actividades, a) verbalización y organización de horizontes pedagógicos en áreas o familias, b) concreción de prácticas e indicadores de dichas áreas o familias, c) análisis y valoración de las voces y opiniones sobre la práctica de las mujeres atendidas. Participaron quince profesionales con diferentes responsabilidades en el proyecto (directiva, técnica educativa) y con perfiles laborales distintos: educadoras sociales, trabajadoras sociales, pedagogas, psicólogas, juristas y voluntarias.

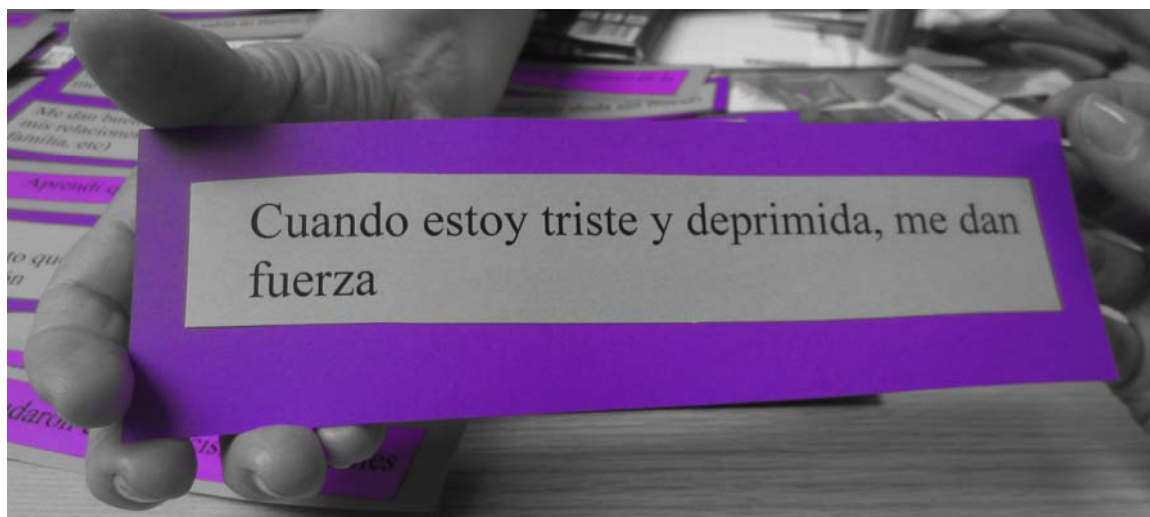
Los grupos de discusión con mujeres atendidas giraron en torno las experiencias y valoraciones de su tránsito por el proyecto. Se realizaron tres tareas: a) valoración general de la experiencia en el proyecto, b) contraste entre los valores expresados y apreciados por el equipo con la experiencia vivida por las mujeres, c) reconocimiento de capacidades y fortalezas que el tránsito por el proyecto hubiera podido fomentar. En total participaron diez mujeres que habían vivido distintas situaciones de trata, con diferentes edades, nacionalidades y diferentes experiencias en su paso por los proyectos.

La lectura y la organización del material ha conducido tanto a temas emergentes y recurrentes expresados por los participantes como a intuiciones y matices de la práctica que nos han conducido a conceptos sensibilizadores, seguramente claves para la sistematización del modelo de atención a víctimas de trata.

