

TESIS DOCTORAL

**MODELOS DE ACCIÓN
SOCIOEDUCATIVA
CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA
EN LOS SERVICIOS SOCIALES
MUNICIPALES
DE LA CAV**

**Programa de Doctorado: Psicodidáctica
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea



Doctoranda: Maria Aránzazu Remiro Barandiaran

**Directoras de tesis:
Dra. María José Alonso Olea
Dra. Maite Arandia Loroño**

18 julio 2016 (Leioa-Bizkaia)

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico a Kepa, con quien comencé la tesis, a Arene con quien la continué y a Inar con quien la finalice, por ser mis grandes maestros.

Kepa dominaba el arte de la serenidad, la templanza y la paciencia.

Arene era una experta en el manejo de la fortaleza y la seducción.

Inar avezado vitalista con la sonrisa, el optimismo y la amistad como puntales.

A los tres con todo el amor del que soy capaz como madre.

AGRADECIMIENTOS

Me siento muy afortunada por estar rodeada en esta vida de personas que me acompañan, animan, empujan y estimulan, para seguir disfrutando de ella en muchos y diversos momentos. Por lo tanto, es una gran responsabilidad hacer un apartado de agradecimientos, sin dejar a ninguna persona olvidada.

Comienzo por aquellas entidades que me han dado un lugar desde el que crecer profesionalmente.

Primeramente, al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco y a las personas que han compuesto sus diferentes juntas directivas, por su apuesta por delegar en mi persona su participación en las diversas investigaciones a las que ha sido invitado por parte de la Universidad.

En segundo lugar, a Agintzari Sociedad Cooperativa de Iniciativa Social a la que pertenezco desde el año 1991. Es, en esta organización, donde he realizado la mayor parte de mi trayectoria profesional y donde he podido, y puedo, día a día, aprender y desarrollar mi trabajo desde valores como el compartir y devolver a la sociedad lo que ésta nos da. Su apuesta por la importancia y necesidad de realizar tesis doctorales por parte de las personas que la componen, se ha materializado en la liberación de una parte de mi jornada laboral durante año y medio, para que pudiera realizar este trabajo con mayor dedicación.

En tercer lugar, al Ayuntamiento de Etxebarri, quien me ha permitido materializar la oportunidad que Agintzari me ha brindado. Además, es en este municipio, donde he desarrollado mayoritariamente mi labor como educadora social, en un contexto muy favorable para ello.

Respecto a la UPV/EHU/EHU, mi agradecimiento a las personas con las que he trabajado y trabajo en diversas investigaciones, por considerar que las educadoras y los educadores sociales somos necesarios en cualquiera de ellas, desde una relación de horizontalidad.

Destacar entre ellas a mis dos directoras de tesis, Josebe Alonso y Maite Arandia, el que hayan sido mucho más que directoras. Este trabajo ha pasado por momentos personales complicados, y ambas han demostrado su capacidad para acogerme y acompañarme, sin olvidar el gran estímulo y aprendizaje intelectual que han supuesto para mí.

También a Nekane Beloki y Leire Darretxe por ayudarme a lograr la suficiente fortaleza como para terminar la tesis a pesar de los momentos de incertidumbre y desánimo, consiguiendo superarlos con una gran sonrisa.

A aquellas que han dedicados su tiempo a revisar y aportar a esta tesis, destacando a Israel Alonso por su impecable trabajo en la revisión de la bibliografía.

En cuanto a otras personas, más cercanas, a las que tanto debo, comienzo por agradecer a mi madre y a mi padre el haberme inculcado la importancia de entender la vida como un aprendizaje en cualquiera de sus formas, y considerar la formación continua como un requisito imprescindible para la mejora de la calidad profesional.

Nombrar a aquellas amistades que han estado al lado interesándose por el discurrir de este trabajo, alentándome a realizarlo. Entre ellas quiero nombrar a Inés, Ana, Uxua, Antton y Sally.

A mi amiga Gotzone, por ser mi amiga, y por haberse leído muchísimas veces este trabajo a lo largo de su elaboración, aportando su criterio, comentarios, sentido común y ayuda en las diversas correcciones.

A Lander, por ser además de mi jefe y compañero, amigo, quien desde el comienzo de esta tesis confió en mis capacidades para elaborarla mucho más que yo misma.

A Nestor, porque desde el primer momento me apoyó en esta tarea, entendiendo que suponía un gran esfuerzo que me iba a restar dedicación a nuestra familia y le tocaría a él suplirla.

A todas aquellas educadoras y educadores sociales, protagonistas de esta tesis, por su labor para mejorar la calidad de vida de tantos y tantas menores, desde el ideal de justicia social. Nuestro trabajo profesional no sería posible sin las y los menores y sus familias, quienes nos permiten caminar junto a ellas y ellos en el día a día.

Índice

Introducción	Pág.	1
1.- Antecedentes	Pág.	2
2.- Hipótesis, objetivos, marco y objeto de la tesis	Pág.	7
3.- Expectativas personales e Impacto	Pág.	11
4.- Estructura y contenido de la tesis	Pág.	13
Capítulo I: Estado de la cuestión	Pág.	15
1.- Contexto social e infancia desprotegida	Pág.	16
1.1.- Recorrido histórico y legislativo del ámbito de acción socioeducativa en infancia en la CAV	Pág.	16
1.2.- Concepto de infancia en situación de riesgo de vulnerabilidad, riesgo leve y moderado y necesidades de la infancia	Pág.	38
1.3.- Giro social	Pág.	47
2.- Caracterización del concepto de modelo de acción socioeducativa	Pág.	58
2.1.- Concepto de modelo de acción socioeducativa	Pág.	58
2.2.- Elementos del modelo de acción socioeducativa	Pág.	70
3.- Clasificación de los modelos de acción socioeducativa	Pág.	75
3.1.- Modelos no participativos	Pág.	78
3.2.- Modelos participativos	Pág.	89
Conclusiones	Pág.	103
Capítulo II: Metodología	Pág.	105
1.- Definición del objeto de estudio, hipótesis, interrogantes y objetivos	Pág.	106
2.- Metodología de la investigación	Pág.	108
3.- Escenarios, participantes en el estudio, técnicas de producción de datos y organización comunicativa de la investigación	Pág.	118
3.1.- Escenarios y participantes	Pág.	118

3.2.- Técnicas de producción de datos	Pág. 119
3.3.- Organización comunicativa: el Consejo Asesor	Pág. 125
4.- Fases de la investigación	Pág. 128
5.- Análisis de datos: construcción del sistema categorial, categorización e interpretación	Pág. 138
6.- Criterios de calidad	Pág. 144
Capítulo III: Informe interpretativo	Pág. 151
1.- Marco legal e institucional	Pág. 153
1.1.- Legislación	Pág. 153
1.2.- Marco institucional	Pág. 162
1.3.- Marco organizacional	Pág. 172
2.- De un modelo burocrático hacia uno basado en el diálogo y la participación: un camino desde la práctica	Pág. 175
2.1.- Las personas implicadas y sus relaciones	Pág. 175
2.2.- La práctica profesional	Pág. 191
3.- Aportaciones desde la tensión: entre el deseo y la realidad	Pág. 217
3.1.- Tensiones	Pág. 217
3.2.- Dificultades: elementos exclusores	Pág. 220
3.3.- Retos y posibilidades (elementos transformadores)	Pág. 222
Capítulo IV: Conclusiones	Pág. 227
Referencias bibliográficas	Pág. 243
Anexos	Pág. 265
Índice de cuadros, figuras, gráficos y tablas	Pág. 281
Siglas y acrónimos	Pág. 283

*Las cicatrices enseñan,
las caricias también*

Mario Benedetti

*Es detestable esa avaricia espiritual
que tienen los que, sabiendo algo,
no procuran la transmisión
de esos conocimientos*

Miguel de Unamuno

INTRODUCCIÓN

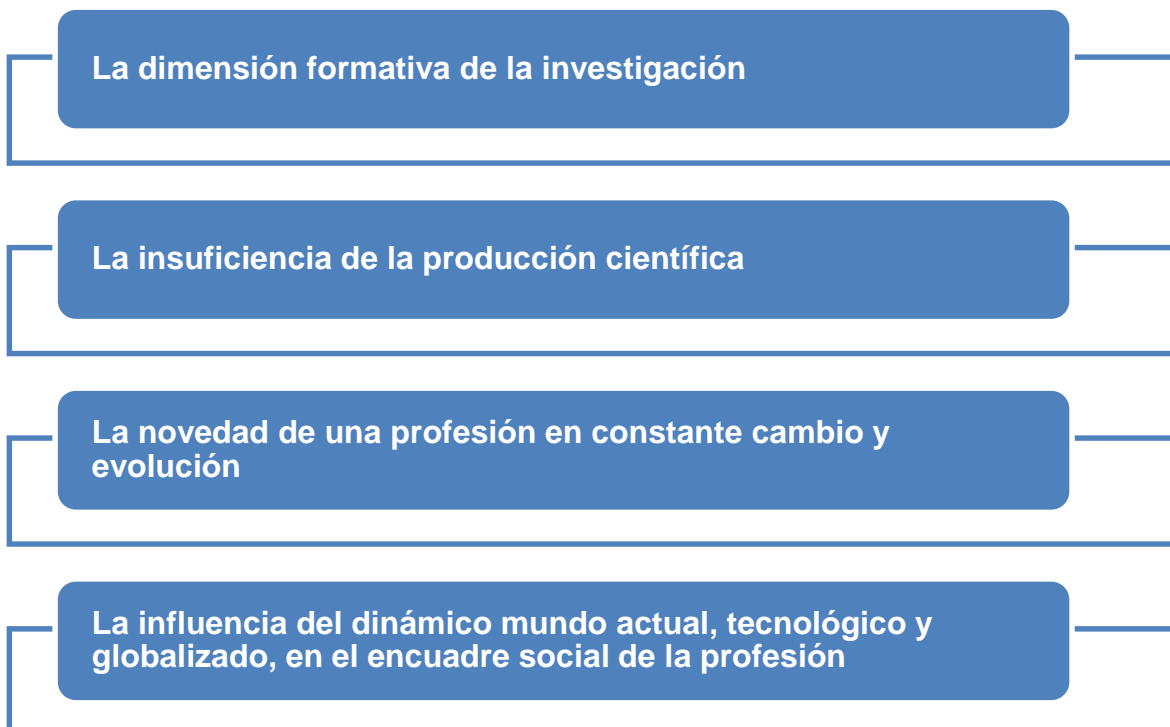
Dar participación es dar responsabilidad

Anna Jolonch

1.- Antecedentes

El proyecto de esta tesis nace en el marco de dos investigaciones académicas, realizadas conjuntamente entre la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Mi participación se ha concretado en la primera de ellas en el papel de colaboradora y en la segunda en ser un miembro más del equipo investigador. La primera tenía por título “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” y se desarrolló en el bienio 2006-2008 (UPV/EHU 05/124). Parte del equipo investigador continuamos trabajando con el mismo colectivo de profesionales en la segunda investigación, bajo el título “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca”, en el bienio 2012-2013 (UPV/EHU US11/18).

Como resultado de estos trabajos, pudimos constatar varios aspectos importantes que explicaré a continuación:



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1: Estado de la profesión

1.- *La dimensión formativa de la investigación*: el estudio de la práctica profesional cotidiana, a partir del intercambio y reflexión sobre sus procesos, es la vía natural para el desarrollo profesional de las educadoras y educadores sociales. La investigación de una práctica analizada sistemáticamente y problematizada en su relación con el sistema social, permite adquirir una mayor autonomía racional (Carr, 1996) e ir asumiendo posiciones como sujeto activo y participativo (Freire, 1984, 1997). Reflexión y acción, por tanto, han de avanzar de modo articulado, sobre todo si lo que buscamos es contribuir a la realización de prácticas bien fundamentadas científicamente. Ello implica trabajar de forma que desvelemos las contradicciones que aparecen, problematicemos el conocimiento y examinemos las consecuencias sociales y políticas que tienen las decisiones prácticas que adoptamos. En consecuencia, la participación en investigaciones ha posibilitado aportar conclusiones a las distintas líneas de trabajo que se están llevando a cabo, con la intencionalidad de marcar pautas futuras que afectan tanto a los sujetos como a las personas profesionales y a la misma acción socioeducativa.

2.- *La insuficiencia de la producción científica*: la Educación Social adolece a día de hoy de debilidad teórico-práctica, dada la insuficiente investigación y producción científica (Haurbabesa Lanbide, 2009), a pesar de la existencia de algunos manuales generales de Educación Social y Pedagogía Social (Pérez Serrano, 2004). En la primera de las investigaciones, los resultados apuntaron en la siguiente línea: en la búsqueda realizada en la base TESEO con los descriptores “infancia en situación de desprotección”, “infancia en riesgo” y “menores en riesgo”, se obtuvieron solamente 17 resultados: 7 tesis del ámbito de la salud, 9 del ámbito de la psicología y 2 del ámbito socioeducativo. En un segundo momento, se amplió la búsqueda con descriptores más generales, tales como “infancia y menores”, encontrando un total de 265 y 166 tesis respectivamente relacionadas con los mismos. De estas, únicamente 22 tesis estaban relacionadas con la Educación Social.

Resulta pues ineludible que la investigación socioeducativa asuma un mayor nivel de responsabilidad y protagonismo en la construcción de conocimiento científico aportando evidencias desde el análisis de la experiencia y la práctica

socioeducativa, evidencias que ayuden a la superación de las situaciones problemáticas que vive la infancia en situación de vulnerabilidad.

3.- *La novedad de una profesión en constante cambio y evolución:* Aunque se puede hablar de la figura de educador y educadora social desde una vertiente caritativa bajo el amparo de la iglesia en el siglo XIX, es a partir del siglo XX cuando comienza a profesionalizarse. Tanto la Convención de la ONU sobre Derechos del Niño (1989) como la Carta Europea de Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo en resolución de 8 julio 1992 obligaron al Estado Español a adecuar sus leyes en materia de infancia. Primeramente, la Ley 21/87, posteriormente, la Ley 1/1996, y finalmente la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor, que traspasa a las administraciones autonómicas las competencias de ejecución de las medidas impuestas a los y las menores infractoras.

En el País Vasco las primeras personas profesionales en educación social, denominadas primeramente educadoras especializadas, comienzan a trabajar en los hogares para menores, tanto en el ámbito municipal como foral, en 1982. Realmente, la primera ley que contempla esta figura profesional es la de Responsabilidad Penal del Menor, en la que se asocia el carácter educativo de la misma con una profesión concreta. El gran salto se produce en la reciente Ley de Servicios Sociales del País Vasco 12/2008, donde se advierte cómo esta figura profesional se ha convertido en uno de los pilares sobre los que se sustentan los servicios sociales municipales.

Los primeros planes de formación específicos comienzan en el curso 1988-1989, impartidos por el Centro de Estudios del Menor de Madrid en colaboración con el Gobierno Vasco. Posteriormente la Universidad del País Vasco (UPV/EHU/EHU), en 1994, implementa un título propio con diploma para Educadores y Educadoras Sociales: comienza la diplomatura de educación social. Un año antes, en 1993, la Universidad de Deusto implanta un diploma similar. Debemos recordar que la primera Asociación Profesional de Educadores y Educadoras Sociales del País

Vasco (Gizaberri) se constituye en 1995 y el Colegio Profesional correspondiente en 2003.

Luego se puede afirmar que, ésta es una profesión que se está construyendo y consolidando socialmente en el País Vasco, apoyándose en los estudios universitarios, legislaciones y puestos de trabajo a partir de la década de los 80 del siglo pasado.

4.- La influencia dinamizante del mundo actual, tecnológico y globalizado, en el encuadre social de la profesión: los llamados “problemas sociales” necesitan ser situados hoy por parte de las y los profesionales en un marco interpretativo más amplio: un marco que se haga preguntas sobre qué es, por ejemplo, la vulnerabilidad, cómo se construye socialmente, a qué intereses políticos y de poder puede estar respondiendo; un marco que interprete fenómenos como el ascenso del individualismo en su expresión narcisista más extrema, o que analice las estrategias psicológicas y relacionales encauzadas a la satisfacción del cliente o clienta, que hoy tienen éxito social (culto al cuerpo, terapias de ayuda individual, de pareja, en la relación con hijos e hijas). Un marco más amplio, que quizá puede interpretar, de modo radical, estas manifestaciones como la expresión de una desvinculación colectiva, pero también quizá como nuevas formas de sociabilidad programada sustitutiva de una sociedad en crisis, según Jolonch (2002). Aún más, la actual coyuntura de globalización, con fenómenos como la inmigración o las repercusiones económicas de crisis financieras, no puede analizarse ni entenderse sólo desde el plano local, ni siquiera sólo desde el estatal. Todo ello debe ser tomado en cuenta al analizar el papel que las y los profesionales de la educación social pueden desempeñar en su trabajo cotidiano.

Uniendo estos aspectos citados a mi trayectoria profesional como educadora social, me llevó a plantear la realización de una tesis. La elección de los “modelos” de acción, a modo de guía y orientación, se apoyó en el planteamiento de Varela (2013):

se puede afirmar que las prácticas educativas presentan orientaciones, objetivos y resultados diferenciados en función de los modelos de

intervención social a los que se haga referencia, de ahí que la conceptualización y conocimiento de los mismos resulte fundamental para poder comprender el alcance y las limitaciones de la vertiente educativa de los servicios sociales comunitarios.

Sólo desde el conocimiento de lo que hacen y hacemos los educadores y educadoras, podremos avanzar en modelos alternativos de intervención que contribuyan a la mejor organización y funcionamiento de los servicios sociales y a la optimización de las prácticas educativas reconociendo el carácter relacional de tales servicios. (p.731)

Medina (1997) llama a este proceso “intentar modelizar la realidad” (p.57): en el caso que nos ocupa, la realidad de la acción socioeducativa con infancia en situación de riesgo de desprotección. Este proceso de modelización consiste en obtener una percepción y definición más ajustada de los problemas. Según este autor, el uso de este recurso epistemológico nos ayudará también a percibir nuevos problemas, así como a abrir nuevos caminos para su solución.

2.- Hipótesis, objetivos, marco y objeto de la tesis

Hipótesis

La hipótesis de partida de esta tesis se define de la siguiente manera:

El colectivo profesional de las educadoras y los educadores sociales tiene potencialidad para construir un modelo alternativo de acción socioeducativa.

Objetivos

Esta tesis tiene tres objetivos:

- 1.- Analizar las prácticas cotidianas de acción socioeducativa de las personas profesionales.
- 2.- Identificar los modelos de acción socioeducativa existentes en la actualidad en el contexto del País Vasco.
- 3.- Elaborar recomendaciones respecto a la acción socioeducativa con infancia en situación de desprotección.

Marco

El estudio que presentamos, se sitúa en el contexto de los Servicios Sociales de atención primaria con carácter municipal o mancomunado¹.

Según la Ley 12/2008 de 5 de diciembre, de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco, los Servicios Sociales Municipales desarrollan el trabajo de los Servicios Sociales de Base y los Servicios de Gestión Municipal.

Los Servicios Sociales de Base realizan, según los artículos 22 y 29, cuatro servicios:

¹ Mancomunidad: corporación o entidad legalmente constituida por agrupación de municipios o provincias. Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Versión electrónica de la 22^o edición.

- Servicio de información, valoración y diagnóstico
- Servicio de ayuda a domicilio
- Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial
- Servicio de apoyo a personas cuidadoras



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1: Configuración de los Servicios Sociales de Base

Esta investigación tiene un exclusivo carácter municipal, es decir, se circunscribe al área competencial de los ayuntamientos y mancomunidades. Esta limitación se enmarca en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, en sus artículos 53 y 54, cuando especifica que la acción desde los servicios sociales de base se llevará a cabo en situaciones de riesgo de desprotección leve o moderado; y la acción desde los servicios territoriales especializados, también llamados secundarios y de ámbito foral, se prestarán cuando existan indicios de desprotección grave o desamparo.

Objeto

En este marco de actuación municipal desarrollan su trabajo los Equipos de Intervención Socioeducativos llamados EISEs preferentemente en Bizkaia, mientras que en Gipuzkoa, o en Araba, adoptan las nomenclaturas de Equipos de Educadores y Educadoras de Calle, y Educadores y Educadoras Familiares. Estos equipos están conformados por educadores y educadoras sociales, personas diplomadas, graduadas o habilitadas¹.

Serán estas personas el colectivo que participará en el proceso de investigación en torno al objeto de estudio de esta tesis. Debemos tener en cuenta que los educadores y las educadoras sociales de este ámbito pertenecen a entidades con diversas fórmulas jurídicas: asociaciones, fundaciones, cooperativas etc, y su vinculación laboral con las instituciones es mediante la subcontratación a través de concursos y convenios públicos. Las personas destinatarias del trabajo de la acción socioeducativa son, menores de edad en situación de vulnerabilidad, riesgo leve y moderado de desprotección y sus familias. Esta situación está comenzando a cambiar a raíz de la aprobación del Decreto 185/2015, de 6 de octubre, de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales, extendiéndose a toda la población.

¹ La habilitación es un proceso extraordinario que está incluido y regulado en la Ley de Creación de un Colegio Profesional o en sus Estatutos, ya que los Colegios Profesionales son las únicas instituciones de Derecho Público que pueden otorgar la habilitación para el ejercicio de una determinada profesión.

Este proceso está circunscrito al momento de creación de un Colegio y establece un plazo y unas condiciones de acceso limitadas, y al finalizar se extingue dicho proceso en cada territorio. Culminará con la creación del último Colegio en el ámbito estatal.

Las Asociaciones Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales de los diversos territorios del Estado tramitan, ante las Administraciones Autonómicas, las correspondientes solicitudes de creación de Colegios Profesionales e incluyen los supuestos de habilitación pertinentes. Las condiciones para este proceso están motivadas entre otros, a las circunstancias históricas en que la profesión se ha desarrollado y se ejerce con anterioridad a la creación de la titulación universitaria específica.

Los diversos proyectos de creación de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales solicitan la inclusión de los diplomados y las diplomadas y graduados y graduadas en educación social, así como de aquellas y aquellos profesionales de la educación social que cumplen determinados supuestos (habitualmente referidos a las circunstancias del ejercicio de la profesión en un determinado territorio).

Para poder definir cuándo se está ante una situación de vulnerabilidad, riesgo leve y moderado de desprotección, en el año 2011 se aprobó el Decreto 230/2011, en el cual se implanta la utilización del instrumento Balora. En el mismo se dibuja un continuo que abarca desde la situación sin riesgo hasta el desamparo, especificando, claramente, que la competencia municipal debe responder a las situaciones de vulnerabilidad a la desprotección, al riesgo leve y al riesgo moderado. En el estado de la cuestión ya definiremos estos conceptos con más detalle, pero adelantamos ahora la siguiente división:

- ⇒ Vulnerabilidad, riesgo leve y moderado de desprotección (competencia municipal)
- ⇒ Riesgo grave y desamparo (competencia foral).

3.- Expectativas personales e Impacto

En primer lugar, me gustaría mencionar que mi labor profesional, desde el año 1989, se desarrolla en el marco de la acción socioeducativa con el rol de educadora social, habiendo trabajado en diversos ámbitos y con distintos colectivos, si bien es el ámbito de infancia donde he desarrollado esta labor la mayor parte del tiempo. Por ello, no es casual ni mi participación en las investigaciones previas, ni el interés por el objeto de esta tesis doctoral, ligado también a mi licenciatura en Sociología.

El hecho de haber participado en las dos investigaciones comentadas y estar en un grupo de investigación, supuso en su día situarme en la antesala de la tesis doctoral, en la medida que:

- Comencé a tener una distancia respecto a la cotidianeidad laboral, muy centrada ésta inevitablemente en la actividad y la urgencia.
- Adquirí nuevos conocimientos y evidencias teóricas de otras maneras de trabajar.
- Me permitió el contacto con un número considerable de educadores y educadoras sociales y escuchar, contrastar y estudiar el análisis interpretativo que realizan sobre su trabajo, entendido en todas sus dimensiones.
- Constaté el gran volumen de conocimiento práctico existente entre el colectivo profesional y, a la vez, la escasa sistematización del mismo. Este hecho se unió al convencimiento de la necesidad de ir realizando un trabajo cooperativo mayor entre la universidad y el mundo profesional, para lograr un aumento del conocimiento científico, así como avanzar hacia una práctica profesional crítica.

El impacto y aportación de esta tesis superan con mucho a la persona investigadora e inciden de un modo evidente en el colectivo profesional al que se dirige, en la medida que el trabajo de investigación se ha realizado con el respaldo de un grupo investigador, así como con el apoyo del Colegio Profesional del colectivo, con la veterana cooperativa Agintzari. S. Coop (la de mayor número de profesionales de equipos de acción socioeducativa en Bizkaia), y en un servicio

social de base, marco de trabajo de los equipos socioeducativos. Así se retroalimenta el espíritu de esta tesis, consistente en navegar entre la teoría y la práctica, nutriéndose de las dos fuentes; sobre todo debe ser válido para mejorar el propio trabajo cotidiano, priorizando el esfuerzo dirigido a las personas con las que se trabaja, sin olvidar que se deben lograr evidencias científicas de aquello que se realiza para la mejora de la calidad de vida de la comunidad y sus integrantes. Este valor se refleja en la actualidad en la línea investigadora europea HORIZON 2020 (Unión Europea, 2012): se parte de la idea de que el conocimiento se construye en comunidad, en el diálogo con otros y otras profesionales, escuchando a otras personas, leyendo a otros y otras autoras. Y a partir de ahí, existe el compromiso de devolución del saber adquirido mediante la socialización de la tesis, durante la realización de la misma y, evidentemente, una vez finalizada.

Esta tesis, además, ha sido objeto de una lectura crítica realizada por dos investigadoras en la Universidad Pública del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, en el marco de los encuentros “IkerEztabidak”, pensados como diálogos sobre los proyectos de tesis en marcha (enero 2014). Estas sesiones de presentación y debate están abiertas a toda la comunidad universitaria. La finalidad que persiguen es contrastar con personas investigadoras consolidadas o en proceso, el proyecto y desarrollo de la tesis, tanto en lo relativo a los objetivos planteados como a los procedimientos y decisiones metodológicas que se van adoptando. Se realizó una presentación de todo ello, y luego hubo una devolución de la persona nombrada lectora crítica, quien previamente tuvo acceso a esa exposición. Su esfuerzo se centró en aportar tanto en aspectos conceptuales como metodológicos. A raíz de este acercamiento crítico se reorientó la tesis hacia el análisis de los modelos de acción socioeducativas.

A raíz de este trabajo de investigación, se han producido cambios significativos en mi quehacer profesional cotidiano. De alguna manera, doy una nueva lectura a conceptos considerados muy asentados, como por ejemplo el de prevención o el de la participación de los sujetos: ahora los miro a la luz de la literatura científica y con una visión crítica asentada en evidencias científicas. Este cambio en la mirada ha conllevado un indudable reflejo en el impacto social de mi trabajo.

4- Estructura y contenido de la tesis

Este trabajo de investigación contiene cuatro grandes capítulos: un capítulo teórico, un segundo metodológico, un tercero interpretativo y un último de conclusiones.

a) El **capítulo teórico** se subdivide, a su vez, en tres partes:

La primera de ellas aborda la caracterización del contexto social de la infancia en situación de desprotección. Para ello se realiza un recorrido histórico y legislativo en torno a la situación de la infancia en la CAV. Posteriormente, se analiza el concepto mismo de infancia en situación de vulnerabilidad y desprotección, enlazándolo con la percepción actual de sus necesidades. Por último, se describe el giro social que hoy se ha dado en esta materia, con la finalidad de contextualizar mejor el marco de trabajo desde el que se lleva a cabo la labor socioeducativa.

La segunda parte del capítulo teórico se centra en el análisis del concepto de modelo de acción socioeducativa. Ello se realiza a través del estudio histórico del concepto, siguiendo el desarrollo teórico realizado por varios autores de referencia (Freire, 1997; Habermas, 1999; Giddens, 2000; Chomsky, 2001; Bauman, 2003; Beck, 2008). A continuación, se exploran los elementos que deben tener los modelos llegando a una definición y clarificación propia de aquellos que contienen los modelos de acción socioeducativa.

La tercera parte, como consecuencia de la revisión de la literatura científica, aporta una clasificación de los modelos de acción socioeducativa agrupados en dos categorías amplias: participativos y no participativos.

b) El **capítulo metodológico** cuenta con seis apartados:

El primero sitúa las dos investigaciones precedentes a esta tesis, a partir de las cuales se han obtenido datos utilizados en el análisis interpretativo.

El segundo clarifica la naturaleza de la metodología comunicativa utilizada en esta investigación. Se toma como base referencial a ciertos autores y autoras e

investigaciones que han demostrado su sentido y validez en el estudio de los temas sociales y educativos (Casamitjana, Puigvert y Soler, 2000; Gómez, la Torre, Sánchez y Flecha, 2006; Puigvert y Mallart, 2004-2007).

El tercer apartado se ocupa de los escenarios, participantes en el estudio, técnicas de producción de datos y organización comunicativa de la investigación

El cuarto concreta las fases de la investigación.

El quinto apartado se centra en el análisis de datos y la construcción del sistema categorial, categorización e interpretación.

Finalmente, el sexto y último se basa en los criterios de calidad empleados, comenzando por la técnica de la “triangulación”. Se continúa con la explicación de los controles empleados tanto por parte de expertos y expertas como de tipo teórico, finalizando con los criterios éticos que han guiado esta investigación.

c) **El capítulo del informe interpretativo:** se interpretan los datos recopilados teniendo como referencia el marco teórico.

d) **El capítulo final de conclusiones:** se presentan las conclusiones, así como líneas futuras, recomendaciones y orientaciones finales.

Con todo lo anterior, manifestar que el deseo que recorre esta tesis es el de ayudar a conocer con más detalle y rigor el trabajo que las personas profesionales de ámbito municipal desarrollan con menores. Se aspira a que el contraste con autoras y autores tanto estatales como internacionales aporte un marco de referencia en el que encuadrar la labor socioeducativa. De esta manera, se podría esperar que apunte los aspectos positivos y avance mejoras en otros. Recordar que el trabajo de las educadoras y educadores sociales es la pieza central de esta investigación y su voz se convierte en imprescindible. A pesar de que es habitual su ausencia, en esta ocasión es esencial en la interpretación para llegar a conclusiones válidas.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTION

*El proyecto educativo tiene más
de vuelo de mariposa
que de trayectoria de una bala
por la susceptibilidad y vulnerabilidad del colectivo.*

P.Jackson

En este capítulo se recoge el estado de la cuestión sobre el contexto normativo de la acción socioeducativa en infancia en situación de vulnerabilidad, riesgo leve o moderado de desprotección, así como el análisis de los conceptos claves de esta tesis: infancia en situación de desprotección leve o moderada, modelo de acción socioeducativa y clasificación de los mismos. Más adelante se presentan los resultados de la revisión bibliográfica relacionados con los objetivos de esta investigación, para poder plasmar un modelo de acción socioeducativa.

1.- Contexto social e infancia desprotegida

Este apartado se centra en realizar un análisis tanto de los conceptos clave como de la legislación y de otros aspectos contextuales que ayudan a situar al colectivo en el que se va a proyectar la acción, desde un modelo concreto de acción socioeducativa: la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad, riesgo leve y moderado de desprotección.

1.1.- Recorrido histórico y legislativo del ámbito de acción socioeducativa en infancia en la CAV

Antes de acercarse al análisis de las prácticas de los y de las profesionales de la educación, es necesario revisar en profundidad el contexto en que se realiza esa acción profesional y, en concreto, su contexto normativo. Se ha de tener en cuenta que los sujetos con quienes intervienen esas y esos profesionales tienen el estatuto de minoría de edad legal y, por lo tanto, están sometidos a tutela familiar o institucional con carácter subsidiario. Además, las administraciones públicas han de garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia y adolescencia, su bienestar y desarrollo óptimo. Así pues, la normativa legal ofrece posibilidades y, a su vez, plantea límites a la acción profesional mediante la regulación de diferentes condicionantes. Aquí se recoge la legislación consultada, referente tanto

a la infancia en general, como a los ámbitos sociales y educativos en sus dimensiones internacional, estatal y autonómica.

Desde el ámbito autonómico, el primer dato que queda patente es que la organización de los servicios de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante CAV), no responde a una organización única, y presenta a pesar de los más recientes esfuerzos de homogeneización, un mosaico administrativo diverso y diferenciado. Las razones que explican, en cierta medida, esta organización diversificada y plural están ligadas a la propia evolución histórica del ámbito en los territorios históricos en los que las administraciones locales (Diputaciones Forales y Ayuntamientos) han tenido y mantienen aún planteamientos y características peculiares.

Si se hace un breve retrato de esta evolución histórica, cabe señalar que la protección a la infancia en el País Vasco parte de la tradicional actuación de las Diputaciones Forales y las corporaciones municipales, consideradas en el pasado como ejemplares en algunos ámbitos de actuación, tales como, la atención institucionalizada a la infancia abandonada, mediante las reformas introducidas en las Casas de Maternidad y Expósitos o la creación de los Tribunales Tutelares de Menores ¹.

Se sabe que la protección de la infancia tiene su origen más lejano en la actividad caritativa de la Iglesia y en la beneficencia del siglo XIX, cuya primera regulación global normativa se formuló en 1904, con la Ley de Protección a la Infancia de Tolosa Latour y con la creación de la Obra Social de Menores². En el contexto

¹ El campo de la Historia de la infancia en el País Vasco cuenta con una producción significativa de trabajos sobre variadas temáticas entre las que señalamos: VALVERDE, L. (1994): *Entre el deshonor y la miseria. Infancia abandonada en Guipúzcoa y Navarra. Siglos XVIII y XIX*. Bilbao; URIBE-ETXEBARRIA, A. (1996): *Marginalidad «protegida». Mujeres y niños abandonados en Navarra 1890-1930*. Bilbao. UPV/EHU/EHU; MARTÍNEZ, M.A. (1996): *Guipúzcoa en la vanguardia del Reformismo social. Beneficencia, ahorro y previsión (1876-1936)*. Donostia, Guipúzcoa Donostia Kutxa; VARRILLAS, M (1999) *Historia de la Casa de Expósitos de Vizcaya 1883-1984* (tesis doctoral)

² A lo largo del siglo XIX el Derecho positivo del Estado fue recogiendo diversas normativas dirigidas a propiciar un trato más humanitario a la infancia. Desde las reformas en el Código Penal (1822, 1870, 1834, 1878 –contra la explotación laboral de menores-) hasta la aprobación de leyes como las relativas a la escolarización infantil o de regulación del trabajo de mujeres, niños y niñas

general de modernización social, los estados europeos mostraron su interés por poner en marcha toda una gama de medidas dirigidas a abordar la llamada, de forma general, cuestión social y, en particular, lo relativo a la protección física y moral de la infancia, especialmente de las clases populares, aspectos todos que contribuían a definir al estado tutelar o interventor. La ley de 1904 representa, en este sentido, el inicio de la política proteccionista hacia la infancia en el Estado Español, con el establecimiento de una ordenación centralizada y uniforme constituida por una Junta Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad en Madrid, y por una red periférica de juntas provinciales y locales. La actuación que más apoyo y recursos recibió fue la creación de los Tribunales Tutelares de Menores¹ (en adelante TTM). El primero que se constituyó en Bizkaia fue en 1918.

La acción de la II República, dirigida a la preparación de diversas reformas, quedó truncada porque, si bien estas juntas provinciales representaban la autoridad estatal en esta materia y su consecuente papel fiscalizador, el ejercicio de la acción proteccionista se mantuvo en las propias Diputaciones, quienes aportaban o buscaban los recursos, tomaban las decisiones y velaban por su ejercicio de manera que fueron paulatinamente dotándose de significación propia en cada territorio. En este contexto, la protección a la infancia se entendió como el ejercicio dirigido a atajar las problemáticas sociales más sobresalientes como fueron la mortalidad infantil, el abandono de los niños y las niñas, la “delincuencia” de menores, y otras temáticas colaterales como el trabajo infantil o la infancia “anormal”.

Durante el franquismo se generalizaron los Tribunales Tutelares de Menores (TTM) y la asistencia social a través de las Juntas de Protección de Menores, mientras que el Auxilio Social gestionaba los casos de internamiento o de ayudas

(1900), si bien su implantación real fue muy limitada y diversa, fueron demarcando el campo de actuación de la incipiente protección a la infancia.

¹ Esta temática ha sido abordada por diferentes autores: YBARRA, G. M. (1925): El primer Tribunal Tutelar de Menores en España. Madrid. talleres Voluntad; BORRÁS LLOP, J.M. (dir.) (1996): Historia de la infancia en la España contemporánea. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; SANTOLARIA, F. (1997): Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea. Barcelona. Ariel Educación

económicas. Al mismo tiempo, las Diputaciones mantuvieron las iniciativas ya emprendidas para la atención a menores carentes de ambiente familiar, propiciado por el desarrollo de la Ley de Régimen Local de 1955.

Paralelamente al desarrollo de este tejido institucional de protección a la infancia, en el nivel internacional se fue haciendo patente una progresiva sensibilidad en torno a la figura del menor y la menor, de donde surge la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño (1989) y la Carta Europea de Derechos del Niño, aprobado por el Parlamento Europeo en resolución de 8 julio 1992. La infancia pasó así de ser considerada como un objeto de derechos a ser concebida como un sujeto activo de derechos, concretados en los derechos de: protección, provisión y promoción. Estas normativas internacionales obligaban al Estado Español a adecuar sus leyes en materia de infancia. Primeramente, con la Ley 21/87, por la que se modificaron algunos artículos del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección, que configuró a las Entidades públicas como pieza clave del nuevo sistema, con competencia de protección. Posteriormente la Ley 1/1996 de Protección jurídica del y de la menor incluyó, entre otras cuestiones, la diferenciación de la desprotección infantil mediante situaciones en riesgo y situación en desamparo, dando lugar a un distinto grado de acción por parte de las entidades públicas. La Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor cede a las administraciones autonómicas las competencias de ejecución de las medidas impuestas a menores infractores centrada sobre la facultad de reforma de dichos y dichas menores. Posteriormente, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, tiene carácter autonómico. En la actualidad, la legislación estatal sobre protección de menores de edad se encuentra en proceso de actualización aún no culminada (Ararteko [Defensoría del Pueblo en el País Vasco]: Oficina Infancia y Adolescencia, 2012).

Este nuevo marco legislativo de carácter internacional y estatal ha motivado la creación y desarrollo del sistema público de protección a la infancia en la Comunidad Autónoma Vasca, en cuya evolución más reciente observamos dos fases:

Una primera fase caracterizada por la asunción y regulación de competencias y funciones del sistema público de protección. Partiendo de la tradicional actuación de las Diputaciones Forales y la instauración del Estatuto de Autonomía del País Vasco (Ley Orgánica 3/1979, de 18 de dic.), las competencias en materia de Servicios Sociales se concretaron en la Ley 27/1983, de 25 de diciembre, que puso las bases para regular las relaciones entre Instituciones Comunes de la CAV y los Órganos Forales de sus Territorios Históricos. Según ésta, corresponden a los territorios históricos las funciones y servicios en materia de protección, tutela y reinserción social de menores, disolviéndose así las tradicionales Juntas Provinciales de Protección de Menores. Posteriormente, el Parlamento Vasco ha ido materializando distintas regulaciones que afectan a esta materia como la Ley 5/1996 de Servicios Sociales, derogada en función de la aprobación de la Ley 12/2008 del 5 de diciembre de Servicios Sociales, que continúa desarrollándose en su Catálogo de Servicios y Prestaciones y en un Mapa de Servicios Sociales homogéneos para toda la CAV, y la Ley 12/1998 contra la exclusión social. La primera permitió avanzar tanto en la ordenación y estructuración del Sistema de Servicios Sociales de responsabilidad pública, como en la progresiva extensión de la red y el desarrollo de las prestaciones y servicios que le son propios, configurando un marco diferenciado y complementario de otros sistemas y políticas públicas orientadas también al bienestar social. Desde el punto de vista de la organización del sistema, además de introducir una mayor clarificación en materia competencial, su aportación más significativa fue, sin duda, la formalización de los Servicios Sociales de Base (SSB), como unidad básica del sistema y como punto de acceso al mismo, la atribución a estos servicios de funciones esenciales para articular la atención comunitaria, y la consecuente obligación para todos los ayuntamientos de prestar, por sí o asociados, un servicio de esta naturaleza (Haurbabesa Lanbide, 2009)

Las Diputaciones forales, desde diferentes departamentos se encargaron de realizar el seguimiento de esta intervención. No obstante, a medida que la sociedad va detectando y asumiendo nuevas problemáticas y la población objeto de atención va en aumento, los sistemas de actuación y de la red de servicios van adquiriendo una complejidad cada vez mayor. En el ámbito de infancia y adolescencia en

desprotección, esta mayor complejidad y la instauración de cambios cualitativos significativos es visible especialmente a partir del inicio del nuevo siglo.

Una segunda fase, caracterizada por una regulación específica y complicación práctica. Desde este punto de vista, en el año 2000 comienza una segunda fase de modificaciones significativas respecto a la reorganización integral del sistema de atención y de ampliación de los servicios. En esta fase de revisión y reforma, las Diputaciones y los Ayuntamientos vascos elaboran y aprueban guías de actuación en materia de infancia y adolescencia con el fin de coordinar la acción administrativa, y la actuación de los y las diferentes profesionales que inciden en este campo; instauran procedimientos de evaluación y recogida de datos en diferentes servicios; presentan protocolos de actuación, etc. Desde el punto de vista normativo, se aprueba la ley marco de carácter autonómico: Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la CAV, cuyo desarrollo dio lugar a la creación del Observatorio de Infancia y Adolescencia (Decreto 219/2007). Así mismo, la regulación de los recursos de acogimiento residencial (Decreto 131/2008), la aprobación del Balora o “Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales” (Decreto 230/2011) y la Cartera de Servicios y Prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales (Decreto 185/2015). Estas normativas han sido las más significativas de carácter autonómico orientadas a la acción social centrada en la infancia y la adolescencia

No obstante, la investigación desarrollada por el grupo Haurbabesa Lanbide (2005-2008), indica que esta evolución administrativa coexiste con diferencias en las actuaciones territoriales del País Vasco. Diferencias que provienen, tanto del peso de la tradición en cada administración provincial, como de la propia evolución de los diversos servicios con relación a las concepciones, las orientaciones de los y las profesionales y la asunción de nuevas necesidades emergentes. Esta diferenciación territorial y su consecuente necesidad de profundizar en la mejora de la coordinación entre administraciones, agentes y profesionales viene siendo un tema recurrente en los informes periódicos y extraordinarios que sobre infancia y adolescencia viene publicando la institución del Ararteko (2006, 2012).²¹

La aprobación de la Ley 12/ 2008 de Servicios Sociales en la CAV pretende superar algunas de las dificultades encontradas desde la implantación de la anterior ley. En este nuevo marco, se opta por un enfoque comunitario y, desde ahí, se plantea que además de las funciones propias de los y las profesionales del trabajo social, deben incorporarse las derivadas de los servicios y prestaciones de carácter socioeducativo ejercidas por los educadores y educadoras sociales. La acción socioeducativa debe entenderse como elemento clave de acción social desde el enfoque comunitario. Esta ley desarrolla, por un lado, los servicios sociales municipales o de atención primaria y, por otro, los servicios sociales de ámbito foral o también llamados de atención secundaria. Dentro de los primeros, entre otros, encontramos los servicios sociales de base conformados por tres perfiles profesionales: trabajadoras y trabajadores sociales, educadoras y educadores sociales, y psicólogas y psicólogos. Estas dos últimas profesiones tienen como encargo responder a las intervenciones socioeducativas y las psicosociales. También se clarifica la dependencia orgánica, siendo las trabajadoras sociales quienes valoren los casos y planteen y coordinen las acciones necesarias. Esta situación supone una dependencia orgánica de los y las educadoras sociales hacia ellas.

Otro elemento a destacar de esta ley, es el intento de superación de la actual desigualdad y descoordinación entre las distintas administraciones competentes en materia de servicios sociales, realizando las oportunas previsiones respecto a la evolución de las necesidades, habilitando las prestaciones que hagan posible el desarrollo planificado del sistema en el conjunto del territorio autonómico. Para ello, se plantea la creación del Órgano Interinstitucional de Servicios Sociales, que supone la introducción en el sistema de un cauce formal de cooperación y coordinación, a efectos de garantizar la unidad del Sistema Vasco de Servicios Sociales y, en consecuencia, un desarrollo coherente y armónico del conjunto de prestaciones y servicios de todo el territorio autonómico.

Dada la naturaleza cada vez más compleja y plural de las situaciones a afrontar, se constata la necesidad de configuración de espacios de cooperación y coordinación entre los diferentes sistemas (socio-sanitario, socio-laboral, socio-

habitacional, socioeducativo, socio-judicial, sociocultural u otros) en el desarrollo de una política social. La ley prevé, en el marco del deber de cooperación y coordinación con otros sistemas y políticas públicas orientadas al bienestar social, el establecimiento de cauces formales de cooperación y de instrumentos y protocolos conjuntos de actuación susceptibles de garantizar la coherencia y el más racional y eficaz aprovechamiento de los recursos, de la información y de los conocimientos. Se prevé incluso la posibilidad, cuando se estime oportuno, de articular catálogos y carteras conjuntas de servicios y prestaciones.

En el siguiente cuadro se recogen las leyes y las normativas analizadas que han ayudado a contextualizar la labor de los y las profesionales:

Normativa	Infancia en general	Ámbito social
Internacional	Derecho Internacional sobre derechos humanos (1948) Convención de la NU sobre Derechos del Niño (1990) Carta Europea de Derechos del Niño, aprobado por el Parlamento Europeo en resolución de 8 de julio de 1992	
Estatal	Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor	

Normativa	Infancia en general	Ámbito social
Autonómico	<p>Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la CAV</p> <p>Decreto 219/2007, de 4 de diciembre, por la que se crea en la CAV el Observatorio de Infancia y Adolescencia</p>	<p>Ley sobre Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, aprobada el 20 de mayo de 1982</p> <p>Ley 5/1996 de Servicios Sociales</p>
Autonómico	<p>Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y adolescencia en situación de desprotección</p> <p>Decreto 230/2011 del “Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca (BALORA)”</p>	<p>Ley 12/1998 contra la exclusión social.</p> <p>Ley 12/ 2008 de Servicios Sociales</p> <p>Decreto 185/2015 de la Cartera de Servicios y Prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales</p>
Territorial		<p>Decreto Foral número 124/96, de 17 de diciembre de la Diputación Foral de Bizkaia, por el que se aprueba la convocatoria pública de subvenciones de la Diputación Foral de Bizkaia para programas del Plan de Acción Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia en el año 1997</p>

Fuente: Alonso et al (2012a). Investigación “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca” en el bienio 2012-2013 US11/18

Cuadro 1: Contexto normativo. Legislaciones consultadas

1.1.1.- Aspectos relevantes respecto al reparto competencial

Con el fin de situar el nivel más operativo del campo de acción social, derivado del marco normativo, a continuación, se señalan los aspectos más significativos del campo competencial en la CAV. Así, a partir de la Ley 5/1996 de Servicios Sociales la actuación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia se distribuyó entre las administraciones territoriales -diputaciones- y las municipales -ayuntamientos- en función del grado de desprotección de las personas menores de edad a atender; las diputaciones actúan en las situaciones de desprotección grave y desamparo y, los ayuntamientos lo hacen sobre los programas de prevención primaria y las situaciones de desprotección leve y moderada. La actual Ley 2008 de Servicios Sociales mantiene este reparto competencial, pero diferencia entre servicios de atención primaria (municipales) y atención secundaria (territoriales, no ya especializados), a la vez que establece un Catálogo de Servicios y de Prestaciones que exige su diversificación en Modalidades de Acción (Haurbabesa Lanbide, 2009).

Una de las dificultades relativa a la distribución competencial de las administraciones es la necesidad previa de definir el grado de desprotección en la que se encuentra la persona menor de edad (leve, moderado y grave), elemento clave para poder situar los casos bajo la responsabilidad de un servicio o de una administración (municipal o foral). Ante la carencia de herramientas comunes de valoración en la CAV, y como respuesta a la disposición final primera de la Ley 3/2005 de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia, el Decreto 230/2011 aprobó el “Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca” (instrumento BALORA). Éste tiene como objetivo proporcionar criterios a las y los profesionales de los Servicios Sociales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia de la CAV, para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo de desprotección y desamparo que pueden afectar a un niño, niña o adolescente. Dicha valoración, forma parte del proceso de evaluación de este tipo de situaciones, y ha de ser llevada a cabo en diferentes momentos del

proceso de acción (investigación, evaluación y reevaluación del plan de intervención), resultando fundamental para muchas decisiones que se toman en los Servicios Sociales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia –tanto de atención primaria como secundaria-. Es de uso generalizado en los tres Territorios Históricos de la Comunidad Autónoma Vasca. Cuando existe riesgo leve o moderado, la competencia es de los Servicios Sociales Municipales, y cuando se presenta riesgo grave o desamparo de las Diputaciones Forales. Es, en estos primeros, donde se desarrolla la labor socioeducativa en la que se centra esta tesis.