Se han realizado dos informes específicos en los que se profundiza

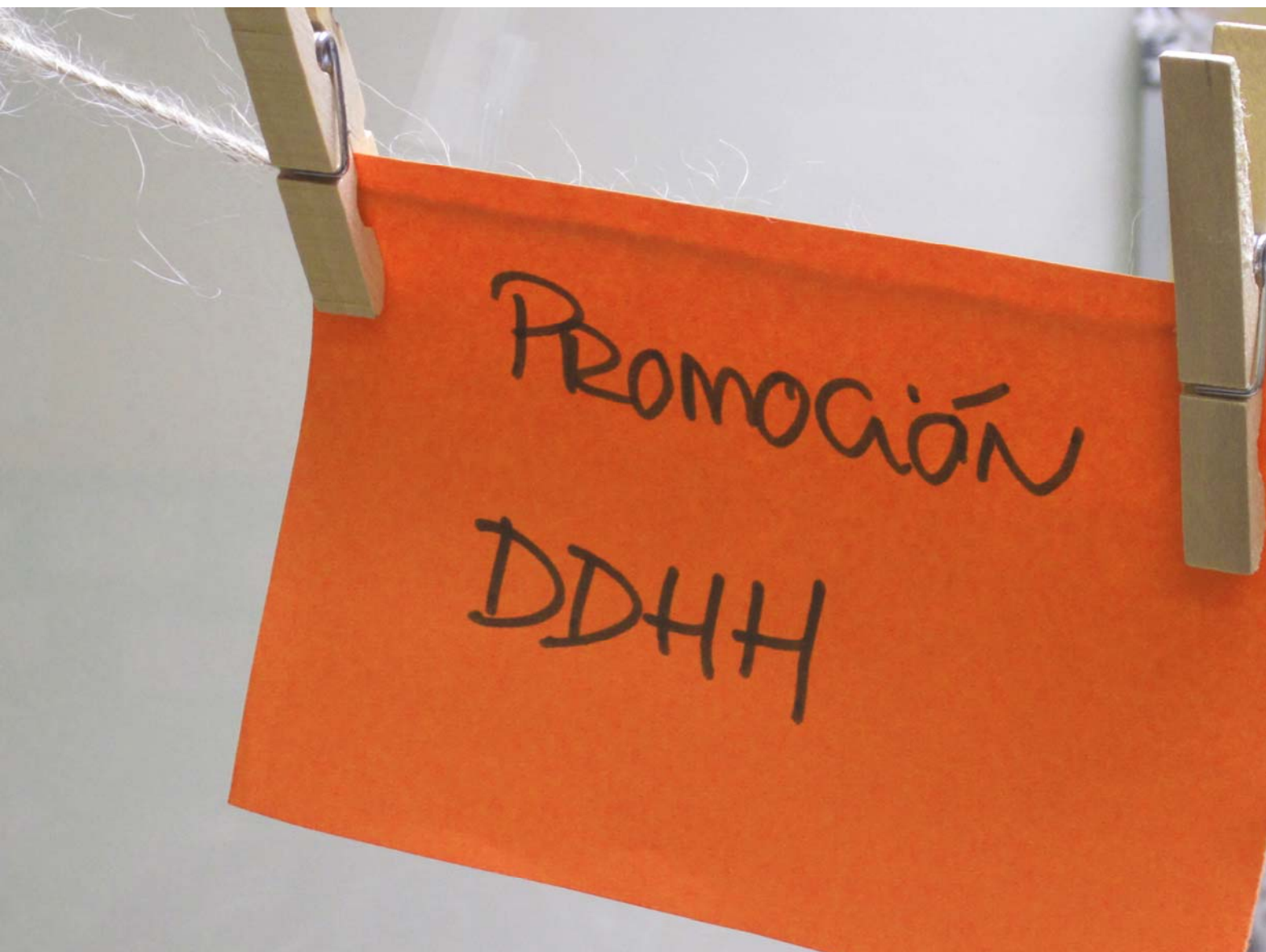
sobre las prácticas y los elementos educativos claves y a mejorar, respetando las particularidades de cada proyecto y contexto. El trabajo que aquí presentamos es una reflexión sobre la pedagogía y la cultura moral de ambos proyectos. Aportaciones sobre la intervención que provienen del material recogido, y que en algunas ocasiones hemos intentado alumbrar a la luz de sugerencias teóricas sobre la intervención social y la pedagogía.

El éxito y la huella de una propuesta educativa tienen mucho que ver lo que hacen y experimentan los sujetos que la protagonizan. Por eso queremos agradecer a todas las personas que han participado en la investigación su generosidad, honestidad y creatividad en las aportaciones. Ha sido un reto y un trabajo muy gratificante pensar juntas sobre las capacidades, los retos y las oportunidades que la pedagogía ofrece en vuestros proyectos. La sensibilidad que ha envuelto los espacios de diálogo ha superado con creces las expectativas del trabajo. Vivencias y experiencias, que casi



nunca pueden explicitarse en los informes, pero que han enriquecido el encargo y que sin duda, han influenciado mi mirada como mujer a

otras mujeres. Gracias a todas y todos los que habéis compartido algunos de vuestros sueños y deseos con nosotras.



Los Derechos Humanos,
eje de la intervención

2. La voz de los equipos: Capital moral de la entidad

“Me ha gustado la frase de ellas “aprendí que tengo valor”. Yo la relaciono con la idea de dignidad, que sintoniza con los valores del proyecto que expresamos principio. Y me ha gustado, porque coincide con lo que pensamos”. Profesional

Un primer análisis de los horizontes de valor explicitados por los equipos ha permitido detectar tres grandes familias de valores que orientan el trabajo. Por un lado, cabe destacar aquellos que están relacionados con la

Por otro lado, se han destacado valores, expresados como ejes transversales que atraviesan la práctica, que configuran un sello de identidad en los equipos. Se trata de valores que fundamentalmente tienen que ver con la acogida, la comprensión y la escucha. Aspectos que hablan de un interés por comprender a la persona, un esfuerzo consciente por la atención singularizada con las mujeres y diferentes situaciones de trata.

Finalmente, se han destacado ejes o finalidades pedagógicos que apuntan a horizontes de autonomía de las mujeres atendidas. Aspectos que, por un lado, tienen que ver con la especialización de la práctica en materia de trata: apoyo y escucha, acceso a la información y a derechos, el impulso y seguimiento en las demandas de trabajo, formación, regularización administrativa, etc. Por

defensa de Derechos Humanos y la denuncia de la violación de los mismos en situaciones de Trata y que constituyen una nota característica en ambos proyectos.

otro lado, se han destacado horizontes pedagógicos orientados a una dimensión más integral de la autonomía moral. Podríamos hablar de la toma de conciencia, la reflexividad, el reconocimiento de habilidades, fortalezas y saberes de las mujeres, la capacidad de verse desde otro lugar, la capacidad de descubrir la resiliencia en la propia trayectoria vital y el aprecio por sí mismas. Aspectos que se relacionan con una cierta mirada a las mujeres atendidas como sujetos capaces y fuertes, con capacidad de agencia para dirigir sus vidas.