Ahora bien, la ejecución de las competencias bien sea territoriales o bien municipales tiene características particulares y diferenciales en cada territorio. Se señalan a continuación las particularidades más relevantes:

- Respecto a la ordenación general competencial. Mientras que en Bizkaia existe una estructura básica más homogénea a nivel territorial de carácter socioeducativo denominada EISE (equipo de intervención socioeducativo) implementada a través del PISE -Programa de Intervención Socioeducativa - para infancia, juventud y familia (Decreto Foral 124/96), en Araba la acción sobre situaciones de desprotección grave es compartida entre el ente municipal de Vitoria-Gasteiz y el ente foral. Gipuzkoa, por su parte, mantiene una clara diferenciación de competencias entre las administraciones municipal y foral con una distribución de servicios básicos muy generalizada, aunque con importantes vacíos en varios municipios. Estas diferencias pueden explicarse a partir de la evolución del modelo que se ha ido instaurando en cada territorio según las orientaciones políticas de las autoridades y también de las propias tradiciones, características geográficas y sociales de cada uno (Haurbabesa Lanbide, 2009).
- Respecto a la ubicación de las educadoras y los educadores sociales en este entramado competencial de servicios, decir que, si bien estos y estas profesionales están integrados e integradas generalmente en estos servicios, tanto la especificidad de sus funciones profesionales, bien con carácter

exclusivo y/o bien de forma compartida con otros y otras profesionales, como los perfiles para la contratación laboral, todavía son bastante difusos.

- En cuanto a los y las profesionales que actúan en el nivel de competencia municipal. En Bizkaia la titularidad del “expediente”, pertenece a los Servicios Sociales de Base (SSB) y son asumidos por las trabajadoras y trabajadores sociales quienes, según su talante y criterio, determinan el grado de participación de los educadores y educadoras sociales, mientras que la gestión operativa se realiza desde los Equipos de Intervención Socioeducativa. En este sentido, el grado de ejercicio interdisciplinar depende, de forma notoria, del grado de cercanía personal entre las y los profesionales, lo que da lugar a dinámicas diferentes en lo que respecta al papel a desempeñar por los educadores y educadoras sociales en el proceso de valoración (inicial y continuada) y a la presentación y seguimiento de las situaciones de intervención o expedientes.

Araba presenta otra característica diferencial en el marco autonómico, que es el criterio de mantenimiento del expediente en lo municipal mientras se implanta la intervención, de forma que, aunque en la intervención se actúe desde los recursos de la Diputación, el expediente del y de la menor permanece en el pueblo donde éste habita.

- Relacionado con la ejecución del proceso de valoración de las situaciones. En Bilbao se ha implementado los EPEs (Equipos de Profesionales) compuestos por diversos perfiles profesionales convocados a criterio de la trabajadora social que realiza la primera valoración. Cuando el informe sobre una situación de desprotección, pasa del ámbito municipal al territorial (unidad de valoración de la Diputación), se cierra el caso en el Ayuntamiento.

En el caso de Araba, según el criterio geográfico del lugar donde se dé la detección, la valoración está repartida entre el Ayuntamiento de Gasteiz y la Diputación (Comisión Territorial de Orientación y Valoración de Infancia). El Ayuntamiento de la capital envía los informes que presentan situaciones de

nivel mayor de gravedad a esta comisión, pero, mientras se aprueba la medida de intervención, se sigue trabajando con la familia.

En Gipuzkoa la primera valoración de las situaciones se realiza en el nivel municipal: en el caso de Donostia en el Servicio de Prevención de Infancia y Familia (SPIF); en los otros municipios en sus respectivos SSB. La diferencia respecto al marco autonómico reside aquí en la actividad desarrollada por los Equipos Zonales de Infancia y Adolescencia (EZIA), quienes realizan tareas de asesoramiento, formación y apoyo a los y las profesionales de los equipos municipales e intervienen en la valoración de la situación, previo traslado a la Diputación (Servicio de Valoración y Orientación). Destaca el hecho de que estos equipos carecen de profesionales de la acción socioeducativa.

Una vez realizada la fase de detección y valoración, las administraciones despliegan estrategias diferentes según los niveles de desprotección definidos. En las situaciones diagnosticadas de riesgo grave de desprotección y de abandono, las Diputaciones Forales desarrollan la acción mediante tres programas: el acogimiento residencial, el acogimiento y la adopción y la intervención familiar. En el caso de la intervención a nivel local, se desarrollan dos tipos: familiar y con menores de edad en riesgo de desprotección.

A continuación, y a modo de resumen, se presenta la siguiente figura formada por cuatro cuadros. El primero se refiere a la normativa autonómica que rige las acciones socioeducativas con infancia en la CAV. Los tres siguientes señalan las competencias, funciones y servicios de cada nivel institucional.

MARCO NORMATIVO AUTONOMICO

- Ley 12/2008 de 5 de diciembre de Servicios Sociales
- Ley 3/2005 de 18 de febrero de atención y protección de infancia desprotegida

GOBIERNO VASCO

Potestad reglamentaria

- Ordenación; regulación de la autorización, homologación e inspección; regulación de requisitos materiales y funcionales.
- Cartera de prestaciones y Servicios.
- Instrumentos técnicos de valoración.
- Planificación de Servicios Sociales (También los de infancia en desprotección)
- Coordinación de Sistema Vasco de Servicios Sociales

DIPUTACIONES FORALES

Servicios Sociales de atención secundaria. Atención a niños y niñas en situación de desprotección grave o desamparo

- Servicios y Recursos
 - Servicio especializado de valoración de la desprotección.
 - Servicios residenciales.
 - Servicios de acción socioeducativa y/o psicosocial.
 - Servicios de apoyo al acogimiento y la adopción
- Medidas
 - Sin separación familiar (Programa de Acción familiar).
 - Con separación familiar
 - Adopción.
 - Acogimiento familiar: Familia extensa / Familia ajena

AYUNTAMIENTOS

Servicios Sociales de Atención Primaria

- Servicio Social de Base punto de acceso al Sistema de servicios sociales.
 - Detección y atención de necesidades en su territorio.
 - Provisión de Servicios (entre otros):
 - Servicio de información, valoración, diagnóstico y orientación.
 - Servicio de acción socioeducativa.
- Atención a niños y niñas en situación de desprotección leve y moderada.
- Programas municipales y mancomunados con múltiples denominaciones. Algunos: Bilbao (PISE), Gipuzkoa y Araba

Fuente: Alonso et al (2012a). Investigación "Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca" en el bienio 2012-2013 US11/18-

Figura 2: Intervención socioeducativa en infancia en situación de riesgo de desprotección

1.1.2.- Infancia en situación de riesgo de desprotección leve o moderado desde el Sistema de Servicios Sociales en la CAV.

La acción dirigida por los ayuntamientos da respuesta a los casos de niños, niñas y adolescentes diagnosticados en situación de riesgo de desprotección leve o moderada. Las modalidades más significativas en cuanto a número y presencia de intervención son dos: la acción familiar –modalidad que se practica asimismo en algunos casos de desprotección grave- y la acción socioeducativa con niños, niñas y adolescentes en riesgo, que se analiza seguidamente¹.

Acción Familiar

La Acción Familiar en situación de riesgo leve o moderado, tanto en los casos de Gipuzkoa como de Bizkaia, depende de los Ayuntamientos, pero se articulan siguiendo el marco administrativo en el que se insertan. En el caso de Bizkaia es un servicio universalizado a todo el territorio a partir del desarrollo de los EISEs, en Bilbao EISECOs. La actuación en el ámbito municipal, se gestiona a través de estos equipos incluidos en el Plan de Intervención Socioeducativo (en adelante PISE) del año 1996, que enmarca la intervención, aunque con desigual adaptación en cada municipio o mancomunidad. Existe una tendencia creciente a incorporar a las figuras de los psicólogos y las psicólogas en dichas intervenciones, bien para realizar la valoración, bien para realizar un trabajo psicológico.

Por su parte, tanto en Gipuzkoa como en Araba este programa de dependencia municipal, aunque no es de carácter universalizado, está prácticamente generalizado en todos los pueblos y ciudades, aunque con formatos muy diferentes en cada caso. Así, en unos tiene marcado el carácter socioeducativo y, en otros, más el terapéutico (los menos). La adjudicación del Programa de Intervención con niños, niñas y sus familias en situación de riesgo de carácter municipal se asigna

¹ Las informaciones que se presentan a continuación han sido elaboradas a partir de los resultados de la Investigación “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca” para el bienio 2012-2013, en la cual se analizan las distintas respuestas que se están dando en la actualidad en los tres territorios.

a diferentes entidades, relacionadas con el tercer sector con diversas fórmulas jurídicas como por ejemplo asociaciones.

Así pues, existe una diferencia clara en lo referido a los marcos de trabajo.

Como ya se ha señalado anteriormente Araba presenta características específicas respecto a la adscripción administrativa de los servicios de modo que la titularidad de los programas en estas situaciones de riesgo moderado o grave es compartida entre el ente foral y el ente municipal. En Gasteiz el municipio gestiona diferentes servicios de “apoyo a la familia” tales como: Terapia familiar, Punto de encuentro familiar, Programa PROLOGO: taller de habilidades parentales; Programa SENIDEGUNE, para el desarrollo de habilidades de cuidado de la primera infancia; Programa ORAN, de apoyo a padres y madres; Taller de emociones para padres y madres de adolescentes y Pisos de emergencia social.

Acción socioeducativa con niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo

Respecto al trabajo con menores y adolescentes de carácter municipal existen diferencias entre los tres territorios, sobre todo en la organización, gestión e intervención. Lo común para todos es la finalidad: proporcionar a esta población el acompañamiento socioeducativo necesario para la adquisición de recursos y habilidades para su desarrollo personal y social y, de este modo, la superación de las dificultades en los diferentes contextos. Por lo tanto, serán destinatarios de la acción socioeducativa, tanto las personas menores y adolescentes como sus familias y los diferentes recursos y servicios de la comunidad.

En el caso de Bizkaia, los EISEs estructuran la respuesta a las dificultades y necesidades de los adolescentes mediante el desarrollo de sus programas.

Tal y como señala el PISE (Plan de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia)¹, en el punto II, se plantean las bases que conforman el

¹ Publicado en Boletín Oficial de Bizkaia, de 31 de diciembre de 1996.

desarrollo de la Intervención en Medio Abierto: Introducción, Objetivos, Áreas de Intervención, Tipos y Fases. Si bien estas bases evidentemente requieren de una actualización que se acerque a lo que realmente se hace en la actualidad, a nivel general conforman el núcleo del trabajo que se está analizando.

Dentro de estos equipos, los educadores y educadoras sociales, una vez recogida la demanda de intervención, llevan a cabo una primera fase de valoración, donde se estudia la situación de él y la menor y de la familia. Tras ésta, se decide no intervenir, derivar o se diseña la segunda fase centrada en el plan de actuación, delimitando los objetivos, la modalidad de intervención, plazos y evaluación para continuar, en un tercer momento con la fase de seguimiento y final de la intervención. En estas fases, la acción puede centrarse tanto en el niño o en la niña como en la familia y, a su vez, abordarse de forma individual o grupal. Así mismo, según el tiempo de duración estimado y el número de áreas objeto de acción (personal, educación para la salud, escolar, laboral u ocupacional, convivencia, ocio y tiempo libre, relaciones con el entorno y trabajo de calle), se establece una delimitación de la intervención, bien intensiva o puntual.

En Bizkaia se puede hablar de manera residual de aquellos municipios que hablan de acción en medio abierto. Quizás la mayoría de las denominaciones se engloban en torno a educadores y educadoras de menores, aunque la tendencia se inclina hacia el trabajo de las y de los educadores sociales sin distinción de destinatarios ni de ámbito o medio.

Desde la implantación del PISE por parte de la Diputación Foral de Bizkaia, se tendió a una homogeneización y unificación de criterios a la hora de realizar el trabajo socioeducativo municipal. Para ello se fue trabajando en la elaboración de herramientas y protocolos que ayudaran a tal fin. Uno de los más conocidos fue la herramienta informática Kite (Agintzari, 2004) para la planificación y evaluación de la labor de las educadoras y de los educadores sociales. Durante unos años dicha herramienta era enviada al ente foral con la intención de que tuviera una visión general y global del trabajo en todo el territorio. Así, durante los años 2005 y 2006 dicha institución organizó jornadas de presentación de los resultados recopilados.

A partir de dicho momento, se va modificando el Kite (Agintzari, 2004) y los equipos de educadoras y educadores sociales envían los datos a los ayuntamientos en los que están contratados, pero estos dejan de hacerlo a la Diputación. Como consecuencia de esta deriva, se puede decir que en la actualidad no existe ninguna recopilación del trabajo socioeducativo en los municipios de Bizkaia, habiendo información en cada Ayuntamiento de manera independiente. Esta situación imposibilita realizar un mapa donde visualizar las zonas en las que se está trabajando con el mayor número de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo.

En Gipuzkoa, en un plano general y en lo que a la acción con adolescentes se refiere, el modelo de trabajo es el de la Intervención en Medio Abierto, con la apoyatura del “Programa Marco de Intervención en Medio Abierto con adolescentes en situación de riesgo desde los Servicios Sociales Comunitarios”, publicado por el Consorcio para la Educación Compensatoria y la Formación Ocupacional (2003). El Programa es desarrollado por Educadores y Educadoras de Calle, pertenecientes o contratados por diversas asociaciones o entidades, que, a su vez, están integrados de modo funcional en los equipos de Servicios Sociales de Base, desarrollando los proyectos de acción en forma coordinada con la persona responsable del programa y las trabajadoras y trabajadores sociales de los mismos, así como con el resto de servicios y recursos vinculados a la infancia y adolescencia de la comunidad. Estas y estos profesionales son, en su gran mayoría, educadores y educadoras sociales, aunque aún quedan, de modo residual, profesionales provenientes de otras titulaciones y sin habilitación específica como educadores o educadoras.

La finalidad del Programa es la integración de los y las niñas y adolescentes en recursos normalizados (dirigidos a toda la población) en los diferentes sistemas de Servicios (sistema escolar, sistema de juventud, sistema de salud, etc.), así como, en otros contextos (familiar, iguales, etc.). Por integración, ha de entenderse la participación estable de los y las adolescentes en los recursos, servicios y contextos y la transferencia, generalización y desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes e intereses adquiridos en el marco de la oferta propia de

los educadores y educadoras de calle. El programa es de clara orientación comunitaria, desarrollando proyectos socioeducativos individuales, grupales y comunitarios, destacando el trabajo con adolescentes en los espacios que les son propios.

El Programa, cuenta en todos los municipios con un servicio de asesoramiento técnico y formación, financiado por el Consorcio para la Educación Compensatoria y la Formación Ocupacional, a cargo de un Educador o Educadora Social que, de un lado vela por el mantenimiento del desarrollo del Programa Marco y aporta a los educadores y educadoras acompañamiento y contraste sobre su desarrollo en aspectos propios de la acción socioeducativa (estrategias de intervención, desarrollo de proyectos socioeducativos, etc.) y en aspectos derivados de la atención indirecta (planificación, registro, trabajo comunitario, coordinación, etc.).

En Donostia la acción socioeducativa con niños-niñas y adolescentes desde los Servicios Sociales Municipales, que se desarrollaba según el modelo de los denominados Programas de Educación en Medio Abierto hasta el año 2011, actualmente se lleva a cabo con una metodología distinta. Las diferencias generales, en este sentido, tienen que ver con que los marcos grupales de acción y las acciones comunitarias dejan de formar parte de la acción desarrollada por los educadores y educadoras y su encargo se centra mayoritariamente en la acción individual.

En Gipuzkoa los datos recogidos en el plano de la acción socioeducativa municipal han sido aportados por los programas de acción socioeducativa en medio abierto y recogidos en las memorias del servicio de asistencia técnica del Consorcio de educación compensatoria y formación ocupacional a nivel de todo el territorio de Gipuzkoa.

En Vitoria-Gasteiz está en marcha el Proyecto de Intervención Socioeducativa - Programa de Educación de Calle desde 1988. Se trata de un trabajo socioeducativo en medio abierto. Las personas destinatarias son la población

infanto-juvenil en situación de riesgo social por factores sociales, familiares y/o personales.

El programa tiene como objetivo que los y las adolescentes puedan llevar a cabo un proceso de (re)estructuración tanto personal como relacional, mediante la incorporación a su propio entorno y a los distintos sistemas (educativos, laborales, sociales, deportivos, socio-culturales...). En este sentido, es necesario que la comunidad se convierta en un recurso eficiente que ayude al proceso de maduración de las y los jóvenes. La metodología del programa supone la presencia y contacto de los educadores y educadoras con los y las adolescentes como elemento clave de la intervención. Estas personas educadoras trabajan en cada una de las zonas en las que se distribuye la ciudad. A priori, no existe una planificación de las actividades, ya que el educador o la educadora va desarrollando formas individualizadas de toma de contacto, relación e intervención.

Además de este programa de Educación de calle, en Álava existe el programa de "Centros de Día" para adolescentes y jóvenes. Estos centros, tienen como finalidad principal, proporcionar una experiencia educativa de tipo convivencial, en la que una pareja mixta de educadores convive durante unas horas del día, en periodo extraescolar, con un grupo de diez menores, favoreciendo su desarrollo integral, así como apoyando y trabajando con la familia a fin de posibilitar la asunción de los roles parentales en su integridad. Estos centros están destinados a dar una respuesta eficaz a menores que se encuentran en una situación de riesgo leve o moderado de exclusión social. Los objetivos generales de los Centros de Día son la prevención, la normalización social y la educación integral de todos y cada uno de los menores. En cualquier caso, es importante señalar que, en Gasteiz, los equipos de acción socioeducativa se muestran muy visibles, ya que físicamente se encuentran adscritos a los centros cívicos. Éstos conforman la configuración de distintos recursos en los barrios de la ciudad, englobando servicios de ocio y deportivos y los servicios sociales de base. De esta manera, físicamente están junto a las trabajadoras sociales y el acceso a ellos y ellas es fácil y directo puesto que tienen una ubicación comunitaria en un espacio conocido, utilizado y reconocido por la población en general.

A raíz de la ley de Servicios Sociales 2008 y su intento por homogeneizar y sistematizar dichos servicios, se puede prever la elaboración de alguna herramienta que ayude a aglutinar el trabajo realizado, por lo menos en el ámbito municipal, en toda la Comunidad. En el “Estudio sobre la realidad de los servicios sociales en el País Vasco, mediante un análisis estructural y funcional de los mismos, bajo la perspectiva de su adecuación a la normativa vigente. Documento final” diciembre 2011 DELOITTE, se indicaba que esta disparidad es una dificultad para el desarrollo y avance de los servicios sociales.

1.1.3. A modo de resumen, se pueden destacar las siguientes ideas:

Existe una gran diversidad de formas de actuación en la infancia en situación de desprotección en los tres territorios.

Contar con un instrumento común de valoración de las situaciones de desprotección de menores, como el Balora (Decreto 230/2011), puede ayudar a una unificación de criterios y procedimientos de diagnóstico para determinar esas situaciones de desprotección, en la CAV.

El sistema de protección a la infancia, está muy estructurado y jerarquizado. Cada administración, municipal y territorial, tiene claramente delimitadas sus competencias, y presenta un sistema de gestión, organización, atención, acción o intervención, para lograr un mayor bienestar de los niños y las niñas.

En el ámbito municipal, existen variedad de servicios, recursos, programas y proyectos, para atender el bienestar de la infancia en situación de desprotección, con metodologías y propuestas educativas diferentes.

Las diferentes actuaciones educativas con menores en situación de desprotección, exigen una mayor coordinación entre profesionales que las llevan a cabo, si se tiene en cuenta la especial necesidad de trabajar desde la inclusión educativa y social con este colectivo.

El trabajo desde el medio abierto (Gipuzkoa) y educación de calle (Araba) aporta un contexto más favorecedor del trabajo en colaboración con profesionales de los diferentes sistemas (escolar, salud...). En Bizkaia, se observa una mayor tendencia al trabajo burocrático, con una pérdida del trabajo en la calle y en la comunidad, con algunas realidades aisladas.

Una cuestión clara que se desprende de estudios e informes realizados en la Comunidad Autónoma Vasca sobre la actuación con niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el Sistema de protección a la Infancia, es la gran complejidad y diversidad existente (Ararteko, 2012; Haurbabesa Lanbide, 2009). Diversidad de instituciones, entidades, programas, profesionales, etc. Se puede pensar que esta diversidad es la respuesta necesaria a la complejidad que tiene la situación de la infancia y adolescencia en situación de desprotección, y más en los momentos actuales donde según el Informe presentado por la Oficina de la Infancia y Adolescencia del Ararteko (2012), el impacto de la crisis está afectando de forma especial y grave a los niños, niñas y adolescentes, aunque sea en menor medida que en el resto del estado (Unicef, 2012). Como se analizará más adelante, esta complejidad esconde algunas incapacidades y faltas de respuesta.

1.2.- Concepto de infancia en situación de riesgo de vulnerabilidad, riesgo leve y moderado y necesidades de la infancia.

Cuando se está hablando de infancia en situación de riesgo de desprotección leve o moderado, ¿a qué se está refiriendo, qué tipo de población, qué características presenta, donde se encuentran estas definiciones? Se pasa a abordar dichas preguntas ya que es a partir de la conceptualización de las necesidades y su concreción en definiciones que aglutinan las situaciones carenciales, como se plantea el modelo de trabajo socioeducativo, objeto de esta tesis. Para ello se apoya en los textos legales y normativos en los cuales se sustentan las y los educadores sociales para la realización de su trabajo, además de incorporar también a autores referenciales en relación con el objeto de esta investigación.

1.2.1.- Necesidades de la infancia

Se comienza analizando las necesidades actuales de la infancia. Se toma la tabla de Taxonomía de necesidades básicas en la infancia y adolescencia, que aparece como referente en el instrumento Balora (Decreto 230/2011).

TAXONOMÍA DE NECESIDADES BÁSICAS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	
NECESIDADES FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> × Alimentación × Temperatura × Higiene × Salud × Sueño × Actividad física: ejercicio y juego
SEGURIDAD	<ul style="list-style-type: none"> × Protección ante condiciones del entorno que suponen un riesgo para la integridad física del niño, niña o adolescente × Protección ante otras personas adultas o menores de edad que le hacen o pueden hacerle daño. × Protección ante el daño que el niño, niña o adolescente puede hacerse a sí mismo.
NECESIDADES EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> × Seguridad emocional: <ul style="list-style-type: none"> ○ Disposición de relaciones seguras, estables y afectivas con personas adultas significativas ○ Sensibilidad y responsabilidad a las necesidades del niño, niña o adolescente ○ Contacto físico apropiado ○ Recepción de afecto y refuerzo positivo ○ Continuidad en las relaciones con familiares y otras personas adultas significativas × Participación y autonomía progresivas × Respeto al proceso de desarrollo psicosexual × Protección de riesgos imaginarios × Disposición de ayuda para la resolución de problemas o síntomas de malestar emocional
NECESIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> × Disposición de orientación y límites a la conducta × Aprendizaje de control de las emociones y conductas apropiadas para la participación social y el establecimiento de relaciones adecuadas con otras personas × Red de relaciones sociales × Interacción lúdica
NECESIDADES COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> × Estimulación sensorial: Disposición de experiencias de exploración y aprendizaje × Adquisición de conocimientos y habilidades a través de un proceso formativo organizado (escuela u otro homologado) × Exploración física y social × Comprensión de la realidad física y social

Fuente: 1 Basado en López, F. (1995. Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles. Madrid:) Ministerio de Asuntos Sociales y en las Guías de actuación en situación de desprotección infantil en la Comunidad de Cantabria y el Ayuntamiento de Madrid.

Tabla 1: Taxonomía de necesidades básicas en la infancia y adolescencia

Este cuadro ayuda a entender cómo se conceptualizan en la actualidad los requisitos básicos para que un o una menor pueda tener un desarrollo óptimo. Su carencia nos habla de cómo se interpretan las diversas situaciones de las y los menores con las que y los que se trabaja. Además, sirve como base para los indicadores de evaluación en función de la cobertura que se realice de las mismas.

Para la cobertura de estas necesidades de la infancia, existen una serie de términos que intentan catalogar las distintas situaciones en las que se encuentran las personas. Es, desde estos conceptos, como se configuran posteriormente las competencias de las diversas instituciones y sus abordajes.

1.2.2.- La cuestión social y su homonimia: riesgo, desafiliación, vulnerabilidad y exclusión social.

Cuando se habla de situación de la infancia, es importante diferenciar los términos y conceptos que se utilizan, a veces indistintamente para referirse a ella, pero que no son iguales. Así mismo, aparecen situaciones similares que son nombradas con distintas nomenclaturas. Por ello, podemos decir como característica de este campo de estudio la utilización de una gran variedad de términos para referirse y definir situaciones muy similares. De ahí que parece importante detenerse en este análisis.

Una primera constatación es la herencia histórica diversa y los cambios legislativos que se han sucedido a lo largo del tiempo. Así mismo, se intuyen cambios en las mentalidades sociales que parecen más sensibles a ciertas problemáticas ligadas a la infancia, pero no se puede obviar qué significado tiene todo ello desde el punto de vista del poder, y, en ese sentido, el marco teórico esbozado por Castel y su aplicación al ámbito de la infancia en riesgo desarrollado por Jolonch (2002) para el caso de Catalunya, ha sido de gran ayuda. La evolución de los conceptos desde el de inclusión hasta los actuales de desprotección, tiene una cronología en función del momento histórico y cómo se entiende éstos desde el modelo de acción

socioeducativa. Esta evolución se estudiará con más detalle cuando se analicen los distintos modelos de acción, aunque aquí se trabajarán los más significativos.

Castel (1998) centra su atención en la cuestión social. Ya se ha señalado que las políticas que, en torno a la protección a la infancia se fueron impulsando en el estado español y en el País Vasco a lo largo de los siglos XIX y XX, pretendían dar respuesta a problemas como la mortalidad infantil, el abandono de menores y/o el trabajo infantil, aspectos todos que aparecían, entre otros, como colaterales a un fenómeno central: la construcción de las sociedades industriales. Las dinámicas sociales derivadas de la revolución industrial pusieron en evidencia la contradicción entre un orden político-jurídico basado en el reconocimiento de los individuos y las disfunciones de un sistema económico que producía pobreza y miseria. La no resolución de esta disfunción ponía en riesgo el propio proyecto capitalista en ciernes, razón más que de peso para que los ideólogos y moralistas sociales del siglo XIX pusieran en circulación el concepto “cuestión social”. Este autor indica que la cuestión social es “una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura” (p. 20). Prosigue diciendo que el divorcio entre la organización política y el sistema económico permitió, por primera vez, señalar lo social como un espacio intermedio en el que debían restaurarse o re-establecerse vínculos que no obedecían a lo estrictamente económico ni a lo político, y en el que se pretendían establecer las franjas más des-socializadas de las y los trabajadores. La organización de todo un conjunto de dispositivos socializadores, amparados por los estados para la integración social, ha sido la clave para abordar la cuestión social hasta la década de los 60 del siglo XX.

Ahora bien, las políticas de integración son el fruto de un contexto en el que el estado social, intersección entre el mercado y el trabajo, era fuerte, en concordancia también con la fortaleza del crecimiento económico y de la estructuración de la condición salarial. Sin embargo, según Castel (1998) “si la economía se reautonomiza y la condición salarial se desmorona, el estado social pierde su poder integrador” (p. 23).

Castel (1998) construye su marco de interpretación de la cuestión social combinando dos grandes elementos: por un lado, la posición que cada individuo tenga en la división social del trabajo y, por otro, su nivel de participación en las redes de sociabilidad, de modo que se podrían distinguir distintas zonas de cohesión social. Evidentemente, un trabajo estable y una inserción social y relacional sólida conducen a una zona de gran cohesión e integración social; el caso inverso, a saber, la falta de trabajo y la debilidad de las redes sociales en las que una persona se encuentra inserta conducirían a la desafiliación; la zona intermedia es la correspondiente a la vulnerabilidad social, zona que en el mundo actual se ensancha de modo preocupante, y que conjuga la precariedad en el trabajo con la fragilidad de los soportes de proximidad.

Otro de los conceptos a analizar es el de exclusión social. Según Úcar (2004) esta denominación comienza a utilizarse en los años 70 hasta la actualidad, unida a la de bienestar social. El abordaje que se plantea es de naturaleza social, impulsando un trabajo de inclusión social para vincular a todas las personas. Se puede observar esta denominación en el análisis de ciertos datos, por ejemplo, el Informe de UNICEF (Infancia en España 2014) afirma que en el año 2013 existía un 32,6% de niños y niñas en riesgo de exclusión social y que existe una debilidad del sistema de protección público para atender a este colectivo. La situación de recortes sociales actuales, aumenta más aún esta debilidad, al tiempo que se percibe la necesidad de hacer frente a una realidad que se torna cada vez más grave.

Teniendo en cuenta la temática de este trabajo, resulta imprescindible acercarse al concepto de riesgo. Este término va muy unido al de prevención y ambos esconden una imputación de antemano hacia ciertos colectivos, dándose por supuesto que en un futuro presentarán las carencias descritas con anterioridad. Varela (2013) plantea que: "ha de advertirse que la simplificación exagerada de los problemas en aras de desarrollar una acción anticipatoria sobre individuos definidos bajo un perfil determinado, puede tener consecuencias nefastas en las oportunidades de participación e integración de ciertos grupos sociales" (p.717). También el concepto de riesgo tiene un significado social en la actualidad,

semejante al que en épocas precedentes se entendía por “peligros”. Tal y como señala Lash (2002) en la medida en que la sociedad actual tiene una mayor individualización, los riesgos son, sobre todo, cosas que adoptan los individuos y, por lo tanto, el concepto de sociedad del riesgo no se refiere tanto a la distribución de males o peligros, como a un modo de conducta centrado en el riesgo.

A continuación, se analizarán estos y otros conceptos a la luz de la legislación vigente y de los instrumentos de los que se dota para su funcionamiento. En estos momentos tal y como se ha indicado previamente, el instrumento Balora (Decreto 230/2011) es la herramienta fundamental en la que se determinan las definiciones y criterios sobre la desprotección, bien en fase de riesgo bien como desamparo. Teniendo en cuenta que se utiliza para valorar la gravedad de las situaciones de riesgo y que es un decreto aprobado en el Parlamento Vasco, su peso específico es muy grande. De ahí que sus definiciones y concreciones sean referenciales en el ámbito de protección a la infancia. Así, en la página 17 se aporta la definición de vulnerabilidad a la desprotección y riesgo leve (recordar de nuevo que es de competencia municipal):

Niños, niñas y adolescentes que, teniendo sus necesidades básicas satisfechas y no encontrándose sus padres, madres o personas que ejerzan su tutela o guarda incapacitados o imposibilitados para ejercer los deberes de protección, viven y se desenvuelven en entornos familiares o sociales cuyas condiciones pueden provocar un daño significativo a corto, medio y/o largo plazo en su bienestar y desarrollo. El niño, niña o adolescente aún no ha sufrido un daño significativo, pero podría sufrirlo en un futuro próximo.

En este instrumento, el Balora, se encuentran de igual modo la clarificación de las distintas situaciones de desprotección (riesgo moderado [competencia municipal], riesgo grave y desamparo [ambas de competencia foral]. Se dice (2012):

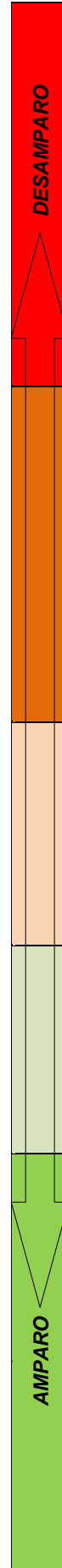
Un niño, niña o adolescente se encuentra en situación de riesgo moderado, riesgo grave o desamparo cuando tiene necesidades básicas sin satisfacer, que le han provocado o se valora que es probable

que le provoquen un daño SIGNIFICATIVO en su salud y desarrollo, y esa situación es CONSECUENCIA DIRECTA de la incapacidad o imposibilidad de su padre, madre o personas que ejercen su tutela o guarda para cumplir los deberes de protección o del inadecuado cumplimiento de dichos deberes o la incapacidad o imposibilidad de su padre, madre o personas que ejercen su tutela o guarda para cumplir los deberes de protección es de tal gravedad o intensidad que les impide garantizar en el futuro inmediato la satisfacción de las necesidades básicas del niño, niña o adolescente (p. 18)

El instrumento Balora presenta un cuadro de las diferentes situaciones que requieren la atención de los Servicios Sociales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia que se incorpora a continuación (p. 16).

Modelos de acción socioeducativa con infancia y adolescencia en los Servicios Sociales Municipales de la CAV

SIN RIESGO	VULNERABILIDAD A LA DESPROTECCIÓN	RIESGO LEVE	RIESGO MODERADO	RIESGO GRAVE	DESAMPARO
Atención adecuada a las necesidades del niño, niña o adolescente. Sin factores de vulnerabilidad	Atención adecuada a las necesidades del niño, niña o adolescente, pero hay dificultades personales, familiares o sociales que implican vulnerabilidad a la desprotección. La desprotección podría aparecer en el futuro.	Atención con déficits leves en el ejercicio de la guarda.	Inadecuado cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de gravedad moderada en cualquiera de sus tipologías	<p>CAUSAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imposible cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad, o • Inadecuado cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad, o • Incumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad, o • Inadecuado cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad: Desprotección de gravedad elevada o muy elevada* en cualquiera de sus tipologías 	<p>El niño, niña o adolescente queda privado de la necesaria asistencia moral o material a causa de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imposible cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad, o • Incumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad, o • Inadecuado cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad: Desprotección de gravedad elevada o muy elevada en cualquiera de sus tipologías.
INTERVENCIÓN A DESARROLLAR					
Programas de prevención primaria	Programas de prevención secundaria	Programas de prevención secundaria	Programas de preservación familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando la situación puede ser contrarrestada en el entorno familiar: Programas de preservación familiar. • Cuando la situación no puede ser contrarrestada en el entorno familiar y se cuenta con la colaboración de los padres, madres o personas que ejercen la tutela o guarda de la persona menor de edad: Guarda administrativa, recursos de acogida para el niño, niña o adolescente y programas de reunificación familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asunción de la tutela del niño, niña o adolescente por ministerio de ley. • Separación temporal: Programas de reunificación familiar y recursos de acogida temporal (acogimiento residencial o familiar). • Separación permanente: Recursos de acogida permanente (acogimiento residencial, acogimiento familiar, adopción) y servicios de apoyo al niño, niña o adolescente
INSTITUCIÓN COMPETENTE					
Red de servicios comunitarios	Servicios Sociales Municipales	Servicios Sociales Municipales	Servicios Sociales Municipales	Diputaciones Forales	Diputaciones Forales



Fuente: Instrumento Balora (Decreto 230/2011))

Cuadro 2: Continuo amparo/desamparo

Se considera que es positivo el intento de aclarar y unificar criterios en función del reparto competencial, pero, de la misma manera, parece que el instrumento continúa dejando a merced del y de la profesional la valoración de los distintos indicadores que ayudan a definir las situaciones. Se considera que no puede ser de otra manera: la realidad es subjetiva y depende según quien la interprete e incluso en una misma persona dependiendo del momento. Las realidades con las que se encuentran están condicionadas por el significado que les otorgue el y la profesional que las conoce o quien recibe esa valoración. Esta especificidad no parece un fracaso sino una “nota de realismo” en la labor profesional subordinada a las vivencias de los y las profesionales, al contexto en donde se lleva a cabo el trabajo y al momento en que se realiza la valoración. La aportación será una u otra porque las y los profesionales son personas con recorridos vitales que matizan la labor de interpretación y porque se trabaja con personas cuyas realidades difícilmente se pueden objetivar para una investigación y posterior valoración.

Sin embargo, y como se puede observar, estas definiciones se encuentran sustentadas en leyes, lo que repercute en una judicialización de la protección a la infancia. Esta tendencia se encuentra en fase expansiva y a veces entra en colisión con las posibilidades de la educación como tal. Si la educación es proyecto y relación, la incorporación del sistema judicial para mediar en la acción socioeducativa, convierte a ésta en puro control y, por lo tanto, a las y los profesionales en controladores.

Se finaliza este apartado sobre el concepto de infancia en situación de vulnerabilidad o desprotección y necesidades de la infancia resaltando la dispersión de conceptos sobre dichos términos. El instrumento Balora (Decreto 230/2011) tiene la finalidad de aunar entre las distintas instituciones dicha situación, llegando a consensos sobre las mismas, a pesar del cuestionamiento sobre dicha conceptualización.

1.3.- Giro social

En este punto se va a plantear un análisis del actual contexto social en el que se enmarca la infancia. Algunas de sus ideas se irán ampliando a lo largo de la tesis, cuando apoyadas en ellas se analicen los distintos modelos de acción socioeducativa.

Se comienza estudiando el paso de la sociedad industrial a la postindustrial y de ahí a la informacional a través de las aportaciones del sociólogo Castells (2006). Las transformaciones sociales son fruto de varios factores entre otros el impacto de la revolución tecnológica, aunque también han de considerarse la formación y economía global, cambios culturales, el rol de las mujeres y la conciencia ecológica. De la misma manera que la máquina de vapor no creó la sociedad industrial, pero sin ella no hubiera sido posible su desarrollo, en la actualidad sin ordenadores no se estaría hablando de sociedad informacional; pero ésta es algo más que un mero cambio social provocado por la tecnología. Estas nuevas tecnologías en interacción con los sistemas sociales, han hecho de la información y del conocimiento elementos esenciales, produciendo cambios en el proceso de producción, en las relaciones económicas, familiares y estructuras de poder.

Ahora bien, con el paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento se producen una serie de transformaciones que implican a los sujetos directamente; el mayor acceso a la información y el cambio de referentes implican una reflexión de la mayoría de los ámbitos de la vida que conlleva cambios en las estructuras y en las biografías de las personas. Por ello las elecciones debieran de ser más libres, alejándose de las tradiciones y costumbres, pero a su vez esta situación deja huérfanas a las personas ante las elecciones y decisiones que toman en la vida. Esta situación amplía el abanico a la hora de escoger y enlaza con el concepto de individualización tal y como señalan Puigvert y Mallart (2004-2007) “no se trata de una desconexión o aislamiento (...) sino la definición de la propia autobiografía (...) ante el abanico de posibilidades que se nos presentan” (p.11).

Además, en la sociedad actual se están dando otros procesos caracterizados por tener el diálogo como base en distintos ámbitos de acción, lo que favorece la ciudadanía activa, el acceso al conocimiento y la gobernabilidad (CREA 2004-2007). Este giro dialógico, del que se cuentan con evidencias científicas, no corresponde solo a las sociedades occidentales o a sectores o colectivos privilegiados. En su clarificación se parte de la crisis de la modernidad que tuvo lugar en los años 70, la cual abarcó también la comprensión de los sujetos sociales como objetos. En esa época, Weber trabajó en el análisis de la burocratización de los sistemas, pero es de la mano de Habermas (1999) y su aportación de la “teoría de la acción comunicativa” o “racionalidad comunicativa” cuando se busca la aceptación universal de los argumentos basados en la razón que logren llegar a consensos. Habermas (1999) distingue por tanto las acciones de las personas sustentadas bien en pretensiones de validez o de poder. Las primeras se caracterizan por plantear sus opciones desde argumentos racionales mientras que las segundas lo hacen desde un diálogo desigual por la posición de la fuerza de una de las partes. A partir de aquí se distinguen entre las relaciones dialógicas y las relaciones de poder. Las relaciones dialógicas se caracterizan del mismo modo que el giro dialógico de la sociedad, por sustituir la violencia por el diálogo. Avanzando en el planteamiento de Habermas, la idea es, no solo fijarse en las pretensiones de las relaciones, sino en los efectos de estos, efectos que a veces tienen lugar independientemente de las aspiraciones de los y las agentes sociales. De esta manera se posibilitan espacios democráticos.

Tampoco se puede olvidar a Freire quien desde su obra *La Pedagogía del Oprimido* (1975), ya había avanzado en esa perspectiva del diálogo. Este cambio social y giro se estudia desde las teorías que interpretan la realidad social desde un punto de vista dual, analizando tanto la acción de las personas como el efecto en las estructuras, superando interpretaciones sistémicas que no dejan margen al individuo.

A continuación, se recogen algunas ideas de autores significativos respecto al giro social comenzando por el pedagogo arriba mencionado, Freire (1975), quien apunta que “todos saben, todo el mundo tiene conocimiento y es capaz de

interpretar su mundo”, destacando que la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana. Por su parte, Vygotsky (1978) aporta el planteamiento de que todos los seres humanos poseen unas capacidades universales y una inteligencia práctica complementada con la comunicación y el lenguaje. Habermas (1999), filósofo y sociólogo, aportó a este llamado “giro social” su Teoría de la Comunicación, basada en el conocimiento dialógico y la relación intersubjetiva que permite comunicarnos mediante el uso de los mejores argumentos y pretensiones de validez para llegar a acuerdos. Giddens (2000) por su parte, aportó la Teoría de la Estructuración, según la cual la agencia humana es capaz de influir en las estructuras, así como las estructuras influyen en la agencia humana. Los actores interpretan la realidad, sus propias acciones y sus consecuencias a través de la conciencia práctica (lo que las personas saben y creen, pero no pueden expresar discursivamente). Otro autor a destacar es Mead y la relación que estableció entre las competencias lingüísticas y el interaccionismo simbólico. Dentro del análisis del giro social también tiene un papel importante Sen (2000), quien plantea la necesidad de una economía solidaria y sostenible. Desde otro ángulo, Chomsky (2001) señala la importancia de una política diferente ante el déficit democrático actual mediante la brecha entre las decisiones políticas y la opinión pública a través de nuevos códigos y conocimientos. Finalmente, se nombra a Beck (2008), el cual destaca la necesidad de una constante revisión del sujeto entre la relación social y la necesidad de individuación, debido a la pérdida de lazos comunitarios y creencias que existían en la sociedad industrial y ahora han comenzado a tambalearse.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3: Principales aportaciones al giro social

Por lo tanto, las sociedades dialógicas llevarían implícito el concepto universal de progreso, que no estaría unido a un aumento del consumo desmesurado en contraste con la perspectiva ecológica, sino al acceso de todas las personas a bienes, igualdad de oportunidades...es decir, a la justicia social.

A partir de aquí, hacia finales del siglo XX y principio del XXI, es decir, en la actualidad, Beck (2006) señala que el individuo está obligado a encontrar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas, viviendo en la nueva modernidad el fracaso como algo personal, lo que resulta más descarnado ya que se exige a nivel individual algo imposible de lograr, en cuyo caso se culpabiliza a la persona de manera particular. En estos momentos desaparece la noción de clase y el individuo se encuentra solo. Bauman (2003) por su parte, aporta la idea de sociedad líquida donde se carga sobre el individuo la responsabilidad de construir la propia identidad. Para este autor, esta sociedad se caracteriza por lo móvil, lo cambiante, lo escurridizo y a partir de aquí nos encontramos con una sociedad precaria, donde la inconsistencia, fugacidad y pobreza de los vínculos

humanos son sus aspectos característicos. La sociedad se encuentra desintegrada entre la gobernanza global del conocimiento y los flujos económicos y por otra parte la identidad local de los ciudadanos. Bauman (2003) plantea que anteriormente, a raíz de la creación de los estados de bienestar y del papel protagonista de los estados en la vida de las personas, era necesario recuperar la parte privada y personal de los individuos; “en la actualidad se trataría de realizar otro proceso distinto, que no inverso: recuperar el espacio social y público para poder defendernos del auge de lo privado paradójicamente, para ampliar la libertad individual y no cercenarla” (p. 57). Se trata de vincular a las personas a las diferentes redes de relaciones de todo tipo.

Es precisamente esa falta de vínculo social la que conlleva el desdibujamiento de la zona de cohesión y de estabilidad, y la emergencia y crecimiento de estas otras zonas inestables lo que se presenta ante nuestros ojos en la sociedad actual, un mundo en el que la cuestión social como tal ha desaparecido de los discursos para dar paso a las múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones, y por extensión los educadores y educadoras sociales, deben dar respuesta. Este cambio, sin embargo, no es neutro, sino que tiene importantes implicaciones políticas e ideológicas. El hecho de convertir la cuestión social, un concepto global claramente adherido a la construcción de la sociedad industrial, en múltiples problemas fragmentados no cabe ser interpretado como una estrategia para solucionar mejor los problemas sino una manera de ocultar su verdadera naturaleza. Jolonch (2002) plantea que la fragmentación de la cuestión social, la aparición de múltiples clasificaciones de los problemas sociales, la justificación de intervenciones igualmente especializadas y focalizadas dejan al descubierto el drama de un “mundo que no sabe –o no se dota de los medios- para definir de nuevo su propia integración” (p. 57).

A partir de este análisis e intentando centrar el discurso en el marco de esta tesis, Cano (2012) subraya la gran demanda existente hacia la educación social y la imposibilidad de poder atenderla en su totalidad lo que exige priorizar a las personas destinatarias en función de sus necesidades, teniendo que primar aquellas situaciones de mayor necesidad o vulnerabilidad. Esta realidad conlleva

un abandono de la pretensión de universalización de la educación social y, a su vez, la necesidad de especializarse de manera forzosa para poder abarcar una parte de la demanda. Esta disposición que a priori podría leerse en clave de eficacia en la respuesta, supone centrar el trabajo en la condición de vulnerabilidad o riesgo más que en las necesidades o características del grupo social de pertenencia. Todo ello supone para esta autora, una segregación y estigmatización que se produce a dos niveles: “desde fuera (como ven los demás a los usuarios de un determinado servicio o programa de educación social) y desde dentro (la cual se basa en criterios de diferenciación)” (p.6).

La conjunción de los dos grandes elementos interpretativos que utilizan autores y autoras como Jolonch (2002) y Castel (1998), el trabajo asalariado y las redes de sociabilidad, dan razón de la dimensión social y política de la cuestión social y, por extensión, de los espacios socioeducativos en los que intervienen los educadores y educadoras sociales. Ahora bien, el discurso y la interpretación de la realidad, que tanto las instituciones como los y las propias profesionales tienen de su acción socioeducativa, poco tienen que ver con estos parámetros. En su lugar se encuentran con la citada larga lista de problemáticas sociales, todas ellas limitadas y definidas que, a su vez, requieren una respuesta cada vez más especializada que no hace más que ocultar aún más el carácter estructural y global de la cuestión social y, consecuentemente, despolitizarla y des-socializarla. El acentuado discurso psicológico que rodea a la acción socioeducativa con personas menores de edad es otro síntoma de esta patologización de la cuestión social, tendencia, por otro lado, que se aleja preocupantemente del abordaje más educativo que, por definición, atañe tanto a lo individual de las personas como a la crítica de lo estructural y su transformación.

Los problemas surgen, pero nos atreveríamos a preguntar ¿De dónde surgen? ¿Quién los formula? ¿Dónde, cómo y por qué una situación concreta se convierte “de repente” en problema social? ¿Quién tiene el poder de formular un problema social? ¿Quién lo propaga y lo convierte en una cuestión de opinión pública? ¿Cómo se responde y por qué? ¿Qué hay detrás de esta industria social?

En esta investigación, se considera que la incidencia que tiene en la emergencia de todas estas problemáticas los medios de comunicación está fuera de toda discusión. Sin negar que estas situaciones existan, los altavoces que los propagan no hacen sino subrayar su naturaleza de problema social que necesita de respuesta especializada, la necesidad de formar y “reciclar” a los y las profesionales para que respondan a este nuevo problema, así como la urgencia de detectar el citado problema allí donde pueda estar ocurriendo, e incluso donde se perciba que pudiera llegar a ocurrir, creando un ambiente de constante enunciamiento de problemas y protocolo de diagnóstico y respuesta. La auténtica dificultad emerge, no obstante, cuando se intenta interconectar estos grandes problemas sociales con la realidad cotidiana de las personas que intervienen en los lugares reales y con las personas reales, porque las supuestas necesidades sociales no son en muchas ocasiones las necesidades que los y las profesionales se encuentran en la práctica.