Los profesionales visibilizan su propia práctica como un proceso de acompañamiento que tiene como objetivo la autonomía, y que también puede interpretarse en la otra dirección: ni etiquetar ni revictimizar a las mujeres. Una mirada consciente a las mujeres que no las concibe pasivas, carentes o víctimas en contextos en los

que el peso del estigma es alto y dañino. Convendría analizar con detenimiento qué entiende cada profesional por cada uno de esos horizontes morales, cómo los vive en su propia práctica y cómo se concretan en lo personal de cada historia. La singularidad de cada mujer, la complejidad de la coyuntura social actual, las dificultades de regularización administrativa y falta de oportunidades de acceso al mercado laboral dibuja horizontes y experiencias de autonomía distintas para las mujeres atendidas.

La toma de conciencia sobre los ejes y horizontes pedagógicos, supuso un trabajo muy gráfico para apreciar la "cultura moral" de la entidad. Cabe destacar el elevado número de valores compartidos que constituyen la identidad del proyecto. Aspectos característicos que podrían constituir un cierto "capital moral" de la institución. Un proyecto no solo dispone de capital económico (recursos) y capital social (personas y relaciones), quizá las familias de valores y principios compartidos, sometidos al diálogo, consenso y reactualización son también un capital moral que tiñe los entramados pedagógicos, da consistencia a las prácticas del proyecto y fortalece a los equipos. Un proyecto que "invierte" en su capital moral, bien porque lo sistematiza, lo ordena, lo actualiza o lo

somete a una revisión crítica, invierte a la vez en su propuesta pedagógica y en su equipo humano.

El diseño de los proyectos se estructura en fases: emergencia, permanencia y autonomía; con una metodología centrada acompañamiento: espacios de entrevista y seguimiento; y con una apuesta por áreas diferenciadas de trabajo –inserción, jurídica, sanitaria, etc.- que, en conjunto, ofrece un amplio abanico de servicios.

Ese entramado pedagógico presenta diferentes niveles de prácticas: complejas, que se secuencian y organizan en diferentes tareas y actividades, como la inserción sociolaboral, los proyectos individualizados con cada mujer, la atención sanitaria, etc. Y prácticas más simples, quizá de menor complejidad pero no de menor importancia. Todos los participantes en esta investigación han destacado la relevancia de una de esas microprácticas: las relaciones interpersonales. El análisis apunta a la interacción cara a cara como un elemento fundamental en el proceso de la mujer y en el éxito en su tránsito por el proyecto. Las mujeres han descrito cómo sus mejores vivencias y los momentos más difíciles en el proyecto están atravesados por relaciones interpersonales que las marcaron y no las dejaron indiferentes.

2.1 Una intervención atravesada por el cuidado en las relaciones

“Creo que nuestra pedagogía es innovadora. El hecho de celebrar algo que puede ser insignificante para nosotras y ver que para ella es importante...ver cómo siente ella es la clave”.
Profesional

“Tiene una forma especial de tratarme, con cariño, está ahí. Te escucha, te hace caso, te hace sentir que te escucha”.
Mujer atendida

La aproximación a la cultura moral de los proyectos ha permitido sacar a luz un esfuerzo consciente por parte de los equipos en el cuidado de las relaciones. Se apunta a la actitud de los profesionales como herramienta de trabajo determinante en los resultados de la intervención: la escucha, la comprensión, la confianza, la empatía, etc.

Los equipos han formulado aspectos como la acogida, el interés o el respeto en la intervención, que probablemente tienen que ver con un modo de entender la práctica, flexible y respetuoso. Se apuntan ejemplos relacionados con la comunicación y se hace especial hincapié en la importancia de la comunicación no verbal. Se aprecia un interés por ponerse en el lugar de la mujer, especialmente en su llegada al proyecto, para comprender los diferentes estados emocionales, miedos y dudas que puede sentir una mujer víctima de trata.

Muestras de ese interés por que las mujeres se sientan acogidas se observa también en un cierto *tacto pedagógico*: acciones que atraviesan

las prácticas, que se dan en los espacios de convivencia y que se expresan en un interés por la historia, las inquietudes y los deseos de la mujer. Preguntar a la mujer ¿qué quieres? o hacer saber a la mujer que la relación no es obligatoria, son muestras de esa sensibilidad atenta a al ritmo de cada persona. No hay fórmulas en intervención socioeducativa, pero cuidar esos detalles, así como estar atento a los pasos que dan las mujeres en la comunicación, (como por ejemplo mostrar fotografías, hablar de sus raíces, compartir aspectos de sus historias, etc.) permite conocerlas en mayor profundidad, comprender que no son solo víctimas sino mujeres con diferentes recorridos y sueños. Tacto pedagógico para entender las inquietudes que plantean a lo largo de sus procesos.

La presencia de un número creciente de mujeres migrantes de diferente procedencia, con distintos idiomas y competencias comunicativas, exige un esfuerzo por hacerse comprender a los miembros del equipo. Pero, no se trata de una competencia lingüística, sino de un esfuerzo actitudinal por facilitar

la llegada al proyecto y ofrecer un espacio de confianza. Veremos después que esa llegada es un momento de tensión para las mujeres: el miedo a lo desconocido y la necesidad de confiar en quien no se conoce, tras una historia de engaño y decepción, no siempre resulta fácil. Escuchar atentamente, interpretar las palabras y los silencios o no anticiparse, son elementos importantes en la intervención.

En definitiva, conviene pensar cómo las profesionales construyen ese tacto pedagógico, es decir, cómo comparten esas competencias emocionales para leer los estados de ánimo de las mujeres atendidas. Cómo los equipos reconstruyen y transmiten ese saber de lo emocional, para que no sea intuitivo y no dependa exclusivamente de una moda o de una casualidad, sino que sea reconocido como capital moral de la entidad.