Estas dinámicas de producción de problemas parciales necesitan ser situados por parte de los y las profesionales en un marco interpretativo más amplio que se haga preguntas sobre qué es la vulnerabilidad, cómo se construye socialmente y a qué intereses políticos y de poder puede estar respondiendo, y, sobre todo, cómo interpretar fenómenos como el individualismo y su expresión narcisista más extrema. El ascenso del individualismo y de las tecnologías psicológicas y relacionales que adquieren éxito y lugar notorio en nuestra sociedad (culto al cuerpo, terapias de ayuda individual, de pareja, en la relación con hijos e hijas) encauzados a la satisfacción del cliente, pueden ser interpretados de una manera radical como una expresión de la desvinculación colectiva, pero también como nuevas formas de sociabilidad programada que juegan el papel de sustitutos de un campo social en crisis (Jolonch, 2002). Ahora bien, si se está asistiendo a un momento histórico en que lo social y colectivo está en crisis y la cohesión y la producción de sentido social son cada vez más escasas ¿qué alternativas de vida caben para las poblaciones vulnerables y desafiliadas? ¿Qué alternativas, como apunta Jolonch (2002), para la juventud cuya vida transcurre en talleres ocupacionales, contratos de aprendizaje contratos eventuales, y cuyo reconocimiento y estatus social está impregnado por la incertidumbre?

A partir de autores como Freire, quien aporta la concepción de las personas como sujetos activos, con conciencia y con capacidad transformadora, a Habermas y su interacción con el diálogo, se avanza hacia el tema de la participación.

Se constata, cada vez con más fuerza, que en la actual sociedad de la información el aprendizaje se basa en una doble perspectiva comunicativa: a través de las interacciones con otras personas, y en la evolución a través del diálogo hasta la comprensión de la realidad. Por lo tanto, la importancia de la participación se vuelve fundamental en el actual contexto social. Será ésta la única manera de garantizar la pertinencia en las respuestas socioeducativas, si queremos tener éxito en nuestro desarrollo profesional. Esta idea se ve reforzada desde diversas investigaciones que se presentan a continuación.

Mason (2012) a través de la participación de las personas usuarias en actuaciones de trabajo social, examina los elementos necesarios para una relación efectiva. Es la voz de las personas que se atienden en el servicio, la que ayuda a concluir necesidades y líneas de trabajo necesarias para cambiar situaciones carenciales y producir cambios sociales. Por ello, deben tomar parte en los procesos tanto de diseño como de evaluación en este ámbito.

Roose, Roets, Schiettecat (2012), defienden que la relación entre “las trabajadoras sociales” (en la literatura anglófona se llama “social workers” a aquellos y aquellas profesionales que también realizan tareas semejantes a los y las educadoras sociales) y las familias debe ser una asociación, desde un enfoque democrático que responsabilice tanto a profesionales como a las familias e hijas e hijos, al ser vistos y vistas como actores y actrices capaces. Las personas menores son vistas cada vez como más activas, autónomas y competentes, en vez de víctimas y sujetos pasivos. Esta colaboración no es un resultado, sino el punto de partida que conlleva una búsqueda conjunta de significados. Esta situación supone un cambio en el foco: en vez de activar que las personas participen, se busca el compromiso entre todas las partes implicadas. Las familias en asociación con las y los profesionales, son percibidas como más responsables y su situación como menos problemática. Sin embargo, las autoras y autores reconocen que, debido a la

vulnerabilidad de las familias con las que se trabaja, la predisposición de las políticas neoliberales ha sido tendente a la intrusión y a planteamientos reduccionistas. Estos planteamientos se basan en indicar a las madres y a los padres los objetivos que deben lograr respecto a sus hijas e hijos, desde el poder de ser las trabajadoras y trabajadores sociales los únicos que definen si existe un problema y lo que es un problema.

Para Roose et al (2012) el papel del estado se basaría en mediar entre las responsabilidades de los padres y madres para la crianza y la preocupación pública de garantizar el derecho al bienestar de los niños y niñas. Este giro supone un cuestionamiento para las y los profesionales, poniendo a debate sus propias ideas en relación con la perspectiva de las familias y sus hijas e hijos, sobre todo ante la situación de no participación de las personas usuarias y las razones que han llevado a ello. Los autores y autoras cuestionan la evolución actual del “trabajo social” hacia la necesidad de una gran gestión, como limitación de esa participación dialógica desde enfoques democráticos. En la misma línea, Gallagher, Smith, Ardí y Wilkinson (2012) defienden desde el Reino Unido esa necesidad de que las familias participen en las tomas de decisiones en torno a acciones sociales en su vida. Para lograrlo también hablan de la importancia de crear buenas relaciones y permitir una participación efectiva. Consideran que la excesiva burocracia administrativa impide practicar esta cultura laboral por falta de tiempo para construir relaciones. Presentan las conclusiones del informe Demos, donde se revisó el sistema de protección de la infancia en el citado país, concluyendo que es necesario reformar la cultura de la organización, creando foros donde las familias y las y los profesionales puedan participar de un diálogo real.

Por su parte, Roose, Roets, Van Houte, Vandenhole y Reynaert (2013), plantean la importancia de la participación de las madres y padres e hijas e hijos en la redacción de los informes sociales. El hecho de incluir la voz de las personas usuarias, no quiere decir que automáticamente se conozca su opinión, ni que su ausencia suponga desconocimiento. En ocasiones, se incluye la voz de las personas usuarias para fortalecer la opinión de los y las profesionales en vez de para conocerla realmente o iniciar un diálogo entre ambos. No se suele incluir

información en torno al trato recibido por los sujetos objeto de intervención. Si hablamos de los niños y niñas en concreto, señalan que su voz suele estar ausente, que es muy poco tenida en cuenta o se manipula desde posiciones de desigualdad. Desde una perspectiva participativa, los autores y autoras defienden la necesidad de prestar más atención a la redacción de los informes ya que puede ser muy importante para el futuro de las personas usuarias, y, sin embargo, desde los y las profesionales se vive como algo residual. Estos informes nos dan información sobre la imagen que se construye con un sujeto denotando no sólo habilidad escrita sino si existiera o no diálogo entre las partes y perspectiva de futuro. Roose et al (2013) nos devuelven las siguientes preguntas claves para provocar esa participación real: ¿Se reconoce usted en lo que he escrito sobre usted? ¿Se siente respetado en él?

Kirby, Lanyon, Cronin, y Sinclair (2003) investigaron también la participación de niños, niñas y jóvenes, sin sus progenitores en la política, ejecución y evaluación. Para ello definen primeramente qué se entiende por participación, y posteriormente señalan las diferentes culturas de participación. Concluyen que la participación no es solo escuchar; esto es sólo la mitad de la historia. Actuando sobre lo que dicen es lo que hace que su participación sea significativa. Para ello es necesario un cambio en la organización, como hemos leído anteriormente, incluyendo un respaldo de la alta dirección. Escuchar y actuar sobre lo que dicen se consideran unas buenas prácticas, en lugar de una respuesta ocasional.

Las trabajadoras sociales croatas Skokandić y Urbanc (2009), impulsaron en esta dirección un estudio cuyo propósito era conocer la valoración de los y las estudiantes y profesorado de trabajo social, cuando en los estudios universitarios se incorporan a las personas usuarias de los Servicios Sociales. Concluyeron que la respuesta de los y las estudiantes es buena ya que valoraron los ejemplos y las perspectivas aportadas por las personas usuarias del trabajo social para conectarlas con el conocimiento teórico que iban adquiriendo. A su vez, consideran que aporta reconocimiento y ayuda a superar la exclusión de las personas usuarias, ya que son escuchadas a la vez que escuchan a las y los estudiantes.

Por último, hemos de aludir a la 22ª Conferencia Europea de los Servicios Sociales que tuvo lugar en Roma en julio de 2014, donde se planteó la necesidad de transformar los Servicios Sociales para ofrecer mejoras a los sujetos y a sus comunidades. Se concretaron cuatro líneas de acción, siendo una de ellas precisamente la participación de las personas usuarias y la necesidad de servicios personalizados, recordando la participación, la no discriminación y el interés superior del y de la menor.

Tal y como se ha analizado en el apartado referente al giro social, la actual sociedad se caracteriza por un individualismo que no es capaz de dar respuesta a las demandas sociales de progreso y desarrollo, unidos a la justicia social.

La respuesta a las necesidades sociales de las personas no encuentra en la educación social un adecuado marco desde el que responder ante la incapacidad de adaptarse a la nueva realidad social.

2.- Caracterización del concepto de modelo de acción socioeducativa

2.1.- Concepto de modelo de acción socioeducativa

Respecto al concepto de modelo, señalar que, si se estudian sus orígenes, su historia y los condicionantes de tiempo y contexto, la literatura al respecto es amplia. El interés se orienta hacia cuestiones tales como: ¿Qué modelo persiste en la actualidad?, ¿qué atributos han caracterizado a los modelos?, ¿hacia dónde se orienta la realidad actual? Se trata de intentar reducir la complejidad del objeto a algo sobre lo que el discurso científico haga mella. El porqué de la importancia de analizar el modelo de acción socioeducativa en infancia y sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de este colectivo tiene que ver, tal y como señala Giménez (2014) con lo siguiente:

como en casi cualquier área social, la perspectiva elegida es definitoria: según analice, planifique, desarrolle, evalúe, reflexione, experimente una educadora o educador social su actividad como tal, serán los resultados de su acción en la vida de las personas con las que trabaja. El trabajo con colectivos vulnerables, sobre todo si hablamos de infancia y juventud, como es el caso, es altamente delicado, o así debería serlo para todo profesional que intervenga con esos grupos. La incidencia de nuestro paso por la vida de los demás no es una cuestión vana, menos aún si se trata de nuestra profesión. Es por eso que cada acción tiene diseños, desarrollos y resultados muy diferentes, impregnados éstos por el modo de hacer de cada persona. (p.5)

Desde aquí se plantea la necesidad de situarse como profesionales con una perspectiva crítica y consciente del quehacer puesto que se trabaja según Giménez (2014):

con colectivos sensibles ante las propuestas de cambio, y vulnerables ante las variaciones, con lo que puede haber resultados muy dispares a

lo largo del tiempo en función de una acción primera. Las decisiones de un educador en su pensar, hacer, reflexionar profesional, determinarán el desarrollo y el resultado final de su trabajo (p.7)

No se deben olvidar las aportaciones de Ander-Egg (1982) y sus planteamientos a cuestiones tan importantes como el desarrollo de un modelo de trabajo que dé respuesta dentro de sistemas que necesitan ser cambiados aún y en contra de quienes contratan a trabajadores y trabajadoras para que atiendan sólo a los efectos y no a las causas de esas situaciones.

Geibler y Hege (1997) plantean también que la justificación de un modelo tiene que ver con la selección y decisión por él, puesto que:

los modelos también suelen ser portadores de criterios políticos, sociales, morales, valorativos (...). Muchas veces son resultado del análisis y la discusión de grupos sociales de influencia y el grado y la calidad de su realización dependen de las relaciones de poder y autoridad que se establezcan (...) expresan valorativas. En este contexto justificar una acción significa que la aceptación no puede quedar a merced de la arbitrariedad e intereses irreflexivos y no fundamentados. (...) La respuesta a la cuestión de la justificación descubre los ideales político-sociales (...) así como su imagen o concepción del hombre. Además, la clarificación de estas aspiraciones normativas influye en la selección del modelo respectivo y de las intervenciones correspondientes (p.33)

En este sentido se puede decir que es posible alcanzar una relativa libertad en la actuación socioeducativa cuando se es capaz de analizar las circunstancias de la acción, cuando se conocen los supuestos de los distintos modelos entre los que se puede elegir, las posibilidades y limitaciones de cada uno, su alcance y sus debilidades inevitables en la elección de cada método. En la medida en que se reconocen las consecuencias que tiene actuar desde cada uno de ellos, se logra un poco de esa "libertad" al tomar conciencia de las circunstancias y contextos. El

modelo no es algo estanco y como consecuencia permiten posicionarse por uno u otro desde el análisis de sus resultados.

En el campo que nos ocupa, Varela (2013) señala que:

la conceptualización de los modelos de intervención socioeducativa resulta muy difusa dada la multiplicidad de interpretaciones que se han ido generando al amparo de la evolución de la Pedagogía Social en España, en donde los autores y autoras que han estudiado esta cuestión, asumen no sólo diferentes posicionamientos teóricos de partida, sino que concretan sus modelos en diversas áreas de intervención pedagógico-social (animación sociocultural, educación especializada, etc.) (p.280)

En la misma línea plantea:

En el contexto español, en la última década del siglo XX, se han publicado numerosas obras centradas en los modelos y técnicas de intervención en educación social, fundamentalmente por parte de quienes desde las Universidades se han ocupado de la exploración y fundamentación de las bases epistemológicas de la Pedagogía Social ,y por quienes desde la práctica profesional, han procurado nuevas respuestas educativas para hacer frente a las necesidades emergentes de una sociedad de discursos y prácticas cada vez más controvertidos (p.281)

Más allá de la conceptualización de la Educación Social como una profesión que no necesita teorías, se considera -siguiendo a Ortega (1999b, p.13 en Varela, 2013 p.281) que:

sin teoría no hay profesión eficiente, sin investigación de la praxis no hay actualización de las teorías de aplicación, que vienen a ser los modelos (...). De las teorías surgen los modelos, en cuanto constructos teórico-prácticos o en cuanto diseños conceptuales para la acción.

La acción es fundamental, pero ha de ir acompañada de los procesos de reflexión y planificación propios de una actuación profesional que tiene como referente el marco teórico de la Pedagogía Social. Es necesario insistir en que las intervenciones no han de ser arbitrarias, sino planificadas en función del contexto, de los objetivos y de los recursos de los que se dispone, teniendo siempre en cuenta los sujetos y grupos con los que se interviene, a fin de que las actuaciones no se conviertan en una mera reproducción mecánica y estereotipada de los intereses burocráticos, sobre todo en el marco de los Servicios Sociales donde el trabajo corre el peligro de tender a la burocracia y la tecnificación. Tampoco se debe olvidar la dinamicidad de los modelos en la medida que responden a momentos y ámbitos sociales, y sus protagonistas son las personas.

Del estudio de estas y otras cuestiones dan cuenta los modelos de acción socioeducativa que se estudiarán más adelante.

Para poder llevar a cabo este estudio, la pedagogía, como toda disciplina, elabora modelos de estructuración de la realidad que pueden representarse según Núñez (1990):

- Modelos de educación: producen efectos explicativos-predictivos que definen la realidad educativa. Cada teoría pedagógica propone un modelo de educación que se inscribe en un paradigma o modelo epistemológico dado y se referencia en una ética.
- Modelos para la educación: producen efectos normativos, prescriptivos. Señalan de qué manera -metodológicamente hablando- se instaura una realidad educativa.
- Modelos en la educación: producen efectos operativos, o sea, de acción o acción educativa en la dirección señalada. (p.59)

Una vez planteada la necesidad del análisis del modelo como estrategia para la toma de consciencia de nuestra labor profesional, se entra en la clarificación de los conceptos de modelo, acción o intervención y su matiz socioeducativo.

En primer lugar, se va a intentar aclarar el concepto de modelo de acción

Úcar (2004) plantea la siguiente definición de modelo de acción:

Modelo, en este caso, no se refiere ni a las perspectivas ni a las estrategias ni a las técnicas de acción socioeducativa, que pueden ser variables dentro de cada modelo. Se refiere al marco social contextual que modeliza dichas intervenciones. En este sentido, se identifica cada modelo con un concepto que se convierte en elemento nuclear alrededor del cual se constituyen las intervenciones socio educativas (p.6)

Por otro lado, Geibler y Hege (1997) dicen que:

por modelo entendemos un paradigma o prototipo de actuación en el que objetivos, contenidos, métodos y procedimientos o estrategias se encuentran relacionados e interconectados en un todo significativo (...). Además, los modelos han de considerarse en su marco contextual de surgimiento y de aplicación histórico-social. Por una parte, son resultado de las respectivas circunstancias y condiciones histórico-sociales, pero, por otra parte, los modelos de actuación influyen en los fenómenos sociales (consolidándolos o transformándolos (p.21)

Para estas autoras y autores los conceptos de paradigma y de modelo son sinónimos ya que a lo largo de la publicación los utilizan de manera semejante. Ponen especial énfasis en el marco contextual como elemento influyente en el modelo que resulta, llegando incluso a definirlo de la misma manera “marco contextual”. Se considera que este elemento es fundamental para entender las opciones respecto al modelo elegido. De la misma manera, ayuda a comprender la elaboración de los mismos y cómo se configuran los elementos que los componen. Se entiende, por tanto, que el contexto social de la infancia desprotegida, sus enfoques, las definiciones utilizadas y las necesidades sociales detectadas van a ser determinantes. A partir de aquí, se verá la pertinencia del modelo actual y la propuesta de avance para responder a esas necesidades.

Otros autores como Núñez et al. (2010), plantean dos acepciones del término modelo: una platónica, donde se trata de copiar algo y, otra, ya en el siglo XIX entendido como algo provisional, un prototipo. A partir de aquí, el concepto evolucionaría hacia la planificación, los proyectos educativos y en la actualidad los protocolos, llevando a una línea muy actual de acción socioeducativa con un modelo cuyas características principales giran en torno a la burocratización del trabajo.

Medina (1997) plantea algunas características de los modelos:

- a) la función del modelo en la ciencia es heurística, explicativa y práctica. Se abordan problemas para intentar visualizarlos, comprenderlos, conocer las propiedades, o encontrar vías de solución
- b) el modelo es una construcción intelectual. (...) haciendo posible la formulación de deducciones y predicciones
- c) en todo proceso de modelización intervienen tres elementos: el fenómeno concreto a explicar o abordar, el modelo que trata de explicar el fenómeno y la teoría general que lo acoge
- d) todo modelo es parcial en tanto que es una representación simplificada (...) y al mismo tiempo comprensible de la realidad
- e) el modelo no precisa verificación; sí las hipótesis que de él se derivan
- f) la fertilidad del modelo, su valor o su aceptación racional no dependen de que sea o no verdadero, sino de su utilidad y del grado de ajuste isomorfo a la realidad
- g) todo modelo es provisional, dado que siempre podrá surgir otro que se ajuste más a la realidad y que, por tanto, lo sustituya (p.53)

Estas características ayudan a una mejor comprensión del término modelo, así como a completar su explicación.

Con todo lo anterior, se puede concluir que se entiende el término modelo como una manera de trabajar concreta, influenciada por el entorno social e institucional

fundamentalmente, así como por los conceptos de sujeto y profesional, y que se materializa en qué se hace, cómo se hace, para qué se hace, teniendo en cuenta los objetivos, finalidades y la evaluación, además del deseable cambio social. Se trata de " construir un instrumento que permita abordar mejor los problemas" (Medina, 1997, p.51) Es decir, se plantea un modelo basado en el diálogo y la participación que intente dar respuesta a las necesidades actuales de la infancia.

Sin embargo, se han de aclarar también las nociones de acción e intervención a las que los modelos hacen referencia. En primer lugar, revisar las definiciones que se presentan en el Diccionario de la Lengua Española en torno a esos términos. Se considera que es importante detenerse en esta aclaración porque, si por algo se caracteriza esta profesión es por la sinonimia, es decir, la utilización de varios términos bajo el paraguas de una misma idea, al menos de manera aparente. Cuando se profundiza en esas definiciones se descubre que el significado no es siempre el mismo y desde luego existen matices que conforman un posicionamiento ideológico, ya que no existe sinonimia perfecta. Esta idea la apunta Habermas (1999) cuando plantea que las intervenciones son actos con intereses y valores no neutros, en la medida en que no son insignificantes. Esta situación de sinonimia se puede evidenciar como una riqueza o también como una dificultad, pero, en cualquier caso, parece que responde a que, en el desarrollo de la profesión de las y los educadores sociales, se constata una carencia de un cuerpo teórico común y consensuado por el colectivo profesional, lo que refleja asimismo la juventud de esta profesión. Por ello, quizá lo más adecuado sería hablar de "ambigüedad", "falta de precisión" o "falta de aquilatación conceptual".

En este sentido y respecto a la elección de los términos intervención o acción, autoras y autores como Geibler y Hege (1997) o Varela (2012), utilizan indistintamente ambos términos predominando más el de acción. Existe un claro posicionamiento por este último en el caso Núñez et al. (2010).

Pero volvamos a las raíces. El término intervención, en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua, en su última edición, la 22ª publicada en el año 2012; tiene cuatro acepciones:

- a) Acción y efecto de intervenir.
- b) Oficina del interventor,
- c) Cuerpo de oficiales que tienen por misión inspeccionar la administración de los ejércitos
- d) Med. Operación quirúrgica.

Cuando se analizan, se encuentra que este término tiene relación con aspectos de estrategia militar o médica, tal y como señalan Sáez (1993) y Lucio-Villegas (2005). Si se centra en el verbo intervenir, aparecen las siguientes definiciones en el Diccionario:

- 1. tr. Examinar y censurar las cuentas con autoridad suficiente para ello.
- 4. tr. Dicho de una autoridad: Dirigir, limitar o suspender el libre ejercicio de actividades o funciones. El Estado de tal país interviene la economía privada o la producción industrial.
- 5. tr. Espiar, por mandato o autorización legal, una comunicación privada. La Policía intervino los teléfonos. La correspondencia está intervenida.
- 9. tr. Med. Hacer una operación quirúrgica.
- 10. intr. Tomar parte en un asunto.
- 11. intr. Dicho de una persona: Interponer su autoridad.
- 12. intr. Interceder o mediar por alguien.
- 13. intr. Interponerse entre dos o más que riñen.
- 14. intr. Sobrevenir, ocurrir, acontecer.

Como se ve, estas acepciones tienen, en su mayoría, de nuevo connotaciones médicas y militares. Para Sáez (1993) discurren claramente en contra del carácter educativo de las y los profesionales de la acción socioeducativa. Este término de intervención se encuentra muy ligado a los enfoques intervencionistas que se están dando en diversas disciplinas entre ellas la psicología, lo cual nos aleja de nuestros orígenes pedagógicos. El mismo autor plantea términos dentro del enfoque crítico como acción, comunicación, interacción informada, colaboración, participación.

Lucio-Villegas (2005) toma partido por la décima de las acepciones (2005) “debemos tomar parte en los asuntos todas las personas, ya que eso ayuda a construirse como personas y como ciudadanos y ciudadanas de forma individual y colectiva” (p.2). Este autor también connota las acepciones que tienen que ver con los conceptos del campo de la medicina y que suponen actuar “sobre” alguien en vez de “con”. Se comparte el señalamiento que hace sobre la necesidad de separarse de concepciones médicas en la definición del trabajo, puesto que no nos movemos de manera aséptica, tal y como debe serlo el instrumental médico, sino que según Lucio-Villegas (2005):

se encuentra contaminado por las personas que participan en los procesos, por el contexto en el cual se desarrollan los presupuestos- más o menos explícitos-que tienen en su conciencia las personas que han decidido tomar parte en un asunto que se convierte en su asunto, del que es participe y decide formar parte (p.2)

Este posicionamiento es clave a la hora de plantearse los distintos elementos que conforman el modelo de acción ya que se refiere a los conceptos de sujeto y profesional.

Si por el contrario se busca en el mismo Diccionario el término acción, se descubren las siguientes acepciones

Acción. (Del lat. actiō, -ōnis).

1. f. Ejercicio de la posibilidad de hacer.
2. f. Resultado de hacer.
3. f. Efecto que causa un agente sobre algo. La acción de la erosión sobre las piedras.
9. f. Der. Cada una de las partes alícuotas en que se divide el capital de una sociedad anónima.
11. f. Fís. Magnitud que se define como producto de la energía absorbida durante un proceso por su duración.
12. f. Pint. Actitud o postura del modelo natural para dibujarlo o pintarlo.
13. f. ant. Acta.

Quizás la acepción que más se aproxima a nuestra manera de entender el trabajo socioeducativo con infancia es la primera: “ejercicio de la posibilidad de hacer”. Es una definición posibilista, proactiva, encaminada a llevar a cabo una serie de actos que concuerdan con la praxis, eje central de nuestro trabajo, ya que la educación se basa en hacer realidad lo que es potencia. Geibler y Hege (1997) dicen que “hablamos de intervenciones cuando nos referimos a la actuación sistemática en situaciones concretas. Las intervenciones no pueden ser nunca definitivas, como rígidas normas. Han de ser desarrolladas y modificadas puesto que las personas también cambian y se modifican” (p.28). También tomamos como fuente la tercera en cuanto “efecto que causa un agente sobre algo”. En la medida en que la persona educadora comienza a trabajar con otra persona, se ponen en marcha las acciones socioeducativas conformadas por objetivos y metodologías. Faltaría quizás el matiz de la bi-direccionalidad de estas acciones: la educación se basa en un aprendizaje mutuo de la persona educadora a la educanda y viceversa (Freire, 1997), aunque la primera lo desarrolla de una manera planificada e intencionada

Concluyendo, se puede decir que se ha constatado que en el ámbito socioeducativo se han utilizado distintos conceptos para referirse al hecho educativo: intervención, acción, praxis, práctica, siempre con matices diferenciados. En esta investigación se opta por la utilización del término acción para describir la labor profesional socioeducativa, debido a su carácter posibilista, a futuro, y alejado de planteamientos basados en los déficits.

Por otra parte, se observa que existen otros elementos, además de los términos señalados (acción, intervención...) que marcaran la orientación de la práctica educativa, en referencia a los objetivos, tipo de relación educativa... Todo ello definirá la naturaleza del proceso educativo.

En cuanto al matiz socioeducativo de la acción, decir que “se constituye, justamente, en la intersección entre la teoría pedagógica y la práctica educativa” (Sáez, 1993, p.92). Desde el enfoque crítico que defiende “la acción educativa, es considerada una práctica social crítica desde la que un grupo o una colectividad

tiende a la autodeterminación y a su mejora social” (p.96). Lucio-Villegas (2005) plantea que:

la concepción de que nuestras actuaciones son educativas, o sea, ayudan a las personas a crecer y desarrollarse. Esta dimensión de la acción es la que permite a la gente tomar parte en el asunto, desarrollar actuaciones creativas y construir y reconstruir su realidad (p.22)

Según Longás et al. (2008) la orientación socioeducativa de la intervención debe ir ligada al desarrollo comunitario, como matiz que la define y diferencia de otro tipo de acciones. Para argumentarlo, se fundamenta en las siguientes razones, que concretan sus componentes, social y educativo, porque:

a) se dirige hacia y/o desde el tejido relacional y asociativo de la comunidad; b) su recurso principal es la intercomunicación, intercambio e interacción personal y grupal; y c) pone el énfasis en el aspecto social y socializador de la intervención, como integración, participación y significación de la totalidad de la comunidad, y no sólo como atención a los sectores con más carencias o necesidades... y complementariamente, supone una acción que es educativa (segunda parte del término socioeducativa) porque no tiene en cuenta únicamente los resultados, sino también el proceso de mejora, crecimiento, aprendizaje y perfeccionamiento integral de las personas y del grupo o comunidad (p.141)

Para continuar avanzando en el aspecto socioeducativo de la acción, es necesario que se produzca una relación pedagógica, es decir, educativa. Tal y como señala Giménez (2014), se deben de dar tres pasos: las reglas de reconocimiento, las reglas de realización y la disposición socio afectiva. Este último aspecto se une al empleo del término vínculo, referido a la relación entre profesional y sujeto, como unión o lazo entre las personas en cuantos seres sociales. Por lo tanto, la acción socioeducativa se daría a través de un acompañamiento y un vínculo educativo, a partir de la resiliencia de las personas, pudiendo entender desde aquí que los procesos de precarización supongan la pérdida de vínculos sociales.

Lacan (1995) propone que los vínculos sociales deben ser pensados a través del discurso como la unidad de análisis. Para que exista un vínculo debe haber por lo menos dos términos en donde al menos uno se dirija al otro. Es necesario entender que los seres humanos vivimos en un universo de símbolos o representaciones y es a través de ellas que nos relacionamos con los demás. Lo anterior, permitiría decir que el sujeto no “es” sino en la medida en que es representado y no hay otra posibilidad de “ser” distinta a esta. Lacan define al sujeto como “representado por un significante para otro significante”. El significante es también la materia con la cual está hecho el vínculo social que incluye tales como la cultura, las experiencias de las personas, entre otros.

Más allá de las aportaciones que realizan algunas y algunos autores, señalar que este término de vínculo también se encuentra en el libro *Pisando Charcos*, de Susmoa (2009). Este documento ha sido escrito exclusivamente por educadoras y educadores sociales. En el texto no se define el término vínculo, pero lo plantean como la herramienta fundamental del trabajo de las y los educadores sociales, dentro de un contexto de relación donde “confluyen, o no, dos voluntades, dos vivencias y al fin y al cabo dos personas” (p.23).

Geibler y Hege (1997) señalan que:

“la acción socioeducativa se dirige a las demandas y necesidades que se originan a raíz de los problemas que aparecen en torno al proceso de producción y reproducción de nuestra sociedad. La acción socioeducativa se origina allí donde las exigencias político-sociales y la realidad social se ponen en conflicto entre sí, donde se presentan en forma contradictoria o antinómica, o donde se trata de impedir la actualización de conflictos” (P.14)

Para estos autores existe una tendencia a centrar a la acción educativa en métodos y procedimientos olvidándonos del modelo como marco de la acción. En cualquier caso, no se debe olvidar que “la pretensión de validez de modelos (...) pedagógico-sociales no puede determinarse sólo con arreglo a criterios científicos, sino que necesita una referencia retroactiva a los intereses vitales prácticos” (p.23). Para

ellos “el ámbito o campo de trabajo en el que se actúa socioeducativamente, se convierte con frecuencia en el criterio de delimitación del modelo” (13) planteando que lo más pertinente, y así lo llevan a cabo en la publicación que se menciona, el concepto de modelo “se orienta por la sistemática de la acción socioeducativa guiada por objetivos” (p.13).

Tras el análisis realizado se puede concluir que se adopta como definición de MODELO DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA una manera de trabajar influenciada por un contexto social determinado que conlleva una acepción concreta de algunos conceptos: sujeto, persona, profesional... que se materializa en qué se hace, cómo, para qué, a través del cambio positivo en las personas y por ende en las sociedades a las que pertenecen y en las cuales debieran tomar parte.

2.2.- Elementos del modelo de acción socioeducativa

A continuación, y una vez analizado y definido el concepto de acción socioeducativa, se pasa a estudiar los elementos que conforman dicho modelo. Para que un modelo sea válido, se decía que debiera responder a las necesidades del momento histórico-social en el que se encuadra. Así mismo, es necesaria la existencia de una relación de pertinencia respecto a las necesidades sociales de esa época. Estas son condiciones clave para entenderlos y a su vez garantizar su utilidad. Teniendo claro estos factores, se continúa con el siguiente aspecto del modelo de acción socioeducativa: los elementos que los conforman.

Se ha identificado en la revisión de la literatura científica, algunas autoras y autores que señalan los elementos del modelo de acción, que se sintetiza en el siguiente cuadro

AUTOR/A	ELEMENTOS DE LOS MODELOS DE ACCION
Medina (1997)	<ul style="list-style-type: none"> -Finalidades -Educandos y educandas -Educadoras y educadores y currículo -Organización
Geibler y Hege (1997)	<ul style="list-style-type: none"> -Objetivos -Contenidos -Métodos (formas de proceder) -Procedimientos (técnicas, elementos particulares)
Montenegro (2001)	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico -Solución -Agentes, personas, grupos, funciones, relaciones -Tecnificación -Cambio social posible y deseable
Úcar (2004)	<ul style="list-style-type: none"> -Sociedad en la que se produce -Relaciones entre las y los miembros de las clases sociales -Situación o contexto de -Tipo de intervención -Características profesionales y personales de los y las agentes
De Zubiría (2006)	<ul style="list-style-type: none"> -Propósitos -Contenido -Secuencia -Estrategias metodológicas -Evaluación
Viscarret Garro (2009)	<ul style="list-style-type: none"> -Contenido conceptual -Naturaleza de la intervención -Relación del trabajador o la trabajadora social -Concepción de la persona que tiene el problema
Núñez et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> -Sujeto de la acción -Contenidos de la educación -Agente de la ecuación -Metodologías educativas -Marcos institucionales
Varela (2013)	<ul style="list-style-type: none"> -Carácter de la intervención socioeducativa -Objetivo de la intervención -Papel del educador y la educadora durante el proceso

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Relación de autoras y autores y los elementos que presentan

Parece importante incorporar las aportaciones de De Zubiría (2006) en este tema. El autor no habla de elementos de la acción sino de preguntas fundamentales que están tras un modelo pedagógico. En la medida que la acción socioeducativa tiene como disciplina referencial la pedagogía, se enumeran:

- ¿A quién? Contexto
- ¿Para qué? Propósitos
- ¿Qué? Contenidos
- ¿Cuándo? Secuencias
- ¿Cómo? Estrategias
- ¿Para qué y qué de la evaluación?

Una vez señalados de modo esquemático los elementos que plantean estas autoras y estos autores, se puede decir que los elementos se relacionan entre sí de distinta manera en cada uno. Algunos priorizan unos sobre otros como se puede ver en el caso de Úcar (2004) para quien el marco social contextual modeliza las intervenciones. Para otras y otros, algunos elementos configuran al resto como señalan Geibler y Hege (1997), quienes dicen que los modelos son el resultado de criterios políticos dependientes de las relaciones de poder y autoridad que se establezcan. Prácticamente todas y todos se detienen en el análisis tanto del sujeto como de la persona educadora social, lo que nos encamina a tomarlo como pieza para la clasificación posterior. Se observa que, en general, dotan de gran peso a la metodología, configurando en sí misma un modelo propio tal y como se estudiará más adelante.

Aun estando de acuerdo con esta idea, pueden existir realidades cuya plasmación vista en términos de modelo, lleva a concluir que, aun obrando los elementos de manera conjunta, se suelen aplicar sin considerar esa vinculación, lo que lleva a utilizar por ejemplo metodologías no pertinentes para ese marco y por lo tanto pronosticadas al fracaso de antemano.

A continuación, se señalan los elementos centrales que se van a utilizar para el análisis posterior del modelo, en base a los elementos estudiados. Se intenta

aglutinar aquellos que han aparecido de manera más sobresaliente en la literatura analizada, explicitando cómo se entienden y qué ideas principales comprenden.

ENTORNO SOCIAL entendido como el momento histórico social según las variables tiempo y espacio que están en proceso de desarrollo. Estas situaciones históricas están condicionadas materialmente. Así por ejemplo, la situación macroeconómica influye en el volumen y ayudas económicas y con ello en el contenido y forma de las acciones. Ya hemos analizado cómo algunos autores/as consideran que éste es el elemento central alrededor del cual se configuran el modelo y las acciones a realizar, siendo importante incluir las relaciones entre las y los miembros de las clases sociales.

ENTORNO INSTITUCIONAL o también llamado contexto en el que se lleva a cabo la acción socioeducativa por ejemplo no es lo mismo trabajar en una institución pública que en una entidad del tercer sector. Esto se debe a que cada organización de pertenencia aporta elementos explicativos al trabajo que se lleva a cabo por sus propias características.

SUJETO o persona sobre la que se lleva a cabo una acción socioeducativa. Cómo se concibe socialmente a esa persona, cómo la perciben las y los profesionales y cómo se sitúa respecto a esa acción socioeducativa de la que va a tomar parte.

PROFESIONAL o persona que tiene el encargo social e institucional de llevar a cabo una acción socioeducativa.

PRÁCTICA socioeducativa que engloba la naturaleza y contenido, es decir, qué se hace, cómo se hace, para qué se hace, estudiando los objetivos, las finalidades y la evaluación.

Estos elementos han sido seleccionados en base a dos criterios:

- 1.- Englobar los elementos que hemos encontrado hasta el momento en la literatura revisada.

2.- Dotar de peso suficiente los rasgos que a nuestro entender configuran el modelo.

Se considera que el conglomerado de rasgos presentado constituye un intento de definir las características del modelo en su aplicación a la acción con infancia. Los componentes seleccionados forman un sistema coherente de piezas relacionadas entre sí, complementario unas de las otras, y donde cada variable influye poderosamente en las demás. El modo de comportarse cada una y todas en conjunto en el campo de la Educación Social, es lo que denominamos modelo de acción socioeducativa con infancia.

Sin embargo, la tarea no ha finalizado con este empeño; habrá que seguir ahondando en la propia selección de características y variables, así como en la misma descripción y definición de las que se señalan. Este es un primer acercamiento a elementos que pueden configurar un modelo de acción socioeducativa, y que se van a utilizar para el estudio de aquellos que se han dado a lo largo del tiempo, así como los que conviven en la actualidad.

3.- Clasificación de los modelos de acción socioeducativa

Continuando con el estudio de los autores y autoras referenciales para este trabajo, se pasa a analizarlos según los diferentes modelos de acción socioeducativa o social que presentan. La descripción de los diversos modelos se vincula a la necesidad de identificar formas “típicas” de actuación, ligadas a los aportes teóricos y empíricos de la pedagogía. Esta clasificación se unirá a los elementos para poder visualizar en cada autor y autoras cómo entiende la materia que nos ocupa.

AUTOR/A	TIPOLOGIA DE MODELOS
Sáez (1993)	-Tecnológico -Critico
Montenegro (2001)	-Intervenciones dirigidas -Intervenciones participativas
Úcar (2004)	-Caridad -Justicia social -Inclusión social
Viscarret Garro (2009)	-Psicodinámico -Acción en crisis -Centrado en la tarea -Conceptual-cognitivo -Humanista y existencial -Critico/radical -Gestión de casos -Sistémico
Núñez (2010: 286-287)	-Modelo Neohigienista -Modelo de ecuación social
Varela (2013)	-Lógica de la urgencia -Intervencionismo asistencial -Acompañamiento sostenido -Acompañamiento y autonomía

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Tipología de modelos

Es importante señalar que no siempre distintos modelos responden a distintas épocas históricas, sino que puede convivir más de un modelo en una misma época. Además, las distintas autoras y los distintos autores realizan sus clasificaciones en base a elementos que ya se han estudiado y que tienen que ver con los distintos enfoques que utilizan para ello. Así, hay quienes lo hacen de manera longitudinal estudiando los modelos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, tomando los elementos que consideran importantes para ese análisis. Cada autor o autora plantea una organización distinta, pero para todos y todas la división de los modelos tiene como eje vertebrador el papel de los sujetos. Eso no quiere decir que sea el único elemento que valoren, pero sí parece que se convierte en central para adjetivar los modelos que señalan. Así, Úcar (2004) plantea un análisis longitudinal, mientras que Varela (2013) lo hace desde modelos que conviven en un mismo periodo.

A partir del estudio de estas investigadoras e investigadores, se encuadran los distintos modelos en dos grandes bloques: Modelos no participativos y Modelos participativos de los sujetos. Esta categoría interpretativa se utiliza como acercamiento al modelo, y proviene desde la teoría donde se estudiaba la necesidad del diálogo y participación de las personas, como característica social actual. Por lo tanto, el papel que se otorga a los sujetos es fundamental.

Anteriormente, se ha mencionado que prácticamente toda la literatura analizada toma en cuenta el papel del sujeto y su estudio. Esto lo convierte en el eje sobre el que versar la clasificación que se presenta. Corresponde matizar que no siempre esta división en dos bloques se da de una manera clara y pura, sino que un modelo puede deambular entre uno y otro grupo. Por otro lado, esta división responde al giro dialógico de la sociedad actual, donde la participación de los sujetos se convierte en elemento central para el éxito de las acciones. Ahora bien ¿qué se entiende por participación? Para Pericacho (2012):

la participación es el medio y el fin en la construcción de sociedades y culturas que se orienten hacia la creación de sentido y corresponsabilidad compartida, implicando responsabilizarse (...) en un contexto de vinculación. (...) La participación que los educadores

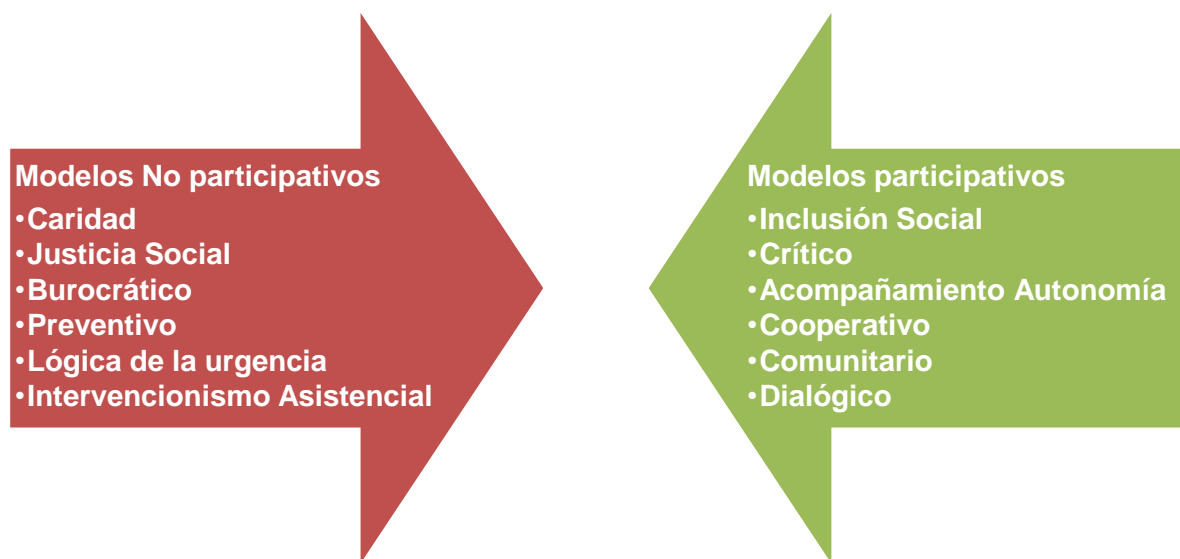
sociales debemos potenciar y facilitar (...) es que la ciudadanía adquiriera un papel protagonista en la vida social en orden a su constante construcción y madurez (p.4)

Retomando el análisis del contexto social y el giro dialógico de la sociedad actual, desde esta clasificación (participación/no participación), la participación se convierte como en un pilar fundamental para responder a las necesidades sociales actuales tal y como se ha detallado en otro apartado anterior.

Con los elementos señalados, se pasa a definir los modelos utilizando dichos elementos como guion para ello, puesto que tal y como señala Núñez et al. (2010):

en esta actualidad del siglo XXI (...) podemos afirmar que la educación social se enfrenta a dos tipos de efectos que responden a dos tipos de modelos, cada uno con sus matizaciones: los que se orientan a la promoción cultural y ciudadanía (...) y los que se orientan al control poblacional mediante la cronificación de los sujetos en los lugares del desvalor socialmente atribuido (p.16)

Ambos se encuentran relacionados con el papel que se otorga a las personas respecto a su participación.



Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Clasificación de los modelos

A modo de resumen se puede decir que la variable participación va a determinar el análisis de los diferentes modelos que se van a estudiar, ya que implica directamente al papel de las y los sujetos en la acción socioeducativa.

3.1.- Modelos no participativos

Haciendo un recorrido histórico del campo de los servicios sociales, se comienza señalando cómo el primer modelo de acción del que se tiene referencia sería el de la caridad, tal y como señala Úcar (2004). Se sitúa en una época preindustrial y se basaba en la ayuda o asistencia en donde el que tenía y le sobraba daba al que no poseía. Esta relación se sostenía en un determinismo, según el cual, cada persona tenía su lugar en la sociedad, y estas relaciones de caridad se establecían entre las clases privilegiadas y las personas que no pertenecían a ellas. El concepto educación, como tal, no existía y no entraba en los planeamientos de este tipo de relaciones. Únicamente estamos hablando de la mera satisfacción de necesidades físicas: comida, alojamiento...y centrado principalmente en los colectivos pobres, sobre todo en torno a la infancia, con una enorme distancia entre quien da y quien recibe.

En la mitad del siglo XIX, de los años 30 al 80, en plena sociedad industrializada comienzan los movimientos obreros dando lugar en 1848 a la publicación del Manifiesto Comunista. Es el surgimiento de los estados de bienestar para garantizar la cobertura de necesidades de los obreros asalariados, cuyas redes familiares y sociales propias de la sociedad agrícola se hallaban debilitadas o bien habían desaparecido. Un ejemplo es el inicio por parte del Canciller Bismarck, en 1878, de lo que sería el estado benefactor, al poner en marcha una serie de medidas de protección social para responder a las necesidades sociales. De 1880 a 1920 se habla de victimización y se culpa a la familia y al medio y se debe tutelar o reeducar.

A continuación, de los años 20 a los 70 del siglo XX se cambia a la categoría de inadaptación desde un enfoque psicologista y se interpreta el síntoma como una

enfermedad. La acción sería psicológica o psiquiátrica. Se intenta mantener el orden social mediante el control y la razón. En esta época comienza en Alemania el nacimiento de la Pedagogía Social. El concepto que se utilizaba era el de desviación y la culpa es del propio sujeto, por lo que hay que intervenir corrigiendo o neutralizándolo. El modelo imperante es el de justicia social. Según Úcar (2004) “se interviene desde la protección a la educación pasando por la custodia, neutralización o corrección” (p.10). La dependencia es hacia las organizaciones estatales, y el fin no es sólo la mera satisfacción de necesidades, sino que además cumple normas socioeducativas. Se orienta hacia la emancipación, la autonomía de las personas y la mejora de la calidad de vida. Se profesionaliza la función social o socioeducativa de la acción. La relación de justicia social se sitúa entre el estado a través de la administración y las y los profesionales y el proletariado, las personas pobres y las inadaptadas.

Tal y como plantean Brown, Gómez y Munté. (2013), después de la Segunda Guerra Mundial y parejo a un crecimiento económico, la mayoría de los países europeos pusieron en marcha sus propios dispositivos de protección social, asegurando la actividad económica y el poder en los gobiernos existentes. Según estos autores:

Todos ellos tienen en común el despliegue de dispositivos de protección social estructurados a partir de unos pilares básicos comunes: la educación, la sanidad, la seguridad social, la ocupación/empleo, la vivienda y los servicios sociales orientados a cubrir las necesidades de aquellas personas y/o colectivos que se hallan en situaciones de fragilidad social(...).Estos dispositivos toman la forma de burocracia (...) donde se despersonalizan las relaciones, se abusa de formalismos, se da una resistencia al cambio, un establecimiento de relaciones de autoridad y una atención ineficiente a los ciudadanos (p.2)

Aunque esta manera de hacer burocrática se sitúa en el llamado modelo burocrático, en una época relacionada con la industrialización, se encuentran evidencias de que en la actualidad continúa imperando como modelo, principalmente de gestión. En otro sentido, en la búsqueda realizada con el

descriptor burocracia aparecían algunos documentos que hacían referencia a planteamientos participativos y democráticos como alternativas a un modelo más estático y centralista. Es decir, es difícil encontrar literatura donde se describa el modelo de una manera pura; más bien es por contraposición a las alternativas que se plantean cuando se puede especificar o concluir qué elementos lo definen, construyéndolo desde la crítica al mismo. Por lo tanto, a pesar de existir en la actualidad, se verá cómo es incapaz de responder a las actuales necesidades sociales, probablemente porque responde a un momento histórico distinto del actual. Así, Díaz (2010) comenta la idea de un cambio en las estructuras empresariales, en general, a raíz de la crisis económica como consecuencia de la crisis del petróleo en los años 70. Esto supuso el cambio hacia el sector de las comunicaciones y el cambio en el paradigma organizacional, que continuó tras el cambio social con la caída del Muro de Berlín y las posturas que defendían la tercera vía, apoyada entre otros por Giddens (2000).

Para el estudio del modelo burocrático, es importante partir de Weber (2012), quien profundizó en el modelo de control burocrático, planteando la inevitabilidad en las sociedades modernas, y como un modo eficaz de llevar a cabo la gestión en grandes empresas o instituciones tales como la salud, los servicios sociales o la educación. El propio autor reconoció las limitaciones de tal modelo, en concreto la propensión a la repetición y la falta de creatividad, sin negar las eficiencias técnicas de los sistemas organizacionales burocráticos. Por su parte, Walton (2005) defiende la inevitabilidad de la gestión burocrática de la administración pública, en empresas de capital y en partidos políticos, donde impera la autoridad legal-racional. Las principales características de la burocracia incluyen una división fija del trabajo, una jerarquía de posiciones y autoridad, la administración basada en documentos escritos y la adhesión a las reglas generales de manera exhaustiva, así como la formación especializada del personal, y el compromiso de tiempo completo a las actividades oficiales. Aunque dicho escrito está centrado en el análisis de las organizaciones, tal y como refleja el espíritu del análisis de Weber, estas características nos pueden ayudar a definir los elementos del modelo de acción burocrático en nuestro campo de estudio. En relación al modelo de acción en el ámbito de estudio, es decir la protección a la infancia, aunque la literatura

científica encontrada es escasa, Noonan, Sabel y Simon (2009) defienden la actual tendencia a conjugar el cumplimiento de la legislación dentro del Estado de Bienestar con las necesidades sociales actuales cambiantes. Para ello, estas autoras y autores plantean conciliar la flexibilidad programática con los valores legislativos, en ocasiones teniendo que flexibilizar o adaptar las normas, las relaciones de control y los derechos sociales y económicos. El intento de no rigidización de la práctica se plantea como posible en su extensión a otros lugares y a otros subsistemas del bienestar social, sobre todo a aquellos que aspiran a la adaptación y la personalización para poder atender necesidades colectivas en torno al desempleo, falta de vivienda, violencia doméstica etc. Es necesario superar respuestas burocráticas caracterizadas por su compartimentación (McIntyre-Mills, 2010). Respecto al ámbito de la educación social, aunque se ha encontrado escasa literatura, se señala cómo el modelo de estructura burocrática tiene ciertos valores estructurales, y su dimensión puede facilitar o dificultar la participación de la comunidad y, en concreto, de ciertos colectivos con dificultades, por ejemplo, en lo relativo a la promoción de la salud. Se constata que la participación está influenciada por factores estructurales como normas burocráticas, los derechos y relaciones del grupo, la reputación, los recursos disponibles y las funciones de la organización (Boyce, 2001).

Respecto al contexto institucional donde se lleva a cabo, la literatura científica remarca la asociación del término burocracia a las administraciones públicas u organizaciones estatales, así como a organizaciones de grandes dimensiones tanto públicas como privadas tal y como apunta Kim (2005). En este sentido, Díaz (2010) plantea:

la necesidad de empoderar a la sociedad civil y plantear modelos de gestión que tengan a los ciudadanos como orientación central a través de la descentralización, desregulación y tecnologización de la gestión pública, así como en medidas que han buscado generar mayor transparencia y accesibilidad del público a los servicios del Estado (p.9)

Esta propuesta, indicada por Díaz (2010), se podría llevar a cabo a través de jerarquías más planas, con licitaciones públicas y con incentivos en función de objetivos o metas.

Por lo tanto, se puede decir que, las instituciones y el contexto construidos desde un modelo burocrático, se caracterizan por organigramas verticales. En estos contextos, se debiera tender a la promoción del desarrollo, a la resolución de la insatisfacción de los empleados y de las empleadas y a la reducción de la sensación de alienación entre las personas superiores y las subordinadas. Para lograrlo es importante aumentar la eficiencia y eficacia de la gestión, restringiendo el abuso de poder de las y de los líderes y apostando por liderazgos que fomenten la participación (Thomas et al.,2005).

También beneficiaría a la sociedad este giro ya que puede proporcionar un efecto de demostración para el sector privado sobre la toma de decisiones democrática y reducir la brecha de confianza entre el gobierno y la ciudadanía. Se ha de tener presente en este punto que el cuestionamiento de las organizaciones tiene una repercusión económica, en la medida en que se discute en torno a su eficacia y eficiencia (McHugh, O'Brien y Ramondt ,2001), planteando la necesidad de transmitir rapidez en las respuestas, trabajo en equipo, mejora continua, desarrollo competente de la personas y valoración de la labor, así como potenciando la innovación y la adaptabilidad (Uhl-Bien y Marion, 2009) y el aprendizaje entre todos los niveles de la organización (Thomas et al., 2005). La situación ideal, como parece evidente, sería una administración democrática que se aleje de los planteamientos más autoritarios (Wachhaus, 2012).

Algunas de las aportaciones de la literatura científica (Boyce, 2001) , se centran en el análisis de los servicios sociales desde esa perspectiva burocrática y, más concretamente, en lo relativo a la prestación económica, mediante la aplicación de nuevos modelos de gestión más eficaces y eficientes para poder abordar y resolver los problemas de la burocracia Para ello se plantean dos caminos: a) realizar cambios pero teniendo como base el control jerárquico y b), un camino opuesto, que plantea la descentralización y la privatización. Esta situación se debe tener en

cuenta en el diseño de las políticas sociales tal y como se presenta en la investigación de Brodtkin (2007). En la búsqueda realizada dentro del campo de la protección a la infancia también se utiliza el término burocracia cuando se hace referencia a las administraciones públicas y su funcionamiento (Hojer y Forkby, 2011).

En cuanto a las y los profesionales que se encuentran en estos contextos, dado que son estructuras muy mecanicistas y orgánicas, presentan un alto estrés laboral debido a las relaciones complicadas con la autoridad, el control, el encargo institucional y la escasez de autonomía (Conner y Douglas, 2005). Para paliarlo Kong y Zhang (2013) defienden la necesidad de que las personas pertenecientes a categorías laborales inferiores participen directamente en la toma de decisiones de los asuntos públicos, lo que sería un elemento fundamental en la democracia representativa. Esta sugerencia se complica porque según Sanchez (2014):

los profesionales, quienes cada vez cuentan con menos tiempo para dedicar a la relación con los sujetos que atienden y más papeles para rellenar. La burocracia los tiene muy ocupados, pero lo realmente importante es que está en juego su acto profesional y su deseo como educadores. Pues la burocracia inhibe el acto y, a su vez, plantea efectos muy notables de mortificación en el deseo de los educadores (el conocido burn-out se extiende como la pólvora entre los profesionales de atención directa) (p.3)

En esta misma línea, Sáez (1993) plantea que desde los años 40 existe un modelo de trabajo que copa todo el sistema educativo en su conjunto, al que denomina tecnológico, pero cuenta con los mismos elementos que aquel que se está denominando burocrático. De hecho, respecto a los y las profesionales, este autor plantea la existencia de una clara separación entre quienes estudian y diseñan el conocimiento y quienes lo llevan a cabo, esto es, los y las educadoras.

Respecto al papel de la población, en este modelo no existe una cooperación entre las ciudadanas y ciudadanos y la institución tal y como señalan Meijer, Grimmelhuisen y Brandsma (2012), aun cuando existen evidencias científicas

sobre las consecuencias de ello, por ejemplo, en el campo sanitario entre contar con el protagonismo de las personas y su relación en la mejora en la salud (Layde et al., 2012). Por lo mencionado hasta el momento se puede hablar de un papel pasivo de los y las sujetos con los y las que se trabaja en la medida en que no son tenidos ni tenidas en cuenta. Pero si no se valora a las y los profesionales, ¿qué protagonismo se puede dar a los sujetos de trabajo? Este modelo, así mismo, debido a su rigidez organizativa desencadena en el campo educativo una barrera grande para la inclusión de las minorías, (Hicklin y Meier, 2008). Según Sáez (1993) “la acción socioeducativa es en este enfoque, un proceso de acción sobre otros sujetos, en donde se produce una intromisión y una alteración de su realidad ambiental y personal” (p.94). En definitiva, la población tiene un papel pasivo y está sometida al quehacer profesional de la persona experta.

Respecto a la evaluación, temática más abordada en el marco metodológico, se puede afirmar que el encargo del educador y educadora es revisar, aplicar y evaluar según protocolos estandarizados y sus aplicaciones informáticas “*ad hoc*”. La cuestión económica es el criterio por excelencia evaluativo, sin apenas reflexión crítica (Rangel, 2010). Dichas evaluaciones se proyectan en el campo educativo desde parámetros burocráticos (Akyeampong y Ampiah, 2006), sin ofrecer oportunidades para la realización de reflexiones de mayor calado y profundidad en torno a su trabajo. Además, respecto a su sentido, al para qué, éste se ve devorado por la burocracia (Pérez-Agote, 2010).

Estas situaciones a las que se ha hecho referencia desvelan ciertos niveles de contradicción entre lo que debe ser la práctica cotidiana de la educación y lo que es en la realidad, tal y como señala Collet i Sabé (2011). Este autor caracteriza a la educación como acto burocrático puesto que, por un lado, se le exige ser rápido en el tiempo, por otro, ha de generar unas relaciones educativas basadas en la dependencia y la sumisión con el objetivo de cumplir un mandato de manera instrumental mediante la utilización de procedimientos y soluciones guiadas por protocolos, a partir de manuales, informes y documentos. Aún más, señala que cada problema educativo tiene su experto y experta para resolverlo. En contra de este modelo “profesional-burocrático” se esgrimen planteamientos alternativos

dentro de la educación formal, los cuales se toman como referencia ante la ausencia de ellos en la educación social. Para poder llevar a cabo una superación del modelo burocrático, que se está analizando, se plantea la utilización, por un lado, de una metodología de trabajo en red y, por otro, la descentralización de los servicios, tal y como se hace por ejemplo en el campo de la salud (Cunningham, Ranmuthugala, Westbrook y Braithwaite, 2012), con la consiguiente valoración positiva por parte de las y los profesionales y de las personas atendidas. Una descentralización, eso sí, adaptada al contexto local donde se encuentran los y las profesionales y sujetos con los que trabajar (Thomas et al., 2005). Según Sáez (1993) este modelo parte de una acción mecánica, neutra, pura y secuencial, ya que “la racionalidad tecnológica ha olvidado que las intervenciones sociales no son naturales ni objetivas” (p.94). Tal y como señala este autor, la evaluación en este tipo de modelos suelen tender al fracaso porque no explicitan la ideología que lo sustenta, no existen objetos iguales y se escapan al control de la realidad que está en constante cambio Sanchez (2014, p.4) nos plantea que existe “la idea delirante de que todo puedes ser objeto de cálculo (...), late la idea de poder descomponer el acto educativo en elementos contables, cuantificables, verificables. Se ratifican los actos del profesional y sus tiempos”. Los propios efectos de la educación son diferidos en el tiempo de manera impredecible y por ello debemos usar criterios distintos a los de las ciencias físicas.

Toda esta descripción en profundidad que se ha hecho sobre el modelo burocrático, contiene muchos de los elementos que Núñez et al. (2010) plantean al referirse al modelo neo-higienista de control poblacional, en el cual al sujeto se le individualiza, es decir, se le descontextualiza de su entorno social para convertirlo en anónimo. A la persona profesional se le dota de un papel ejecutor en la medida que se le transforma en una mera operadora de intervenciones, siendo los protocolos los que en última instancia dirigen y mediatizan el trabajo a realizar. Los términos que inundan el marco de trabajo son los de prevención, acción y evaluación.

Varela (2013), por su parte, plantea cuatro modelos de acción que están conviviendo en la actualidad, aunque, tal y como se analizará, se observan la

existencia de resquicios de modelos anteriores que se creían superados. Tres de estos modelos se encuentran en el grupo de modelos no participativos. El primero de ellos es el preventivo. Este, se ha incluido en el grupo de los modelos no participativos, puesto que no acaba de instaurarse por la escasa colaboración con otros servicios y recursos de la comunidad pero, sobre todo, por el matiz que señala Varela (2013, p. 717): "ha de advertirse que la simplificación exagerada de los problemas en aras de desarrollar una acción anticipatoria sobre individuos definidos bajo un perfil determinado puede tener consecuencias nefastas en las oportunidades de participación e integración de ciertos grupos sociales". Esta idea de la simplificación supone una gran aportación al análisis del modelo preventivo, tan en boga y tan poco trabajado en profundidad, ya que destruye la ilusión por una educación entendida como proyecto y posibilidad. Además, contribuye a la instauración de prejuicios y, por ello, a la anulación de las oportunidades. Todo ello ocurre porque se tiende a etiquetar a una parte de la población asignándole una categoría. Y si se analizan esos grupos etiquetados se observa que se encuentran en lugares físicos con escasez de servicios y equipamientos. Se trataría, por tanto, de que desde voluntades políticas se apostara por cambiar esas situaciones, objetivamente insostenibles.

Esta autora también alude al modelo de la lógica de la urgencia, incluido también en el grupo de los modelos no participativos. Según esta autora, en el plano social e incluso institucional de contexto, existen (Varela, 2013) "presiones sociales ejercidas por las clases dominantes ante la necesidad de encontrar soluciones inmediatas a problemas sociales que cuestionan el *statu quo*" (p.718). Esta situación tiene como consecuencia que las y los profesionales se sitúen en un inmovilismo profesional puesto que esta manera de actuar imposibilita realmente resolver los problemas ya que no se puede profundizar en ellos. El papel desempeñado por las personas profesionales es el de meras interventoras (Núñez et al., 2010). No existe ni planificación ni evaluación sino únicamente prestación de servicios, lo que hace imposible el uso del rigor científico en la acción.

Otro de los modelos que plantea Varela (2013) es el llamado intervencionismo asistencial, cuya contextualización parece que respondiera a siglos pasados,

aunque, paradójicamente, convive en la actualidad con otros, eso sí, con terminologías adaptadas al momento social actual. Parte de la escasez de su éxito se debe a la falta de sincronía existente entre las necesidades sociales presentes y sus planteamientos de partida. Pero dado que se está llevando a cabo, quizás debamos preguntarnos sobre el porqué del mismo. Los objetivos educativos se encuentran ausentes y se persigue la adaptación del individuo a la sociedad, trabajando solo aquellas áreas donde se encuentran las dificultades, entendiendo que las causas que las provocan están relacionadas exclusivamente con el individuo. La persona profesional toma el papel de experto y experta intentando paliar esos problemas y el sujeto de la educación queda reducido o reducida a un mero objeto.

Los siguientes cuadros contienen a modo de síntesis los modelos no participativos que se acaban de analizar. Se han llevado a cabo a partir del estudio de los elementos que se han señalado anteriormente como piezas fundamentales para investigarlos y comprenderlos.

	Modelo Caridad	Modelo Justicia Social	Modelo Burocrático
Entorno social	Época preindustrial	Siglo XX	Industrialización hasta la actualidad. Cambio hacia las comunicaciones y cambios sociales como la tercera vía
Entorno institucional	Cercano a la iglesia	Estado	Grandes empresas o instituciones. Verticalidad
Sujeto	Pasivo, colectivo pobreza	Culpable	División entre ciudadano e institución. Sujeto pasivo. Dificultad para las minorías
Profesional	No existe	Comienza la función social	Formación especializada. Estrés, control, escasez de autonomía, alineación, poca valoración.
Práctica	Objetivo: ayuda o asistencia No existe educación, se cubren necesidades básicas	Inadaptación, psicologicista. Intervención psicologicista o psiquiátrica. Se utiliza el término desviación y posteriormente aparece el socioeducativo. Primero se trabaja en torno a preservar el orden social y luego la mejora de la calidad de vida	Modelo de gestión. Autoridad legal, racional, jerárquica, división del trabajo., control. También llamado tecnológico o neohigienista. División entre teoría y práctica. Evaluación centrada en criterios económicos. Se enseña el conformismo, sumisión, procedimientos y protocolos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Resumen de los modelos no participativos y sus elementos

	Modelo Preventivo	Modelo Lógica de la urgencia	Modelo Intervencionismo Asistencial
Entorno social	Actual	Actualidad, presión de las clases dominantes por solucionar al momento lo que es cuestionable	Actual, no hay sincronía respecto a las necesidades actuales
Entorno institucional	Institución		
Sujeto	Basado en prejuicios		Culpable, objeto
Profesional		Inmovilismo, interventores	Experto
Practica	No es educativa porque no es posibilista	Ni planificación ni evaluación, solo prestación de servicios	No hay objetivos educativos, adaptación

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: Resumen de los modelos no participativos y sus elementos

3.2.- Modelos participativos

A partir de aquí, hacia finales del siglo XX y principios del XXI, Bauman (2003) reflexiona sobre la sociedad a la que denomina líquida, cargando sobre el individuo la responsabilidad de construir su propia identidad. En estos momentos desaparece la noción de clase y el individuo se encuentra solo. Nos situamos ante el cambio de la sociedad industrial a una época de globalización y sociedad informacional tal y como señala Castells (2003). La sociedad parece encontrarse desintegrada entre la gobernanza global del conocimiento y los flujos económicos y, además, la identidad local de la ciudadanía.

En este entorno social, entra con fuerza y reconocimiento el trabajo socioeducativo, según Úcar (2004) como consecuencia de la necesidad de especializar el trabajo social hacia una vertiente educativa. La acción socioeducativa pretende llegar a

toda la población mediante las intervenciones culturales, ampliándose el ámbito tradicional de trabajo. Aparece el tercer sector. Se añade el ideal crítico. Se constata cada vez una mayor tecnificación de la acción social y la socioeducativa, a la vez que se constata la incapacidad para responder a las actuales situaciones de necesidad. Jolonch (2002) plantea que los objetivos de la acción social se encaminan hacia el control y la prevención más que a desvelar la complejidad actual. Una acción en la que prima la psicologización y la individualización de situaciones con claro origen social, pero ante la que se realiza una lectura orientada a visualizar multiplicidad de problemas individuales.

En este contexto social podemos situar el modelo de inclusión social al que se refiere Úcar (2004), modelo orientado a “vincular a las personas –excluidas o no- a las diferentes redes de relaciones de todo tipo que estructuran la vida social” (p.17). Siguiendo a Úcar (2004), y continuando con una visión histórica, a partir de los años 70 el concepto clave presente en el campo del bienestar social será el de exclusión. Ello supuso que el colectivo de educadoras y educadores sociales se centraron principalmente en trabajar con colectivos excluidos, en exclusión o en riesgo de ello.

Núñez et al. (2010) plantea un modelo crítico/cuestionable que se puede incluir dentro del grupo de los modelos participativos. Su principal característica sería que plantea la posibilidad de “otros” lugares de des-habilitación y pertenencia en donde el individuo es reconocido como tal dentro de un contexto que lo acoge. El sujeto de la educación es responsable y capaz de apropiarse de los patrimonios culturales que le dotarán de las herramientas para su participación social. Se cuestionará al y a la profesional, es decir, al y a la educadora social, en la medida en que los intereses que le mueven en el ejercicio laboral son puestos en juego. Se plantea la crítica como postura reflexiva necesaria para el avance. Con una denominación similar, enfoque crítico, Sáez (1993), nos habla de un concepto de educación como resultado de la interacción social, el cual se da en un contexto de rápidos cambios sociales acompañados de la invasión de la tecnología en las diversas áreas de la vida. Para este autor “la educación en una construcción social” (p.97), donde el papel de la persona (del sujeto) tiene que ver con su emancipación. El papel de las

y de los profesionales no está tanto en el diseño sino en que sea significativo para las personas que la reciben, quienes no son sujetos pasivos. Desde este enfoque, las metodologías de trabajo deben tener en cuenta que las acciones educativas son acontecimientos que no siempre tienen que ver con sucesos precisos, sino que más bien son desordenados y amplios en sus dimensiones y pasos. La evaluación en este modelo incluye a las personas participantes, en constante intercambio con las personas evaluadoras implicadas, teniendo en cuenta las estructuras y el desarrollo de los programas.

Varela (2013) en su análisis, plantea un cuarto modelo de acción educativa llamado de acompañamiento y autonomía. El principal objetivo de trabajo es para Varela (2013):” facilitar las condiciones necesarias para que los sujetos desarrollen TKT los aprendizajes que les posibiliten abandonar la situación de dificultad que están viviendo y tomar sus propias decisiones en el proceso educativo” (p.720). La educadora o el educador se sitúa en la proximidad, la confianza y el reconocimiento del otro. La persona educanda es vista como poseedora de capacidades y potencialidades retomando su papel activo de ciudadano o ciudadana. Las dificultades para que este modelo impere tienen que ver con la necesidad de plazos largos cuando en el marco de los servicios sociales ya hemos analizado cómo impera la lógica de la urgencia. En otro sentido, el marco de actuación de las y los educadores sociales promueve más la dependencia entre el y la profesional y la persona que la autonomía en la relación educativa.

En la actualidad, también convive el llamado modelo cooperativo muy asociado al modelo comunitario y al modelo ecológico. Aparece intrínsecamente asociado a las nuevas tecnologías en un intento de responder a la sociedad informacional actual tal y como señalan por ejemplo Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010), Caballero, Bueno, Marina y Lopez (2012), Aguilar (2012), Liu, Jiao y Liu (2013) y Song y Wu (2011). La necesidad de una cooperación interdisciplinaria es evidente entre las y los profesionales de la educación, el desarrollo comunitario y otras profesiones de ayuda.

La mayoría de las investigaciones de este modelo se han realizado en los campos de la educación formal y la salud, aportando ejemplos de experiencias en las que lo cooperativo tiene un efecto e impacto positivo en las personas. En el caso de lo escolar en el aprendizaje, y en el campo sanitario en el aumento de la calidad de las y los pacientes. Así, Nath y Ross (2001), a través del estudio de diferentes casos afirman que dentro del aprendizaje cooperativo se desarrollan una serie de destrezas de colaboración y de comunicación entre el alumnado, que suponen un elemento diferenciador respecto a otros modelos de aprendizaje. En la misma línea Rayón, Heras y Muñoz (2011) nos hablan de que dichas destrezas se mantienen en el tiempo de una manera activa y segura. Los autores y autoras mencionadas plantean la necesidad de que la actitud del sujeto sea proactiva, así como el esfuerzo individual o grupal

Otro elemento, aunque nuevamente en el campo de la educación formal, es la capacidad de anticipar las acciones de los demás mediante el empleo de estas metodologías. Cipriano, Visu-Petra y Settanni (2007) plantean que el modelo cooperativo de aprendizaje posibilita el reconocimiento del esfuerzo propio y ajeno, la auto-evaluación y la evaluación del grupo, la auto-recompensa y el aumento de la autoestima. Así mismo, se fortalece la tolerancia y el respeto al pluralismo. Se han localizado múltiples ejemplos del éxito de la metodología cooperativa como garante del éxito académico (Silva, 2001; Gibert y Atienza, 2011; Gértrudix, 2011). Es necesario que los objetivos en este modelo, según Aguilar (2012), se encaminen a la adquisición de destrezas en relación a “el cambio, la incertidumbre, la diversidad, la pluralidad y la complejidad, que son rasgos inherentes a las sociedades de hoy” (p.776). Los objetivos del modelo cooperativo giran en torno a la integración social como soporte de la ciudadanía para una comunidad libre e igualitaria, (Zay, 2011). Este autor, en un estudio comparativo dentro de las formaciones de secundaria, señala que las políticas educativas en los distintos estados europeos no están motivadas por los mismos paradigmas y los mismos conceptos con respecto a la exclusión social, la educación o la ciudadanía. Las evaluaciones deben de dejar de estar centradas en los resultados y tomar en cuenta los procesos educativos (Aguilar, 2012). Tomando como referencia la educación formal, se deben tener en cuenta los liderazgos compartidos, las

responsabilidades de todos los miembros y el logro de los máximos objetivos. Estas metodologías aumentan las relaciones entre personas y entre grupos, y además mejoran los rendimientos académicos (Pliego,2011) porque el alumnado aprende uno de otro, a través de las discusiones sobre el contenido. Esta metodología defiende sus posibilidades para la integración de alumnado con trastornos como elemento inclusivo (Sutherland, Wehby y Gunter, 2000).

Ya desde la educación social en concreto, se plantea desde las formaciones iniciales la necesidad de un conocimiento de las ocupaciones y profesiones afines para facilitar la colaboración interprofesional y la socialización entre ellas, con la finalidad de lograr resultados más creativos, integrales y duraderos, no cayendo en la comunicación exclusivamente electrónica de nuestro tiempo. Está muy centrado en la metodología a diferencia del burocrático que se centra en la gestión. La base fundamental que dicha metodología intenta desarrollar es el trabajo en grupo, apelando a la responsabilidad individual para lograr el éxito grupal, teniendo en cuenta las interacciones de todos los miembros, a la vez que respetando las individualidades concretas. Supone cambios para la persona adulta en cuanto a su rol pasando de ser central a ser copartícipe, impulsor y dinamizador, aunque para asegurar el éxito debe practicarse desde edades tempranas (Caballero et al. 2012). Este modelo está muy centrado en la educación formal lo que hace que muchos de los artículos de modelo cooperativo se repitan al meter este descriptor con modelo de acción o con educación. En ella, se describe la importancia del alumnado como sujeto activo en colaboración constante con la figura de la maestra y el maestro. En la búsqueda realizada llama la atención la gran cantidad de estudios encontrados en China: Li y Yang (2013) Wang y Huang (2013) Liu, Wang,Chen (2010) Xiong (2010) Zeng y Zhang (2012) entre otros. Esta situación se debe a una opción política tomada hace escasos años, que consiste en incluir en todos los centros escolares de primaria y secundaria de la ciudad de Hong Kong la figura del "social worker". Las labores que llevan a cabo estos y estas profesionales son equiparables a las del educador y la educadora social.

Este modelo cobra sentido en un mundo como el actual. Hoy en día resulta casi imposible imaginar los entornos laborales, la gestión, los negocios, las compras,

los medios de comunicación, la interacción y las relaciones interpersonales, los sistemas económicos, la política, las instituciones educativas y hasta las actividades recreativas y de ocio, sin internet, sin las redes sociales, sin los sistemas de información y comunicación o sin las plataformas virtuales de aprendizaje (Aguilar, 2012). Esto ha supuesto el paso de un contexto lineal, predecible y conocido a una era digital globalizada con la consiguiente incertidumbre y la necesidad de nuevos planteamientos. A su vez, esta situación conlleva una brecha entre quienes producen y poseen el conocimiento, y quienes no pueden acceder a él quedando al margen de la sociedad digital. Además, se produce una ampliación de los contextos educativos: se traspasa el aula o la idea tradicional de aula para llegar a los contextos laborales y comunitarios. Por tanto, la necesidad de la cooperación en una época de cambio y crisis como la presente es crucial (Rodríguez Parada, 2010). Pliego (2011) incide en esta idea relacional y colaborativa aludiendo a “la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad” (p.2).

Respecto al contexto de la institución, Bourgeois, Martin y Santa Cruz (2013) plantean una alternativa no capitalista mediante el fomento del empleo como medio para superar la exclusión social. Toman como elementos principales la responsabilidad de todas las personas en la marcha de la empresa, la horizontalidad y participación en la toma de decisiones, la flexibilidad ante la crisis y realizar los cambios necesarios. Plantean, por tanto, la posibilidad de transferir el modelo cooperativo a zonas desfavorecidas, aludiendo a las ventajas que ello reportaría en cuanto a organización empresarial y social.

Una sociedad nueva digitalizada no siempre supone un cambio radical. Aunque se hable de cambios en las metodologías, éstas pueden ser utilizadas de manera tradicional. Por lo tanto, ante un cambio social tan importante, el rol de la y del profesional también debe modificarse orientándolo hacia el desempeño de un papel de facilitador. En este sentido, mediante investigaciones y el estudio de casos realizados sobre todo en el sistema escolar, se evidencia el valor que tiene adoptar un modelo de escuela cooperativo tomando como base las iniciativas del

profesorado (Zay, 2011). Otros estudios (Opuni, 2006) reseñan la necesidad de que el aprendizaje y la organización en el aula sean responsabilidades compartidas, puesto que deben ser prácticas democráticas y participativas encaminadas a la justicia social y la inclusividad. Los mayores desafíos para las y los profesionales, y en el caso del sistema escolar sobre todo para el profesorado, giran en torno a los asuntos relacionados con la disciplina, la relación educativa, el respeto, la confianza y la reciprocidad. Para poder afrontar estos desafíos, algunos autores y autoras como Chamberlin-Quinslisk (2010) indican que es necesario que los y las propias profesionales analicen sus valores y sus expectativas, así como sus propios estilos de comunicación y relación, intentando localizar aquellos elementos que facilitan o dificultan las relaciones educativas. Este autor plantea, igualmente, el valor de saber hasta dónde un buen conocimiento de sí mismo como profesional, logra resultados beneficiosos en los sujetos. Otras investigaciones, como por ejemplo la realizada por Sánchez y Pueyo (2012), presentan las grandes dificultades para lograr procesos en equipos de profesionales coordinados con niveles de aprendizajes individuales óptimos. Se cuenta con ejemplos de dichas dificultades tanto en el campo de la educación formal como en la educación social. En este último campo aparecen resultados que señalan estos impedimentos en la investigación “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca”, en el bienio 2012-2013 US11/18. Así, se aportan la falta de formación conjunta con otros y otras profesionales, las distintas socializaciones de las profesiones, la complejidad de los procesos de acción socioeducativas o la utilización de distintos protocolos e instrumentos de trabajo. También se ha encontrado literatura científica centrada en el campo de la salud, pero relevante para entender los efectos directos que tiene para los sujetos y, en este caso para aumentar la calidad de la salud de las personas usuarias, el hecho de contar con la colaboración entre profesionales. En el estudio de Martin, Ummenhofer, Manser y Spirig (2010), extrapolable al campo de la educación social con infancia, se encuentran argumentos que sustentan que las deficiencias en la colaboración y comunicación entre los y las profesionales tienen un impacto negativo en la prestación de la asistencia y los resultados en la mejora de la salud. Las y los profesionales, políticos y gestores sanitarios, así como los y las médicos son

conscientes de ello y tienen un creciente interés en la mejora de estas relaciones. Para establecer un nuevo modelo de prestación de servicios es necesario, por tanto, determinar las intervenciones que son más eficaces en la promoción de la colaboración interprofesional. Los autores Martin et al. (2010) proporcionan una visión general sobre la colaboración interprofesional involucrando al personal médico y de enfermería y el nuevo modelo de atención en relación con los resultados de las y los pacientes. Hasta ahora la evidencia científica de la colaboración interprofesional muestra resultados prometedores en relación con los resultados del y de la paciente al igual que defienden Matuda, de Matuda, Lucena y Frazao (2013) y Rosen y Rodríguez (2006). En este último estudio aparece la figura de los trabajadores y trabajadoras sociales, aunque dentro del campo de la salud, e incide en la misma línea de colaboración inter-profesional.

En el actual contexto social, el éxito se logra dotando de un papel más activo al sujeto, con capacidad de gestionar sus propios recursos. Desde la perspectiva de la motivación, el aprendizaje como parte de la responsabilidad individual es muy importante en la vida, pero sin caer en la culpabilización de su situación de vida como sujeto. Por ello, se plantea que sea un papel activo y compartido con él y la profesional en el contexto en el que se sitúen ambos (Opuni, 2006). Los sujetos deben asumir su rol de protagonistas del proceso, dejando atrás una actitud pasiva y trabajando en colaboración con otras personas y otras redes. Esta idea de interacción se sustenta en el vínculo entre la calidad de la relación y el aprendizaje educativo, y la necesidad de la interacción social tal y como defienden Salmerón et al. (2010), apoyándose en la idea de que las dimensiones sociales y cognitivas actúan de manera entrelazada (Álvarez y López, 2010).

Respecto al cambio social transformador, encontramos artículos relacionados con la superación de las diferencias culturales, con el propósito de que la justicia social sea esencial en las experiencias y las acciones de los y las menores tal y como mencionan Baker y Clark (2010). Esta nueva era debe posibilitar cambios de manera más crítica y consciente, dándose las relaciones educativas mediante procesos colaborativos, la interacción y la negociación.

En una línea muy similar al modelo cooperativo desarrollado, encontramos el modelo comunitario, referenciado entre otros autores por Lucio-Villegas (2005), tomando como referencia a Petrus (1997) y Caride (2001). Para este último, la base de la acción es la comunidad formada por quienes comparten una cierta identidad cultural a partir de “una construcción social de significados compartidos” (p.7). Caride (2001) también plantea una visión sistémica tomando en cuenta los cambios que sufre el propio sistema, con la finalidad de promover variaciones de manera significativa para los sujetos con “una finalidad fundamental: la transformación de la vida cotidiana de las personas y los colectivos” (Lucio-Villegas,2005, p.8). Para ello se debe contar con la participación de todas las personas tanto desde el prisma individual como grupal. Respecto a este análisis del modelo comunitario en Servicios Sociales, se debe destacar la investigación de Varela (2012), en la cual realiza una descripción de los modelos que operan en ese marco y de los cuales se está dando cuenta a lo largo de esta investigación.

En estos momentos, estudiando algunos de los autores y autoras actuales y sus postulados como por ejemplo Núñez (2010) o Varela (2013), se observa que presentan análisis y también posibles respuestas para avanzar hacia la satisfacción de las necesidades actuales, sirviéndose de un modelo de trabajo pertinente al contexto social actual. Modelo de trabajo que se asiente en el valor de construir prácticas educativas guiadas por las siguientes claves, según se aporta desde Community of Researchers on excellence for all (en adelante CREA): interacciones comunicativo-dialógicas, basadas en la igualdad y que busquen el entendimiento entre las personas valorando los argumentos derivados del diálogo entre los sujetos, independientemente de la posición de poder que puedan ocupar los mismos. Por ello, se considera necesario orientar el pensamiento y la acción socioeducativa hacia la perspectiva dialógica basada en:

- Relaciones que tienen el consenso y el diálogo como fundamentos.
- Democratización en el acceso a los saberes.
- Igualdad en el nivel epistemológico en cuanto a la validez del conocimiento de todas las personas, desapareciendo la idea de que el conocimiento solo está en las personas expertas y técnicas.

- Incorporación de todas las personas en el proceso de socialización e inclusión social tomando parte en áreas reservadas tradicionalmente a los y las profesionales exclusivamente.
- Desaparición de la jerarquía interpretativa puesto que todas las personas son capaces de conocer qué les sucede y qué sería necesario para una mejor calidad de vida.

Si se extrapola este planteamiento, construido casi íntegramente en el mundo de lo escolar, al campo de la acción socioeducativa, el principio de la participación directa de las personas emerge como eje principal, dejando de lado planteamientos y posicionamientos tanto prácticos como teóricos de corte asistencialista o tecnocrático. Para poder lograrlo es necesario facilitar espacios de diálogo igualitario que potencien la reflexión y la acción desde la igualdad de condiciones, sin tener en cuenta el status o nivel educativo de las personas. Se va a realizar una apuesta posicionándonos en un modelo de acción basado en el diálogo y la participación, de orientación transformadora y emancipadora, promotora de la inclusión educativa y social. Sus prácticas de éxito pueden ayudar a transformar, con sentido ético y de mejora, fomentando espacios y metodologías que propicien el encuentro y la colaboración corresponsable en sus intersecciones profesionales. El modelo burocrático no tendría sentido en la medida en que las instituciones clásicas han estado más al servicio de los ámbitos de poder (político, administrativo, técnico) y menos al servicio de las personas. No podemos olvidar que la realidad se construye a través de un mutuo proceso de interacción entre acciones de personas o grupos y sistemas o estructuras. Esta idea se ve reforzada por los resultados arrojados por el proyecto Includ-ed (2006-2011) proyecto integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Este proyecto desvela las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentan la cohesión social, frente a estrategias educativas que generan exclusión social (Brown et al., 2013). El proyecto Includ-ed concluye, entre otras cuestiones, en la necesidad de que los centros escolares cuenten con la implicación de la comunidad para superar desigualdades. Esto conlleva el trabajo constante con otras áreas de la vida cotidiana y otros y otras profesionales en un trabajo de coordinación basado en acuerdos por la fuerza del razonamiento y no

por la fuerza de la jerarquía de poder. Esta idea de la colaboración en su máxima expresión se debiera de trasladarla al campo de la acción socioeducativa facilitando la participación y las relaciones igualitarias consensuadas.

Así mismo, se apuesta por incorporar las voces de las y los protagonistas sociales, es decir, sus opiniones, interpretaciones y vivencias en torno a su realidad. Esta participación directa tiene que superar las relaciones de colaboración y coordinación entre las y los profesionales implicados desde claves democráticas y horizontales. Esta orientación toma pleno sentido cuando enfocamos nuestra mirada hacia la infancia en situación de desprotección y los excesos que se observan en el sistema de protección, donde según Funes (2008):

todo está excesivamente psicologizado. Se estudia al niño, sus dificultades personales, sus riesgos, sus traumas, etc. Y nos olvidamos de que se trata de un niño o niña en un contexto en el que el riesgo lo produce la situación en la que vive, las condiciones de la vida de la familia, su hogar, su barrio, etc. La primera protección debería ser modificar esas situaciones en las que se prevé que el desamparo aparezca un día u otro (p.151)

A partir de esta observación se puede inferir la necesidad de potenciar la actuación de los servicios normalizados y el fortalecimiento de instancias circunscritas en los marcos comunitarios en que habitan, se relacionan y en los que conviven nuestros sujetos de atención, la infancia en situación de desprotección. La potencialidad educativa de la comunidad, de los espacios normalizados con sentido educativo y las respuestas a la diversidad, son elementos transversales de la acción educativa y la acción socioeducativa. Por lo tanto, la acción social corresponsable supone el establecimiento y la actuación compartida sobre la base de la mutua y recíproca influencia e interdependencia. El establecimiento y fortalecimiento de las relaciones y de métodos de acción transformadores constituyen el fundamento de un nuevo modelo pedagógico emergente. Según Longás et al. (2008), la pedagogía social se debe entender en un sentido amplio como pedagogía comunitaria para desarrollar toda su autonomía y bienestar en la toda la población. En la misma línea se centran las recomendaciones del SIIS en su informe de mayo

de 2013 sobre Pobreza Infantil en Euskadi. Se plantea la necesidad urgente de establecer programas de atención a la infancia con base territorial (barrio, pueblo...) e incluso de autogestión comunitaria. También se debieran de articular canales de coordinación a nivel de territorios concretos que aglutinen a las personas y entidades que llevan a cabo una labor profesional común. Centrándonos en el trabajo en los SSSS donde desarrollamos la acción socioeducativa a la infancia en situación de desprotección, en dicho informe se sugiere que el instrumento Balora (Decreto 230/2011) se basa en un concepto individualizado de la persona lejos del carácter social y comunitario necesarios.

Es importante señalar que este modelo de acción, como no podía ser de otra manera, supone la confluencia y también el avance respecto a otros modelos como el crítico, el participativo o el cooperativo ya descritos con anterioridad.

A modo de resumen se presentan los modelos participativos y los elementos que los componen en los siguientes cuadros.

	Modelo Inclusión Social	Modelo Crítico	Modelo Acompañamiento Autonomía
Entorno social	Siglo XX-XXI. Sociedad informacional	Actual, TIC, cambios rápidos	Actual
Entorno institucional	Aparece el tercer sector		
Sujeto	Llegar a toda la población, crítico, aparece el ideal	Responsable y capaz	
Profesional		Se cuestionan sus intereses y su papel. No importa tanto el diseño como las intervenciones significativas para quien las recibe	Proximidad, confianza, capacidades, potencialidades, activo ciudadano reconocimiento
Práctica	Trabajo socioeducativo como vertiente del trabajo social Aumento de la tecnificación, Aparición de múltiples clasificaciones de los problemas sociales, intervenciones especializadas	Trabajo socioeducativo como vertiente del trabajo social Aumento de la tecnificación, Aparición de múltiples clasificaciones de los problemas sociales, intervenciones especializadas	Se pretende que las personas tomen decisiones, trabajando a largo plazo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6: Resumen de los modelos participativos y sus elementos

	Modelo Cooperativo	Modelo Comunitario	Modelo Diálogo
Entorno social	Incertidumbre, pluralidad, actual, complejidad, respuesta a las TICs. Brecha entre quienes producen y tienen el conocimiento y los que no. Educación más allá del aula llegando al contexto laboral y comunitario.	Actual	Actual. Argumentos basados en el Diálogo. Democratización del saber
Entorno institucional	Empresarial, cooperativo, horizontalidad. Participación en la toma de decisiones. Flexibilidad.		
Sujeto	Activo, colaborador. Tolerancia al pluralismo.	Activo	Participan como parte de la comunidad
Profesional	Cooperación. Interdisciplinariedad. Socialización entre los distintos profesionales. Centrado en la metodología. Responsabilidad individual para el éxito grupal. Destrezas de aprendizaje para toda la vida. Reconocimiento del esfuerzo. Evaluación centrada en los procesos educativos. Superación de las desigualdades para la justicia social. Posibilitar cambios de manera crítica y consciente. Interacción, negociación. Facilitador. Responsabilidad compartida. Revisar los estilos y los valores propios	Uno mas	Intelectual transformativo, pasar de la adaptación a la transformación. Cambios de impacto social. Superar desigualdades. Cohesión social,
Práctica	La finalidad es la justicia social. El objetivo es la integración social.	Finalidad transformar la vida cotidiana de las personas	Espacio de diálogo igualitario. Orientación transformadora y emancipadora. Metodología colaboradora. Interprofesionales. Actuaciones de éxito. Evaluación dialógica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Resumen de los modelos participativos y sus elementos

CONCLUSIONES

En primer lugar, señalar la dificultad de encontrar en la literatura científica documentos que hablen de modelo de acción socioeducativa centrada en infancia. Este hecho no resulta extraño a la luz de la escasa investigación en general sobre la labor profesional de las y los educadoras sociales. La mayoría de las referencias cercanas se encuentran en el campo de la educación formal, sirviendo de apoyo para luego extrapolar sus conclusiones al ámbito de estudio de esta tesis.

Realmente es complicado realizar un análisis de la evolución histórica de los modelos ya que, en la actualidad, como hemos podido expresar, conviven de alguna manera prácticamente casi todos, utilizando unas terminologías más o menos “políticamente correctas”, pero mostrando rasgos de modelos que ya no debieran existir porque no son capaces de responder a las necesidades sociales actuales. No se puede afirmar tampoco la existencia de una cronología pura en relación al surgimiento y posible desaparición de los modelos. En ocasiones conviven históricamente más de uno, con elementos de varios de ellos según distintos enfoques y puntos de vista. Tampoco existe ningún modelo puro, sino que elementos de unos y de otros interaccionan en ocasiones en las mismas coordenadas espacio temporales, incluso con aquellos que ya no son capaces de responder a las necesidades sociales, pero bien por tradición, bien por la fuerza con la que se instauraron en un momento determinado, continúan marcando en ocasiones las acciones. Con esta evolución se puede apreciar la cada vez mayor complejidad del modelo de acción. Cada nuevo modelo incorpora algo del anterior además de intentar responder a los nuevos contextos sociales y nuevas necesidades de las personas. Otras veces, bajo distintos nombres se esconden características similares en cuanto a los elementos analizados.

Desde nuestra opción por un modelo de acción socioeducativa basado en el diálogo y la participación, nos situamos en los orígenes de nuestra especie. Tal y como señala Bermúdez de Castro (2010) en su libro “la evolución del talento”, ante los nuevos desafíos de la humanidad las claves de la victoria son las mismas que en el pasado. Si sobrevivimos al cambio climático no se debió solo al talento que

permitió al Homo Sapiens planificar actividades y crear herramientas, sino, sobre todo, a que esas capacidades se difundían rápidamente entre los distintos grupos humanos. Por ello, nuevamente se impone la necesidad de cooperar como especie y compartir, de inmediato, los nuevos conocimientos.

El ritmo acelerado con el que se producen los cambios sociales contrasta con la resistencia a los mismos que se produce en el seno del sistema. Sólo la acción de un modelo diferente será capaz de afrontar los retos actuales y futuros que tiene planteada la acción socioeducativa como servicio educativo. Para ello se debe compartir la creencia de que en educación la inversión en capital humano permite a las personas crecer, pero además ese capital puede entenderse como una externalidad positiva, es decir, que sus efectos positivos alcanzan y afectan a más personas de las que directamente se benefician de tal acción.

Finalmente, resaltar la apuesta por un modelo basado en el diálogo y la participación de la acción socioeducativa en el trabajo con infancia y adolescencia en el marco de los Servicios Sociales de Base en la CAV. Dicho modelo apuesta por el diálogo y la participación entre las educadoras y los educadores sociales y otras profesiones, así como, y de manera principal, con los sujetos. Para ello es fundamental analizar el actual contexto social y apostar por planteamientos políticos basados en el logro de la justicia social.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

Al hombre que habla convirtiéndonos en simple auditorio, le exigimos, más o menos conscientemente, no solo que sea él quien piensa lo que dice, sino que crea en la verdad de lo que piensa, aunque luego nosotros lo pongamos en duda; que nos trasmita una fe, una convicción, que la exhiba, al menos, y nos contagie de ella en lo posible. De otro modo, la oratoria sería inútil, porque las razones no se transmiten, se engendran por cooperación en el diálogo.

Antonio Machado (Juan de Mairena)

1.- Definición del objeto de estudio, hipótesis, interrogantes y objetivos.

Este apartado se centra en lo referente a la metodología empleada en la elaboración de esta tesis, teniendo en cuenta que, al igual que el resto de los elementos de esta investigación, no puede mantenerse ajena a los contextos y cambios sociales actuales. Ante la situación de cambio social que se vive (revolución tecnológica, economía global, cambios culturales, el rol de las mujeres, conciencia ecológica) se plantea hasta qué punto son pertinentes y adecuadas las actuaciones socioeducativas municipales que se están realizando con la infancia. Recordar que esta tesis parte de la idea de que en el colectivo profesional de educadores y educadoras sociales existe suficiente conocimiento como para plantear un modelo de acción socioeducativa que responda a la anterior pregunta. Para profundizar en el tema se analizarán las prácticas educativas tratando de describir y reconocer los modelos que se están utilizando en la actualidad.

Como ya se comentó con anterioridad, se parte del trabajo de campo efectuado en dos investigaciones anteriores en las que he tenido la oportunidad de participar. En ambas se ha utilizado la metodología comunicativa. Se destaca, igualmente, que el equipo investigador de ambas investigaciones ha sido mixto, constituido por profesionales de la educación social e investigadoras de la universidad. Como miembro de ambos equipos, he tenido la oportunidad de trabajar de forma continua en un proceso de investigación basado en la horizontalidad y el diálogo para la construcción colaborativa de conocimiento científico sobre la acción educativa y profesional de los educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección en el País Vasco. Estas dos investigaciones asentaron pilares importantes en cuanto a la metodología a utilizar y la producción de datos. Los datos producidos en la primera investigación “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” han constituido datos secundarios para el proceso de esta tesis; por otro lado, los datos producidos en el marco de la segunda investigación titulada “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad

Autónoma Vasca” han sido datos primarios, puesto que para el proceso de elaboración de los instrumentos y técnicas de recogida de información y para el propio proceso de producción de datos se tuvieron en cuenta el objeto de esta tesis y los objetivos planteados para la misma.

Este capítulo contiene seis apartados:

El primero clarifica el objeto de estudio, así como la hipótesis e interrogantes planteados. El segundo se centra en la descripción de la metodología utilizada en este trabajo. El tercer apartado explicita los escenarios, las personas participantes en el estudio, las técnicas de producción de datos y la organización comunicativa de la investigación. En el cuarto se relatan las fases del diseño de la investigación. El quinto muestra el análisis de datos, así como la construcción del sistema categorial y la categorización e interpretación. En el sexto y último apartado se reflejan los criterios de calidad utilizados, entre los que se incluyen los aspectos éticos de la investigación.

El objeto de estudio de esta investigación es el estudio de los modelos de acción socioeducativos con infancia y adolescencia llevados a cabo por las personas profesionales socioeducativas, en el contexto de los Servicios Sociales de Base en los planos municipal y mancomunado en la CAV.

La hipótesis de trabajo de partida es la siguiente: El colectivo profesional de las educadoras y los educadores sociales tiene potencialidad suficiente como para construir un modelo alternativo de acción socioeducativa.

Los objetivos que se han planteado son los siguientes:

- 1.- Analizar las prácticas cotidianas de acción socioeducativa de las personas profesionales.
- 2.- Identificar los modelos de acción socioeducativa existentes en la actualidad en el contexto del País Vasco.
- 3.- Elaborar recomendaciones respecto a la acción socioeducativa con infancia en situación de desprotección.

2. Metodología de la investigación

En todo proceso investigador, la metodología cobra una especial relevancia, en cuanto forma de acercamiento y construcción del conocimiento sobre el objeto de estudio. Un proceso que, necesariamente, ha de ser riguroso, desde un punto de vista tanto científico como ético.

En esta tesis se plantea analizar y comprender qué modelos de acción socioeducativa se están utilizando en la acción socioeducativa con infancia en situación de desprotección, desde los servicios municipales de base (SSB), para poder plantear alternativas de mejora y cambio. Para ello, es fundamental fijar el centro de atención en las prácticas socioeducativas que los y las profesionales desarrollan en los SSB, sus dificultades y sus potencialidades, por lo que se considera que el marco de la investigación cualitativa y la metodología comunicativa, pueden ofrecer esta comprensión profunda del objeto de estudio, así como las claves para superar las dificultades y limitaciones de esas prácticas relacionadas con el modelo o modelos a las que responden.

En este apartado, por tanto, se justifica la opción realizada para la investigación, así como el tipo de metodología utilizada y las técnicas de producción y análisis de datos desarrollados en la investigación.

En primer lugar, se clarifica el marco general de la investigación cualitativa en el que se sitúa esta tesis. La investigación cualitativa, desde sus inicios a finales de siglo XIX, ha tenido una gran producción científica en diversos campos del saber. Aunque en el estado español, su reconocimiento ha sido más tardío, casi a finales del siglo XX, se encuentran una gran variedad de estudios en educación y ciencias sociales (Sandin, 2003, Guzmán, Cabrera, Yanes y Castro, 2008). Sin embargo, no se puede hablar de una única forma de hacer investigación cualitativa, ya que una de sus características es su gran diversidad a la hora de entender el modo de acceder al conocimiento, de entender la ciencia y la realidad, ya que existen diferentes aproximaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Ello, es

muestra de la riqueza de planteamientos que tiene la investigación cualitativa (Denzin y Lincon, 2000).

A pesar de esta diversidad, distintos autores (Denzin y Lincon, 2000; Flick, 2012, Ruiz-Olabuenaga, 2012) identifican una serie de características comunes de la investigación cualitativa, que son: el estudio de los fenómenos sociales en su entorno natural y en un contexto y momento concretos, la exploración del significado que dan a estos fenómenos las personas implicadas, primando lo subjetivo sobre lo objetivo, la utilización preferente de la observación y la narración para la producción analítica e interpretativa de la información.