2.2. Una intervención dirigida a la autonomía: la difícil concreción de su significado

“Yo he entrado aquí como un bebé...que no puedo andar. ...y ahora al salir siento que he aprendido a andar”.
Mujer atendida

“Yo cuando vine aquí, la verdad hacía lo que los demás querían. En la casa, sentí que me dieron la opción a decidir, sobre lo que fuera. Y la verdad me gustó mucho, bueno cuando te han machacado mucho, eso es importante”
Mujer atendida.

Está muy presente en los equipos profesionales la noción de trabajar para la autonomía de la mujer. Y algunos de los indicadores más evidentes tienen que ver con la inserción laboral: el acceso al trabajo, la implicación en la formación, entre otros. Se aprecian indicadores de mayor exigencia en este apartado: que la mujer se comprometa, que sepa mantener un trabajo, que llegue puntual, que comprenda los límites coyunturales (de la falta de alternativas laborales, de la situación administrativa, etc.). Esos indicadores tienen que ver con hábitos y rutinas de

carácter laboral, que sin duda son importantes en la capacidad de autonomía. Están más presentes en la fase de permanencia y son reconocidos por las educadoras como claves en la fase de autonomía del proyecto, quizá por ese motivo las mujeres han expresado que viven allí una mayor exigencia.

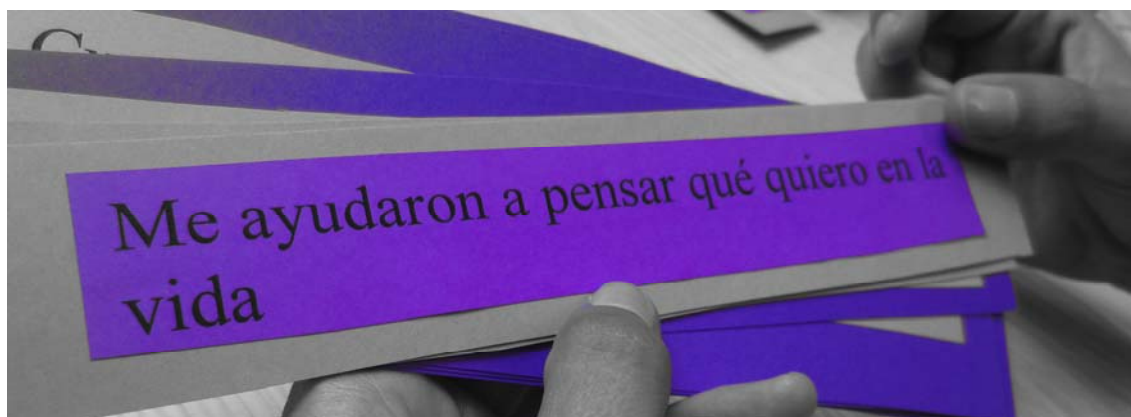
Sin embargo, ¿es el trabajo y la capacidad de mantenerlo el indicador más claro de autonomía para las mujeres atendidas en el proyecto? Es posible que la idea de autonomía, empoderamiento o resiliencia sean

horizontes de valor que impulsan la intervención pero que son después más difíciles de concretar. ¿Cuándo una mujer es autónoma? Y, sobre todo, ¿cuándo una mujer que ha sido víctima de trata es autónoma? Quizá se trate de un proceso relacionado con hábitos y rutinas, con retos superados o con la capacidad de plantearse sueños y trabajar por ellos. Cabe destacar que las mujeres han reconocido otros aspectos de autonomía como la gestión de las emociones, una mejor concepción de sí mismas o la autorregulación de otros espacios personales como el ocio, actividades de interés o espacios de relación con otras mujeres.

Pero la autonomía no es solo un viaje individual y solitario, cabe destacar el papel de las relaciones interpersonales en ese trayecto. Las educadoras no son espectadoras sino agentes activos en ese proceso: plantean pequeños retos, preguntan a las mujeres sobre sus intereses, trasladan a la mujer una actitud positiva *"lo vas a conseguir"* y orientan muchas de sus interacciones a favorecer procesos de autoconciencia y reconocimiento. Resulta muy

interesante los momentos en que las profesionales hacen pensar a la mujer sobre la evolución individual desde la llegada al proyecto. En definitiva, se da un equilibrio entre aquellos momentos en los que se intenta hacer consciente a la mujer de las dificultades y límites y aquellos momentos en los que se intenta devolver una imagen positiva y reconocer el valor a la mujer.

La autonomía implica poner en valor las potencialidades y los aprendizajes de las mujeres. Un proceso gradual que supone aceptar y confiar en sus decisiones, aunque no siempre se compartan. Ese aspecto resultará después uno de los que se vive peor para los profesionales. La delgada línea entre la autonomía, el riesgo asumible y las posibilidades reales en un contexto de destino poco favorable, se convierten en una vivencia compleja en los equipos. En ese sentido, en la intervención socioeducativa es necesario prestar atención a los aspectos emocionales tanto de la mujer como los profesionales.