Así, la investigación cualitativa implica la realización de una práctica interpretativa y material que visibiliza el mundo, que lo transforma y lo representa a través de fotografías, notas de campo, entrevistas, conversaciones... (Denzin y Lincon, 2000). Para Flick (2012), toda investigación cualitativa pretende comprender y profundizar en los fenómenos sociales desde el interior de los mismos y de maneras diferentes, como son, la propia experiencia de las personas y grupos, las interacciones que se producen entre ellas, y las huellas o los documentos de estas experiencias e interacciones. En síntesis, que lo que caracteriza a la investigación cualitativa es su pretensión de comprensión e interpretación de la realidad humana y social para ubicar y orientar la realidad subjetiva del ser humano y de su acción. Desde un punto de vista epistemológico, la investigación cualitativa entiende que el conocimiento es producto de la interpretación que hacen los sujetos sobre esa realidad social que viven; es el sentido que damos los sujetos a las expresiones del objeto estudiado. Así mismo, el conocimiento es interactivo, lo que da un nuevo significado a la comunicación dentro de los procesos de investigación, y se legitima por la cualidad y calidad de la expresión de los sujetos que participan. Por ello, en la investigación cualitativa es importante la calidad de los sujetos, no su cantidad. La persona que participa es sujeto de investigación y no objeto, sujeto con dignidad, comprensión, capacidad, protagonismo y cultura (Gonzalez, 2002).

Desde esta perspectiva, cobra una especial relevancia el papel desempeñado por el personal investigador en todo el proceso de investigación, desde el diseño hasta

la presentación de sus resultados. El investigador o la investigadora ha de acercarse a la realidad objeto de estudio con apertura de miras, sin prejuicios previos y sabiendo cuál es su punto de vista inicial, su conocimiento y perspectivas sobre el tema. Tiene que ser capaz de valorar las aportaciones de las personas, dando muestras de una gran capacidad de comunicación y de interacción con aquellas implicadas en el estudio. Personas a las que se debe cuidar, siguiendo principios tanto éticos como científicos durante todo el proceso investigador.

Puesto que la investigación cualitativa, considerando su pluralismo ideológico, y desde el momento que profundiza en la interacción de las personas en y con su realidad, tiene también una relación con la acción y la mejora (Sandin, 2003; Denzin, 2012a). Como afirman Tellado, Lopez-Calvo y Alonso-Olea (2014), en todo proceso investigador concebido desde esta perspectiva, se mantienen como claves la participación del investigador o investigadora y de los y las participantes en la construcción de conocimiento, así como la incorporación de las voces en todo el proceso de investigación.

Estos dos elementos, la relevancia del diálogo en la construcción compartida de conocimiento y la participación de todos los sujetos, capaces de acción y de comunicación, están en la base de la metodología comunicativa. Metodología que se adopta en este estudio y que se pasa a justificar.

La metodología comunicativa se fundamenta en una concepción emancipadora y crítica de la construcción de conocimiento basada en un diálogo que no sea solo patrimonio de expertas y expertos. La finalidad última es la transformación social a través de preguntas sobre la naturaleza de la realidad social. Se basa en la necesidad de describir, analizar, comprender e interpretar los significados, aportando elementos nuevos que hagan posible el cambio de las situaciones que acontecen en la vida social (Gómez et al, 2006).

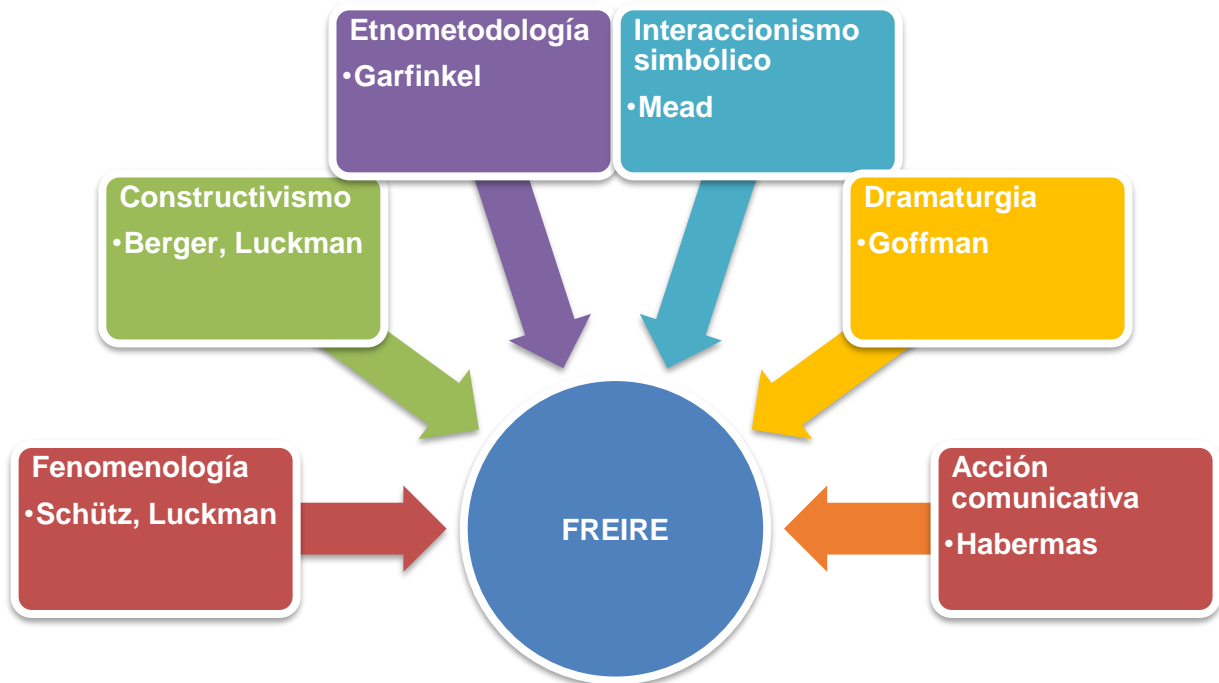
Esta metodología aparece en el campo de las ciencias sociales en el contexto del llamado giro dialógico de la sociedad, en cuyo marco las relaciones sociales se orientan hacia la comunicación y el diálogo. La metodología comunicativa ha sido

desarrollada desde los años 90 fundamentalmente por el CREA (Community of Researchers on Excellence for All), (Casamitjana et al., 2000; Gómez et al., 2006; Puigvert y Mallart (2004-2007), a partir de las teorías de la acción comunicativa de Habermas (1999) y de la acción dialógica de Freire (1984). Además, se asienta también en otras teorías científicas de distintos campos como pensamiento y lenguaje de Vigotski (1978). Así, se puede decir, que incorpora aspectos cruciales de todas y todos estos autores y autoras en la clarificación y desarrollo de la metodología. En esta dirección, Habermas en su teoría de la acción comunicativa plantea que las estructuras orientadas a un acuerdo se vuelven cada vez más efectivas tanto en la reproducción cultural como en la interacción social o en la formación de la personalidad. Por otra parte, la acción dialógica de Freire establece que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Se basa en que estamos continuamente dialogando con otras personas y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores y educadoras a fin de promover un aprendizaje libre y crítico. Así mismo, Mead basa la comprensión de la sociedad en la comunicación.

Vigotski por su parte mantiene como idea central que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social.

Toda esta apuesta por esta metodología se ha plasmado en el empleo de la figura del Consejo Asesor, formado por personas educadoras sociales, cuyas prácticas se han estudiado a lo largo de esta investigación. Del mismo modo, se han contrastado con ellas los guiones de las entrevistas y las conclusiones que iban aflorando. Los grupos de discusión comunicativos han aportado desde el diálogo la posibilidad de visibilizar el sentido que los y las educadoras sociales dan a su labor profesional. Estos grupos, al igual que las entrevistas en profundidad han posibilitado situar a la persona investigadora al mismo nivel participativo que las participantes.

En el siguiente cuadro se presentan algunos autores y autoras clave para la comprensión de esta metodología:



Fuente: Elaboración propia

Figura 5: Aportaciones a la metodología comunicativa

Esta metodología ha sido utilizada con éxito para analizar desigualdades educativas y sociales de forma que se genera verdadera transformación hacia la equidad y justicia social con diferentes colectivos y contextos (Gómez et al, 2010; García, Ferrada y Ruiz, 2011; Christou, Flecha y Pulido, 2011). García, Ferrada y Ruiz (2011), por ejemplo, plantean la necesidad de incluir las voces de “otras” mujeres para la superación de las desigualdades y la mejora del conocimiento científico. Por otras mujeres se refieren a aquellas que han sido marginadas del debate de la esfera pública, incluso en algunos momentos por el movimiento feminista, debido a su condición de no académicas o de pertenecer a una minoría cultural. Christou, Flecha y Pulido (2011), para reforzar la idea de impacto social y efecto transformador, exponen cómo el proceso llevado a cabo en una investigación utilizando la metodología comunicativa ha ayudado a las personas jóvenes a reflexionar sobre sus identidades violentas en torno a sus relaciones

sexuales y afectivas. En este caso el aspecto transformador se centra en los actos comunicativos sobre la violencia de género y sobre la prevención en la socialización, profundizando en los principales elementos que fomentan la violencia.

En el ámbito de la educación, el INCLUD.ED consortium (2011) y su empleo de la metodología comunicativa con impacto en la transformación de realidades sociales y educativas, ha sido reconocido por la comunidad científica internacional a través de publicaciones en revista de renombre como *Qualitative Inquiry*.

Así mismo, el impacto de los resultados de esta metodología en la investigación social y educativa ha sido demostrado en los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea, al igual que en proyectos del Plan nacional I+D+I¹.

Tellado et al. (2014) aportan evidencias del impacto de esta metodología durante el propio proceso de la investigación, cambiando el contexto e incluso la vida de las personas participantes. Así se ha experimentado en las investigaciones que precedieron a esta tesis y a lo largo de la misma, incorporando a educadores y educadoras sociales en las distintas fases, compartiendo conocimientos entre el equipo investigador y las personas investigadas. Desde Tellado et al. (2014) el empleo de "unos criterios éticos basados en el respeto a todas las personas participantes y a su capacidad de acción y transformación" (p.3), deben regir la participación de los sujetos. Todo ello se plasmó en una construcción compartida de los instrumentos de recogida de información, siendo primeramente elaborados a partir de la literatura científica recopilada y los resultados de investigaciones previas. A continuación, se validaron con el Consejo Asesor para un nuevo

¹ Entre otros: Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del Profesorado. Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D (2007-2010); Violencia de género en las universidades españolas. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005-2008). WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy Case. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socioeconomic Knowledge Base. European Commission. 2001-2004; CALLI BUTIPEN. Mujer Gitana y Mercado de Trabajo, (Plan Nacional de I+D. Comisión Interministerial Ciencia y tecnología. Instituto de la Mujer) Ref.39/02 (2003-2005); CITIROMA. Análisis de nuevos mecanismos de construcción de la ciudadanía multicultural en España: contribuciones del pueblo gitano. Plan Nacional de Investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica. Programa Nacional de Ciencias Sociales, económicas y jurídicas (2006-2009). DROM-IN. Inmigración gitana en España: los retos de la inclusión social y la convivencia. Plan Nacional de I+D (2009-2011);

contraste en el equipo y definitivamente cerrarlos tanto para la realización de las entrevistas como para los grupos de discusión. En los estudios que se están mencionando, las y los autores nos recuerdan la importancia de construir y compartir las interpretaciones con las personas participantes, dándoles la oportunidad de revisar lo construido, superando el desnivel interpretativo. La difusión se debiera de llevar a cabo, y así se hizo, con el protagonismo del colectivo a estudio, mediante seminarios y jornadas de difusión.

La metodología comunicativa, por tanto, parte de la consideración de las personas como actores y actrices capaces de hacer interpretaciones reflexivas y crear conocimiento sobre la realidad social. Utiliza el concepto de inteligencia cultural para plantear que las investigadoras y los investigadores deben creer que todas las personas, incluso las más desfavorecidas socialmente, tienen capacidad para analizar su propia situación. De esta manera se supera el desnivel interpretativo entre persona que investiga y persona investigada, aportando quien investiga su conocimiento científico y las personas investigadas el suyo propio en un diálogo igualitario. Las interpretaciones que puedan hacer personas ajenas al mundo académico y de la investigación, pero conocedoras de la realidad que se interpreta, es tan válida y pertinente como las que pueda hacer el investigador o investigadora universitario, siempre y cuando el diálogo que se establezca entre ambas esté regido por el valor de los argumentos que se aportan. Ello implica abandonar planteamientos etnocéntricos por parte del equipo investigador. Oliver, De Botton, Merrill y Soler (2011) señalan, cómo en el Estado español existe una gran cantidad de literatura científica sobre culturas minoritarias construida desde una perspectiva etnocéntrica, lo que conduciría a la consideración de esos grupos como socialmente inferiores.

Por tanto, Flecha, Gómez y Puigvert (2011) mantienen que este planteamiento metodológico comunicativo implica la inclusión de las personas participantes en la investigación en todas las fases del proceso investigador, así como en el avance en propuestas transformadoras de la realidad social objeto de estudio, puesto que todas las actrices y actores tienen capacidad para interpretar la realidad, sus propias acciones y sus consecuencias. Todo ello hace posible la construcción

conjunta del conocimiento social y a partir de aquí pudiera plantearse la posibilidad de transformación social.

Los significados son construidos en la comunicación interactiva de las personas, poniendo énfasis en la interacción social y los acuerdos, en vez de en la construcción individual de significados. La perspectiva comunicativa tiene una epistemología centrada en la intersubjetividad, teniendo al diálogo como eje clave, tal y como señalan Flecha et al. (2011), basando su validez en el consenso comunicativamente alcanzado. Ello implica el desarrollo de estructuras que faciliten este proceso de diálogo igualitario, como por ejemplo el Consejo Asesor, la constitución de un grupo de investigación representativo del colectivo a estudio, grupos operativos de trabajo o reuniones plenarios (Alonso et al, 2012b).

El equipo investigador incorpora teorías y base científica que se complementan y contrastan con los conocimientos y la práctica del mundo de la vida de las personas investigadas.

Cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras usando un tipo de lenguaje que lleve hacia procesos de entendimiento y elimine distorsiones. De este modo, las personas se convierten en agentes sociales transformadores capaces de interpretar la realidad social y crear conocimiento transformando sus estructuras. La persona investigadora no tiene el papel de lideresa concienciadora. Se deben desarrollar y potenciar las capacidades que ayudan a reconocer a las personas como agentes sociales de sus vidas y contextos.

Considerando la dimensión ontológica de este enfoque, la naturaleza de la realidad social se construye dependiendo de las definiciones que las personas les otorguen, y de ahí la importancia de incorporar las aportaciones de todas aquellas que participan de esa realidad. En cuanto a la dimensión metodológica se caracteriza por su orientación comunicativa, tanto para técnicas cualitativas como cuantitativas. Se entiende que una técnica tiene orientación comunicativa cuando genera reflexión entre las personas que quieren entender mejor las investigaciones

que estudian (Flecha et al, 2011). Desde este enfoque, las voces de los sujetos se contrastan con el conocimiento científico, pudiendo reinterpretar sus experiencias, siempre desde una igualdad también en la organización de las estructuras, las normas y el enfoque.

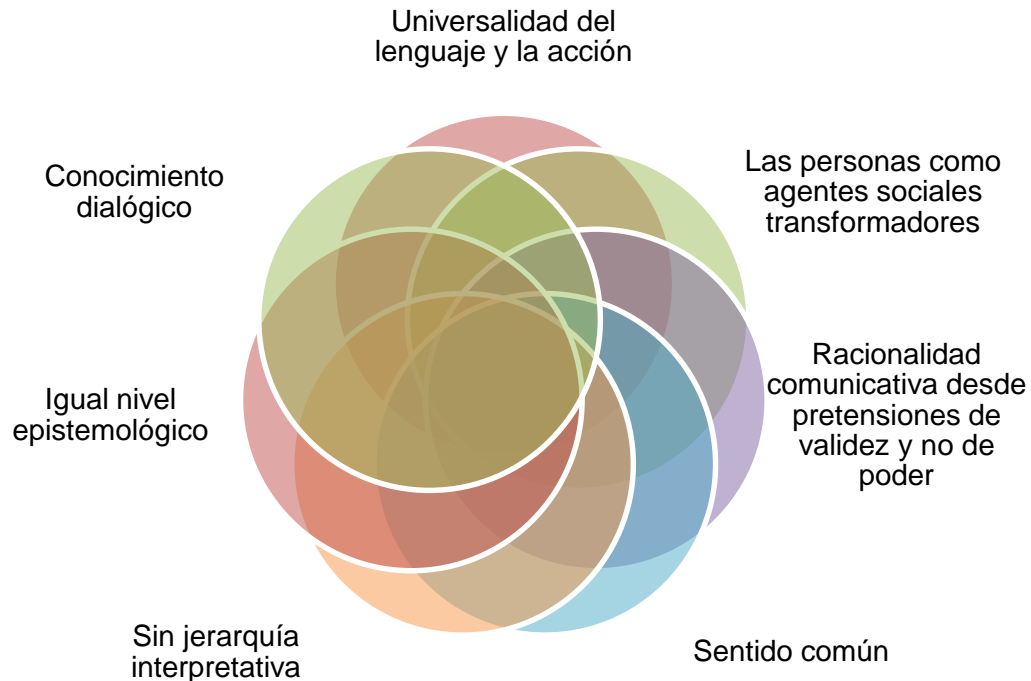
Otra característica de esta metodología comunicativa, afecta al análisis de la información, que se hace bajo dos dimensiones: excluyentes y transformadoras. De este modo, las interpretaciones pueden ser leídas en una vertiente u otra, dependiendo de las condiciones en las que se generen. Para la superación de las desigualdades sociales es necesario identificarlas como paso previo para la transformación social, ya que los distintos aspectos que giran en torno a la metodología comunicativa y las técnicas de producción de datos cualitativas están muy asociadas a los conceptos de cambio y justicia social.

Por lo tanto, se pueden resumir las tres claves principales de la metodología con orientación comunicativa en los siguientes puntos:

El primero remarca la importancia de que todo el proceso investigador, incluidas las interpretaciones, estén realizadas por todo el equipo investigador conformado por personas con trayectoria en el mundo científico y sujetos objeto de estudio.

El segundo se centra en la visibilización de los elementos excluyentes que dificultan los avances sociales y los transformadores que permiten el avance y cambios colectivos beneficiosos. La metodología comunicativa ayuda no sólo a comprender los elementos complejos que conducen a la exclusión, sino también a identificar maneras de reducir las desigualdades e informar a los estamentos políticos de los resultados obtenidos (Aubert, Melgar y Valls, 2011). Las voces de las personas afectadas por diversas formas de privación se colocan en el núcleo del estudio. Finalmente, se remarca la necesidad de no centrarse sólo en los elementos excluyentes, sino también en los éxitos y mecanismos de transformación.

El tercer aspecto tiene que ver con el impacto en la sociedad, como aval de la validez de la metodología comunicativa: la capacidad de transformar la sociedad sustentada en evidencias científicas.



Fuente: Elaboración propia

Figura 6: Principales postulados de la metodología comunicativa

Las investigaciones logran su utilidad a partir de evidencias científicas, siendo necesario construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar.

Se concibe el análisis de la realidad bajo un doble prisma: el de los sistemas y sus estructuras. Para ello, Oliver et al. (2011) nos recuerdan que las personas participantes deben sentirse cómodas, sobre todo en lo que respecta a los términos del lenguaje, tratando él investigador y la investigadora de no utilizar lenguaje técnico.

3.- Escenarios, participantes en el estudio, técnicas de producción de datos y organización comunicativa de la investigación

3.1. Escenarios y participantes

Las personas participantes en el proceso de investigación tienen distintos perfiles profesionales. Por una parte, se ha contado con educadoras y educadores sociales, cuyas prácticas educativas son objeto de esta investigación. Por otro lado, también se han incluido trabajadoras y trabajadores sociales, dado que son parte profesional integrante de los servicios sociales de base y de ellas y ellos dependen los equipos socioeducativos, orgánicamente hablando. Por esta razón, nos parecía fundamental la incorporación de sus voces para poder dibujar, de una manera más óptima, el trabajo socioeducativo efectuado con infancia en situación de riesgo de desprotección.

La muestra, por consiguiente, estuvo formada mayoritariamente por educadoras y educadores sociales y algunas personas trabajadoras sociales. El Consejo Asesor se compuso en su totalidad por educadores y educadoras sociales, cumpliendo cuatro las funciones de coordinación.

El criterio de selección para los y las educadoras sociales ha sido que formaran parte de un equipo socioeducativo a nivel municipal o mancomunado. Respecto a las trabajadoras sociales, debían trabajar en un servicio social de base en el que hubiera educadores y educadoras sociales y tuvieran relación directa con ellos y ellas.

El contacto con ellos y ellas se realizó mediante una estrategia informal a través de personas cercanas a las seleccionadas. Una vez obtenida su disposición se comunicó directamente con ellas a través de la vía telefónica y luego por correo electrónico, haciéndoles llegar el proyecto de investigación y el guion de los

encuentros. A las personas participantes en los consejos asesores, además, se les facilitaba un resumen del trabajo realizado hasta el momento, para su posterior contraste. Antes de comenzar las grabaciones para la recogida de datos, siempre se obtenía la correspondiente autorización.

3.2.- Técnicas de producción de datos

Las técnicas de recogida y de análisis de la información de orientación comunicativa requieren una interacción horizontal. Es responsabilidad de las personas investigadoras aportar conocimientos, crear un clima de diálogo que posibilite una comunicación intersubjetiva y preguntarse qué hay de verdad en todo ello, qué no le han dicho y qué han explicado de manera interesada. También encontrarán múltiples dimensiones difíciles de entender. Aunque las personas investigadoras e investigadas aportan conocimientos diferentes, se trata de abandonar posiciones de poder y aceptar los mejores argumentos, facilitando todos los entornos favorables a la comunicación y al entendimiento.

3.2.1. Entrevistas en profundidad

En este apartado se comienza explicando, a partir de varias autoras y autores e investigaciones, en qué consiste la entrevista. Así mismo, se añade el matiz de “comunicativa” por lo que tiene de especificidad. Se finaliza exponiendo el procedimiento seguido en su desarrollo.

Se utiliza la entrevista en profundidad porque ofrece un contexto comunicativo, de debate y conversacional. Así mismo, mediante el matiz dialógico tal y como recuerda Denzin (2012b) se permite cultivar la reflexividad como método paciente y respetuoso de escucha. Este método lleva a la persona investigadora a un lugar como co-constructora de sentido en esta relación, como un oyente activo. Se trata el diálogo como un proceso de descubrimiento, tratando de actuar como colaborador de empoderamiento, utilizando la entrevista como herramienta de

intervención. Así, puede ser un método para descubrir las estructuras de la opresión de los mundos de la vida de las personas que se entrevistan, y como participante reflexivo se promueven críticamente las agendas de la práctica democrática radical.

En el marco de una metodología comunicativa, la devolución de la transcripción realizada a la persona entrevistada es una acción obligada. Ello permite al sujeto matizar aquellos aspectos que considera no expresó claramente. También la interpretación realizada por la investigadora se contrasta de nuevo con ella. Posteriormente, los resultados se presentan en categorías de conceptos como concepciones de las personas a la hora de interpretar los fenómenos desde sus perspectivas, incluyendo la voz de la persona investigadora de manera inevitable (Sin, 2010).

La contribución de la revisión de los y las participantes asegura la calidad de las transcripciones y por lo tanto la calidad de la investigación. De esta manera se garantiza la ética y el empoderamiento de las personas entrevistadas al permitirles el control de lo que está escrito. Se dan tres razones para compartir la información con estas personas: cortesía por el tiempo que dieron a la investigación, validación de los datos y suministro de informaciones y recomendaciones. De esta manera se logran tres objetivos: superar dificultades de comprensión de la grabación, cooperar entre el equipo investigador y participantes y mejorar la calidad de las transcripciones. Algunos autores y autoras creen que no aporta tanto y que, sin embargo, las personas participantes pueden borrar frases o comentarios que dijeron en el momento de la entrevista (Mero-Jaffe, 2011).

Con el procedimiento de devolución utilizado, se analiza cómo las lecturas de las entrevistas por las personas participantes pueden dar lugar a la aprobación, al error de correcciones cambiando el contenido de lo que dijeron o a la aclaración de ciertos comentarios. De este modo, las personas entrevistadas controlan la información que dan y las correcciones que realizan, y al mismo tiempo aumenta su sentimiento de estar involucradas en la investigación. Con ello, también se pueden paliar el sentido de vergüenza de lo que se dijo al leerlo de nuevo teniendo

temor a la imagen que quede de ello, se puede plasmar la evolución en el discurso de cuando se dijo al momento de la lectura de la transcripción, evitándose que se sientan como meros autómatas de transmisión de información. Leer las transcripciones despierta emociones y presenta la oportunidad de decir cosas que pudieran no haber sido expresadas adecuadamente durante la entrevista. (Mero Jaffer, 2011). Todo ello se logra buscando su bienestar, sintiéndose libres y respetadas. Sin embargo, aun teniendo presente todo lo reseñado, se deben tener en cuenta las diferencias existentes entre el lenguaje oral y el escrito, con la consiguiente pérdida de significados que se pueda producir (Sin, 2010).

Para el desarrollo de las entrevistas, por tanto, se han seguido tres fases: preparación, entrevistas, transcripción y contraste.

En la primera de ellas, la de preparación, se elaboraron los guiones a partir de la literatura científica localizada en contraste con los consejos asesores. Se construyeron dos guiones para las entrevistas; el primero, centrado en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales: describir el trabajo en el día a día, condicionantes del trabajo, organización del equipo y percepción del trabajo con infancia en situación de desprotección (ver anexo 1). Y el segundo, los puntos clave fueron los modelos de acción socioeducativos, los proyectos que se llevan a cabo con otras y otros profesionales, protocolos entre ambos, coordinaciones existentes, niveles de coordinaciones, imagen de otras instituciones o departamentos, informaciones compartidas y ética profesional en la implicación. (Ver anexo 2).

En la segunda fase, propiamente la de realización de las entrevistas, se llevaron a cabo 15 entrevistas a profesionales (educadores y educadoras sociales y trabajadores y trabajadoras sociales), realizadas en el lugar natural de trabajo de los y las mismas, es decir, en los servicios sociales de base o en los locales que se han asignado directamente. Fue importante tener en cuenta que se debía potenciar un clima de confianza que permitiera un diálogo de igual a igual. Para garantizarlo se clarificó de nuevo y en primer lugar el proyecto y los objetivos. También otras cuestiones relacionadas con lo que se requiere de la persona

entrevistada, en qué consiste la metodología comunicativa y cómo se va a proceder con la información obtenida. Con algunas de las personas entrevistadas ya existía una relación laboral, por lo que el clima de confianza ya se daba de antemano. La duración de cada entrevista fue de hora y media.

La última y tercera fase consistió en la transcripción de las entrevistas y su devolución a las personas participantes para, tal y como se ha señalado anteriormente, su matización en torno a alguna idea o aspecto si así lo consideraban. Ninguna persona realizó aclaraciones a sus aportaciones.

3.2.2.- Grupos de discusión comunicativos

La elección del grupo de discusión tiene que ver con la apuesta por la metodología comunicativa, donde esta técnica se convierte en fundamental en la medida que el propio diálogo lleva a los cambios y avances en las concepciones. Tomando como referencia a Krueger (1991), se puede señalar que gran parte del éxito de estos grupos se debe a que las opiniones de las personas se encuentran influenciadas por los comentarios de otras, pudiendo llegar a cambiar. Este hecho se produce porque según Krueger (1991) “somos un producto de nuestro entorno y estamos influidos por las personas que nos rodean” (p.28). Esta técnica, a diferencia de otras como la entrevista grupal, tiene como objetivo provocar la discusión correspondiendo “al entrevistador sacar a la luz dichas revelaciones a través de preguntas abiertas en el seno de un ambiente permisivo” (p.31), para llegar a comprender sin la necesidad de que aparezcan consensos. Se lleva a cabo mediante preguntas abiertas y la observación de las personas participantes.

Además, la utilización de esta técnica supone el empoderamiento para las personas participantes, al situarse al mismo nivel que el equipo investigador, mediante una relación basada en el diálogo, fortaleciendo así una relación con pretensiones de validez y no de poder. Los acuerdos y la comprensión son el resultado del razonamiento y el diálogo y no la imposición de la persona que lleva a cabo la investigación. A diferencia de los grupos de enfoque tradicional que

buscan recoger información, aquí se persigue, por un lado, generar colectivamente conocimiento científico y, por otro lado, transformar el contexto a través de un proceso de reflexión entre los y las participantes integrando la subjetividad individual y la grupal (Aubert et al. 2011).

Se debe tener en cuenta que la información y las interacciones intragrupo afectan a los juicios y, por ello, es necesario comprender la profundidad a la cual los y las participantes procesan la información que reciben y las opiniones de otros miembros del grupo Charlesworth et al. (1993).

En los procesos de participación, se intenta que exista cada vez mayor calidad, alentando a los y las participantes a reconocer y expresar valores. Recientemente, el énfasis se pone en que las personas participantes dispongan de información técnica y científica presentada de una forma clara bien comunicada y fácil de comprender. El objetivo es que los y las participantes hagan juicios informados, bien razonados y en profundidad. En ocasiones, con entrevistas o cuestionarios se pueden reflejar juicios superficiales que difieren significativamente de juicios sólidos alcanzados después de un cuidado análisis de la información y perspectivas de los demás. También nos encontramos con que la dinámica de los grupos deliberativos puede promover el desarrollo de un juicio informado reflexivo. De ahí el valor del uso de los grupos de discusión.

Los grupos de discusión realizados tuvieron tres fases: preparación, realización del grupo y, finalmente, transcripción y contraste.

En la primera fase, el diseño de esta técnica y el guion, la selección de las personas participantes y la interpretación de los resultados, se contrastaron entre el equipo investigador y el Consejo Asesor. El resultado fue guiones que además de los datos identificativos, al igual que en las entrevistas, apuntaban a dos aspectos centrales. Uno en torno a la práctica socioeducativa incluyendo aspectos sobre motivación, el imaginario sobre la educación, la definición del papel de los y las profesionales, la dimensión socio-laboral y desarrollo profesional, es decir, la formación, el auto-concepto y la cultura profesional y las condiciones laborales (ver

anexo 3). El segundo giró sobre aspectos relacionados con la coordinación, ejes de colaboración interdisciplinares, espacios de intersección, modelos de trabajo, imágenes profesionales, modelos de colaboración e impacto de las intervenciones (ver anexo 4).

En una segunda fase se realizaron los grupos de discusión, que como ya se ha dicho, en los primeros se hicieron dos vueltas con cada uno de ellos. La duración de cada sesión fue de dos horas, una vez realizadas las presentaciones.

Se realizaron un total de 5 grupos de discusión exclusivamente con educadores y educadoras sociales de equipos socioeducativos, contando con un total de 50 educadoras y educadores. Dos fueron en Bizkaia, en el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Bizkaia, dos en Gipuzkoa en locales de trabajo de los equipos socioeducativos y uno en Araba en locales de la entidad de pertenencia de las educadoras sociales.

Por otro lado, se desarrollaron tres grupos de discusión, uno en cada Territorio Histórico, conformados por educadoras y educadores sociales de Equipos socioeducativos, trabajadoras sociales, y personal de ludotecas. En total fueron 18 profesionales.

Los criterios de selección respondían al perfil y ámbito de trabajo de las personas participantes. Por un lado, a la luz del objeto de esta tesis, la opción primera fue incluir mayoritariamente educadoras y educadores sociales que estuviesen ejerciendo en algún equipo socioeducativo de un servicio social de base. Por otro lado, tomaron parte trabajadoras y trabajadores sociales en la medida que, tal y como hemos explicado en el estado de la cuestión, son compañeras y compañeros de las educadoras y educadores en los servicios sociales de base y orgánicamente dependen de ellas y ellos. Se valoró oportuno que tomara parte el personal de recursos infantiles como las ludotecas por estar muy cercano a los y las educadoras.

Se debe señalar que en la tercera fase se realizó la devolución a todas las personas participantes, una vez fueron transcritos los datos de los grupos de discusión. El objetivo es que, como ya se ha indicado previamente, pudieran matizar o aclarar aquellos aspectos que a su entender no los habían expresado claramente en un primer momento, dando la oportunidad para completar sus reflexiones con cierta distancia temporal. Se pretende la búsqueda de diferentes concepciones de los fenómenos de interés de manera colectiva en lugar de las concepciones de los y las participantes de manera individual. Por lo tanto, la información recogida debe ser interpretada de manera colectiva. Por supuesto, se compartió con ellas y ellos las interpretaciones y conclusiones de la investigación, igual que con el Consejo Asesor.

Para finalizar este capítulo, señalar que en el anexo 5 se presenta un cuadro con los perfiles de las personas participantes tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión comunicativos.

3.3.- Organización comunicativa: el Consejo Asesor

En este punto se explica en qué consiste el Consejo Asesor como elemento fundamental dentro de la metodología comunicativa, para garantizar la participación y horizontalidad de todas las personas implicadas en una investigación.

Como Gómez et al. (2006) afirman, “el Consejo Asesor estaría formado por personas representativas de colectivos, grupos y/o comunidades de la población participante (...), recogiendo la riqueza de sus diversas aportaciones y maneras de entender y transformar la realidad”. Esta estructura organizativa aporta conocimiento mediante la revisión de la documentación que se va obteniendo y el desarrollo del proceso. Así mismo, realiza una evaluación de las conclusiones que se van logrando con el objetivo de garantizar que éstas colaboran en la mejora del colectivo objeto de estudio.

Como sistema de apoyo a la investigación, existen diferentes experiencias que avalan su importancia. Munté, Serradell y Sordé (2011), a través de una investigación sobre la comunidad Romaní, plantean el trabajo que llevó a cabo el comité asesor. Este Comité fue utilizado como un mecanismo para garantizar que las personas gitanas pudieran participar directamente en la toma de decisiones, ya que este modelo fue trasladado desde la investigación a la política. Se trata, por tanto, de no depender de intermediarios o representantes de las voces de las personas más excluidas.

Otro ejemplo del empleo del Consejo Asesor se encuentra en el artículo sobre el amor romántico de Yuste, Serrano, Girbés y Arandia (2014). En él las y los adolescentes se convierten en sujetos activos en todas las fases de la investigación, lo que permitió ajustar y consensuar la interpretación. Yuste et al. (2014) remarcan que el Consejo Asesor como estructura posibilita unir el mundo del sistema y el mundo de la vida. Esta organización es un avance en la democratización de las investigaciones aunando sociedad y ciencia. El hecho de que existiera el Consejo, supuso la validación de las decisiones metodológicas para superar desniveles. Al mismo tiempo se aseguraba la proyección social de los resultados entre los y las propias jóvenes. En este caso, el Consejo estuvo formado exclusivamente por jóvenes en la medida que eran las últimas voces afectadas. Se tuvo especial cuidado de no incluir profesionales ya que no eran el objeto de estudio. Una vez contactadas se expuso el sentido y valor de su participación y se comenzó a construir un lenguaje común con el equipo investigador, contrastando el diseño y los instrumentos de recogida de datos que se habían planificado. También se presentó la discusión teórica, siempre desde una posición horizontal con un lenguaje pertinente. Todo ello se llevó a cabo en un clima propicio para el diálogo. De esta manera los y las jóvenes comenzaron a unir sus experiencias diarias con sus pensamientos, mediante un diálogo igualitario. Por lo tanto, el consejo realiza una mirada al exterior, es decir, a los procesos de la vida, y otra al interior como garante de veracidad. A través de estos ejemplos se puede visualizar el papel y los efectos sociales, académicos, profesionales y personales que puede llegar a tener una buena organización comunicativa de la investigación.

El Consejo Asesor de esta tesis estuvo formado por un grupo de seis personas profesionales vinculadas a la acción socioeducativa con menores en los Servicios Sociales de Base, además de una codirectora de la tesis y la propia investigadora. La toma de contacto se realizó telefónicamente con cada una de las personas participantes, ya que existía un conocimiento laboral previo. Una vez obtenido su consentimiento, se les envió, con un mes de antelación, un resumen del trabajo realizado hasta el momento, centrado en los objetivos de trabajo, el diseño del proceso y de los instrumentos y la validación de los resultados parciales. De este modo se reorientó la dirección del trabajo en su globalidad, según criterios derivados de su sentir y su saber profesional. Se realizó una única sesión en noviembre de 2014, cuya duración fue de dos horas, en un clima distendido por el conocimiento existente entre todas las personas. Quince días más tarde se le devolvió la sesión transcrita a la espera de sus aclaraciones, pero no se recibió ninguna.

Se finaliza este capítulo con una figura que resume lo expuesto en él.

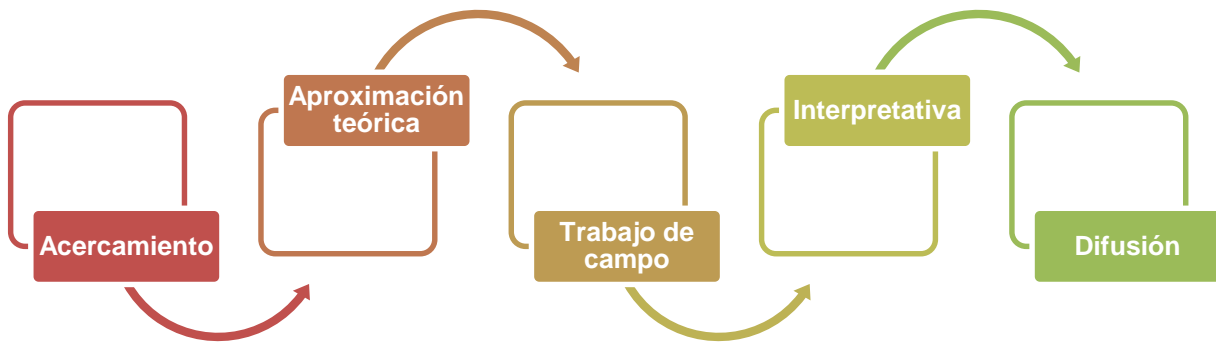


Fuente: elaboración propia

Figura 7: Técnicas de producción de datos y organización comunicativa

4. - Fases de la investigación.

Se pueden distinguir cinco fases: acercamiento, aproximación teórica, trabajo de campo, interpretativa y difusión.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2: Fases del diseño de investigación

La primera fase es la participación en las dos investigaciones que se están mencionando a lo largo de toda la tesis. Se ha denominado “fase de acercamiento”.

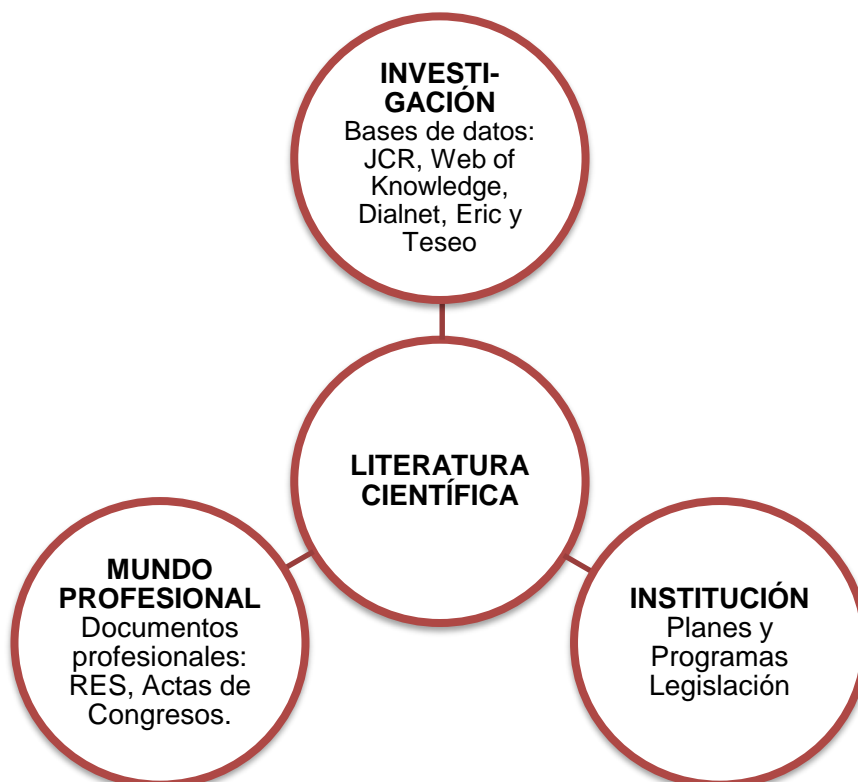
Se puede decir que el trabajo en torno a esta se comenzó a gestar a raíz de la participación en la investigación “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” en el bienio 2006-2008. La reflexión surgida de esta colaboración supuso el comienzo de los cursos de doctorado y la suficiencia investigadora en torno al tema que nos ocupa. En el estudio “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca” del bienio 2012-2013 se tuvieron en cuenta los objetivos de esta tesis en el diseño del trabajo de campo, de tal manera que parte de la información obtenida se encontraba vinculada a esta investigación.

La segunda fase se denomina “aproximación teórica”. Se llevó a cabo durante los años 2013 y 2014. En un principio se realizó un acercamiento a la temática de

investigación, mediante un trabajo documental y bibliográfico a partir de las preguntas, objetivos e hipótesis del proyecto de investigación. Durante el primer cuatrimestre de 2014 se realizaron búsquedas en distintas bases de datos (JCR Web of Knowledge, Dialnet, Eric, Teseo). También se profundizó en las actas de congresos y revistas profesionales como RES, informes y páginas web. Esta labor investigadora se trianguló con algunas docentes del Grado de Educación Social. Con el material anteriormente descrito se comenzó a escribir el marco teórico que finalizó en julio de ese año, aunque se ha ido retocando a lo largo de toda la investigación, contrastándolo con las dos directoras de la tesis.

A continuación, se detalla en profundidad esta segunda fase. La elaboración del estado de la cuestión ha sido posible consultando diversas fuentes, principalmente:

- a) Bases de datos científicas
- b) Informes y Planes
- c) Actas de congresos, páginas web y revistas profesionales.
- d) Tesis Doctorales



Fuente: Elaboración Propia

Figura 8: Revisión de la literatura científica

a) Bases de datos científicas

Se comenzó la revisión bibliográfica consultando las diez primeras revistas indexadas por mayor factor de impacto en la base de datos Journal Citation Reports (JCR Social Sciences Edition en el año 2012), desde el año 2000 al 2014, con los siguientes descriptores: Bureaucratic model, Cooperative model, Community model, Dialogical model/dialogic model, Social interventional model/socio-educational intervention model. Esta primera revisión no arrojó ningún resultado. Por ello, como segundo paso, se centró la mirada en la base de datos del Web of Science (Web of Knowledge) utilizando los mismos descriptores. En esta segunda revisión se seleccionaron los artículos del año 2000-2014 y se utilizó “title” y “topic” como búsqueda. De cara a la selección de los artículos se debe matizar que en los casos en los que los resultados de la búsqueda eran excesivos se acotaron más los años de búsqueda, así como el “índice de citas” dentro de la Colección Principal de Web of Science quedando al final con Social Sciences Citation Index (SSCI) --1956-presente y con Conference Proceedings Citation Index- Social Science y Humanities (CPCI-SSH) --1990-presente.

Como tercer paso se consultó la base de datos del ERIC (base de datos de educación) utilizando “title” como búsqueda de 2000 al 2014. Finalmente, y como cuarto paso se realizó una búsqueda en la base de datos Dialnet utilizando el “Titulo” y exclusivamente centrada en las materias de “ciencias sociales” y “psicología y educación” del 2010 al 2014, publicados en “castellano”, tanto artículos de revista como tesis o capítulo de libro.

A continuación, se presenta un resumen de la búsqueda bibliográfica de las bases de datos anteriormente mencionadas.

DESCRIPTORES	WEB OF KNOWLEDGE		ERIC		DIALNET	
	Resultados	Selección.	Resultados	Selección.	Resultados	Selección.
Bureaucratic model	TITLE:13 TOPIC:129	TITLE:5 TOPIC:14	2	1	21	5
Bureaucratic model and education	TITLE:0 TOPIC:48	TITLE:0 TOPIC:4	0	0	5	5
Bureaucratic model and intervention model	TITLE:0 TOPIC:25	TITLE:0 TOPIC:4	0	0	2	1
Bureaucratic model and social work/worker/workers TOPIC	Work:38 Worker:14	Work:7 Worker:4	0	0	3	1
Modelo burocrático y educador social					1	1
Bureaucratic model and social education TOPIC	16	2	0	0	2	2
Bureaucratic model and social intervention TOPIC	7	2	0	0	0	0
Bureaucratic model and socio-educational intervention TOPIC	0	0	0	0	0	0
Cooperative model	TITLE:79 TOPIC:754	TITLE:1 TOPIC: -	13	8	62	13
Cooperative model and education	TITLE:9 TOPIC:108	TITLE:5 TOPIC:7	3	1	22	6
Cooperative model and intervention model	TITLE:0 TOPIC:60	TITLE:0 TOPIC:6	0	0	1	1
Cooperative model and social work/worker/workers TOPIC	Worker:47	Worker:2			12	3
Cooperative model and social intervention TOPIC	53	7	0	0	0	0

DESCRPTORES	WEB OF KNOWLEDGE		ERIC		DIALNET	
	Resultados	Selección.	Resultados	Selección.	Resultados	Selección.
Cooperative model and social education TOPIC	49	6	0	0	7	3
Modelo cooperativo y educador social					7	2
Cooperative model and socio-educational intervention	0	0	0	0	0	0
Community model	TITLE:264 TOPIC:9897	TITLE: TOPIC: -	86	17	101	11
Community model and intervention model	TITLE:58 TOPIC:1898 TOPIC:	TITLE:2 TOPIC: - TOPIC:	5	2	17	4
Community model and education	TITLE:65 TOPIC:1374	TITLE:15 TOPIC: -	36	8	25	6
Community model and social intervention	TITLE:2 TOPIC:584	TITLE:1 TOPIC: -	1	0	11	5
Community model and social education	TITLE:2 TOPIC:212	TITLE:0 TOPIC:	4	2	15	2
Community model and social worker	TITLE:1 TOPIC: Worker 165	TITLE:0 TOPIC: Worker 12	Work 3	1	24	5
Community model and socio-educational intervention TOPIC	0	0	0	0	1	1
Modelo comunitario y educador social					11	3
TOTAL, ARTÍCULOS SELECCIONADOS	107		38		80	

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8: Resultados de búsqueda en bases de datos

b) Informes

La preocupación por el bienestar de la infancia también es objeto de análisis y estudio por entidades y administraciones públicas, por lo que se han analizado diversos Informes sobre infancia, realizados por diferentes entidades (UNICEF, Ararteko, Ikuspegiak), así como Planes y Guías de actuación para la protección de la infancia y protocolos de valoración del riesgo de desprotección desarrollados por la administración autónoma y las territoriales. En el cuadro adjunto se indican los documentos revisados y analizados.

Internacional	Comisión Europea	Trousselard, A; Morin, S y Van Keirslobick, B. (2011). La defensa de los Derechos de la infancia en Europa. Dynamo International • Defensa de Niños y Niñas Internacional – Bélgica. Con el apoyo de la Comisión Europea – Programa PROGRESS. www.dynamoweb.be
Estatal	Unicef	UNICEF (2012). La Infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños. www.unicef.es
Comunidad Autónoma Vasca	Ikuspegiak/ Observatorio de Asuntos Sociales. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales	Sistema de indicadores para el seguimiento de la infancia y adolescencia en la CAV. 2010 Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAV. 2010 Pobreza Infantil en Euskadi. Informe elaborado por SiiS, mayo 2013
	Ararteko. Oficina de la Infancia y la Adolescencia	Informe anual al Parlamento Vasco 2012. Informe de la [Recurso electrónico] / Ararteko. – Vitoria-Gasteiz: Ararteko, 2012. 94 p. – (Informes anuales)
Territorial	Bizkaia	Diputación Foral de Bizkaia (2008): II Plan de Infancia de Bizkaia 2008-2011. Bizkaiko Foru Aldundia. Diputación Foral de Bizkaia- Gizarte Ekintza Saila. Departamento de Acción Social Manual de acción en situaciones de desprotección infantil. Guía Práctica. Servicio especializado del territorio Histórico de Bizkaia. Diputación foral de Bizkaia
	Araba	Diputación Foral de Álava (2005). Guía de actuación para los servicios sociales dirigidos a la Infancia en el territorio Histórico de Álava. Gasteiz-Vitoria: Servicios de publicaciones de la Diputación Foral de Álava. Departamento de Asuntos sociales
	Gipuzkoa	Consorcio de educación compensatoria y la formación ocupacional de Gipuzkoa. Programa marco de acción socioeducativa, desde los servicios sociales comunitarios, con menores y jóvenes en situación de riesgo. Diputación Foral de Gipuzkoa (2008). II Mapa foral de Servicios Sociales de Gipuzkoa 2008-2012. Departamento de Política Social. Diputación Foral de Gipuzkoa (2012). Programa marco de acogimiento residencial

Fuente: Investigación “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca”.

Tabla 9: Resumen de informes estudiados

c) Actas de congresos, páginas web y revistas profesionales.

Dado que la revisión en la literatura científica ofrecía pocas referencias relacionadas con el objeto de estudio, se planteó si en la producción llevada a cabo por profesionales pudiera existir más referencias. Para ello se pone, fundamentalmente, el punto de mira en las publicaciones del ámbito de la Educación Social, que es donde se encuentran más lagunas en la literatura científica. Se hace, por tanto, una revisión de programas, proyectos y experiencias de acción socioeducativa recogidas en actas de congresos, en páginas web propias del campo profesional (tales como www.eduso.org) y en revistas especializadas profesionales.

Los resultados de esta revisión son los siguientes:

Congresos de Educación Social	Comunicaciones relacionadas	Comunicaciones seleccionadas
I Congreso: Presente y futuro de la Educación Social. Murcia, 1995	4	1
II Congreso: La educación social ante los desafíos de una sociedad en cambio. Madrid, 1998	3	2
III Congreso. Ética y calidad en la acción socioeducativa. Barcelona, 2001	0	0
IV Congreso. Políticas socioeducativas. Restos y propuestas en el Siglo XXI. Santiago de Compostela, 2008	5	0
V Congreso. La profesionalización. Recorridos y retratos de una profesión. Toledo, 2007	1	1
VI Congreso. Nuevas visiones para la educación social: experiencias y Retos de futuro. Valencia, 2012	5	3
Total, comunicaciones revisadas		7

Fuente: Investigación "Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca".

Tabla 10: Resumen de Actas de congresos, páginas web y revistas profesionales estudiadas

Aunque la revisión general de la literatura científica se ha hecho desde el año 2000, hemos recogido los datos desde el 1º Congreso Estatal de Educación Social realizado en 1995, cuando acababan de salir las primeras promociones de egresados formados en la nueva diplomatura de educación social del Estado.

d) Tesis Doctorales

Para esta búsqueda se ha utilizado la base de datos TESEO, en dos fases. Una primera con los mismos descriptores utilizados en las bases de datos anteriores, y una segunda, dada la escasez de resultados, con descriptores más generales.

Los primeros descriptores fueron: infancia en situación de desprotección, infancia en riesgo y menores en riesgo. De los 17 resultados obtenidos, 7 tesis son del ámbito de la salud, 9 del ámbito de la psicología y 2 del ámbito socioeducativo. Por ello, en un segundo momento, se decide ampliar la búsqueda utilizando descriptores más generales, tales como infancia y menores, encontrando un total de 265 y 166 tesis respectivamente relacionados con los mismos. De este total, únicamente 22 tesis están relacionadas con la Educación Social.

La escasez de resultados obtenidos, expresa, de nuevo, la escasa investigación existente en relación al objeto de estudio que se investiga. Pero, no solo eso, sino que, en relación al ámbito de la infancia en situación de desprotección, en riesgo o vulnerable, tampoco. Es evidente que se necesita realizar un mayor esfuerzo en la investigación y construcción científica en este ámbito de acción socioeducativa.

La tercera fase comenzó en el mes de agosto de 2014 y finalizó en noviembre de ese mismo año. Se ha denominado "fase de trabajo de campo". Primeramente, los meses de agosto y septiembre se emplearon para la categorización, es decir, terminar de definir el árbol categorial y meter en la plataforma del programa informático N-vivo los datos de las entrevistas y de los grupos de discusión. La categorización final se contrastó con las directoras hasta que se consensuó de manera definitiva.

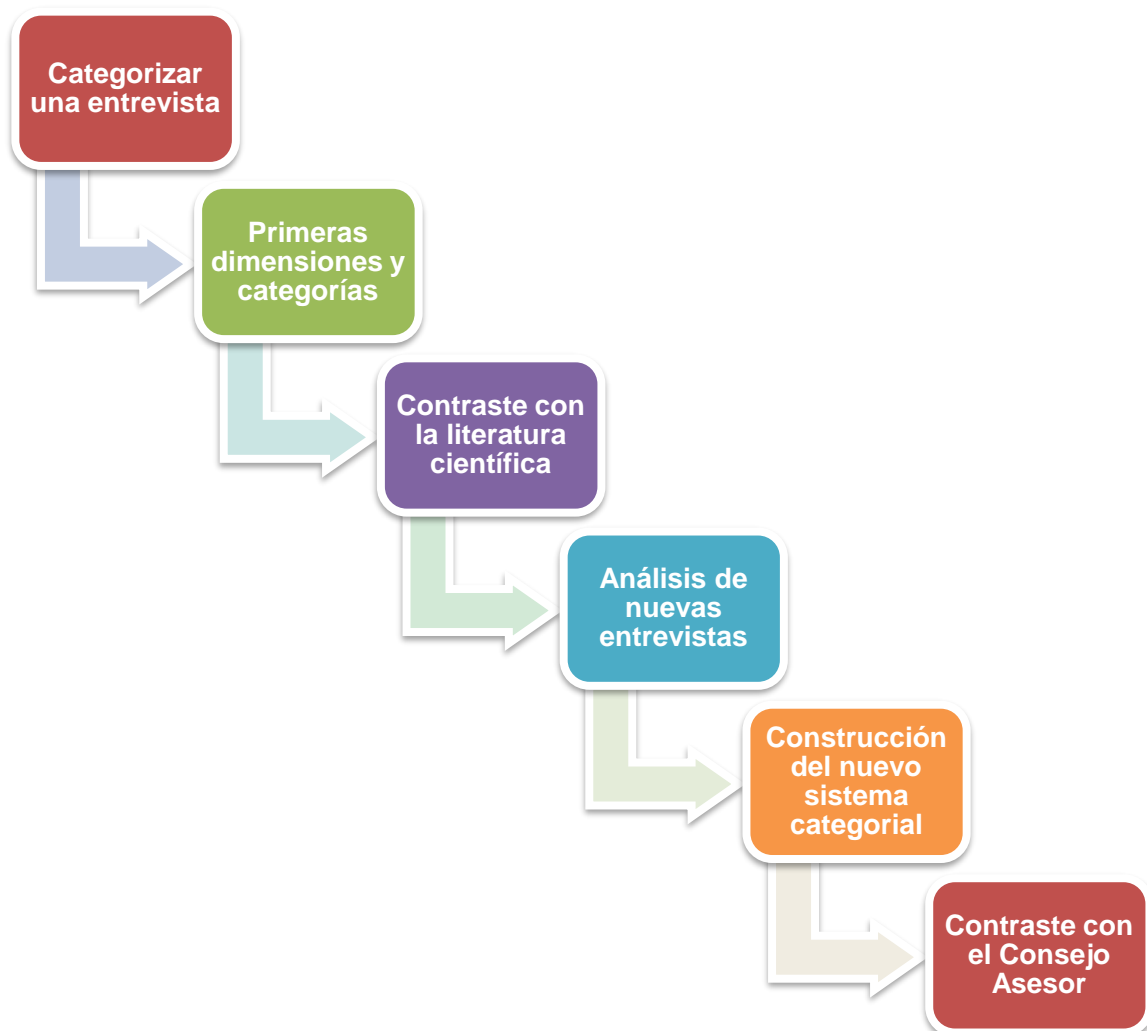
A partir de diciembre de 2014 y hasta diciembre de 2015 se sitúa la cuarta fase a la que se ha denominado “fase interpretativa”. En noviembre de 2015 se realizó el trabajo con el Consejo Asesor, creado específicamente para esta tesis.

Esta fase, ha consistido en la elaboración de los informes en torno a la metodología y el análisis interpretativo. Finalizó con las conclusiones y las recomendaciones. Para esta fase de nuevo se ha empleado la triangulación con diferentes docentes del Grado de Educación Social.

La última y quinta fase de carácter divulgativo, denominada difusión, está enlazada con la socialización de los resultados de las dos investigaciones mencionadas a través de los artículos publicados y la presentación de comunicaciones en congresos científicos. En estos foros, además de presentar estos dos trabajos en cuanto a metodologías y resultados, se han dado pinceladas del trabajo que se iba esbozando en esta tesis. Otros aspectos de esta fase son la entrega y defensa de la tesis y la publicación de artículos en revistas profesionales y científicas, con una previsión de julio 2016 hasta diciembre 2017.

5. Análisis de datos: construcción del sistema categorial, categorización e interpretación.

El sistema categorial se realizó de una manera emergente a partir de las primeras entrevistas realizadas. A partir de ahí, según se fueron realizando el resto de las entrevistas, el sistema categorial se fue modificando y contrastando a su vez con el Consejo Asesor, como se ha ido realizando a lo largo de las distintas fases de la investigación. A continuación, se presenta de manera gráfica el proceso seguido en la configuración del sistema categorial definitivo.



Fuente: Elaboración Propia

Figura 9: Proceso de categorización

En el siguiente cuadro, se presenta el sistema categorial empleado para el análisis e interpretación de la información recogida.



Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3: Árbol categorial

A continuación, se presenta la definición de cada categoría utilizada:

Dimensión sujeto

Sujeto: aglutina a las familias y sus componentes con las que se trabaja desde los equipos socioeducativos.

Profesional: persona con formación *ad hoc* para desarrollar una labor profesional socioeducativa en un servicio social de base.

Participación: en esta categoría se aglutinan las voces que hacen referencia a cómo se entiende la participación. Aquí también se analiza el protagonismo de los

sujetos y profesionales en la relación educativa, es decir, su papel a la hora de interpretar las situaciones, consensuar los proyectos educativos y el tipo de relación educativa a mantener.

Dimensión contexto

Contexto normativo: se incluye la legislación y la institución a la que se adscriben los/as profesionales.

Contexto organizacional: recoge el papel desempeñado por la entidad de pertenencia de los y las profesionales.

Dimensión práctica profesional

Qué: se detallan los conceptos de contenido, áreas, dimensiones de trabajo (individual, grupal, comunitario), objetivos.

Cómo: las estrategias, relación interprofesional, espacios físicos, tipo de actividades, tiempos y protocolos empleados.

Para qué: se estudian el encargo social y el encargo institucional.

Evaluación: se incluye qué contenidos se evalúan y quién la realiza, si existe sistematización, si participa la familia y los y las menores, si se devuelve a la familia, si se evalúa el proceso o solamente el resultado final, teniendo en cuenta que puede ser como control o basada en el diálogo, e incluso entendida la propia evaluación como aprendizaje o formación democrática.

DIMENSIONES EXCLUSORAS Y TRANSFORMADORAS

Se comienza retomando a Gómez et al. (2006), y cómo interpretan el objetivo de la metodología comunicativa: “transformación social identificando las barreras que impiden la transformación, es decir, las dimensiones exclusoras, y las vías que permiten superarlas, o sea, las dimensiones transformadoras; el análisis está condicionado por las dos dimensiones, la exclusora y la transformadora” (p.95). Estas dimensiones no deben equivocarse con las categorías o subcategorías que

se emplean para la codificación porque cualquiera de éstas puede dar lugar tanto a dimensiones exclusoras como transformadoras” (p.95). Por lo tanto, todos los elementos se estudian desde este punto de vista que contiene las dos dimensiones.

Las dimensiones exclusoras son obstáculos para poder acceder a beneficios sociales, especialmente las personas o colectivos excluidos.

Las dimensiones transformadoras son aquellas que ayudan a sobreponerse y superar esos obstáculos.

En la siguiente tabla se presenta el cuadro recopilatorio de las tres dimensiones empleadas en esta investigación, cruzadas con las dimensiones exclusora y transformadora, específicas en el análisis de los procesos de investigación realizados con metodología comunicativa, como ya se dijo en otro momento. De esta manera se facilita el visualizar cómo se incorporan en la categorización.

	Dimensión sujeto	Dimensión contexto	Dimensión práctica profesional
Dimensión exclusora			
Dimensión transformadora			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11: Dimensiones exclusoras y transformadoras

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS, GRUPOS Y CONSEJO ASESOR

En las entrevistas y grupos de discusión, cada cita está identificada de la siguiente manera:

En primer lugar, aparece la investigación a la que perteneció esta técnica, de las dos en las que participé directamente.

En segundo lugar, aparece la técnica empleada, bien entrevista o sino grupo de discusión.

En tercer lugar, está la inicial del territorio de pertenencia de las y los profesionales y el número si hubo más de un grupo con las educadoras y los educadores sociales.

En cuarto lugar, está una inicial de cada persona.

En quinto y último lugar aparecen las iniciales del puesto que ocupa esa persona en función de su perfil profesional (ver anexo 6).

Respecto al Consejo Asesor, cada persona que acudió está identificada por iniciales C.A. y un número (ver anexo 7).

NUDIST-vivo

En esta investigación se ha utilizado para la categorización y análisis de todos los datos producidos el software informático del programa NUDIST, en concreto del NUD*IST Vivo, en su última versión el número 10. Esta plataforma se utiliza para el análisis de datos de naturaleza cualitativa como son las entrevistas y grupos de discusión que se han manejado en esta tesis.

Por lo tanto, se da una nueva situación con la incorporación de las nuevas tecnologías para el análisis de datos. A partir de los años 80 comienzan a aparecer programas para el análisis de datos cualitativos, entendidos como textos, material visual o información no numérica en general. La elección dependerá del que mejor se adapte a las necesidades de cada investigación (Palacios, Gutiérrez, Sánchez y Pacheco, 2013). Se plantea la necesidad de reconocer que en estos programas debe interactuar la persona investigadora con ellos. En concreto, el programa utilizado posibilita trabajar con documentos en distintos formatos y añadir material

que esté fuera del programa, pero sobre todo trabajar con un gran volumen de información y ahorrar tiempo en los análisis.

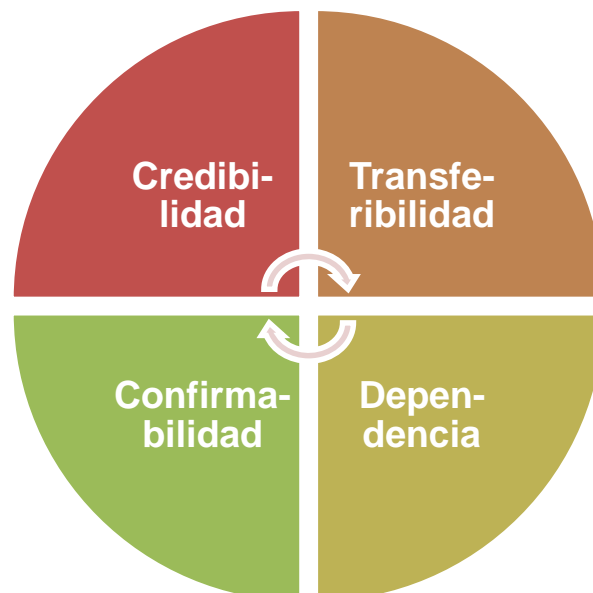
Tomando como referencia el artículo de Bausela (2004), este programa funciona con los “nodos” o recipientes para las codificaciones, y las “sources” o fuentes, es decir, las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión. Los nodos se organizan en una “jerarquía arborescente. No obstante, esas direcciones son usadas internamente por el sistema para hallar las unidades textuales solicitadas en las búsquedas y así poder mostrar el texto, no su dirección” (p.23). Por lo tanto, el programa consta de los documentos, nodos, atributos o descripciones de los nodos y los agrupamientos o enlaces que permiten acceder a los documentos y los nodos con facilidad. Se plantea que “los documentos pueden moverse de un nodo a otro fácilmente (...). El texto no es manipulado directamente sino sólo las direcciones de las unidades textuales (p.24)”. Se puede plantear un número ilimitado de categorías y subcategorías de codificación, utilizando de manera independiente los bancos de datos documentales, así como la gran capacidad de búsqueda de palabras y patrones de vocabulario en los textos bien *on-line* como *off-line*. Además, se pueden realizar anotaciones, generar relaciones entre elementos o crear hipervínculos, crear gráficos y tablas, mapas conceptuales y demás elementos que ayuden a tener una visión global de los resultados obtenidos.

6.- Criterios de Calidad

Para poder garantizar la calidad y validez científica de esta investigación, se deben aportar criterios que la validen. Gómez et al. (2006) recuerdan, siguiendo a Lincoln y Guba, que existen cuatro criterios para ello. Estos serían extrapolables a cualquier estudio:

1. La verdad en cuanto a la información recogida y lo que sucede
2. La aplicabilidad a otros contextos
3. La consistencia en cuanto posibilidad de que se obtengan los mismos resultados si de nuevo se realiza el estudio y
4. La neutralidad de los resultados.

En la investigación cualitativa, corresponden a la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Se explican cada uno de ellos, primeramente, en la siguiente figura, teniendo en cuenta que una buena investigación cualitativa es pertinente, oportuna, significativa, interesante o sugerente.



Fuente: elaboración propia

Figura 10: Criterios de calidad de la investigación cualitativa

El primer elemento, la credibilidad. Por credibilidad se entiende la demostración de que el estudio se ha llevado a cabo de forma pertinente, con una clara identificación y exactitud. Se puede realizar mediante diversas técnicas como estancias prolongadas y observación con registros, la triangulación entre diferentes fuentes y en distintos momentos, teorías, grupos, métodos, material referente como fotografías o películas, y sobre todo las comprobaciones con las personas participantes.

El segundo elemento es la transferibilidad y su posible aplicación a otros sujetos o contextos. Se debe partir de que en la perspectiva cualitativa los fenómenos sociales o conductas están íntimamente ligadas al contexto. Esto se traduce en que las interpretaciones que se trabajan son para dicho contexto. Para aportar transferibilidad se utilizan el muestreo teórico, la descripción exhaustiva y minuciosa y la recogida de mucha información. Según Miyata y Kai (2009), la investigación cualitativa persigue la diversidad en la interpretación de los significados de los fenómenos complejos. Generalizar puede ser considerado más apropiado en términos de transferencia, que es el grado en que los hallazgos pueden ser usados o aplicados en otros contextos. Hay, sin embargo, una distinción entre la validez externa y transferibilidad. Aunque ambos están preocupados por el uso o aplicación de los resultados de investigación en otros contextos, la validez externa es responsabilidad de quien investiga. La persona investigadora puede mejorar la validez externa de la investigación, proporcionando información suficiente para que los y las usuarias puedan extrapolar y estar en una mejor posición para tomar sus propias decisiones de transferibilidad. Por lo tanto, podemos extraer la idea de que validez externa es un concepto cuantitativo y transferibilidad más cualitativa, pero ambos tienen que ver con la generalización de unos resultados.

En cuanto a la dependencia, es una cuestión problemática ya que tiene que ver con la posibilidad de replicar la investigación. Desde la perspectiva cualitativa este asunto es objeto de mucho debate por el constante cambio del mundo social. Por lo tanto, se plantea la necesidad de encontrar estabilidad en la información sin olvidar que el fenómeno objeto de estudio tiene condiciones que cambian. Gómez

et al. (2006) señalan la importancia de realizar quizás auditorías de dependencia a través de otros equipos de investigación externos.

El cuarto criterio de calidad es la confirmabilidad entendida como la confirmación de los resultados, la interpretación de los significados y la elaboración de las conclusiones. Se logra mediante las auditorías de confirmabilidad que valoran la correspondencia entre la información y las interpretaciones que hace el equipo investigador. También se lleva a cabo mediante exposiciones públicas donde se cuestionan los planteamientos de la investigación.

Tellado et al. (2014) plantean que se acentúa la rigurosidad de la investigación mediante un diálogo que posibilite la comprensión de la realidad social, produciendo sentido y transformación. La validez, por tanto, de los procesos realizados mediante el uso de la metodología comunicativa se consigue a través de la participación activa de las personas en el diseño, análisis e impacto en las personas y el contexto. Así “la validez de la investigación, por tanto, vendrá dada por el potencial dialógico que tiene el proceso de diseño y desarrollo de la investigación (participación democrática, responsabilidad de los investigadores y principios éticos)” (p.11).

En cualquier caso, se debe tener en cuenta que los valores de calidad, al igual que todos los conocimientos sociales, son cambiantes y es necesario situarles en contextos actuales y locales. La delimitación de criterios es de naturaleza política ya que las herramientas, el marco y los criterios no están libres de valores a la hora de ofrecer respuestas para una investigación cualitativa de calidad. Las directrices y las prácticas normalmente sirven de plataforma para conocer cómo llevar a cabo “algo” y a través de eso ponerlo en marcha. Los criterios, por tanto, sirven como referencia acerca de los valores fundamentales de “algo”. Cuando estamos hablando de “algo”, nos referimos a una investigación cualitativa (Tracy, 2010).

Con el propósito de garantizar esos criterios de calidad, se ha utilizado en esta investigación, de modo fundamental, la triangulación y el control de personas expertas. A continuación, se pasan a describirlos.

Uno de los criterios de calidad más importante viene de la mano de la triangulación, entendida como la posibilidad de influir en las mismas preguntas de una investigación, desde diferentes métodos (Howe, 2012). La triangulación tiene sus orígenes en los intentos para validar los resultados de una investigación comparando diferentes tipos de datos y puntos de vista de los y las entrevistadas sobre el objeto de la investigación.

Cuando se aprende acerca de otras personas, se aprende de nosotras y nosotros mismos, no con el propósito de verificar o solidificar lo que eso significa. Esto no requiere que lleguemos a un entendimiento compartido de que se está de acuerdo con la comprensión de los y las demás, pero sí requiere una diferente relación a la verdad respecto a cómo era concebida tradicionalmente. La tarea como seres humanos y como investigadoras e investigadores es ayudar a poner en "la zona abierta de entendimiento" estas ideas discordantes de la propia existencia, abierta la puerta y manteniendo la conversación el tiempo que sea posible. El propósito de la triangulación es abrirnos a las ideas de los demás a partir de la interpretación de las nuestras.

El concepto de triangulación se ha usado mucho en las ciencias sociales en las últimas décadas como herramienta tanto para la validación de un objetivo como para la comprensión de la complejidad y la riqueza de la realidad.

En lo que a esta tesis se refiere, se debe mencionar que los contenidos de las entrevistas se han contrastado con los de los grupos de discusión. Esas aportaciones se han puesto a debate, pudiendo progresar y evolucionar en las reflexiones que hicieron las personas participantes. Las conclusiones en torno a los temas de coordinación, se confrontaron en una Jornada de presentación de resultados.

El control de expertos y expertas se ha realizado a través de reuniones de contraste con profesorado de la universidad, compañeras de otras investigaciones, miembros del grupo de investigación de pertenencia y las directoras de la tesis. Estos encuentros se han ido realizando desde el comienzo, con una periodicidad

mensual. En algunos momentos también se ha contrastado con otras doctorandas con temáticas más o menos parecidas, todo lo cual ha servido para re-direccionar el trabajo.

La lectura crítica, mencionada en la introducción, se incluye dentro de este apartado de control de personas expertas por la composición de la misma. Recordar que son encuentros dialógicos sobre proyectos de tesis en marcha, con sesiones de presentación y debate abiertas a toda la comunidad universitaria. La finalidad que persiguen es contrastar con investigadoras e investigadores consolidados o en proceso el proyecto y desarrollo de la tesis, tanto en lo relativo a los objetivos planteados y a los procedimientos como a decisiones metodológicas que se van adoptando. Tomaron parte profesorado universitario y alumnado, contando específicamente con las aportaciones de la persona nombrada lectora crítica (enero 2014).

Otros tipos de controles han sido las entrevistas con otros y otras profesionales que trabajan en el marco objeto de estudio de esta tesis. Se han encargado de revisar la producción científica que iba surgiendo, y ha habido momentos para conocer sus puntos de vista.

En esta tesis, al igual que sucede en la mayoría de ellas, existe una revisión de antecedentes teóricos y de investigaciones anteriores. En este sentido, el marco teórico tuvo un momento inicial de construcción donde se redactó el grueso del mismo, pero a medida que la investigación ha ido avanzando se ha completado con nuevas aportaciones.

El control teórico se ha basado en un continuo contraste con el marco teórico. Para cualquiera de los pasos que se ha dado ha existido una revisión de la literatura relacionada con ello. Esta literatura ha surgido de nuevos textos de lectura, recomendaciones de compañeras, congresos y foros académicos y profesionales...De esta manera, se ha podido tener en cuenta a personas autoras e investigaciones en los que nos hemos apoyado para tomar decisiones a la hora

de avanzar. También han servido como soporte para justificar opciones que garantizaran la pertinencia del estudio.

Por lo tanto, se puede hablar de la utilización de la triangulación tanto de personas como de técnicas.

En cuanto a los aspectos éticos, se considera muy importante tener en cuenta la conducta ética en la investigación. La persona investigadora es un significativo atributo de calidad, así como el mantener la confidencialidad de los y las participantes y de las instituciones y el almacenamiento seguro y de acceso autorizado a los datos personales, así como la voluntariedad de participar. Por eso es importante que exista un compromiso con la reflexión en todo el proceso investigador, incluidos los momentos de presentación de informes y resultados (Sin, 2010). Todo ello se debe traducir en un primer momento, en explicitar claramente los objetivos y finalidad del trabajo, para de esa manera garantizar la libre adhesión a participar a todas las personas implicadas. Del mismo modo, y desde una metodología comunicativa, la continua devolución del proceso y obtención de resultados debe estar presente a lo largo de la investigación. Se deben realizar desde el contraste y co-construcción de los datos que se van obteniendo.

Aunque el objetivo de esta tesis es el análisis de los modelos socioeducativos, a lo largo de la misma han salido cuestiones relacionadas con aspectos personales que tienen su influencia en el marco laboral como son:

- Aquellos que se encuentran relacionados con la elección de la profesión,
- Los sentimientos de pertenencia a entidades,
- El reconocimiento profesional y personal de la tarea que se realiza,
- Las expectativas laborales que influyen en el posicionamiento personal, y
- Las concepciones vitales sobre las personas, sus derechos y obligaciones.

Todo ello tiene valor y es importante que afloren y sean recogidos por la persona investigadora como grandes aportaciones que ayuden a la comprensión del objeto, para lo que es fundamental contar con la claridad y con un marco distendido de reflexión.

Otro aspecto muy importante relacionado con la ética, tiene que ver con la propia persona investigadora, ya que en algunos momentos se mezclaban mi papel como investigadora y a la vez como profesional de un EISE trabajando con infancia desde el ámbito municipal. Esta situación ha supuesto, en ocasiones, un conocimiento máximo del espacio a estudio, pero, a su vez, ha sido un gran esfuerzo el que he tenido que realizar para tomar distancia en algunas cuestiones y garantizar lo mejor para la investigación. En este aspecto ha sido vital el papel que han jugado las compañeras y compañeros de las dos investigaciones en las que he participado con anterioridad, así como las devoluciones de las directoras y del profesorado universitario. Por supuesto, el contraste teórico ha permitido poder realizar una continua confrontación entre mi realidad laboral y las aportaciones de otras autoras y autores.

Con lo expuesto en este capítulo, se espera poder garantizar la calidad de este trabajo, especialmente en lo concerniente a la ética investigadora, como parte de un compromiso personal y profesional.

CAPÍTULO III

INFORME INTERPRETATIVO

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamín Franklin

A continuación, se presenta el informe interpretativo de los resultados obtenidos en este proyecto investigador, a la luz del marco teórico presentado. Se vincularán las voces que han aportado las y los profesionales, con los autores y las autoras que se han ido analizando a lo largo de la tesis. Recordar que los objetivos de este trabajo son identificar los modelos de acción socioeducativa actuales en la CAV, analizar las prácticas cotidianas de esta acción, y elaborar recomendaciones de cara al futuro.

El primer apartado se centrará en el marco legal e institucional desde el que llevan a cabo su trabajo los educadores y educadoras sociales municipales o de mancomunidades. Se relacionarán los resultados obtenidos con el marco institucional y legislativo que le atañe.

En un segundo apartado, se irá visualizando el desarrollo de la práctica profesional de los educadores y educadoras, a través de las contribuciones recopiladas en el trabajo de campo. Esto implica centrarse en las personas implicadas: los sujetos o personas destinatarias del trabajo socioeducativo y los y las profesionales, y estudiar la relación que se establece entre ambas. Posteriormente se centrará en los aspectos metodológicos de la práctica socioeducativa.

En el tercer y último apartado se presentará un resumen de los dos anteriores, centrándose en los elementos que permiten avanzar hacia un modelo basado en el diálogo y la participación, y aquellos otros que se convierten en impedimentos del mismo, a los que denominaremos elementos exclusores. Esta situación se puede concretar en lo que se ha denominado tensión entre el deseo y la realidad.

1.- Marco legal e institucional

1.1.- Legislación

La legislación vigente tiene gran importancia a la hora de enfocar cualquier tipo de acción socioeducativa, ya que condiciona de modo relevante las actuaciones del colectivo profesional que nos ocupa. Recordar que Ley 5/2008 marca un hito en cuanto al reconocimiento legislativo de la profesión.

Las y los profesionales trabajan en y para la institución pública, aunque su relación contractual es a través de entidades privadas con diversas fórmulas jurídicas de constitución de las empresas como asociaciones, cooperativas, fundaciones, etc. A pesar de ello, es la propia institución pública, mediante la diversa normativa que aprueba, quien pauta las directrices para el marco de trabajo de las educadoras y educadores sociales municipales. Hay un desarrollo histórico en esta producción legislativa, en el que se subraya el año 2000, cuando se elaboraron acuerdos de colaboración entre distintos servicios, departamentos e instituciones y se aprobaron leyes en torno a la infancia, así como la ley autonómica de Servicios Sociales. Pero remarcar especialmente tres hitos legislativos: uno es la Ley 12/2008 de Servicios Sociales de la CAV como marco regulador y reconocedor del trabajo socioeducativo en el marco de los servicios sociales, otro hito es el instrumento Balora (Decreto 230/2011) para valorar la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en la infancia y la adolescencia y el tercero es el Decreto 185/2015 de la Cartera de Servicios y Prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales.

La Ley 12/2008 de Servicios Sociales del País Vasco (2008) tenía la finalidad de clarificar y asentar la figura de las educadoras y los educadores sociales en el marco de los Servicios Sociales de competencia municipal. Esto supuso un mayor reconocimiento a nivel institucional, al posibilitar la tipificación de la profesión de cara al convenio laboral, tal y como señala la siguiente voz:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B2\HB; GB; B2

está claro que, si sale la nueva ley, que está el anteproyecto por ahí danzando, esa ley ya tipifica que tiene que existir una presencia de educadores sociales en los servicios sociales de base y en otros servicios más. También eso va a ayudar, yo creo, a consolidar un convenio de mejor calidad económicamente. Yo espero que sí, por supuesto

También se esperaba que la ley respondiera a la expectativa de clarificar las categorías laborales, y ello se concretó en la continuidad orgánica de las educadoras y los educadores sociales respecto a las y los trabajadores sociales. Las personas educadoras consideran que las posibles ambigüedades de estas categorías se deben a la distinta relación contractual, de funcionariado, de las y los trabajadores sociales.

En cuanto a la tarea propiamente dicha, esta ley no entró a matizarla puesto que, por ejemplo, en Bizkaia, en el plano legislativo, con la aprobación del decreto foral sobre el PISE, ya se habían definido y enmarcado las funciones de las y los profesionales del sector. Si se tiene en cuenta que ese decreto se realizó a partir de las aportaciones de las y los propios educadores sociales, se entiende que su rúbrica legal fue recibida con satisfacción entre el colectivo. En Gipuzkoa, en cuanto a la intervención municipal con familias, no hay marco de trabajo, aunque existe de manera excepcional la figura de un asesor técnico para los programas de calle. En realidad, una de las finalidades de la mencionada Ley de Servicios Sociales era lograr una red de servicios sociales similar en Bizkaia, Araba y Gipuzkoa, al igual que sucede en otros ámbitos competenciales, como son el educativo o el sanitario.

Aunque el desarrollo de esta ley ya estaba planteado con vista a varios años, las expectativas iniciales eran muy altas. Sin embargo, los cambios políticos y la crisis económica están provocando serios retrasos en su aplicación, tal y como indica la siguiente voz:

Documentos internos\Percepciones\IP; E.G; R; TS\IP; E.G; R; TS

Tenemos una ley, que ya es algo, es algo, pero la pena es que se ha quedado en una ley ambiciosa, teórica... es mi percepción. Hoy por hoy, se ha quedado en

una ley ambiciosa y lo único que se está consiguiendo a nivel político son peleas por el catálogo de servicios, quién se queda con qué, y llevan ahí peleándose cuatro años. Entonces... los que estamos abajo, tenemos que seguir funcionando como podemos. Pues sí, ayudaría que hubiera algo más definido

El otro hito legislativo fundamental ha sido el instrumento Balora (Decreto 230/2011), por el que se aprueba el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco). Las Administraciones públicas tienen la obligación de intervenir en toda situación de riesgo de desprotección y desamparo que afecte a un niño, niña o adolescente, conforme a la legislación vigente constituida fundamentalmente por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia del País Vasco. En esa línea, el instrumento Balora responde a la necesidad de aportar objetividad a las valoraciones de las situaciones de riesgo y desprotección. Dichas valoraciones definen si la competencia para abordarlas en la CAV es municipal o foral. Antes de este decreto, la valoración de la situación era un elemento constante de confrontación competencial entre ayuntamientos y diputaciones. Esta afirmación la apoya la siguiente profesional:

Documentos internos\Percepciones\IP; E.B; M; TS\IP; E.B; M; TS

Con el Balora no solo se valora la desprotección infantil, sino que también marca las competencias. Eso ha ayudado a definir el papel de cada institución y el procedimiento con valoración inicial, plan, evaluación y cierre. Define también el papel del ayuntamiento y las diputaciones. Las competencias ya vienen definidas. En otros territorios tienen procedimientos comunes

Se dice que el Balora es un instrumento fundamental también porque ha supuesto una nueva composición en cuanto a los técnicos y técnicas que conforman los Servicios Sociales de Base, al incluir necesariamente en ellos a las personas licenciadas en psicología. Hasta ese momento, las y los profesionales de referencia a nivel municipal en cuanto al trabajo con infancia y adolescencia eran las educadoras y los educadores sociales, y las trabajadoras y los trabajadores

sociales asumían el papel de coordinación del caso. A raíz de este decreto, las psicólogas y los psicólogos se convierten en figuras centrales, puesto que el elemento más importante para la valoración de la desprotección y desamparo es el daño emocional que han podido sufrir los y las menores, una valoración que sólo este tipo de profesionales puede calibrar adecuadamente.

Aun así, también las trabajadoras y los trabajadores sociales se dotan de indicadores para poder valorar los casos, y las educadoras y los educadores sociales forman claramente el grueso de profesionales consultados, junto a otros del ámbito escolar o de salud (maestras y maestros, pediatras...). Una consecuencia de esta nueva situación es que ha habido un freno al desarrollo socioeducativo en el ámbito de la desprotección de menores. Para resolverlo, se está llevando a cabo un trabajo de armonización de criterios entre los tres perfiles (TS trabajadoras y trabajadores sociales, ES educadores y educadoras sociales y Psi psicólogos y psicólogas). Se debe leer esta armonización en clave de transformación positiva, ya que pretende conjugar los tres enfoques disciplinares con objetivos comunes desde el respeto a las metodologías propias de cada especialidad, con la finalidad de mejorar las actuales relaciones. En algunos municipios se ha plasmado de un modo concreto tal y como queda reflejado en el testimonio de la siguiente persona:

Documentos internos\Percepciones\P; E.B; M; TS\P; E.B; M; TS
A raíz de la ley del menor y del estudio del G.V. sobre cómo trabajar con menores ha habido un giro de 90 grados. Los profesionales somos los mismos porque el EISE y las TS somos los mismos también, pero a partir del Balora y la forma en que desde él se iba a catalogar el sufrimiento del menor, ha habido muchas horas de formación, de montar un equipo como es el actual, compuesto por psicólogo, Educadores Sociales y Trabajadoras Sociales por cada caso de menores

Entre las ventajas del Balora está el rigor que imprime al trabajo; y entre los inconvenientes, la ralentización del mismo y un excesivo peso del enfoque psicológico en detrimento de las valoraciones del educador y educadora social. Funes (2008) plantea, al igual que hace el colectivo profesional estudiado, que en la actualidad se tiende a olvidar que el riesgo de desprotección de muchos y

muchas menores tiene que ver directamente con sus contextos y la necesidad de incidir en ellos, en vez de con las dificultades personales y traumas que presentan las niñas, niños y adolescentes. Este aspecto también se señala desde el SIIS (Centro de Documentación e Investigación sobre Servicios Sociales y Política Social) en su informe de mayo de 2013 sobre Pobreza Infantil en Euskadi. En dicho informe se pone de manifiesto la importancia de realizar análisis no solos individuales, sino de las redes sociales de apoyo tanto para evitar como para paliar situaciones. En el modelo burocrático estudiado, se veía que la vertiente comunitaria de las personas queda relegada ante un planteamiento centrado prioritariamente en los sujetos tomados como individuos particulares. Estas ideas enlazan con la preocupación mostrada por las educadoras y educadores sociales, respecto al poco peso que se otorga al trabajo comunitario, tal y como se verá en el análisis de la práctica profesional, en concreto respecto a los ámbitos de trabajo.

Otro inconveniente que mencionan las y los profesionales es el alto nivel de intromisión en la vida de muchas familias y la falta de privacidad. Como hemos señalado hasta el momento, todas estas características pertenecen a un modelo de funcionamiento burocrático, caracterizado por una autoridad legal, racional y jerárquica, con un gran control sobre los sujetos y una compartimentalización del trabajo, que se apoya para su funcionamiento en los procedimientos y protocolos. Las consecuencias pasan entre otras, por el exceso de profesionales involucrados y como hemos señalado más arriba, la tardanza en la resolución del trabajo tal y como apunta la siguiente voz:

Documentos internos\Percepciones\P-G.D.-A\P; GD; A

Yo si hay algo... o sea, el protocolo que me mandan seguir, si ocurre algo en la ludoteca se lo tengo que decir a mi enlace, mi enlace se lo tiene que decir al coordinador y el coordinador os lo dice a vosotros. Y yo ya, ahí ya te sacan del... o sea, yo ya no puedo hacer, o sea, hasta que llega a vosotras...

La inclusión en el Balora (Decreto 230/2011) de la figura profesional de las psicólogas y psicólogos responde a un rasgo de la actual sociedad, donde la psicologización, la patologización y el individualismo caminan unidos, aspectos

estudiados anteriormente por autores como Castel (1998), Jolonch (2002), Castells (2003) y Bauman (2003). Este hecho, que a priori podría interpretarse como un refuerzo de figuras en los Servicios Sociales de Base, tiñe la configuración de los equipos de interpretación y de acción de rasgos psicológicos en detrimento de los educativos, al otorgar mucho más peso a los primeros.

Por último, cabe señalar que, además, el instrumento Balora, pretende homogeneizar el trabajo de valoración en infancia y adolescencia en los tres territorios de la CAV, algo inexistente hasta ese momento. A propósito de la Ley 5/2008, ya se ha anotado esta tendencia legislativa de la CAV a homogeneizar los servicios en los tres territorios históricos. Sin embargo, hay que señalar que esto no garantiza en todos los casos un mismo desarrollo de la práctica profesional en el conjunto de la Comunidad Autónoma Vasca.

En otro orden de cosas, aún en el apartado legislativo, se debe incluir el análisis de todo lo referente a protocolos, ya que vienen respaldados por decretos y normativas que obligan a su cumplimiento.

En primer lugar, las educadoras y educadores sociales entienden que protocolizar es, básicamente, meter en tablas y cuantificar, ya que la mayoría de ellos se basan en ítems cuantitativos cerrados. Constatan que esta línea de trabajo se da en muchas de las instituciones para las que trabajan, pero la consideran inadecuada, ya que supone homogeneizar la relación socioeducativa, no dando cabida a peculiaridades propias de cada sujeto. Esta visión crítica se apoya, tal y como señala Sáez (1993), en el actual contexto de rápidos cambios sociales, y en el testimonio de la siguiente persona:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.; I; ES\HB; E.B; I; ES
pero ¿sabes lo que pasa?; ¿sabes también por qué me parece un error grave de las Administraciones? Porque cuando la Administración intenta homogeneizar un proceso, quiero decir que ya hace un itinerario, entonces trata de ...pero estamos en una sociedad absolutamente cambiante; todo el tiempo cambiante; entonces qué pasa; que seguramente cuando ya protocoliza algo, cuando ya intenta hacer algo que ya no sé qué es que ya no vale.....*

Desde este análisis, las educadoras y educadores sociales señalan que los protocolos olvidan las características propias de cada persona y sus contextos para alejarse del modelo de trabajo basado en el diálogo y la participación, y al igual que Collet y Sabé (2011) señala en educación, acercarse a un modelo burocrático de trabajo o a un modelo neo-higienista (Núñez et al., 2010). Estos modelos se basan en cumplir objetivos a través de procedimientos y soluciones prefijadas por protocolos generados a partir de manuales, informes y documentos de manera instrumental, convirtiendo a las educadoras y educadores sociales en meros operadores y operadoras de intervenciones.

Otra de las desventajas que presentan los protocolos es la excesiva carga de tareas que conlleva su realización, ya que suponen recabar muchísima información de las personas. Para poder llevarlos a cabo también se solicitan informes de profesionales pertenecientes a distintas instituciones, cada una de ellas con su ritmo y procedimientos propios. Con ello, los procesos socioeducativos se ralentizan en exceso. Esto afecta tanto a los recursos de que se dispone como a las propias familias con las que se trabaja. En el análisis de los modelos burocráticos se veía esta situación como una de las características del mismo: el exceso de tramitación conlleva el retraso en la resolución de los problemas. A ello se debe sumar que los protocolos no van acompañados de los recursos necesarios para materializarlos. Además, estos protocolos burocráticos no pueden sustituir a las relaciones personales más espontáneas entre las y los profesionales, ni lo hacen de facto. Esto por una parte es una desventaja, tal y como se señala en la investigación: deja al arbitrio de las personas involucradas cómo compongan su relación laboral. Pero, por otro lado, esta discrecionalidad humaniza las relaciones laborales: es inevitable que el nivel de empatía y conocimiento mutuo tamice las relaciones personales en el ámbito laboral. Tal y como presenta la siguiente voz, puede tener un aspecto positivo esta manera de funcionar:

Documentos internos\Percepciones\P; E.B; M; TS\P; E.B; M; TS

Si no, queda pendiente de relaciones personales y por eso son importantes los protocolos. Hay que trabajar en equipo y falta cultura de ello.

En la misma línea de aportaciones positivas de los protocolos, los testimonios reconocen que tienen valor en cuanto que establecen criterios consensuados de funcionamiento. Así, se sugiere que su realización supone elevar a ciencia lo que cada profesional venía haciendo desde la acción diaria, casi por su cuenta y sin contraste. El protocolo es, pues, uno de los medios por los que la dispersión típica en la práctica de las educadoras y los educadores sociales se vertebra, toma referente y llega a consensos, lo cual acaba afianzando el reconocimiento a la actividad: da seguridad a un colectivo en constante tela de juicio comparativo con otras y otros profesionales, desde una posición de inferioridad.

Al mismo tiempo, otra de las observaciones señaladas es que los protocolos marcan los mismos tiempos para toda la población, sin atender a las necesidades individuales de cada sujeto. Aquí aparece el siguiente dilema: ¿hasta dónde llegan las similitudes y dónde debe empezar el respeto a los procesos individuales, con sus peculiaridades, adecuando los criterios a los contextos particulares? Las siguientes palabras señalan el posicionamiento de una profesional:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

yo creo que los límites tienen que ser flexibles porque las necesidades de las personas son las que son y ahí pena me daría por no responder a una necesidad que exactamente no cuadra con lo que yo tengo que responder o hacer, pues que esa necesidad se quedara sin resolver y afectara de manera importante al conjunto de esa persona

En los protocolos coexisten dos niveles de funcionamiento: uno referido a las entidades subcontratadas, y otro a las instituciones. Para poder conjugar ambos es necesario que se dé cierta flexibilidad en el funcionamiento, ya que en muchas ocasiones ni son los mismos, ni se revisan o utilizan de la misma manera. Al respecto, esta persona manifiesta su manera de funcionamiento:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-GZ2\HB; GD; GZ2

claro es que son cosas distintas. Nosotros tenemos nuestro proyecto educativo, nuestra filosofía de cómo intervenir y demás, que eso lo elabora cada asociación y lo entregas a diputación. y cada asociación lo va revisando, cambiando día a

día, viendo si algo de lo que has puesto te vale o no te vale, y eso es algo que manejamos todos a nivel interno. Y luego otra cosa son los protocolos de diputación

Entre los distintos protocolos que afectan a las educadoras y los educadores sociales se encuentra principalmente el protocolo de absentismo y el protocolo de colaboración entre los servicios especializados de las diputaciones forales y los servicios sociales de otras instituciones. Este último utiliza el instrumento Balora para clarificar competencias institucionales entre las diputaciones y los ayuntamientos o mancomunidades. Se considera que estos protocolos deberían ser conocidos por todas las personas profesionales que en algún momento se verán implicados e implicadas en ellos.

Una voz del Consejo Asesor nos plantea su visión de los protocolos, como instrumentos que se utilizan de manera pasiva por los sujetos, que no provocan una comunicación y diálogo consciente, ni el discernimiento entre los y las profesionales y ellos. Esta idea enlaza con el pensamiento de Paulo Freire:

C.A.6: Y digamos que el aspecto de... o sea, el aspecto, o sea, el comunitario, trabajo más en comunidad, en redes y en todo esto, está pues un poco más desde Freire, todos estos modelos. Pero a lo que nos lleva, a lo que nos lleva la Administración y los estos, los protocolos actuales y tal, es al modelo clínico bancario.

El siguiente testimonio de una educadora social refleja, también, la certera conciencia del colectivo sobre qué debería implicar la existencia de un protocolo, teniendo en cuenta que estas y estos profesionales están constantemente inmersas e inmersos en la acción inmediata. Se puede vislumbrar algo de ayuda en un protocolo adecuado.

Documentos internos\Percepciones\P; E.B; M; TS\P; E.B; M; TS
Cuando no ha habido ningún procedimiento, uno nuevo siempre es un engorro. Si se viven con angustias las herramientas y protocolos de trabajo se trasladan con angustias. No se puede vivir así hacer un informe. La idea es identificar bien lo

que se necesita y diferenciarlo de lo que no es necesario. Sería bueno un programa informático que unificara. La idea es que faciliten y sean de consulta y sirvan de referencia

Todo ello llevaría a reflexionar sobre los aspectos positivos que pueden tener alguno de los elementos del modelo burocrático, siempre y cuando se maticen y realicen desde planteamientos construidos desde el diálogo y el consenso entre las instituciones, profesionales y sujetos.

1.2.- Marco institucional

El trabajo de las educadoras y los educadores sociales debe encuadrarse en el contexto institucional en el que se lleva a cabo, y aquí hay que tener en cuenta tanto a la propia institución pública, como a las entidades de pertenencia. Hay que recordar que existe una subcontratación de los servicios socioeducativos en el plano municipal con entidades prestadoras de servicios. Algunos autores y algunas autoras de referencia estudiados en el estado de la cuestión como son Medina (1997), Úcar (2004) o Núñez et al. (2010) plantean que los elementos centrales de la acción socioeducativa están agrupados bajo la denominación “dimensión contexto” (se utilizan distintos términos para designar lo mismo, como marco institucional, contexto, organización...). Ya se aludió en el estado de la cuestión a esta falta de concreción en las denominaciones de lo referente a la acción socioeducativa, y lleva a pensar en la sinonimia como una característica de este campo profesional. En todo caso, con “contexto institucional” se refiere en este trabajo de investigación directamente a los ayuntamientos o mancomunidades y sus departamentos (acción social, servicios sociales, o bienestar social), y su repercusión en la labor profesional de las educadoras y los educadores sociales.

A continuación, se centra este apartado en la imagen que transmite la institución al colectivo profesional que nos ocupa, así como en la percepción que éste tiene de la misma y sus características.