3. La voz de las mujeres

3.1 Esperanza y Sicar cat, un hogar para las mujeres

*“Siento que el proyecto es mi familia. Es algo que no te esperas encontrar fuera de tu casa. Siento que tengo muchas madres en una casa”
Mujer atendida.*

*“Cuando no tienes a nadie aquí, el apoyo es ellas, el apoyo es la casa”.
Mujer atendida*

“Al salir, más que miedo, tenía tristeza”. Mujer atendida

Es muy relevante que las mujeres hayan identificado al proyecto como un hogar y al equipo como una familia. Las mujeres se han sentido acogidas, queridas y reconocidas, y esa vivencia es, probablemente, el punto de partida para iniciar procesos educativos. Se trata de una consecuencia de la sensibilidad pedagógica que antes hemos mencionado. Un clima de confianza, respeto y cariño ha permitido a las mujeres ser conscientes de sí mismas: destinar tiempo a verbalizar y visualizar emociones, reconocer fortalezas y capacidades que las han traído desde sus países de origen y descubrir otras que les van a permitir vivir con mayor independencia en los países de destino. Cabe destacar que cualquier tránsito migratorio trae ya algunos de esos efectos: mirarse desde otro lugar, pensar lo cotidiano y las relaciones desde otro sitio, enfrentarse a dudas y dificultades, etc. Sin embargo, después de la cosificación que supone las situaciones de trata, vivir un clima de

confianza y familiaridad, puede hacer el trayecto migratorio más amable.

Si el proyecto es el hogar y el equipo es la familia, es comprensible que todas las mujeres hayan indicado que la salida de los proyectos es un momento difícil. El paso a otras fases de mayor autonomía en el proyecto ha sido identificado por los profesionales como el logro de mayores cotas de independencia. Sin embargo, para las mujeres supone abandonar la casa, la familia y un espacio vital en cierta manera “propio”. Dejar un espacio de seguridad y convivencia para enfrentarse a la soledad y los miedos. Un momento emocional intenso que necesita ser acompañado. Tan importante es cuidar la acogida como la “despedida”, por ello mantener la comunicación, generar espacios de encuentro e instaurar otros vínculos entre las mujeres atendidas y el equipo, puede ayudar a mantener vivos los lazos con el proyecto y sostener los nuevos interrogantes que genera nuevas cotas de autonomía.

3.2 Lo mejor y lo peor del proyecto: la convivencia

“El día más bonito en el proyecto fue mi cumpleaños, nunca lo había celebrado ni con mi familia. Lo recuerdo especial, porque alguien que no es de tu familia se preocupe por ti...”
Mujer atendida

“Bueno, con otra chica discutíamos mucho, también hay que entender que muchas mujeres están estresadas porque el trabajo es agobiante. He tratado siempre de entender a la gente, pero yo también estaba estresada. Me lo guardaba y luego explotaba”
Mujer atendida

“La religión diferente, la comida muy diferente, al principio me asustaba todo. Vives con gente que no conoces. Tienes que tener paciencia”
Mujer atendida.

Las mujeres han señalado que lo mejor y lo peor del proyecto es la convivencia. Para casi todas, los mejores momentos vividos tienen que ver con celebraciones. De especial relevancia se apuntan los aniversarios, que suponen un momento de atención y cuidado individual, de interés por la persona y de gratuidad, que las mujeres recuerdan de forma especial. Otros momentos relevantes son las celebraciones de Navidad, quizá porque la rutina cotidiana se suspende, porque son momentos de celebración colectiva donde se cuidan los detalles (momentos de celebración, comidas y cenas, detalles para cada mujer, etc). Aspectos de la convivencia que son identificados como un espacio para compartir y generar lazos entre las mujeres. Se han destacado también momentos de ocio tanto los vividos en el proyecto como salidas fuera (culturales, deportivas y festivas). Quizá por lo novedoso o porque en solitario no se hubieran realizado. El

ocio organizado supone salir de la rutina de la casa, dejar de pensar en los problemas y experimentar vivencias colectivas que después se guardan en la retina emocional.

Sin embargo, las mujeres reconocen que la convivencia es también una de las mayores fuentes de conflicto. La vida en común, las costumbres, los hábitos y las normas son fuente de malentendidos, problemas y sentimientos enfrentados. Las normas son importantes para la gestión de la vida cotidiana, pero conviene explicarlas y argumentar las razones que llevan al equipo a exigir las. Especialmente, en la fase de permanencia y autonomía se identifica un cambio: del cuidado se pasa a una mayor exigencia. Seguramente es inevitable, pero una mayor explicación y quizá una cierta flexibilidad en estos aspectos pueden facilitar la convivencia.

Conviene hacer de la vida cotidiana y la convivencia un tema importante en la intervención, no puede dejarse al azar, requieren la mediación de las y los profesionales y de otras

compañeras. La vida cotidiana y la convivencia son un paso en la normalización y un impulso para la autonomía de las mujeres.

3.3 El paso de las mujeres por los proyectos: un tránsito hacia lo mejor de sí mismas

*“A mí el proyecto me ha servido para ser más fuerte, para luchar por lo que quiero y no tener miedo a nada”.
Mujer atendida*

“Antes era más dura, no tenía confianza, ahora me he abierto...aprendí a ser más sensible”. Mujer atendida

“Otra que me enseñaron aquí...y que la verdad siempre agradezco, es que porque alguien te haga un favor, no siempre se lo tienes que estar pagando. Mujer atendida

*“A día de hoy, si me pongo a pensar cómo era antes...no estaría aquí. Han sacado todo lo bueno que yo tenía. Bueno, la verdad es que los demás me lo había ido metiendo para adentro”.
Mujer atendida*

Las voces y vivencias de las mujeres atendidas hablan de una experiencia importante en sus tránsitos migratorios, pero especialmente relevante en su propia historia personal. El paso por el proyecto ha permitido a las mujeres desarrollar, explorar y reconocer competencias que las han conducido a mayores cotas de autonomía. De los miedos y la desconfianza inicial pasan a la generación de vínculos y una cierta confianza, que será la base para que algunas mujeres puedan iniciar procesos de autoconocimiento y empoderamiento.

Las mujeres que han pasado más tiempo en el proyecto o que han

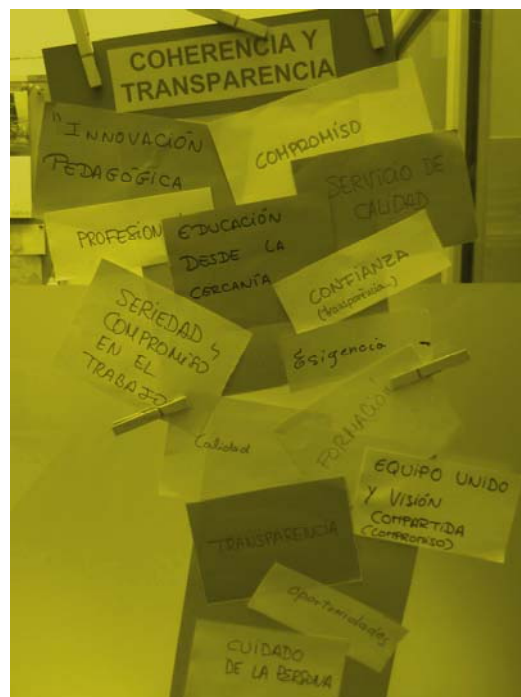
podido pasar por diferentes fases del programa, disponen de tiempo para pensar sobre sí mismas, sobre su historia y sobre sus posibilidades en el país que ahora las acoge. Eso no significa que todas las mujeres pasen por un proceso personal, pero sin duda, tener tiempo y sentir un clima de confianza abre esa posibilidad. Aunque todas las mujeres entrevistadas han reconocido que el proyecto las fortaleció, es muy probable que no todas las personas atendidas hayan vivido esa experiencia. Reflexionar y reconocerse es una elección personal, que no tiene porque ser obligatoria para las mujeres que conviven en el proyecto. La cuestión es cómo el equipo ofrece esa

posibilidad, favorece climas de confianza y respeto para iniciar procesos de autoconocimiento y respeta la singularidad y la elección de cada una en los aspectos de mayor intimidad emocional.

Al observar las capacidades y fortalezas que las mujeres han reconocido de su tránsito por el proyecto, pueden distinguirse dos tipos de competencias. Por un lado aquellos aspectos que tienen que ver con competencias para la vida cotidiana: más ordenada, más ahorrativa, capaz de divertirme, más paciente, etc. Por otro lado, competencias que son más integrales o combinadas: más autónoma, más segura, más independiente. En este segundo bloque, merece la pena destacar la idea "*ser capaz de luchar por mis sueños*" que no es tanto una capacidad o una competencia, sino que implica una mirada de reconocimiento fundamental en la propia biografía. No se trata solo de ser capaz de ser conscientes de sí misma, sino de afrontar nuevos retos con esperanza.

La tarea de reconocimiento biográfico y personal, ni es fácil ni puede obligarse con personas adultas, sino que es una tarea a la que puede invitarse. Para ello son necesarias ciertas prácticas y microprácticas que inviten a *mirar(se)* no desde el victimismo sino desde el reconocimiento. Mirar al pasado, destinar tiempo a pensar en lo que se

quiere, sostener emociones, esbozar planes y retos, son tareas que no se dejan al azar en Esperanza y Sicar cat. No para que todas las mujeres atendidas realicen ese proceso de autoconocimiento, sino para que las que lo deseen, puedan iniciar ese tránsito hacia sí mismas. Mirarse no para quedarse paralizada o atormentada, sino para reconocerse capaz de dibujar nuevos horizontes. Tareas que en un proyecto pedagógico requieren un proceso de acompañamiento y escucha, y un esfuerzo consciente de las educadoras orientado al reconocimiento. Reconocer a las mujeres en sus pequeños logros y su capacidad para ponerse metas. Reconocer a cada persona atendida en sus deseos y en sus sueños.



4. Para seguir reflexionando

4.1 El modelo de Adoratrices: capital moral de acogida y cuidado

“No basta con quererme, también tienes que decir que me quieres”.
Mujer atendida.

“Cuando oigo sus aprendizajes siento que merece la pena luchar”.
Profesional

“Siento que el proyecto me ha ayudado a llevar una vida normal”. Mujer atendida

La experiencia con mujeres víctimas de trata y los años de trabajo pedagógico hablan de un modelo pedagógico específico. El trabajo realizado en los equipos de Esperanza y Sicar cat nos ha permitido ver coincidencias y similitudes en los proyectos, lo que nos hace sospechar que un trabajo similar en otros proyectos de Adoratrices permitiría esbozar una pedagogía específica, una forma de intervenir atravesada por un cierto tacto pedagógico: *cuidado en la acogida y trabajo pedagógico orientado al reconocimiento*.