Las educadoras y los educadores constatan que los cargos políticos de la administración pública tienen durante su mandato mucho poder respecto a la labor profesional del colectivo. Se señala que, con cada nueva elección municipal y los cambios de gobierno, el trabajo se revisa y resitúa, dificultando la continuidad y el sentimiento de pertenencia. Además, se manifiesta tener una plena consciencia del poco peso institucional de las áreas de referencia: los departamentos de bienestar social no parecen ser prioritarios dentro de las administraciones públicas, cuyos criterios de funcionamiento se basan en valoraciones económicas tal y como se presentan las evaluaciones en el modelo burocrático. La dotación económica a estos departamentos no parece ser, claramente, la más importante para las instituciones. En ocasiones es nítida la falta de interés y aliciente que se percibe en los cargos políticos correspondientes, lo que se traduce en su escaso conocimiento y valoración del trabajo realizado. Todo ello conlleva un exiguo reconocimiento e identificación con la tarea y la profesión. Los educadores y educadoras sociales consideran que, en parte, esta situación se debe a la insuficiente promoción y proyección que su labor ha venido teniendo en las corporaciones municipales, y que además la ley de Servicios Sociales del 2008 vuelve a pivotar sobre las trabajadoras y los trabajadores sociales. Una persona afirma que:

*Documentos internos\Percepciones\P; E.B; M; TS\P; E.B; M; TS
tiene que ver con muchas cosas: tiene que ver con la situación anterior donde las Trabajadoras Sociales estaban con ayudas y hacían caso automático de psicólogo y Educadores Sociales. Ahora esa figura es la que debe liderar el equipo multi porque es la representante de la institución, es la persona referente. Ese papel se había quedado dormido y ahora deben recuperar ese espacio.*

En Vitoria-Gasteiz esta realidad parece ser vivida de distinta manera y se aprecia un mayor reconocimiento institucional. Quizás se deba a la configuración de los servicios sociales municipales en torno a los centros cívicos, lo que ayudaría a visibilizarlos. Al respecto, este profesional de aquella ciudad, apoya este sentimiento:

Documentos internos\Percepciones\P; E.A; J; ES\P; E.A; J; ES

somos partes del mismo equipo del SSB. Compartimos espacios e información. Si tenemos algún caso que tratar de manera puntual y urgente de algún modo pasamos por el despacho de la t.s. y se trata. Es bidireccional porque también me puede dar información sobre dónde trabajan los padres. O si reciben ayudas. Y trimestralmente hacemos reuniones t.s, psicólogos y Educadores de calle.

Además, los criterios de funcionamiento, habitualmente, son de naturaleza más política que educativa: quien realiza el encargo impone las condiciones, convirtiendo a las y los profesionales en herramientas al servicio de la política institucional del momento. De este modo se evidencia el peso que tienen el contexto institucional y el político en el quehacer profesional de las educadoras y los educadores. La siguiente voz alude a esta situación:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Y luego, pues, bueno, el Ayuntamiento, lo que es el Ayuntamiento que ellos, pues lo que decía Z., muy piramidal, nosotros somos el último eslabón y como últimos pues muchas cosas no se les da importancia, o sea, al final se está ahí, pasa la legislatura y ahí seguimos, pero no hay "cargos" y te viene bienestar y te cambian de concejalía o de concejal y, bueno, pues empezar de cero porque, bueno, algunos te lo dicen así me he tocado bienestar social y a coger en el diccionario a ver qué es bienestar social. Claro de esa realidad que nos toca, de situar tu trabajo, esto también cada cuatro años nos toca.

En el marco de ese análisis van aflorando características del modelo burocrático que se relataban en el estado de la cuestión: la capacidad coercitiva de la iniciativa individual, la distancia entre los trabajadores y las trabajadoras y los altos cargos de la institución, el desconocimiento mutuo, así como el gran control respecto a los encargos que se encomiendan a las y los profesionales. Conviene señalar que el burocrático no es el único modelo posible, pero sí parece el hegemónico, aunque en ciertos ámbitos el control puede rebajarse a favor de la autonomía. Con todo, este análisis no pretende, en ningún momento, cuestionar la obligación y responsabilidad institucional de fiscalizar el gasto social: no se debe olvidar que el trabajo de las educadoras y los educadores sociales es remunerado con dinero

público. Se trata más bien de señalar la percepción de falta de confianza en la tarea que realizan estas y estos profesionales. Las siguientes voces comentan:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B2\HB; GB; B2

estamos matando la creatividad, porque cada vez estamos más controlados y cuando tenemos una idea súper buena para lanzar ¡no, cuidado! Permiso al área ¿qué me dices?

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E. G-A. Z; ES\HB; E.G; A.Z; ES

la propia administración tiene un gran desconocimiento de lo que es el rol del educador social. Desde los programas de calle una labor muy importante es el conocimiento mutuo entre recursos. Empezando por el propio departamento de servicios sociales. El hacer reuniones que simplemente es conocerse. Qué eres, qué haces. Y hacerlo extensivo al resto de servicios de la comunidad. Yo creo que detrás hay un desconocimiento y unos prejuicios fundamentados quizá.

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E. G-A. Z; ES\HB; E.G; A.Z; ES

eso lo veo sobre todo en el tema de educación de calle. El trabajo con adolescentes requiere respuestas rápidas, y hay estructuras que dificultan esto. Esto influye en la credibilidad del chaval hacia ti a la hora de responder a sus necesidades. Una necesidad que vemos es que puedan disponer de más maniobrabilidad, poder tomar decisiones en el día a día, que muchas veces pueden condicionar tu trabajo.

Autores como Noonan et al. (2009) o McIntyre-Mills (2010) ya analizaban estos elementos que han ido apareciendo en el trabajo de campo. Del mismo modo Kim y Kim (2005) apuntan esa asociación entre las administraciones públicas u organizaciones estatales y el término burocracia, en cuanto al modelo de organización y funcionamiento.

En los testimonios también se alude a una cierta rigidez o falta de flexibilidad institucional que entorpece el desarrollo profesional. Se dice:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-I; ES\HB; E.B; I; ES

hasta lo que nos deja la Administración; los que nos mandan que es el área, o sea hay una cada vez más, hay una tendencia a controlar yo creo hasta lo que es incontrolable; o sea es decir desde recoger, cuantificar, no sé qué, esto cómo lo has hecho.....

Otros elementos son la jerarquía, la estructura piramidal y con un exceso de puestos intermedios, tanto a nivel interno como en las relaciones entre las distintas instituciones. Los datos revelan la necesidad de coherencia y orden para los puestos superiores de la jerarquía laboral, y señalan la necesidad de un cambio transformador que dote de sentido al funcionamiento de toda la pirámide jerárquica. Se debe recordar que en estas estructuras burocráticas las educadoras y los educadores sociales ocupan lugares muy bajos; pero, a su vez, son los puestos que entran más en contacto con la realidad de las personas que se encuentran en situación de desprotección. Las decisiones se toman desde posiciones elevadas, y suelen estar alejadas de las necesidades de las personas receptores de los servicios, e incluso de las educadoras y los educadores profesionales. Una educadora comenta:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB; E.G; A; ES\HB; E.G; A; ES
el proceso que lleva aceptar la intervención, lo que se les exige por escrito a las familias... la distancia es grande y a veces se pierde la perspectiva. Y no hay que olvidar que trabajamos para las familias, para los chavales. Tengo una percepción de excesiva distancia. A veces los pasos que va a dar el educador lo tiene que consultar con la trabajadora social, y esta a su vez con... como que la decisión se va muy lejos de la base donde está la intervención. Se va tan lejos, que la respuesta probablemente tenga poco que ver con la realidad real.*

Todo lo señalado en los párrafos previos impacta de manera negativa en el ejercicio laboral de las educadoras y los educadores, y se podrían plantear como claros elementos excluyentes ya que ralentizan la capacidad y la pertinencia en la respuesta institucional a los problemas sociales. Se dice:

Documentos internos\Percepciones\IP; E.B; I; ES\IP; E.B; I; ES

Pero teníamos que tener como hacíamos antes el EISE, los educadores los que lleven la iniciativa, dejarnos un poco más de agilidad ahí para que sea un procedimiento no tan burocrático sino uno más ágil.

Esta situación conduce a la paradoja de que, por un lado, se ve cómo la institución mediante su aparato legislador realiza una encomienda a las educadoras y a los educadores, y por otro, mediante su modelo de funcionamiento pone cortapisas a esa misma labor profesional utilizando mecanismos de control que imposibilitan dar el máximo de las capacidades profesionales. Esta realidad provoca una tensión considerable en el seno del actual marco de trabajo, lo que deriva en distintos grados de resignación e inmovilismo en las educadoras y los educadores; todo ello se convierte en un elemento limitante de la mejora profesional. La realidad es que las y los profesionales de la educación social no dejan de formar parte de ese sistema burocrático de funcionamiento y por lo tanto padecen desde dentro esa manera de actuar.

Se podría preguntar el porqué de esta situación. Se sugiere una hipótesis, en consonancia con lo señalado por Brown et al. (2013) quienes indican que los países europeos, después de la Segunda Guerra Mundial, pusieron en marcha dispositivos de protección social que garantizaban la actividad económica (seguridad social, servicios sociales, etc.), pero a la vez otorgaban a los gobiernos el poder de control de estos dispositivos. Esto es, en la medida que las instituciones de aquellos funcionaban desde modelos burocráticos de organización, todos los sistemas que abarcaban asumían esta manera de funcionar. Parece pues que en la actualidad el modelo de servicios sociales continúa en la misma tónica, sin planteamientos alternativos ni marcos de trabajo distintos a los que marcan las instituciones públicas. Pero hay que decir que las educadoras y los educadores son las primeras personas que defienden estos postulados. Dicen que:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-GZ2\HB; GD; GZ2
que la administración asuma un poco la responsabilidad del servicio que tiene. El consorcio vela porque el encargo sea el que tiene que ser. Con ese marco no está depositando en las entidades la responsabilidad total. Tienen que entender que la responsabilidad última de esos servicios alguien tiene que velar, algo fuera de las*

entidades, fuera de... Yo creo que es la administración la que tiene que asumir y velar por eso.

En este apartado del contexto institucional, hay que abordar también las relaciones con otro tipo de profesionales de la misma institución y departamento. Los educadores y educadoras sociales plasman, sobre todo, cierto estado de confusión respecto a los perfiles profesionales, las funciones de cada uno y la dependencia orgánica e institucional. Se debe tener en cuenta que además de la diversidad de sistemas, existe una variedad de personal, aunque las dos figuras centrales, tal y como señala la legislación, son las educadoras y los educadores sociales y las trabajadoras y los trabajadores sociales.

Se percibe una falta de clarificación de los perfiles laborales, y ello por varias razones: las ya señaladas de la falta de voluntad política, y además un sistema burocrático que intimida y restringe a todas y todos los profesionales. Otro hándicap más sería la diferencia en las relaciones contractuales: mientras que las trabajadoras y los trabajadores sociales son funcionarios y funcionarias o laborales indefinidas, todas las educadoras y todos los educadores sociales son profesionales subcontratados. En consecuencia, las diferencias salariales son muy importantes, aunque tengan el mismo nivel de estudios académicos, en detrimento de las educadoras y los educadores, quienes tienen desiguales oportunidades laborales en cuanto a permisos, horarios y cuadrantes de trabajo o acceso a cursos de formación.

Igualmente, observar el recorrido realizado por cada perfil profesional ayuda a entender esas diferencias: las trabajadoras y los trabajadores sociales se encuentran insertos en este marco laboral con anterioridad. Comienzan a ser contratadas y contratados por las instituciones públicas en la década de los 70, y las y los primeros educadores y educadoras, a finales de los años 80. Si se unen los dos últimos factores, relación contractual y recorrido histórico, aparecen diferencias sustanciales entre ambos colectivos profesionales en las cuotas de poder, con la sensación de que existen profesionales de “primer grado” (las funcionarias y los funcionarios: trabajadoras y trabajadores sociales) y de “segundo

grado” (el personal subcontratado: educadoras y educadores sociales), también reflejado de alguna manera en la composición de los organigramas de los SSB. En estos organigramas los puestos superiores tienen varios perfiles además del de trabajadora o trabajador social, pero nunca son ocupados por educadoras y educadores sociales. Los siguientes testimonios afirman:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B2\HB; GB; B2

Creo que las contrataciones desde las administraciones públicas están mejor pagadas que desde las empresas privadas, es decir, las diferencias suelen ser importantes

Documentos internos\Percepciones\P; E.B; I.R; ES\P; E.B; I.R; ES

El ayuntamiento no nos ha marcado a día de hoy nada, ni nos facilita ninguna herramienta, ni nada de nada. Y muchas cosas las estamos haciendo las empresas. Porque ya te digo las herramientas, que solo tenemos un ordenador y ni siquiera tenemos una protección, ni un antivirus, ni nada de nada...

Estos factores determinan la configuración de las relaciones interprofesionales. También explican en parte por qué en algunos Servicios Sociales de Base las educadoras y los educadores sociales se sienten parte de ese departamento y por el contrario en otros no tienen ningún sentimiento de pertenencia a ellos. También existe un factor personal importante que tiene que ver con las propias personas que trabajan en ellos y sus recorridos vitales y laborales, tal y como afirma esta persona:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

es que en tu caso no eres ni siquiera institución, eres de otra empresa, eres paralela, entonces ahí hay cosas que...estoy de acuerdo....

Centrándose en realidades concretas, se encuentran los Sociales de Base donde no sólo se cuestiona la pertenencia de las educadoras y los educadores al equipo de profesionales, sino que ni siquiera se las y los contempla como parte de la institución, o por los menos las educadoras y educadores sociales así lo perciben. Sin embargo, en otros servicios, la sensación de equipo entre los distintos perfiles

es muy fuerte, al margen de la figura y el contrato, debido bien a la cantidad de años de trabajo compartidos, bien a la afinidad en los planteamientos. En cualquier caso, suele ser fruto del conocimiento y reconocimiento mutuo de los diferentes roles que desempeñan a lo largo del tiempo. Estos últimos apuntes se deben leer en clave transformadora como elementos para el cambio, tal y como aporta el siguiente testimonio:

*Documentos internos\HaurBabesa\HB; E.B; M.; ES\HB; E.B; M; ES
lo que pasa que bueno, pues al llevar aquí, fíjate, pues eso, desde el 94, pues es una subcontratada, pero a nivel de vinculación y tal pues estamos...aquí se trabaja como si fuéramos del equipo más o menos; quiero decir que no es que esté superado, pero sí que hay una conciencia de pertenencia a este equipo de trabajo bastante importante*

Al contrario de lo que pudiera parecer a priori, no existe una reivindicación del colectivo de educadoras y educadores sociales por pasar a ser funcionariado, puesto que verbalizan los inconvenientes de esa vinculación laboral (rigidez, falta de iniciativa...), aunque por otro lado parece que los sufren igualmente, tal y como se muestra en este trabajo investigador. Quizás la razón habría que buscarla en la valoración positiva que dan a las entidades subcontratadas de pertenencia, tal y como se analizará más adelante. Una voz señala:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-A2\HB; GD; A2
yo valoro que la empresa apueste porque los trabajadores cobren bien*

En línea con otras paradojas ya observadas, surge claramente una referida al objetivo de trabajo: la institución contrata a las educadoras y los educadores dentro del sistema de protección de menores, pero la inestabilidad contractual que sufren y el consiguiente sistema de funcionamiento traen como consecuencia inevitable cierto nivel de desprotección hacia los niños, niñas y adolescentes que se deben atender, puesto que no se dan las condiciones para que ese encargo se lleve a cabo adecuadamente: las citadas inestabilidad profesional, confusión en las tareas, organigramas poco eficaces, sistemas de control y funcionamiento

restrictivos , todas ellas, repercuten negativamente en el cumplimiento del objetivo social encomendado. Una voz dice:

Documentos internos\Haur Babesa\HB; E.G; A; ES\HB; E.G; A; ES

Entonces se está hablando de la protección a la infancia, de cuidarle, atenderle, y la herramienta fundamental que tiene el educador es la relación y el vínculo que consigue entablar con los sujetos. Y porque al educador no se le cuida lo suficiente el educador se va, y viene otro, ¿qué vínculo va a poder establecer? ¿Los menores qué credibilidad van a tener de los adultos? Potencia que los menores puedan desarrollar un sentimiento de abandono continuo, y creo que es todo lo contrario a la protección. El cómo está organizado el propio sistema de protección creo que facilita a veces más la desprotección que la protección real.

Resumiendo, el hecho de trabajar en y para la institución se valora en parte de manera negativa desde el colectivo estudiado, aun asumiendo que es el marco de trabajo que sustenta y justifica la labor de los equipos socioeducativos en un departamento de por si infravalorado.

Las descripciones realizadas por las y los profesionales tienen todos los componentes del modelo burocrático, todavía tan asentado en nuestras instituciones: distancia entre las bases y los altos cargos, coerción a la iniciativa y flexibilidad, ralentización en los procesos de respuesta y organigramas piramidales. Estos aspectos son vividos con preocupación en cuanto se quiere dar respuesta adecuada a las necesidades de los y de las menores de edad y adolescentes. Pero al tiempo, desde esta tesis se valora la lectura crítica de la realidad laboral y la consciencia de necesidad de mejoras como posibilitadoras del cambio transformacional.

1.3.- Marco organizacional

Junto a la institución pública, que establece el marco legislativo y laboral en el que las educadoras y los educadores ejercen su trabajo, se debe analizar el papel de las organizaciones privadas que son las que directamente los contratan, mediante diversas fórmulas jurídicas: cooperativas, asociaciones, sociedades limitadas, fundaciones... Los contratos que establecen con estas personas profesionales están en función del convenio entre la entidad y la administración, concretados en subcontratos que la administración pública realiza periódicamente en toda la CAV.

En el análisis realizado, se ha encontrado mayoritariamente la fórmula cooperativa. Los elementos definitorios de esta estructura empresarial se perciben en los testimonios de las educadoras y los educadores sociales de manera positiva: se valora la cercanía y participación de sus componentes, así como el funcionamiento horizontal y democrático de las mismas. Esta percepción puede deberse al origen histórico de estas empresas (personas que se juntan en torno a un ideal o un proyecto), o a su contexto laboral (bienestar social).

En este marco, las educadoras y los educadores sociales consideran necesario que estas entidades privadas tengan mayor presencia que la actual en el ámbito institucional, y más protagonismo y ascendencia ante la institución pública. Para poder lograrlo, un paso fundamental sería estrechar las relaciones entre ellas con intercambios de construcción teórica y práctica: con todo ello podría lograrse un mayor reconocimiento de la figura profesional socioeducativa. Un testimonio apuesta por la necesidad de que las entidades de este campo se vinculen entre ellas, lo que considera puede revertir directamente en la labor cotidiana:

Documentos internos\Haur Babesa\HB;GD;B2\HB; GB; B2

aquí estoy reivindicando, estoy reivindicando también que el tercer sector se meta de lleno en la institución y que tenga autonomía y autoridad, algo que en estos momentos no tiene para que se pueda llevar a cabo también ese desenganche, esa autonomía del trabajo diario

La adscripción a entidades subcontratadas supone en la práctica tener que conjugar las condiciones laborales de la institución pública con las de las entidades privadas. Un ejemplo de esto es el tema formativo: los ejes temáticos de los cursos que marcan una y otra organización suelen ser diferentes, así como los ratios o el tiempo destinado a ella.

El hecho de pertenecer a entidades privadas conlleva algunas peculiaridades valoradas de manera positiva por las educadoras y educadores sociales: se percibe esto como un medio para paliar ciertos desórdenes de la institución pública. Destacan los siguientes aspectos:

- las empresas exigen a las administraciones mejoras laborales y técnicas en nombre de las educadoras y educadores.
- la pertenencia a las empresas puede proporcionar flexibilidad en la tarea diaria, puesto que la rigidez extrema, tal y como hemos visto, es más característica de la institución. Aunque se trabaje para ella existe un intermediario que es la empresa. En ocasiones permite suavizar ese aspecto, tal y como defienden Noonan et al. (2009).
- las empresas aportan sentimiento de identidad como colectivo puesto que aglutinan idénticos perfiles profesionales.

Así lo afirma una persona:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB;GD;GZ2\HB; GD; GZ2
que trabajamos en la misma empresa, una dinámica que a mí me ha ayudado mucho, es lo que desde nuestra empresa se llamaba foro de educadores. Todos los educadores de la empresa nos juntábamos y hablábamos de todas estas cosas, y a mí eso sí que me ha ayudado mucho, porque compartes experiencias, casos que pueden ser similares, aparte de la formación externa que podíamos recibir de otros colectivos de otros profesionales o figuras, nosotros como educadores de una misma empresa, hablábamos de nuestras cosas*

Resumiendo, los contextos institucional y organizacional se valoran como condicionamientos del trabajo para las figuras profesionales. Ello supone aportar elementos que ayudan al avance, y otros que los dificultan o debieran ser superados. A continuación, se exponen:

- Elementos excluyentes: las instituciones y su modelo burocrático se perciben como un lastre por su modelo de organización piramidal, aunque al tiempo se reconoce que enmarcan y empoderan a los y las profesionales respecto de los sujetos con los y las que trabajan.
- Elementos de transformación: la pertenencia a entidades privadas a nivel contractual aporta cierta flexibilidad al trabajo, apoyo técnico e identidad profesional.

2.- De un modelo burocrático hacia uno basado en el diálogo y la participación: un camino desde la práctica

2.1.- Las personas implicadas y sus relaciones

2.1.1.- Sujetos

Centrándonos en todo lo relacionado con las personas implicadas en esta actividad profesional, denominamos primeramente "sujetos" a aquellas personas con las que trabajan las educadoras y los educadores sociales. Se analizará a continuación quiénes son, cómo están, cómo se perciben a sí mismos y cómo los perciben las y los profesionales con quienes interactúan.

Se debe encuadrar el análisis de las personas con las que se trabaja, los sujetos, en el marco social en el que están inmersos. En el estado de la cuestión se examinaba cómo en la actual sociedad individualista es el individuo el que parece que debe responder de manera particular a contradicciones que tienen origen social (Beck, 2006), como por ejemplo: el derecho a la vivienda, el derecho a la igualdad de oportunidades en educación, pero a la vez el amplio margen de fracaso escolar entre ciertos sectores. Se responsabiliza y culpa a las personas de comportamientos que serían en gran parte consecuencia de su situación de vulnerabilidad o desprotección. Además, (Núñez et al. ,2010), al actuar al margen de modelos comunitarios de trabajo, a los sujetos se les descontextualiza de su entorno social, consiguiendo con ello volverlos anónimos. Este es un gran hándicap que dificulta el objetivo de la Ley 12/2008 de acercar el Sistema de Servicios Sociales a toda la población. Trasladando esto al objeto de trabajo: los padres y las madres de los y las menores con los que se trabaja serían, según el marco social actual, los únicos y directos responsables de las situaciones que atraviesan sus hijos e hijas, tal y como se veía en varios de los modelos no participativos estudiados: justicia social, burocrático, etc... La dureza de esta situación es expresada por la siguiente persona:

Documentos internos\Haur Babesa\HB;E.B.;I; ES\HB; E.B; I; ES

mucho más de culpabilización, es decir, la única responsable de mi situación soy yo misma, entonces como eres tú lo que tienes que hacer es ir al psicólogo, mandar al niño a la Escuela, buscar trabajo, buscar piso y además tener el piso en estas condiciones.....eso sería; entonces yo me convierto en una persona absolutamente dependiente porque claro, lograr todo eso va a depender de que me den unas ayudas económicas, o de tal o de cual, de que no me quiten a los niños y tal, yo dependiente..... y entonces voy a esto.....yo conmigo misma; no tiene nada que ver pues el contexto en el que vivo, no tiene nada que ver lo que me rodea.....o sea.....

Los sujetos se acercan a los Servicios Sociales de Base, en ocasiones, de manera voluntaria. El motivo principal suele ser su desorientación hacia situaciones relacionadas con la crianza de sus hijas e hijos. Pero en la mayoría de los casos, son los propios SSB quienes llaman a las familias, cuando les ha llegado conocimiento de alguna deficiencia respecto a la crianza de los hijos e hijas, a través de alguna persona profesional, bien del ámbito escolar, médico o a través de los educadores y las educadoras sociales. Otras veces, es a raíz de acudir algún miembro de la familia a la institución pública, por alguna cuestión económica, o de tercera edad... cuando salen a la luz ciertas dificultades por ejemplo en cuanto a criterios educativos con los hijos e hijas en la relación de pareja; de esta manera comienza el abordaje del trabajo. Estas situaciones corresponden a modelos de trabajo basados en evidenciar las carencias, ya que se parte de los déficits de los sujetos en vez de hacerlo desde sus potencialidades.

La situación anteriormente descrita supone centrarse exclusivamente en colectivos carenciales, cuando una de las pretensiones de la Ley 12/2008 de Servicios Sociales del País Vasco era la universalización de los mismos. Se concretaba en la capacidad de responder a la demanda de cualquier ciudadano, teniendo en cuenta que a lo largo de nuestra vida existen numerosas situaciones abocadas a utilizar estos servicios (dependencia, SAD, tercera edad...). Esta pretensión partía de una concepción de la intervención social basada en un modelo comunitario, participativo y universal, porque pone su atención en los individuos y sus comunidades de referencia basándose en el diálogo con ellos.

En el imaginario colectivo, los sujetos que se acercan a los Servicios Sociales de Base suelen tener contextos y circunstancias muy deficitarias. Pero los cambios sociales ya analizados previamente llevan a encontrar nuevos perfiles de sujetos: personas con una merma en los apoyos de la familia extensa, o casos que podríamos denominar “más normalizados”, es decir, alejados del estereotipo. Éstos se encuentran caracterizados por estudios superiores de los progenitores o personas sin carencias económicas. Esta nueva situación, y el propio planteamiento universalista de la Ley 12/2008, conlleva una renovada exigencia hacia el trabajo de las educadoras y educadores, ya que cada vez los propios sujetos conocen mejor los derechos que les atañen. El siguiente testimonio relata:

Documentos internos\Percepciones\P;G.D;B\P; GD; B

La concepción que tienen también del servicio social de base es de éstos que dan ayudas y que están para los pobres y para los marginales. Yo me acuerdo una familia, los dos padres trabajaban, no sé qué, y yo no sé quién derivó, o yo le conocía al chaval o así, y les dije, bueno, pues vamos a hacer una intervención, tienes que hablar con la tal, pero es que nosotros los dos trabajamos, ¿va a poder ser? No tiene nada que ver. Ah, o sea, que no nos cobran por... ¿sabes? Eran gente pues eso, de que solo estamos para intervenir a los más marginales. Y esto es un recurso educativo, igual nos falta eso, porque toda la familia en ciertos momentos del ciclo vital tiene dificultades

Siguiendo con la tipología de sujetos se encuentran aquellas familias que saben moverse y comportarse en el marco de ayudas institucionales, y por ello sus trayectorias vitales perpetúan las situaciones de desprotección, con muy pocos avances en su capacidad de superar las dificultades. En estos casos, el modelo de trabajo reproduce el “*status quo*”. De esta manera existe el riesgo de que uno de los efectos de la educación social sea la cronificación de los sujetos en situaciones de nulo valor social (Núñez et al., 2010). También se sitúa cercano al modelo de acción asistencial donde se busca la adaptación de los individuos. Todo ello contribuye a convertir a los sujetos en personas administrativamente dependientes.

Se enlaza la tipología de familias con la idea que desde el colectivo profesional se tiene de ellas y el trato que se les intenta proporcionar. Se considera, según los

testimonios, que deben ser las mismas familias las protagonistas de sus recorridos vitales, asumiendo las responsabilidades sobre sus vidas, permitiéndose equivocarse o tomar decisiones que quizás desde el punto de vista de los y de las profesionales no serían pertinentes. Es decir, que deben apropiarse de su historia como elemento transformador, buscando el desarrollo de su autonomía. Aquí se sitúa otra de las tensiones: entre el modelo asentado en el diálogo y la participación, que es respaldado por las y los profesionales, pero que, al tiempo, parece contrario al encargo institucional, más cercano al modelo burocrático, y cuyo principal cometido es controlar a las personas. El modelo burocrático coloca a los sujetos en un papel pasivo, sometido al quehacer de la persona profesional experta (Sáez, 1993).

En el modelo asentado en el diálogo y la participación, en cambio, es clave el respeto a los sujetos, intentando no juzgar. Un aspecto importante para evitar los juicios será emplear adecuadamente la información que se tiene del caso, como elemento transformador de avance. La siguiente persona expresa las dificultades que suponen los informes a la hora de situarnos ante el trabajo:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB;GD;GZ1\HB; GD; GZ1
cojo un informe que son libros de informes llevan con tanta historia si me leo un
expediente antes de tratar con el chaval es que no puedo no puedo es que
despersonalizo a la persona o sea es que es un monstruo lo que tienes delante*

Según cuál sea el papel que desempeñan las y los profesionales, se puede llegar a entender la postura que adoptan algunas familias, en ocasiones situadas muy a la defensiva, ya que se pueden sentir objeto de constantes recriminaciones sobre sus carencias en lo referente a su parentalidad. ¿Cómo reaccionaría cualquier ciudadano o ciudadana ante la invasión en su vida privada, si se insistiera una y otra vez sobre sus dificultades? En la medida que el colectivo profesional gana en experiencia y formación se posiciona de otra manera, cambiando la mirada hacia los sujetos, viéndolos no ya como pasivos y carenciales, sino como posibilitadores de su propio cambio. Es en esta línea, cuando se avanza desde un modelo basado en las carencias, hacia otro basado en el diálogo. Al respecto una persona dice:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-I; ES\HB; E.B; I; ES
yo creo que primero sí responsabilizarse de su propia vida, que tome decisiones,
que sea capaz de ver sus niños cómo están, que sea capaz de ver cómo está su
propia vida, que sea capaz de buscar ayuda, que encuentre redes de apoyo.....o
sea, no sé cómo decirte; que sea dueña de su propia vida...eso supone también
asumir una serie de responsabilidades ¿no?.....*

Resumiendo, la iniciativa en la relación de trabajo pueden tomarla o bien el sujeto o bien los servicios sociales en base a alguna carencia detectada. Además, a pesar de existir prejuicios respecto al perfil socioeconómico de los sujetos, cada día aparecen más individuos con menos carencias materiales, es decir, “más normalizados”. Y, por último, añadir que se percibe a veces un estancamiento en ciertas situaciones vitales, debido en parte al modelo de trabajo burocrático de las instituciones, que no proporciona respuestas individualizadas, ágiles y consensuadas con los sujetos.

2.1.2.- Profesionales

El otro polo de personas implicadas en esta relación profesional de los SSB, son las educadoras y los educadores sociales. Se comienza con una breve descripción de la formación que poseen y el recorrido profesional que han realizado, y luego se realizará una descripción de cómo se encuentra conformado el colectivo. Posteriormente se describirá de qué manera se ven a sí mismas y las motivaciones que tienen para decantarse por este ámbito profesional. Seguidamente, este apartado se centrará en la imagen que otras y otros profesionales tienen de las educadoras y educadores sociales. Finalmente se tratarán las condiciones de trabajo y las carencias que presentan, así como la visión que tienen de la profesión y los cambios a futuro que se están planteando.

Para comenzar se recuerda que este colectivo, durante muchos años, ha estado conformado por profesionales con muchas y muy diversas formaciones académicas, ante la inexistencia de una titulación específica en educación social.

La mayoría giraba en torno a la psicología, pedagogía, magisterio, o sociología. En la década de los ochenta se realizaron algunos aprendizajes más concretos en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y en el Instituto del Menor de Madrid. La primera promoción con el título de Diplomadas en Educación Social finalizó en la Universidad de Deusto en el curso 95/96 y un año más tarde en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Un importante colectivo con experiencia profesional cursó esta diplomatura en los primeros años de su impartición mediante convalidaciones de un gran número de asignaturas en función de los años trabajados como educadoras o educadores sociales.

Esta situación de variedad formativa en los orígenes es subrayada en el testimonio de una persona del Consejo Asesor, que expone las consecuencias de este hecho:

C.A.4: Yo hay una parte que sí comparto, que es, que me parece que tiene que ver con lo que hablabas de la parte teórica de nuestra profesión, que hemos bebido de muchas fuentes, y cada uno como que tenemos nuestra propia formación, cada uno diferente. Y que no nos lleva a poder defender lo que trabajamos, como otras profesiones, que siguen una corriente u otra o tal, entonces eso nos lleva en la práctica a cada uno en cada EISE, en cada servicio como educador, a trabajar de diferente manera, y a poder defender poco como profesión lo que hacemos, y nos lleva a que en la práctica nos guemos mucho por lo que demanda el cliente que es una parte que hay que cumplir, pero que no nos lleva a pelear por cosas que pensamos que tenemos que hacer.

Respecto al perfil del colectivo, decir que está formado a *grosso modo* por mujeres, con una media de edad sobre los 38 años y una amplia trayectoria dentro del voluntariado entendido como formación. Esta última práctica está tendiendo a disminuir entre las nuevas y los nuevos profesionales, aun sin llegar a desaparecer. Se dice:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-A1\HB; GD; A1
muchos teníamos experiencia de voluntariado en tiempo libre incluso antes de estudiar. Cuando empiezas a ser más maduro, cuando ves lo que tienes tú respecto a tu red social, en comparación con otras personas.*

En los testimonios, las educadoras y los educadores sociales hacen valer su capacidad para el macro y microanálisis de las situaciones laborales, desde su experiencia y años de trabajo en este ámbito. Consideran que este saber debiera ser utilizado por las instituciones como criterios técnicos referenciales. Sin embargo, la impresión es que al igual que sucede en el modelo de la lógica de la urgencia, el trabajo se basa preferentemente en los casos concretos, con análisis globales casi nulos.

En otro orden de cosas, pero dentro de la percepción de su propia identidad profesional, las educadoras y los educadores se reconocen como profesionales del acompañamiento a las personas. Una persona educadora comenta.

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-I; ES\HB; E.B; I; ES
yo lo que hago es acompañar a las familias en su vida cotidiana, entendiendo que no soy una colega ni una amiga, ni una vecina ni nada de eso, entonces*

Entre las características profesionales que valoran en sí mismas está la flexibilidad a la hora de coordinarse y adaptarse tanto a los sujetos como a distintas profesionales. Esa flexibilidad aparece junto a la creatividad y versatilidad como capacidades y competencias necesarias en su trabajo. Sin embargo, a pesar de haber sido adquiridas ya desde la formación inicial y luego en la práctica profesional, debemos anotar que la realidad rígida del marco institucional las encadena. Ello limita las posibilidades y desarrollo de las mismas.

Entre las cualidades, también aparece la cercanía a las personas con las que se trabaja. Esta situación se deriva de la presencia junto a ellas en el día a día, lo que conlleva el acceso privilegiado a ciertas informaciones. Este hecho alude a una riqueza de visión que no se valora en su justa medida, tal y como señala esta persona compañera:

*Documentos internos\Percepciones\P; E.B; I; ES\P; E.B; I; ES
A los educadores hace falta que se les escuche muchísimo más porque la impresión es que para todo este tipo de trabajos se nos cuenta bastante poco. Es mi impresión. Muchas veces las cosas vienen impuestas y no se nos ha*

preguntado y somos los que estamos a pie de la calle todos los días y somos los que estamos diariamente con las familias, el barrio...

Con los elementos anteriormente comentados (flexibilidad, cercanía, creatividad, versatilidad y capacidad de análisis micro y macro), las educadoras y los educadores se convierten en profesionales con conocimiento suficiente como para reivindicar situaciones socialmente ocultas (sea por incomodidad con la imagen social, etc.): en numerosas ocasiones se hacen eco de carencias estructurales y las hacen visibles. Este último aspecto es una de las características de las y de los profesionales en los modelos participativos y críticos que se han analizado en el estado de la cuestión. Sin llegar al modelo dialógico, cuya finalidad sería la transformación social, las voces de las y de los profesionales ponderan su capacidad de denuncia de situaciones no visibles. Sin embargo, una vez más no podemos olvidar que en última instancia su trabajo se encuentra a merced de decisiones políticas, con los vaivenes de la renovación de concursos o subvenciones, etc.

Otra característica más de tipo personal, que se supone debe acompañar a las y los profesionales es la sensibilidad hacia las situaciones objeto de trabajo. Esa receptividad se convierte en elemento de transformación en la medida que es un motor de cambio que evita modelos reproductores de situaciones carenciales, como ya ha sido mencionado. Ligado a los factores personales, los testimonios apuntan también la vocación profesional, como preferencia y opción por este ámbito laboral frente a otros, tal y como apuntan las siguientes voces:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-A1\WB; GD; A1

esta profesión tiene un punto de vocación, creo que esa es la palabra, vocación.

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-A1\WB; GD; A1

muchos teníamos experiencia de voluntariado en tiempo libre incluso antes de estudiar. Cuando empiezas a ser más maduro, cuando ves lo que tienes tu respecto a tu red social, en comparación con otras personas.

En cuanto a las motivaciones, aparece con mucha fuerza el vínculo que se establece hacia los sujetos con los que se trabaja, en la medida que hay personas que vuelcan esperanzas en las educadoras y los educadores y, con el tiempo, les agradecen la labor llevada a cabo. En muchas ocasiones los logros pueden no ser grandes, ni los esperados, pero la mayoría de las veces pequeños cambios son recibidos como grandes compensaciones. Estas relaciones con los sujetos aportan un nivel muy alto de satisfacción, que reafirma la permanencia en este ámbito de trabajo.

Respecto a la imagen que otros perfiles profesionales y la sociedad en general tienen de las educadoras y los educadores sociales, consideran que son grandes desconocidos y desconocidas. A pesar de llevar años conviviendo profesionalmente con otras disciplinas, indican que no ha aumentado el conocimiento de su trabajo. Esta situación tiene como consecuencia que deban explicar constantemente los objetivos y las metodologías, quedando la sensación de tener que estar justificando su trabajo.

En relación a la imagen que los sujetos tienen de estas personas profesionales, aparecen términos como: ayuda, profesionales generosas, profesoras, referentes, personas de contraste, técnicas con poder, personas que están al lado y con las que pueden contar, chivatas... Estas distintas imágenes son el reflejo de los diferentes modelos de trabajo analizados en el marco teórico: reflejo inevitable también de la tensión, ya manifestada, entre el encargo y *modus operandi* institucional y el deseo de las educadoras y los educadores sociales de llevar a cabo su trabajo de un modo más dialógante. Algunas impresiones testimoniadas por los sujetos corresponden claramente a un modelo burocrático de trabajo: por ejemplo, ven a las educadoras y los educadores sociales como “técnicas y técnicos” con poder. Otras responden más a la lógica de la urgencia y sobre todo a un modelo basado en el acompañamiento y la autonomía. En este punto no se pueden aportar referencias teóricas, por no haberlas encontrado. Se debe recordar que las investigaciones previas halladas no incorporan las voces de los sujetos y por lo tanto es muy complicado conocer un historial de opiniones sobre la imagen que tienen de las educadoras y los educadores sociales. Sería muy oportuno abrir

líneas de estudio teniendo por objeto incorporar a los sujetos de trabajo. El siguiente testimonio nos dice:

Documentos internos\Percepciones\P-G.D.-A\P; GD; A

Nosotros por ejemplo en el caso de los educadores sociales, nosotros sabemos que la familia tiene contacto, pues depende, familias que lo viven muy bien y familias que no quieren saber nada de ellos, por qué tiene que ir el crío... a nosotros nos ha pasado en algún caso que el educador de calle detecta un problema, lo traslada, entonces esa... el haber facilitado esa información y el haber facilitado que tengan que intervenir, el haber facilitado que me tengan que poner a alguien en casa, pues claro, no lo ven bien. Entonces en ese momento sí se rompe la imagen que tienen con el educador, claro, pero es que hay veces que no queda otra.

En definitiva, se puede decir que, dentro de este apartado dedicado a las personas profesionales, se ha analizado las formaciones y perfiles, así como las capacidades, cualidades y motivaciones, unido a la imagen que proyectan. Ahora, se continuará analizando las condiciones laborales en las que se realiza el trabajo. Las educadoras y educadores consideran que en general éstas no son buenas: constatan que su sueldo es muy bajo, sobre todo si se compara con profesiones cercanas e igual nivel de estudios, por ejemplo, trabajo social o magisterio. También muestran su desagrado por la duración de los tipos de contrato, ya que no permiten mantener la estabilidad laboral a largo plazo. Se dice:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.G-A; ES\HB; E.G; A; ES

Hay que compatibilizar la respuesta a los encargos de los ayuntamientos, con la necesidad de los educadores. Y los educadores lo que necesitan es trabajar y que cada día sus condiciones de trabajo sean mejores, para poder tener una estabilidad y poder hacer un proyecto de vida.

Hay que señalar aquí también que el encargo, es decir, la atención a menores en situaciones de vulnerabilidad o riesgo de desprotección, conlleva para las educadoras y educadores sufrir situaciones de ansiedad. Por el planteamiento mismo de los modelos burocráticos, son estas y estos profesionales quienes deben

buscar ellos mismos recursos para afrontar estos estados carenciales, a través del cuidado personal, el apoyo de los equipos de SSB, y de la institución pública. Todo ello, son elementos transformadores muy valorables, pero, al tiempo, comportan un alto nivel de desgaste personal. En esta línea, se recoge el siguiente testimonio:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-M.; ES\HB; E.B; M; ES
entonces.....cómo está personalmente.....y darle mucho...al cuidado personal yo creo que le damos mucha importancia nosotros, el equipo; nos cuidamos mucho y le damos importancia ¿eh?; en lo formal, con estas reuniones*

Relacionado con ello, se valora de manera muy positiva la formación y la experiencia para mejorar la calidad del trabajo y aportar estas estrategias y habilidades en la relación educativa. Aun así, existe una conciencia de las lagunas que se tienen en ese terreno. Además, como colectivo aparece la necesidad del constante reciclaje formativo para poder dar respuesta a los incesantes cambios sociales que se producen. Otra de las carencias más destacables es la escasez de publicaciones y la falta de participación del colectivo en ponencias, congresos u otros foros formativos de amplia repercusión. Esta dificultad es señalada por una persona profesional:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-A2\HB; GD; A2
una dificultad nuestra como colectivo es que no sabemos ni reflejar ni vender lo que hacemos y hay cosas que hacemos bien es que no sabemos hacer un artículo para una revista que no somos capaces de publicar o escribirlo somos un colectivo crítico y una parte de formación está en nosotros es publicar o sacar cosas no nos lo planteamos y además da miedo a veces se nos ofrece participar en jornadas y otras, pero en una (20`00`) ponencia delante de gente no si es entre iguales quizás*

Ampliando la idea anterior, una voz del Consejo Asesor aporta lo siguiente:

C.A.3: Sí, yo también pienso que el hecho de ser una carrera que nace de la acción, una carrera día a día nace de la acción, creo que es importante también contrastarlo con lo que es la reflexión. Es decir, acción-reflexión-acción, sin

ninguna duda, y desde luego contar en este caso con la universidad como elemento científico es un lujo, que yo creo que hay que repetirlo sistemáticamente e ir ampliando poco a poco el conocimiento que tenemos y dejarlo escrito.

En cuanto a la proyección de futuro respecto a este apartado centrado en las educadoras y los educadores sociales, es necesario afirmar que se vislumbra un horizonte bastante positivo. Comienzan a verse cambios en las condiciones laborales en la medida en que se asientan los convenios del sector. También se aprecia un mayor reconocimiento de la figura profesional: van dándose nuevas garantías en las últimas legislaciones de la CAV como por ejemplo en la ley 5/2008 donde aparece el trabajo socioeducativo como uno de los pilares básicos del Sistema de Servicios Sociales. Estas situaciones ayudan a asentar y afianzar la figura socioeducativa.

Como resumen del colectivo formado por los sujetos, hemos de comentar los elementos transformadores y los excluidos. Entre estos últimos, los testimonios señalan los prejuicios hacia las personas con las que se trabaja: se les asigna de antemano un perfil y unos rasgos socioeconómicos de bajo estatus. También es una dificultad el colectivo de familias con larga trayectoria en torno a organismos públicos, con un perfil carencial de algún modo institucionalizado, todo lo cual responde a un modelo reproductor de actuación las malas condiciones laborales y el desconocimiento social hacia la profesión, aunque van cambiando hacia transformadores en la medida en que se empiezan a vislumbrar avances en ambos temas. Entre los elementos transformadores, encontramos el esfuerzo de hacer un uso adecuado de la información que se obtiene sobre las familias, así como el cambio hacia una mirada posibilitadora de ellas. El elemento transformador encuentra su base y fuerza en la propia conciencia crítica de este colectivo profesional,

También se aprecia dentro de lo transformador la constante formación como garante de calidad en su labor, o los valores de cercanía, sensibilidad y vocación propios de la profesión.

2.1.3.- Relación educativa

Entre los sujetos y las educadoras y los educadores sociales se establece una interacción a la que se denomina relación educativa. En este apartado se estudiará la participación y el papel que toma cada persona protagonista dentro de esta relación bidireccional, en la que se produce un aprendizaje mutuo.

Para situar el tipo de relación de la que se está hablando, se recuerda que según Lucio-Villegas (2005) y Longas et al. (2008), si la relación es educativa, ésta tiene como finalidad el crecimiento y desarrollo de las personas y las comunidades en las que habitan. Esta afirmación responde a un modelo comunitario crítico.

Desde el punto de vista de las educadoras y los educadores sociales, la relación y el trabajo educativo deben ser acordados entre las personas implicadas tal y como señala Varela (2012), y se ha estudiado en el modelo basado en el acompañamiento y la autonomía. Para ello debe haber un consenso respecto al análisis de la situación sobre la que se va a trabajar y los pasos que se van a seguir. Estos acuerdos se pueden formalizar llegando a la firma de planes de trabajo donde se especifiquen sus diversos aspectos. Para poder llevarlos a cabo es necesario actuar desde el respeto mutuo, y ese respeto debe incluso plasmarse por escrito en todo lo que tiene que ver con autorizaciones, confidencialidad y protección de datos (Código Deontológico del educador y educadora social, 2007), aunque esto último es característico del modelo burocrático. Al respecto, una persona aporta:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.G-A; ES\HB; E.G; A; ES
yo creo que una clave de este trabajo es entender que no hay un único modelo, que todos tenemos nuestro modelo de referencia, pero que es el nuestro. Pero que trabajamos con personas que tienen otro modelo, que no perciben y valoran la realidad como nosotros. Tenemos que trabajar para ellos, y no para que se integren en nuestro modelo.*

Entre los elementos que toman parte en la relación educativa, la voluntariedad es uno de los aspectos más característicos, tal y como aparece reflejado en los testimonios de los educadores y de las educadoras sociales. En este sentido, se considera que los sujetos deben poder decidir y elegir, de manera autónoma, si quieren compartir la acción socioeducativa. Hay que hacer notar, de todos modos, que en muchas ocasiones esta decisión y elección está condicionada por el deseo de recibir ayudas económicas, por lo que el principio de voluntariedad se resiente. Esto condiciona a las y a los profesionales, que han de moverse entre el deseo y el control institucional, es decir, entre un modelo participativo y uno burocrático.

Al mismo tiempo, y de manera paradójica, existe una queja en cuanto a las consecuencias de esa voluntariedad, ya que se puede llevar a cabo un abandono espontáneo por parte de los sujetos, respecto del trabajo socioeducativo tal y como se recoge en el Capítulo II, Sección Primera, artículo 2 del Código Deontológico del educador y educadora social (Documentos Profesionalizadores, 2007). Cuando suceden estas situaciones, las personas profesionales manifiestan su pesar y enfado, considerando un error estas renunciaciones. Así mismo, las opiniones y acciones de las y de los profesionales tienen mucho más peso y trascendencia en el marco de los servicios sociales municipales, que aquellas de los sujetos. Lo hacen desde un plano de superioridad técnica, lo que es característico del modelo burocrático (Sáez, 1993). Esto lleva a considerar la participación en la construcción de la relación educativa desde planos desiguales entre los sujetos y las y los profesionales. Ello supone una tensión, contradicción incluso, entre lo que se piensa y cómo se acaba actuando. Al respecto, una voz profesional apunta lo que deben hacer las familias, desde su criterio:

Documentos internos\Percepciones\WP; E.G; M; TS\WP; E.G; M; TS

Nos compete a nosotros trabajar con la familia e intentar, con los recursos que tenemos, modificar esas situaciones de dificultad que tienen, ahí es donde entra todo el procedimiento de escucha a la familia, de hacerles ver que tienen dificultades, de que sean conscientes de esas dificultades, de que acepten los apoyos con todas las dificultades que eso conlleva, tienen que aceptar los recursos y los apoyos que nos parecen adecuados,

Este papel de “técnicas y técnicos expertos” con sentido de superioridad, situadas en recursos externos a los sujetos, se aleja del modelo basado en el diálogo hacia el que se desea avanzar: autores como Freire (1997) o Habermas (1999) recuerdan, por contra, la capacidad que tiene cada sujeto para la acción y el cambio. Los cambios deben provenir desde su interior y así los sujetos se apropiarán de sus procesos vitales.

A lo largo de este análisis, más allá de estas contradicciones, las voces de las y los profesionales expresan el reconocimiento que sienten para las personas, siendo su apuesta por no objetivarla ni cosificarla, y, también, la necesidad de huir del modelo burocrático, que con sus expedientes y protocolos invisibilizan a los sujetos. Pero no se puede perder de vista que todavía sigue vigente una visión muy basada en las dificultades y en un modelo de ayuda asistencial, eso sí, con terminologías adaptadas al siglo actual (Varela, 2013). Por ello, el desafío consiste en avanzar hacia el reconocimiento de las posibilidades innatas de los sujetos, con una visión social transformadora. Se opta por defender la capacidad de cualquier sujeto a la hora de interpretar su situación y decidir lo más conveniente para él. Esta evolución supone un aspecto transformador, en cuanto que a la otra persona se le reconocen sus capacidades. En palabras de una persona profesional:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1
entonces a mí ese papel de acompañar, de situarte en un papel de igual a igual y luego marquemos procesos, o pautemos o hagamos un montón de cosas a mí me parece fundamental*

Este reconocimiento también se une al término “respeto” y como dice esta voz:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1
Respeto de la persona, respeto de los procesos, respeto de la interacción, de los momentos que van surgiendo. Entonces a mí me parece fundamental también.*

Ligado a ello, las educadoras y los educadores sociales también hablan de “el saber escuchar”, la confianza y “la necesidad de claridad” en el marco de actuación y las pretensiones de las y de los profesionales, dentro de un modelo participativo de actuación.