Una pedagogía de la acogida y del cuidado, explicitada por los equipos y las mujeres, que se hace presente en los momentos de escucha, comprensión, respeto, empatía, cariño, etc. Algunos de los valores más relevantes de su capital moral. Los equipos han identificado como

fortaleza una *“forma de intervenir”*, que pone a la mujer en el centro, que está atenta a los estados emocionales de las protagonistas y que cuida los detalles de la vida cotidiana. Un modelo que puede permitir a las mujeres en su tránsito por el proyecto, que tengan la oportunidad de un encuentro con su propia historia y la posibilidad de dibujar su futuro. Ricoeur (2005) ya apuntó la noción de identidad narrativa como elemento que configura lo humano, un proceso por el cual el sujeto se reconoce como capaz de hablar, de actuar, y especialmente, capaz de contar y contarse. En definitiva, nos encontramos ante una pedagogía que invita a la *“posibilidad”*, es decir, que entiende y respeta los momentos y las circunstancias de cada mujer pero que dibuja escenarios en los que es posible iniciar una mirada autobiográfica.

Una pedagogía engranada en el entramado diverso y complejo de prácticas pedagógicas. Un sistema de prácticas que cubren el alojamiento, la formación, la inserción laboral y la atención personal, psicosocial, sanitaria y jurídica. Un modelo que no responde a fórmulas únicas de encaje para víctimas estándar de trata. Las personas que configuran los equipos educativos comprenden que la realidad de cada mujer, aún viviendo situaciones de explotación similares, es irrepetible y requiere un proceso único de acompañamiento. Las mujeres entrevistadas así lo han expresado: se han sentido acogidas, escuchadas y respetadas en diferentes momentos del proyecto.

Una pedagogía que se concreta en lo microscópico, es decir, en el tejido de relaciones que mujeres y educadoras tejen a su alrededor. Los encuentros cara a cara entre una educadora que tiene una responsabilidad pedagógica y un encargo social y una mujer que inicia un proceso de acompañamiento, constituyen la práctica menor de la intervención social. El átomo de la intervención que da tonalidad y consistencia a la arquitectura pedagógica de cualquier proyecto (Gijón, 2012). Situaciones microscópicas de intercambio entre profesionales y mujeres protagonistas de una acción educativa, que implican un intercambio cognitivo, un vínculo afectivo y que se dan en multitud de ocasiones en la vida cotidiana. Escuchar una inquietud, realizar un elogio, invitar a un proceso de reflexión o fomentar espacios donde someter a la crítica ideas

preestablecidas y prejuicios son solo algunos ejemplos.

Una pedagogía preocupada por el tacto pedagógico. Una noción que no es nueva en pedagogía, ya en el ámbito escolar Van Manen (1998, 2004) ha acentuado esta idea de pedagogía atenta a los detalles, al cuidado de las relaciones, a la singularidad y al personalismo en la educación primaria y secundaria. La filosofía contemporánea también ha acentuado la noción de relación como elemento personalizador y constituyente de lo humano (Buber, 1993; Lévinas, 1993, Monuier, 1992). Unos y otros deben alejarnos de supuestos en la pedagogía social que hablan de colectivos y perfiles para centrarnos en lo microscópico de la pedagogía, en la relación cara a cara con las personas, con sus historias y con sus sueños.

“Nosotras tampoco somos de piedra, tenemos nuestros ecos biográficos y cosas que mejorar y quizá somos exigentes y por eso nos sentimos siempre que podemos hacerlo mejor”.
Profesional

Podríamos decir que la especialización técnica de los educadores es condición necesaria pero no suficiente. Conocer y actualizar recursos, desarrollar dinámicas y acciones especializadas, establecer protocolos de actuación y/o participar en redes y foros especializados, son competencias técnicas para movilizar los entramados

pedagógicos. Sin embargo, no puede descuidarse el cuidado de las relaciones y los procesos de acompañamiento. En ese sentido, es necesario cuidar el capital moral de la entidad, que las y los profesionales sientan que el valor de acogida y el cuidado es un elemento clave en la

atención, y que requiere ser pensado y experimentado también por el equipo. La acogida y el cuidado son en Esperanza y Sicar cat la base sobre la que se sostiene una atención orientada al reconocimiento.



4.2 El modelo de Adoratrices: hacia un trabajo pedagógico orientado al reconocimiento.

"Estoy muy contenta de haberme superado a mí misma...y estoy orgullosa también de mi. No sé, es como cuando tú te dices algo, vas a por eso y lo logras"
Mujer atendida.

“Ver que lo que haces impacta positivamente en ellas, es como un reconocimiento, es una motivación trabajar”.

Profesional

Como hemos visto a lo largo del texto, el modelo de intervención parece apuntar la idea de reconocimiento. Una noción que ha surgido como consecuencia de una pedagogía de la acogida centrada en la mujer, que se esfuerza por evitar miradas parciales o victimistas. Pero ¿qué es lo que una pedagogía debe reconocer? .

En primer lugar, debe reconocer a las personas protagonistas de la intervención, no solo visibilizándolas como colectivos sino conociéndolas y reconociéndolas como mujeres con historias singulares, con capacidades únicas y con sueños y deseos por cumplir. Aspectos que los equipos han expresado en palabras como: reconocer fortalezas, capacidades, competencias y logros de las personas atendidas.

Diferentes tradiciones pedagógicas han formulado con otras palabras ésta idea de reconocimiento como horizonte pedagógico. Freinet (1972), Neill (1986), Makarenko (1997), Freire (2002) ó Rogers (2002) han mostrado en sus proyectos pedagógicos la importancia de considerar al sujeto protagonista de su aprendizaje, fortalecer su autonomía y su capacidad para elegir con responsabilidad, y comprender que el compromiso, la exigencia y la autoconciencia son un capacidades que los educadores pueden ayudar a desvelar con las personas que trabajan.

Otros modelos de desarrollo humano contemporáneos han acentuado también la importancia de las capacidades en los procesos de crecimiento humano y en la mejora de la calidad de vida (Nussbaum, 2011; Sen, 2010). Ni dotar, ni salvar, los educadores median y acompañan a personas que están en tránsito en sus propias vidas. Un esfuerzo consciente en conocer la situación, la historia y la realidad de la persona atendida, pero sobre todo una tarea orientada a la autoestima y al fortalecimiento de la idea de sí misma. Una pedagogía del reconocimiento es también una pedagogía de la esperanza cuando celebra los logros de las mujeres, los más insignificantes y los más espectaculares, y cuando da valor a los espacios en los que se comparte.

“A veces nos sentimos mal cuando oímos sus críticas, pero no pasa nada porque en el fondo son toques de alerta, tenemos que fortalecernos y seguir mejorando”.

Profesional

En segundo lugar, una pedagogía del reconocimiento debe reconocer sus propias prácticas. Sistematizar su cultura moral y poner en valor su capital moral. Algo que quizá no se ha realizado con tanta frecuencia en la entidad, pero que ha sido valorado por

los miembros del equipo a lo largo de la investigación. Conocer las prácticas, actualizarlas y cambiarlas cuando han perdido eficacia, habla de una cultura moral viva, abierta y flexible.

En ese sentido, es importante buscar espacios en los que compartir y reflexionar juntos los aciertos y dificultades de la intervención pedagógica. Invertir tiempo y esfuerzo en pensar las prácticas de la institución mejora la pedagogía y fomenta la cohesión de los equipos. Es importante compartir vivencias y reconocer logros, que con frecuencia se olvidan ante la urgencia de los casos. Pensar juntos permite flexibilizar algunos aspectos de la intervención y ser más exigentes en otros. Una pedagogía orientada al reconocimiento pasa por sacar a la luz las acciones de la cultura moral que son valiosas.

Finalmente, una pedagogía orientada al reconocimiento pasa también por reconocer las competencias profesionales y el papel singular de cada miembro de equipo en el proyecto. Cada persona juega un rol

diferente, pero único para que ese entramado pedagógico de inclusión y reconocimiento pueda funcionar. Visibilizar ese rol y fomentarlo, puede contribuir a fortalecer los equipos y a mejorar la práctica. Reconocer a los equipos de forma colectiva supone analizar críticamente la intervención, tanto para compartir y celebrar juntos los éxitos como para analizar críticamente los errores. Plantear nuevos retos y, sobre todo, intentar responderlos con las aportaciones de todos los miembros del grupo humano. Pero supone también reconocer también a las personas de forma individual, explicitar sus logros y aportaciones y visualizar las potencialidades que pueden convertirse en retos para cada educador. Cuidar las relaciones profesionales y humanas que allí se establecen. Una cultura del reconocimiento no solo para las mujeres atendidas, sino para las personas que hacen posible que servicios de la entidad puedan ofrecerse con calidad y en un clima de confianza, básico para el modelo de intervención.

“Me emociono cuando oigo que las hemos ayudado a ser más reflexivas, se nota por lo que dicen cuando han hecho un proceso”. Profesional

5. Bibliografía

- BUBER, M. (1993) *Yo y tú*. Madrid, Caparrós Editores
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Madrid. SXXI
- GIJÓN, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Relaciones interpersonales y valores en la escuela*. Graó, Barcelona.
- GIJÓN, M., ZAPATA, D., & BERROA, M. (2011) "Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención" TRILLA, J.(Ed) *Jóvenes y espacio público. Del estigma a al indignación*. Barcelona, Eds. Bellaterra.
- GIJÓN, M. (2012) "Mujeres e inclusiones: micropedagogías y educación en valores" en GOIOCOECHEA, M., y CLAVO, J. *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistaní*. La Rioja, Universidad de La Rioja.
- HABERMAS, J. (1984) *Theory of Communicative Action*, vol. 1 Reason and Rationalisation of Society, Boston, Beacon Press.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1983) *Ethnography. Principles i practice*, London/New York, Routledge.
- LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Caparrós Editores
- MAKARENKO, A.S. (1997) *Poema Pedagógico*. Barcelona, Planeta
- MEAD, G.H. (1962) *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- MONUIER, E. (1992). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Salamanca, Sígueme.
- NEILL, A.S. (1986) *Summerhill*. Vic, Eumo
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- RICOEUR, P. (2005) *Caminos del reconocimiento*. Madrid. Trotta
- ROGERS, C. (2002) *El proceso de convertirse en personal*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J (coord.) (2012) *Cultura moral*. Barcelona, Graó
- PUIG, J (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- SEN, A. (2010) *La idea de justicia*. Madrid, Taurus.
- TAYLOR, S.J., BODGAN, R.(1984) *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VAN MANEN, M. (2004) *El tono en la enseñanza*. Barcelona, Paidós
- VELASCO, H.; DIAZ de la RADA, A. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, 1997, pág 21

Proyecto ESPERANZA
Te. 91 378 01 93
info@proyectoesperanza.org
www.proyectoesperanza.org

SICAR Cat
Tel. 679 65 40 88
sicar@adoratrius.cat
www.sicar.cat