Hay otro aspecto que se nombra en numerosas voces, relacionado con el vínculo y el apego, términos que se utilizan indistintamente en las acciones, para referirse a la parte más emocional de esa relación educativa. En el estado de la cuestión se adoptaba el término vínculo por considerar que es el más adecuado para esa relación. Según las y los profesionales, si no se llega a establecer, es difícil que la acción socioeducativa pueda fructificar, puesto que ésta ha de ser vital y significativa para las personas, tal y como aparece en el modelo de acción crítico. Pero, ¿hasta dónde potenciar ese vínculo? ¿dónde están los límites? Son preguntas importantes que se convierten en un dilema, puesto que la implicación en la relación o sobre implicación, se puede convertir en potencialidad o en dificultad dependiendo del manejo que se haga de la misma. La relación educativa, al fin y al cabo, es única e irrepetible con cada sujeto y supone un proceso individual para cada persona. Unas cuantas personas profesionales afirman lo siguiente:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-GZ1\HB; GD; GZ1

Apoyar, contener, empatizar, vincularnos, respetar, ser críticos con nosotros mismos y con nuestra acción, ser sincero con ellos. Yo creo que si funcionas así con ellos... que bueno... que no hay problemas

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-M.; ES\HB; E.B; M; ES

y si no vinculas, si no te vinculas, que es un poco lo que nosotros hemos aprendido aquí con esa madre, sin culpabilizarla, sin cuestionarla, si no la aceptas, si no la vinculas, pues no.....no empiezas a ...el ovillo no lo empiezas a abrir ¿no?.....queda ahí

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

a mí de las cuestiones que replantean aquí, a mí una de las que más me cuesta es el tema del vínculo ¿no? Hasta dónde llegamos, hasta dónde...es una cosa

que siempre me ha...en todos los casos en los que he podido participar es lo que a mí más quebraderos de cabeza me trae ¿no?

Mason (2012) a través de la participación de las personas usuarias en actuaciones de trabajo social examina los elementos necesarios para una relación efectiva. Parece que los fundamentos que plantea concuerdan con las voces recogidas en cuanto a la necesidad de mantener una comunicación respetuosa, desde la comprensión de las necesidades. Además, la autora nos recuerda que la confianza se gana con el tiempo, y considera que parte del trabajo debe realizarse en el espacio privado y sensible del hogar familiar, aunque tal y como se ha analizado, esta tendencia parece cada vez menor entre el colectivo profesional a estudio.

Por lo tanto, se puede añadir que la relación educativa tiene un componente afectivo casi imprescindible en este trabajo. En el modelo crítico se estudiaba que las acciones deben ser significativas para quien las recibe. Se añade aquí, que también para las educadoras y educadores sociales, reforzando la implicación del concepto de vínculo. De este modo, éste se convierte en un elemento transformador si consigue involucrar a los sujetos y a las y los profesionales en la tarea, ya que puede propiciar relaciones de igualdad, empoderamiento y cambios en la autonomía de los sujetos. La relación debe contemplar a las personas como seres capaces de cambio, y equilibrar su papel ayudando a aumentar su participación durante la acción.

2.2.- La práctica profesional

Este apartado se centra en el trabajo más cotidiano y cercano de la acción socioeducativa, para conocer desde las voces de las y los profesionales el desarrollo de su labor concreta en los Servicios Sociales de Base. Se establecerán los siguientes apartados, siguiendo el guión del PISE: el encargo institucional, el ámbito de trabajo, las funciones, los objetivos, las áreas, las fases, las actividades, los lugares y tiempos, las estrategias, la coordinación y la evaluación.

2.2.1.- El Encargo Profesional

El encargo institucional se traduce, para la mayoría de los equipos, en el cumplimiento de unas ratios cuantitativas de casos a trabajar. Pero el número determinado de familias con las que se trabaje no aporta una idea precisa del volumen de la tarea, puesto que ésta va a depender mucho de las áreas educativas que se abarquen (por ejemplo: no es lo mismo el área laboral, con el objetivo de que el sujeto encuentre trabajo, o el área salud, con el objetivo más simple de acudir a citas médicas); tampoco podemos medir igual el volumen de trabajo que conlleva un mismo objetivo en una familia o en otra diferente, pues éste vendrá determinado entre otras variables, por la aceptación o no de un trabajo socioeducativo, la relación educativa con él y la profesional, las distintas dificultades asociadas al objetivo o los recursos personales y comunitarios que se posean. Es tal la complejidad del proceso educativo que las ratios numéricas sólo dan una idea muy aproximada de la labor a realizar y de la realizada, pero no reflejan el trabajo en toda su globalidad.

Por otra parte, las personas educadoras plantean que en ocasiones el encargo institucional deja entrever un desconocimiento hacia sus tareas, que se suele traducir en demandas sin sentido. Así se recoge en las palabras de una u otro profesional:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Pequeños detalles, que hay pequeñas cosas que vamos consiguiendo y nos marcamos nuestro trabajo...pero luego veo que desde arriba se nos marcan otro tipo de pautas ¿no? O que esperan otra cosa de lo que creen que es nuestro trabajo; entonces, yo veo que vivimos en una doble frustración ¿no? Por un lado, la que nosotros como profesionales nos marcamos respecto a nuestro trabajo y luego lo que las instituciones desde arriba esperan que hagamos ¿no?

Las educadoras y educadores constatan en otro sentido, que el encargo institucional parece conllevar la asunción del papel de “control social”: legalmente se les pide garantizar el bienestar de los y las menores y supervisar si tienen sus necesidades físicas y emocionales cubiertas. Aquí se puede apreciar una vez más la tensión entre el control institucional y el ideal de progresiva autonomía personal

y comunitaria de los sujetos a la hora de movilizar los recursos a su disposición. En cualquier caso, el encargo de la institución se asume y se lleva a cabo, tal y como plantea una persona del Consejo Asesor:

C.A.8: Se me pide trabajar con ciertas personas que están en unas situaciones de especial dificultad y se me pide que con un trabajo educativo intentemos que estas personas salgan de esa dificultad o estén más integrados en la comunidad en la que están viviendo. A mí no se me pide trabajo comunitario y yo entiendo desde mi experiencia profesional que, y lo que a mí me han pedido, que donde estoy no me corresponde hacer ese trabajo comunitario del que vosotros estáis hablando. Ese trabajo comunitario por lo menos como están definidos los EISES, que yo no soy EISE soy SI, será igual, no está definido así, el trabajo comunitario yo lo veo desde otros colectivos, desde otros sitios. No sé, igual en Agintzari una parte que no tiene convenio con la Administración, podría ser que unas partidas presupuestarias que no salgan de un proyecto específico con un cometido específico, porque si yo tengo un proyecto específico con un cometido específico me tengo que ceñir a eso, otra cosa es cómo lo haga, pero lo que tengo que hacer es lo que me manden. Eso yo lo tengo clarísimo. Otra cosa es que a través de mi labor intente poner esos granitos de arena que he comentado antes, que pueden hacer un poco de transformación de ciertas cosas, o que las personas se puedan ir transformando, pero mi cometido no es movilizar a la comunidad tal y como vosotros estoy entendiendo yo que definís el trabajo comunitario

2.2.2.- Ámbito de Trabajo

Dentro de la práctica profesional, nos adentramos en el análisis del ámbito de trabajo. Los testimonios de las educadoras y los educadores resaltan la importancia de hacerlo desde el medio natural, en este caso la comunidad: un modelo de trabajo comunitario, en la comunidad y con la comunidad, se plantea como imprescindible para paliar procesos generadores de situaciones problemáticas. Para ello, una parte de la labor previa es la concienciación de otros grupos profesionales y también la representación de los sujetos: convertirse en su voz en los distintos contextos (por ejemplo, sanitario o escolar). Pero este punto, que se acerca a la teoría de los planteamientos transformadores de la

sociedad, tiene en realidad un escaso reflejo en las áreas de trabajo que se verán a continuación, aunque sí obtiene respaldo en los testimonios de las y de los profesionales, mostrando una vez más las tensiones intrínsecas de esta labor socioeducativa. Una persona profesional afirma que:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

O sea, a mí sí me gusta vincular educación social con transformar y, sobre todo, con incidir, aunque sea en esas poquillas cosillas.

Las y los profesionales enlazan esta línea comunitaria con un trabajo sistémico, basado en que cualquier movimiento en un sistema de la vida de una persona (salud, laboral...) repercute en el resto. Desde aquí, se considera que un trabajo en la comunidad de pertenencia genera sinergias en el resto de los aspectos vitales de sus ciudadanos.

Esta dimensión comunitaria, tal y como se analizaba en el estado de la cuestión, ha tenido en algunos municipios de Bizkaia sus más y sus menos, por ejemplo, en Bilbao, mostrando contradicciones incluso en la propia institución, ya que en ocasiones aparecía en las licitaciones y otros años no. Parece que en Gipuzkoa desde el inicio de los equipos, esta dimensión se ha encontrado más asentada y respaldada desde las instituciones. Aún y todo, algunas voces, como ésta de un miembro del Consejo Asesor, muestran cómo lo comunitario no es un enfoque de aceptación generalizada:

C.A.8: Yo ahí por ejemplo no tengo nada de experiencia en el modelo comunitario, porque siempre hemos trabajado desde el modelo más individual, centrado en la persona, en la familia, entonces de modelo comunitario no tengo... usamos la comunidad para integrar a las personas, en lo que la comunidad ya hace por ella misma, pero el modelo comunitario desde mi experiencia, no hemos trabajado nunca absolutamente nada, siempre centrado en la persona, entendiendo la persona como algo... puede ser familia, menor, adulto. Pero siempre individual.

2.2.3.- Funciones Generales

El decreto PISE de 1996 menciona las siguientes funciones generales de las educadoras y los educadores sociales en los SSB de Bizkaia, aunque se pueden generalizar a toda la CAV: prevención, mediación, reeducación y promoción. Posteriormente las concreta en:

- Conocer los contextos de trabajo
- Contactar con los menores en sus lugares de referencia, tal y como apunta esta persona profesional:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.G-J.O; ES\H-B; E.G; J.O; ES
es para trabajar educativamente, sólo podemos trabajar con los chavales en relación a sus contextos, no tanto..., no es sólo el “eso”, y eso creo que es un enfoque sistémico, sino que, si yo trabajo con el chaval en relación a la adaptación a sus contextos, solamente de esa manera, la situación del chaval va a mejor,*

- Participar en todas las fases del trabajo tanto individual como grupal. La siguiente voz explica cómo desarrolla el trabajo:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-I.P; ES\HB; E.B; I.P; ES
entonces pues bueno, es un poco poder estar con esa persona, poder estar con la familia y que nos cuente su historia, su historia que es la suya ¿no? y bueno a partir de ahí es un poco...y bueno luego trabajamos también por áreas...pues dependiendo un poco dónde veamos las principales dificultades.....*

- Coordinarse con otras y otros profesionales que actúen en el área de infancia, juventud y familia
- Desarrollar actividades “ad hoc”. En palabras de este profesional sería así:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.G-J.O; ES\H-B; E.G; J.O; ES
Y que los espacios que yo le género que sean de alguna manera compensadores, porque la escuela tiene otras dificultades, la escuela es una*

estructura mastodóntica, es una estructura muy complicada, seguramente, si yo genero unos espacios compensadores

- Acercar a las personas a los recursos

Desde la perspectiva de un modelo comunitario se considera que la creación de los recursos debería provenir de la misma población.

Constantemente las voces remiten a funciones próximas a los sujetos, en sus contextos naturales y centrados en mejorar su calidad de vida, frente a situaciones que dificultan su adaptación.

2.2.4.- Objetivos de Trabajo

Los objetivos de trabajo, desde los testimonios de las educadoras y los educadores, se concretan en: detectar menores en riesgo social, garantizar el adecuado crecimiento de los y las menores, analizar los contextos que pueden provocar situaciones carenciales, contrastar con los sujetos las situaciones por las que atraviesan, prevenir, mejorar la integración comunitaria, acompañar, fomentar el pensamiento crítico, ayudar y sacar lo mejor de las personas.

A priori estos objetivos dirigen la acción desde modelos participativos, aunque sin llegar a un modelo dialógico, ya que la relación de igualdad y el trabajo basado en el diálogo y el consenso no se encuentran representados. La siguiente voz hace referencia a los objetivos más significativos:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Lo que me venía...información, favorecer comprensión, acompañamiento, modelado, dinamizar cambios...

Aun y todo se debe incidir en cómo no se pondera la potencialidad transformadora de la parte comunitaria. Los términos empleados en esos objetivos apuntan hacia modelos participativos, pero la plasmación del decreto devuelve una vez más a

otra realidad: se ciñe a relaciones con el entorno construidas desde y por la institución pública. Muchas de esas relaciones tienen carácter institucional, formal, con lo que conlleva de normas, falta de flexibilidad y lejanía de las personas. El papel activo de los sujetos en un modelo comunitario se diluye una vez más en una tensión o contradicción permanente.

2.2.5.- Áreas de Trabajo

En cuanto a las áreas de trabajo, se enlaza con la dimensión comunitaria, denominada “área de relaciones con el entorno social”, pero se ciñe exclusivamente a la participación en recursos de la comunidad. Si se quiere avanzar hacia un modelo donde la finalidad sea la transformación social, de nuevo resulta muy limitado.

Aparecen dos tipos de acción socioeducativa: aquella centrada en el trabajo grupal y otra centrada en el trabajo a nivel individual, tal y como recoge el siguiente testimonio:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Entonces, yo creo que tenemos que hacer un trabajo individual con esos chavales, tiene que haber momentos de estar individualmente con esos chavales, pues, para ir favoreciendo, no sé, elementos de reflexión, elementos que ayuden a ir madurando a estos chavales a través de la información que le damos, el contraste que le hacemos, las situaciones que le dinamizamos al proponerle podrías hacer esto, podrías hacer esto otro...al devolverle, a veces, desde nuestra visión ¿no?

El trabajo grupal ofrece varios aspectos positivos, según las y los profesionales: por una parte, propicia un marco para ir comenzando a establecer la relación educativa, pero por otra es una manera de integrar; también puede servir para que se conozcan otros recursos y entre sujetos diferentes. Fundamentalmente es una ocasión para el contraste entre iguales, cuyo ascendente mutuo suele ser muy fuerte. En muchos momentos la actividad es una mera excusa para lograr que, a partir de la labor dinamizadora y facilitadora del educador y la educadora, un

número de personas simplemente compartan sus experiencias, como sucede en los modelos cooperativos. Los propios componentes del grupo serán quienes lideren las aportaciones, y la gran riqueza de este trabajo consiste en el apoyo mutuo y grupal que se confieren sus miembros por encontrarse, en situaciones vitales similares. Al respecto una persona profesional dice:

Documentos internos\Percepciones\P.E-G-E.A; ES\IP; E.G; E.A; ES

Los espacios siempre son en grupo, por muchísimas razones, porque es la manera de que forme parte de su vida cotidiana, de que ellos aprenden en grupo con iguales, de que hacemos cosas más normalizadas que no sean una marcianada, porque un instrumento es la actividad de tiempo libre, no es un fin

2.2.6.- Fases del Trabajo

En cuanto a las fases del trabajo, los y las profesionales distinguen tres:

La primera es la fase de *valoración diagnóstica*: conocer a los y las menores y sus familias, explorar con otras y otros profesionales la situación global y valorar la pertinencia de la intervención. También en el instrumento Balora (Decreto 230/2011) la primera fase es “de investigación”, al igual que sucede en todo estudio científico. Ello se traduce en ampliar el espectro de conocimiento de la familia y sus menores, contactando con los sujetos y con profesionales de otros ámbitos como el escolar o el sanitario. Esta fase recae sobre una parte de la población ya señalada a priori, tal y como plantea el modelo preventivo. Este hecho se traduce en instaurar prejuicios y acaba con las posibilidades de la educación como proyección y futuro, ya que de entrada se comienza a trabajar con sectores poblacionales señalados e incluso estigmatizados de antemano (Varela,2013).

La segunda fase, es el *proyecto educativo*, donde se diseñan objetivos, actividades, temporalización e indicadores de evaluación para los distintos miembros de la unidad familiar.

La tercera y última fase es de *seguimiento*, donde se da la separación o alejamiento entre las y los profesionales y los sujetos, para valorar si ha habido cambios, y se diseña el cierre del proyecto educativo.

La descripción de estas dos últimas fases ayuda a visualizar el proceso educativo que siguen las educadoras y los educadores sociales con infancia en el ámbito municipal.

2.2.7.- Actividades

Entre las actividades aparecen algunas de carácter lúdico como talleres, juegos, deportes... centradas en aspectos relacionales, emocionales, etc...y otras más de tipo formativo, como apoyo escolar o peluquería, tanto para menores como para personas adultas. Normalmente este tipo de actividades se realizan de manera grupal, bien por las educadoras y los educadores sociales, por otras y otros profesionales o incluso voluntariado a propuesta de las y los profesionales. Las actividades se convierten en un medio para crear o afianzar la relación educativa. No son un fin en sí mismas, sino estrategias y procedimientos al alcance de los y las educadoras. La siguiente voz señala una manera de llevarlas a cabo, de las tantas que se diseñan en función del municipio de trabajo:

Documentos internos\Percepciones\IP-G.D.-A\IP; GD; A

Sí, o sea, dentro de los centros cívicos existen actividades que vienen programadas digamos por el Departamento de Cultura o Deportes, y luego hay algunas que vienen desde el Departamento de Acción Social, que somos nosotros, entonces nosotros anualmente diseñamos qué actividades queremos llevar a cabo de las que nos responsabilizamos por el servicio social de base y el equipo de educadores

En cuanto a las actividades que ocupan el tiempo de las y los profesionales, se suelen diferenciar entre las de trabajo interno y las de acción directa. Por trabajo interno se entiende el destinado a lo que tiene que ver con registrar, reflexionar,

diseñar, formar, y las reuniones de equipo. Como ejemplo se apunta la voz de esta persona:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Yo entiendo que hay un tipo de trabajo que tiene que ver un poco, como decías ahora, con...un trabajo más interno, de programación, de pensar, de registrar lo que haces en aquellas fichas o en aquellos documentos que ya hemos consensuado dentro del equipo que son necesarios.

Por acción directa se entiende el tiempo que se pasa con los sujetos, en las entrevistas “cara a cara”, por teléfono, en el acompañamiento a actividades, recursos, o en las reuniones con otros y otras profesionales. Para poder llevar a cabo esta acción directa es necesaria una relación de la confianza que convierta al y a la profesional en un soporte para el avance, sin imposiciones más propias del modelo burocrático de acción socioeducativa, que llevan a los sujetos a adoptar un papel pasivo y dependiente. De ser de otro modo, los encuentros con los sujetos o el acompañamiento se convertirían en momentos estériles, sin posibilidad de propiciar cambios a futuro en las personas.

2.2.8.- Tiempo

Si se habla de tiempo, se entiende en dos sentidos: el destinado a la acción socioeducativa propiamente dicha, y el entendido como tiempo laboral: el condicionante que marca los contratos profesionales.

Respecto al primer sentido, algunas y algunos profesionales comentan que, según el caso y el momento del proceso educativo, se les marca de antemano el tiempo de dedicación a cada familia. Esta pauta las obliga a parar y a reflexionar sobre la situación en que se encuentra la familia en un momento en concreto. Este marcaje del tiempo es vivido como positivo, ya que la profesión está muy centrada en la acción, con poco tiempo para la reflexión. Esta obligatoriedad puede servir de ocasión para detenerse y analizar el trabajo con los sujetos. Sin embargo, la

variable tiempo debería estar condicionada por las necesidades de las personas y ser situada desde una perspectiva educativa, en función de cada sujeto. Sin embargo, son las instituciones y los protocolos de los que éstas se dotan los que determinan en última instancia el periodo de dedicación. Esta situación conlleva frustración para las y los profesionales, ya que son conscientes de que muchas veces las familias necesitarían la inversión de un mayor tiempo de acompañamiento educativo para paliar algunas de sus situaciones. De nuevo el modelo burocrático se impone, marcando una gran falla entre la teoría y la práctica. Mientras la necesidad educativa exige individualidad en los procesos para responder a las necesidades de cada persona, la práctica institucional impone condicionamientos generalistas, sirviéndose de procedimientos y protocolos que coartan el desarrollo adecuado del trabajo. La siguiente voz comenta:

Documentos internos\Percepciones\P-G.D-B\P; GD; B

Entonces ahora son dos años que pasan volando. Y algunos casos los dejas, bueno, muy parecidos.

En el estado de la cuestión se analizaba cómo es una tarea realmente complicada delimitar de antemano los periodos temporales por la cantidad de elementos que inciden en cada proceso educativo. Giménez (2014) alertaba sobre la complejidad de pretender caracterizar el colectivo con el que se trabaja y su vulnerabilidad ante las variaciones. Ante ello, algunas y algunos profesionales plantean la posibilidad de hablar de ciclos vitales como hitos de cambio, en vez de “duración”. Si se tiene en cuenta que el trabajo se centra con menores y adolescentes, puede ser una alternativa muy válida para respetar los procesos personales.

La variable tiempo sirve también para diferenciar distintas acciones socioeducativas, tanto en el plano nivel individual como grupal: están aquellas familias con las que existe previsión de llevar a cabo un trabajo de escasa duración en el tiempo o en un momento de crisis, denominadas “casos puntuales”, y, por otro lado, aquellas cuya estimación de trabajo parece ser a medio largo plazo, con acciones intensivas.

En cuanto al factor tiempo en los contratos laborales de las educadoras y los educadores sociales, en la actualidad son contratadas mediante convenios que tienen una media de duración de dos años, aunque tienden a prorrogarse. Esta limitación temporal condiciona el propio trabajo educativo en la medida que él o la profesional tiene dificultades para planificar la acción a medio o largo plazo, puesto que él o ella misma desconoce la estabilidad en su puesto laboral. Otra variable a este respecto es el tipo de jornada laboral, a tiempo parcial o completa.

2.2.9.- Espacio Físico

Respecto al espacio físico donde se trabaja, existen dos lugares bien diferenciados y utilizados de manera preferente: los servicios sociales de base y la comunidad (cuando se menciona la comunidad hacemos alusión al entorno físico más cercano a los sujetos y, en primer término, sus hogares). Según los testimonios, la elección de la ubicación responde en ocasiones a metas concretas que se esperan conseguir, pero, en otras, sucede a la inversa: en función del espacio que se disponga se planean unas tareas u otras. Al respecto, una voz plantea:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-M.A.; ES\HB; E.B; M.A; ES
yo creo que este espacio les estructura mucho; es un espacio de pensar y de estructurar; en la casa es otro espacio; muchas veces en la casa se trabaja más el estar cuando tienen por ejemplo las áreas básicas más descuidadas; pues por ejemplo una mujer que tiene dificultad para hacer la comida.....o tiene dificultad para arreglar su casa...o tiene dificultad para estar.....pues muchas veces hacemos en su casa; yo creo que lo importante no es usar un espacio sino contemplarlos todos ¿no? y luego con la persona pues ir...depende de lo que tú quieras trabajar con.....que hayas pactado que quieres trabajar con ellas ir utilizando los diferentes espacios*

El espacio comunitario de la calle se analizará con más detenimiento cuando se hable de la estrategia de “pateo”. Pero dentro de la comunidad, otros lugares

utilizados por las y los profesionales, dependiendo de su relación con los recursos, son los comedores escolares, ludotecas municipales, etc, y los “locales de referencia”, empleados habitualmente por menores y jóvenes. Son espacios donde encontrarse las y los profesionales y las personas menores muchas veces de manera informal y sin objetivos concretos, más allá de estar allí para profundizar en la relación educativa. Si se toma como referencia un modelo de trabajo participativo, la pauta debería ser ésta de acercarse a los entornos de los sujetos y trabajar desde su lugar natural de referencia. Una persona profesional afirma:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-M.A.; ES\HB; E.B; M.A; ES y hacemos con adolescentes; tenemos un local de referencia; de referencia llamamos porque es durante todo el año, que un día a la semana pues está abierto y hay una...es un, un...espacio, un entorno educativo, bastante abierto en el que van los chavales

En lo que respecta a los locales de la institución, es decir, los del servicio social de base, se emplean como espacios de acogida y reflexión, ya que al encontrarse fuera del domicilio permiten a los sujetos tomar distancia respecto de su realidad cotidiana. También son utilizados para dar formalidad al comienzo del trabajo socioeducativo. Ofrecen un contexto de seguridad para él o la profesional, sintiéndose evidentemente mucho más reafirmado o reafirmada en su despacho que fuera de él, en el terreno natural de pertenencia del sujeto. Consecuencia de ello se aprecia la tendencia a cierto abandono de las visitas a los domicilios familiares, ligada quizás a la propensión actual a la psicologización de la acción socioeducativa, tendencia ya señalada en la literatura científica y los testimonios de las educadoras y los educadores.

Hay, de todos modos, al menos otro punto de reflexión tras la decisión de realizar las entrevistas fuera del domicilio, y es la importancia que tiene el que él o la profesional no se convierta en un elemento más del sistema familiar: peligraría la distancia necesaria que ha de mantenerse respecto a la situación existente, lo que podría dificultar la relación misma de ayuda y de apoyo. En ocasiones, el educador o la educadora puede llegar a confundir el papel educativo que tiene que

desempeñar pensando que es una “amiga” o “confidente”, cuando el encargo del trabajo incluye una parte de control que debe quedar clara desde el primer momento, para que las personas con las que se trabaja no se sientan engañadas, y desde su libre decisión resuelvan si aceptan o no ese acompañamiento. Con todo, como contrapunto también es oportuno señalar que entrevistar a una persona en el local del servicio social de base puede ser percibido de una manera coercitiva, puesto que no dejan de ser locales pertenecientes a la institución. Ésta como tal va unida a una imagen de control que existe en el imaginario colectivo. Por último, existen equipos de educadoras y educadores sociales cuyas oficinas se encuentran fuera de los SSB, un lugar intermedio entre la frialdad de la institución y la cercanía del domicilio familiar. Otro aspecto a tener en cuenta para él o la profesional es el valor del contexto de seguridad, siendo mucho mayor en su despacho que fuera de él. ¿Se puede definir como evolución, como tensión, o como acomodación? El siguiente testimonio apunta hacia una evolución:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-M.A.; ES\HB; E.B; M.A; ES
es como tu evolución personal: al principio hacías más acción en el sitio*

Como ya se vio previamente, los modelos asentados en el diálogo, la participación y el consenso, toman como referencia la propia comunidad de las personas como espacio en el que y desde el que trabajar si se quieren lograr transformaciones. En esa línea, una persona profesional recuerda la importancia de establecer la relación educativa en el contexto natural de las personas, y alejarse de oficinas y de la propia institución, símbolos del modelo burocrático, ya que polarizan la relación entre la institución y la ciudadanía. Así, se dice:

*Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-I.P; ES\HB; E.B; I.P; ES
todo eso; pero eso no lo ves si no estás en la calle, si no estás en el día a día, si no estás con las personas, si no te mueves en esos contextos; si te metes en una oficina a cuantificar...no hay nada; es imposible. Entonces pues bueno, un poco eso...entonces a mí cuando me dicen que qué hago*

La diversidad de emplazamientos supone una complejidad añadida a la realidad de la profesión de educador y educadora social, condiciona el sentimiento de pertenencia tanto hacia la institución como hacia el servicio social de base, y condiciona también, los objetivos, actividades y demás aspectos de la práctica. Todo ello tiene pocas referencias científicas en la literatura revisada, por lo que sería necesaria una profundización en su análisis.

2.2.10.- Estrategias

Dentro de las estrategias de la práctica profesional, destacaremos “el pateo”. Fue de las primeras que emplearon las y los profesionales de la acción socioeducativa en los Servicios Sociales Municipales. Básicamente, consiste en recorrer diversas zonas del municipio o barrio, distintos días a distintas horas, con la finalidad de localizar los espacios físicos para interactuar con los y las menores o jóvenes en su medio natural, teniendo en cuenta los cambios que se dan constantemente en sus hábitos y rutinas. En la actualidad, cuando se recorre el barrio o zona de trabajo es para localizar lonjas, estar en ludotecas, gaztegunes (locales de jóvenes). Una voz señala:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-A2\HB; GD; A2

Pues recorridos por la zona, pases con tu compañero para ver cómo está la zona, pues depende del caso

Documentos internos\Percepciones\P-G.D.-G\P; GD; G

pues está la presencia, bueno, un educador de calle que es medio abierto, que medio abierto es cualquier contexto que estén los chavales y las chavalas, entonces una parte sí que es la coordinación que hablas de chavales y chavalas concretas, pero luego hay otra parte que estar en el colegio, presencia, ir a fiestas

La estrategia de “el pateo” está muy ligada a las educadoras y educadores de calle¹, históricamente las únicas y los únicos profesionales que trabajaban con menores y/o jóvenes y habitualmente en la calle. Estas y estos profesionales afirman:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.B.-M.A.; ES\HB; E.B; M.A; ES
yo hago aquí muchas intervenciones, más potentes aquí, o por ejemplo aquí más de redefinición y de trabajo de objetivos y luego más en la calle pues si es estar con los niños, o...pues eso sí también lo hago

Documentos internos\Haur Babesa\HB-E.G-J.O; ES\H-B; E.G; J.O; ES
El trabajo de calle implica que es un trabajo en el que nosotros vamos a los sitios en los que están ellos, en un espacio que, en principio, es más de ellos que mío, la calle es de todos, pero si en este banco o en este txoko está siempre está “peña”, es de ellos, desde luego mío no es, y hay que “romper mucho el hielo” y hay que conocer mucho el territorio, andar mucho por la calle para que los chavales ya sepan quién eres desde antes

Documentos internos\Percepciones\IP-G.D.-G\IP; GD; G
Sí, porque al fin y al cabo estos chavales no tienen las mismas reacciones en un contexto de calle, en un contexto, no sé si decir de ocio, de más libre, no sé si es muy adecuado que la parte escolar, que hay otras exigencias, otro tipo de exigencias, y no tienen nada que ver, luego aparte la casa por supuesto

Documentos internos\Percepciones\IP-G.D-B\IP; GD; B
Ahora pues no. También es mucho tiempo perdido, ¿eh? En calle también se pierde mucho tiempo, se comen muchas pipas y se está mucho tiempo parado. Entonces igual el ayuntamiento, no sé, si no lo entiende... Luego te da mucho... te da mucho rendimiento, pero igual tienes que estar un año haciendo el tonto dando vueltas.

¹ En el estado de la cuestión se apuntaba que esa diferenciación entre educador de calle y educador/educadora de familia está tendiendo a desaparecer. En estos momentos, en la mayoría de los equipos, sobre todo en Bizkaia, se habla de educadoras sociales en genérico, lo que se traduce en que las profesionales trabajan indistintamente con menores y también con sus progenitores/tutores. Parece que Gipuzkoa y Araba se encaminan en la misma línea. La dinámica que se está abandonando, muchas veces llevaba aparejada el que no se trabajara con el sistema familiar viéndolo como un todo, sino como miembros disgregados del mismo

Este cambio de situación se vive como un logro por el colectivo profesional, tal y como apuntan un miembro del Consejo Asesor y la voz que le sigue:

C.A.7: Para mí el mayor logro, no sé si el modelo...hay muchos: uno, el otro... Para mí el mayor logro es que creo que a fecha de hoy, independientemente de cada uno dónde esté, o cada uno a qué asociación pertenezca, casi todos o todas estamos hablando de educador social, que se hace un poco la historia de atrás, cuando empezamos, muchas veces comunitaria, educador de calle, educador comunitario, no, animador comunitario, luego educador de menores, educador de familia, todos estos apellidos. Y creo que afortunadamente las licitaciones, en algunas mucho antes que Bilbao - creo que es la última que se va a incorporar a esto - la licitación ya viene del educador social, ya no hay ese apellido de, yo es que soy de menores, tú de familia, pero joder, tanta diferencia y tanto, cuando realmente... para mí ése sí que es un logro que se ha conseguido, o que se está consiguiendo o que estamos consiguiendo en la medida de la gente que estamos trabajando, y de una forma u otra vamos devolviendo, oye, esto, que a mí me acotes sólo con menores o con familia o tal, se me queda muy cortito. Y creo que social, creo que la nueva ley de servicios sociales que incluso habla de una posibilidad de trabajar, no sólo para aquellos menores con dificultad, vulnerables, que están en situación de desprotección y demás, sino que yo, entre comillas, normal, puedo acceder a una educadora porque tengo una... que sea algo más universal, los servicios sociales que pueden atender demandas de cualquier persona, entre comillas, que tiene una cuestión, que quiere encontrar un apoyo, un referente.

Quedaría por reflexionar como colectivo profesional si todos estos cambios mencionados se deben a una libre elección de las y los profesionales, a una respuesta más acertada a los cambios de hábitos de los sujetos o a una imposición de la institución.

Otra de las estrategias que a priori se podría pensar que aparecería mencionada en las voces en su relación educativa, sería la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, ha sorprendido que no aparezca el tema ni en las entrevistas realizadas ni en los grupos de discusión. Se desconocen las causas: bien podría ser por la escasa utilización aun de ellas, porque están

poco generalizadas, porque predominan con mucha fuerza otras, u otros motivos que se desconocen.

2.2.11.- Coordinación

Se enfoca la coordinación del trabajo desde dos perspectivas: aquella que se realiza dentro del equipo y la que se lleva a cabo con otros y otras profesionales.

En lo referente a la coordinación interna, es decir, dentro del equipo, se debe primero aclarar quién es el equipo. Aquí aparece la dificultad de que en este ámbito de estudio no hay consenso respecto a lo que es un equipo interno de trabajo. El hecho de ser profesionales subcontratadas y subcontratados añade a las educadoras y educadores complejidad en su sentimiento de pertenencia laboral. Cuando se estudiaba el contexto organizacional, aparecía que las educadoras y los educadores llamaban equipo sólo a aquel formado por las educadoras y los educadores sociales, y sin embargo otras y otros profesionales se consideraban parte del servicio social de base en general. No cabe duda que la entidad particular que contrata marca una pertenencia, pero al tiempo la labor está ligada a un ámbito más amplio, la institución pública, con lo que la filiación es compleja. Sí parece que existe consenso respecto a la opinión de que el equipo, entendiéndolo cada persona como considere, se convierte en un elemento de apoyo tanto en lo personal como en lo que respecta a la realización de la tarea. Una voz apunta:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Creo que hay otro nivel de trabajo que es el trabajo con equipo donde tiene que ver, pues, todo lo que hablabais antes ¿no? Es que no vale que venga otro y haga las cosas de otra manera. Es que como equipo hemos tenido que haber consensuado como mínimo unos objetivos, unas funciones y unas dinámicas de trabajo ¿que luego el estilo personal hará que sea distinto? Desde luego, pero, bueno, es que el carácter de cada uno...es que hay cosas que por mucho que intentemos homogeneizar, pues hay niveles a los que no podemos llegar ¿no?

Otro ámbito de la cooperación interprofesional es el que tiene que ver con los centros escolares. La escuela es el espacio de trabajo en el que de manera obligatoria están todos los menores entre 6 y 16 años, y, por lo tanto, es un ámbito diana para las educadoras y educadores sociales en los Servicios Sociales de Base en la CAV: el grueso de su coordinación interprofesional se da precisamente con los y las profesionales del sistema escolar. En función del municipio y la calidad de comunicación entre los Servicios Sociales de Base y los centros escolares, se puede estar hablando de fluidez en la cooperación, o, por el contrario, de estilos de trabajo burocráticos, con compartimentación de los diferentes sistemas y escasa coordinación. El argumento de que las intervenciones con los niños y las niñas deben ser más especializadas y focalizadas, está justificando en la práctica la fragmentación de las tareas entre las distintas y los distintos profesionales, aspecto ya mencionado por Jolonch (2002). Para esta autora, la propia ineficacia en las respuestas es la que rebate el argumento de la especialización. Se podría paliar con una adecuada relación entre todas las áreas profesionales implicadas, para evitar incertidumbre ante la disparidad de objetivos y criterios, o los conocidos casos de ciertas familias deambulando entre los diferentes recursos y sorteándolos a su beneficio, lo cual, entre otras cosas, daría señal de una falta fundamental de respeto a los sujetos. El siguiente testimonio dice:

Documentos internos\Percepciones\P-G.D-B\P; GD; B

Pero con estas cosas de que institucionalmente sí que lo tienen muy parcelado - aunque la persona no tiene tan parcelado su vida -; pero estos, de educación, entonces nosotros no somos de educación, somos de no sé qué, entonces no tendríais que estar, esto lo solucione otro. Y así Nos hemos ido saliendo de los coles.

Otra dificultad que se encuentra en la práctica profesional es la existencia de distintos lenguajes, objetivos, distintas metodologías de trabajo y jerarquías diferenciadas en cada sector profesional. Este último aspecto hace referencia a los diferentes niveles en los organigramas de cada entidad o institución. Todo ello lleva parejo que la coordinación se pueda reducir a meros intercambios de información, reuniones sin marcos comunes de interpretación, prejuicios sobre las y los

profesionales de otros ámbitos, repartos de tareas sin objetivos compartidos e intervenciones decididas por las y los profesionales de mayor rango.

Algunas de estas dificultades podrían ser superadas desde el conocimiento y reconocimiento de los distintos perfiles profesionales, apostándose por formaciones conjuntas, tal y como aparece en el estudio “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca” (2012-2013)

En la coordinación con el sistema escolar, han aparecido numerosas menciones al **proyecto de Comunidades de Aprendizaje**. Probablemente se deba al importante apoyo institucional que la Conserjería de Educación de la CAV da a dicho proyecto, tanto con recursos humanos como económicos. Reflejo de su importancia es la adhesión al proyecto de gran número de centros en los que participan las y los educadores sociales de los distintos municipios. Los centros de Comunidades de Aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico, la mejora de la convivencia, y actuaciones de éxito demostradas con evidencias internacionales. Implican a la comunidad en el desarrollo de la tarea educativa con niños y niñas de 2 a 18 años. El compromiso que esto conlleva supone una apertura de los centros a la participación de las familias y otros agentes educativos. Se puede considerar que desde este punto de vista el proyecto se convierte en un espacio de intersección y encuentro de profesionales, que permite trabajar con todos los niños y niñas desde la colaboración y la proximidad en un marco de modelo dialógico. Este tipo de experiencias con actuaciones de éxito hablan de la necesidad de incorporación de toda la comunidad en la labor educativa, incluyendo por supuesto a las educadoras y los educadores sociales que en ella trabajan. De aquí se puede concluir que aquellos equipos de educadoras y educadores sociales que trabajan con centros escolares que tienen este proyecto, mantengan una relación y presencia muy cotidiana en este marco. Las siguientes palabras de una persona profesional expresa:

Documentos internos\Percepciones\IP; E.A; J; ES\IP; E.A; J; ES

En el centro escolar está comunidades de aprendizaje y dentro del centro tenemos mucha presencia, tenemos grupos interactivos, grupos tertulias con las madres, café tertulias, echamos una mano en el AMPA

Esta presencia de educadoras y educadores sociales en los centros escolares abre el debate sobre si en el ámbito educativo debe existir este perfil profesional o no de forma intrínseca, más allá de las relaciones interprofesionales. Por los testimonios que hemos recopilado creemos que no existe un consenso ni una postura única dentro del colectivo:

Documentos internos\Percepciones\P.E-G-E.A; ES\P; E.G; E.A; ES

Yo además tengo mis dudas de si tiene que haber educadores sociales en los centros escolares.

Documentos internos\Percepciones\P-G.D.-A\P; GD; A

pero bueno, y a mí personalmente el poder abrirme con esos chavales en el aula me favorece mucho mi trabajo fuera de ella, porque me conocen, yo ya casi no tengo que ir a decirles por qué no venís, vienen ellos a mí a decirme

Documentos internos\Percepciones\P-G.D.-G\P; GD; G

Sí, porque al fin y al cabo estos chavales no tienen las mismas reacciones en un contexto de calle, en un contexto, no sé si decir de ocio, de más libre, no sé si es muy adecuado que la parte escolar, que hay otras exigencias, otro tipo de exigencias, y no tienen nada que ver, luego aparte la casa por supuesto

Una vez analizada la coordinación con el marco educativo formal, se pasa a estudiar las relaciones con las y los profesionales de otros sistemas, como sanidad o justicia. Aparece aquí la importancia de establecer relaciones profesionales que superen el marco institucional de pertenencia, con líneas de coordinación más allá de las personas que trabajen en cada momento, haciéndolas perdurables en el tiempo. Aparecen así dos tipos de relaciones: aquellas que se realizan de manera sistemática y aquellas que tienen que ver exclusivamente con el análisis de casos concretos. Según refieren las educadoras y los educadores sociales, existen municipios y mancomunidades donde se dan ambos tipos de coordinaciones. Por

la propia naturaleza de su trabajo y como ya se ha visto en el modelo comunitario, muy a menudo son estas y estos profesionales quienes se encuentran dinamizando procesos de coordinación. Relacionado con ello aparece la cuestión de la información: quién la da, quién la comparte, quién la dinamiza, cómo se utiliza... conllevando dilemas éticos sobre qué contar y a quien, tal y como lo expresa este testimonio:

Documentos internos\Percepciones\IP; E.A; A; TS\IP; E.A; A; TS

Estar a una con el colegio pues también requiere... que la tutora te llama y te dice “¿qué ha pasado?, ¿cómo les habéis dicho?” ... siempre hay ese “yo tampoco dije tanto”, “yo lo quería trabajar internamente”. Pero claro, yo entiendo que cuando se traslada en una mesa común, conjunta de trabajo unas preocupaciones y unos indicadores que ellos observan desde el colegio, que, además, tienen esa competencia, esa obligación de informar los casos que puede haber de desprotección y demás, también tiene que ser comprensible que nosotros entre nosotros para abordarlos tenemos que informar de la fuente de información (36:04). No podemos decir que se nos ha ocurrido o que lo hemos oído por la calle.

Continuando con el tema de la información y su relación con los y las profesionales, decir que la legislación misma impone obligatoriedad a las y los profesionales respecto a informar de situaciones de desprotección de menores. Esto se debe conjugar con el derecho de confidencialidad y el llamado “interés superior del menor”, con diversidad de criterios en su empleo. Y ello se debe hilar a su vez con la cuestión de la protección de datos. Según las voces de las y de los profesionales, falta claridad y consenso en el tema, tal y como apuntan a continuación:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

Otras veces te encuentras con personas que saben manejar la información, entonces...eh...transmitir información forma parte de nuestro trabajo, detectar situaciones y ponerlas en contacto de las personas que son responsables dentro de una infraestructura de una organización en atenderlas, no tiene por qué ser considerado como chivato. Hay otras informaciones que, para transmitir las, pues, tienes autorización, oye, mira, ¿crees que debo comentar esto con...? Yo creo que es un tema con el que se debe ser respetuoso también

Documentos internos\Percepciones\P; E.B; M; TS\P; E.B; M; TS

Los profesionales también debemos revisarnos: y no juntamos muchos profesionales para despellejar a una familia con informaciones en ocasiones innecesarias. Para trabajar en coordinación eso no es necesario en ocasiones.

Documentos internos\Percepciones\P; E.A; J; ES\P; E.A; J; ES

tenemos de cara a manejar información tenemos la ley de protección de datos, tenemos claves, cuando un menor está en SSB o la familia tienen un código de cara a facilitar la confidencialidad, a través de un determinado programa mandamos ciertas informaciones, toda la información que manejas en papel se destruye.

Tomando a Torok y Korazim (2011) como referencia, se observa la importancia que tiene la interdisciplinariedad en la enseñanza del trabajo social en Hungría, haciendo alusión también a la educación social. Para ellos, la necesidad de una cooperación interdisciplinaria se ha hecho evidente y común entre los expertos y las expertas de la salud, el desarrollo comunitario, la educación y otros y otras profesionales de ayuda en muchos países. A la luz de las dificultades expresadas por el colectivo profesional, y tal como refieren estos autores, es imprescindible un conocimiento suficiente de las ocupaciones y profesiones afines para facilitar la colaboración interprofesional.

Por todo lo analizado en torno a la coordinación, se queda esta pregunta en el aire: dadas estas relaciones de coordinación entre distintos tipos de profesionales, ¿podríamos hablar de “equipos” coordinados de trabajo, o más bien de redes?

2.2.12.- Evaluación

El último aspecto analizado de la práctica profesional es la evaluación. El análisis dibuja y evidencia la existencia de un panorama de evaluaciones y memorias realizadas cuando menos anualmente en función de la demanda de cada institución, que suele estar prefijado en la firma de los concursos públicos. Aquí aparece el dilema de que el colectivo profesional entiende la evaluación, en parte,

como formación reflexiva hacia la mejora, pero el encargo institucional va encaminado exclusivamente a mostrar el logro de resultados alcanzados. Así que de nuevo existe tirantez entre la imposición institucional y el deseo de las y los profesionales. Se debe tener presente que en función de estas evaluaciones se puede cuestionar la financiación (en el estado de la cuestión se hacía referencia a la conveniencia de incorporar términos políticos y económicos a los discursos pedagógicos para garantizar su aceptación cuando llega el momento de tomar decisiones). La siguiente voz manifiesta:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

claro, es un poco a quién le vendes ese resultado ¿no? Si lo estás vendiendo a un compañero que te entiende y sabe la dificultad que tiene conseguir esa comunicación con un chaval que durante mucho tiempo se ha mantenido autista. Pero cuando estás presentándolo a alguien que igual tiene mucho que ver con tu proyecto, igual tiene que financiarlo, tiene que renovarlo, tiene que ampliarlo, tiene que darte una subvención y ves que hay esa falta de conexión, de que el lenguaje que utilizas no le llega pues caes un poco en la trampa de caer en el suyo ¿no?

Entre las herramientas de evaluación, las voces mencionan el Kite (Agintzari, 2004). En el estado de la cuestión ya se analizaba este instrumento, matizando que únicamente se utiliza en el territorio de Bizkaia. Destaca su dimensión únicamente cuantitativa, respondiendo a un modelo de evaluación burocrática. Pero también se señala que el Kite (2004) posibilita sistematizar el trabajo, algo que el colectivo profesional valora y echa en falta, como ocurre con los protocolos.

En ocasiones, a la hora de evaluar se toman referencias de profesionales de otros ámbitos que pudieran aportar sobre el trabajo de las educadoras y los educadores sociales. Y es que realmente a menudo se desconoce el impacto final de la acción socioeducativa que realizan las educadoras y educadores, porque la mayoría de las veces pierden la relación con los sujetos cuando se termina la acción socioeducativa. De toda esta problemática nos habla el siguiente testimonio:

Documentos internos\Haur Babesa\HB-GD-B1\HB; GD; B1

claro, yo sí que pienso, tengo esa visión a veces de mi éxito, mi fracaso...el analizar el trabajo, pero que es un tipo de trabajo mucho más en conjunto y claro que a veces el éxito como es un proceso...claro ¿qué es exitoso, ¿qué es...? Lo que pasa es que siempre queremos ver como el éxito rápido, siempre está detrás como el pincharnos, el decir joe, de repente entra el chaval, pasa el tiempo y cada vez está peor. Entonces no iba con los amigos a no sé dónde y ahora resulta que va con los amigos, encima no entra a casa, encima...cuestionas, pues eso ¿qué tipo de acción estoy haciendo, ¿no? Pero, sí que es complicado a veces lo de ver los resultados, pero yo sí que pienso que es un proceso y que muchas veces en un momento no se ve.

Esta voz refiere que, si se logra dejar de posicionarse como juez tal y como se ha visto anteriormente con el uso de la información, se podrán recoger y registrar aspectos importantes de la relación educativa, teniendo en cuenta que los efectos del acto educativo remiten a otro tiempo, a otro espacio y otro sujeto, es decir, al porvenir; a otro tiempo, ya que los efectos en el campo educativo son a largo plazo, aunque no por ello dejan de verse en el día a día.

Se considera que en la medida que se entiende la educación como un proceso, se complica su evaluación. Esta situación quizá se pueda paliar en municipios o barrios pequeños, con profesionales que llevan muchos años trabajando en ese contexto y tienen una visión diacrónica.

Cambiarían las cosas si se apostara por realizar evaluaciones de naturaleza dialógica, ya que los propios sujetos aportarían de primera mano su impresión respecto al trabajo de las educadoras y los educadores sociales en sus familias. En el estado de la cuestión se subrayaba la importancia de evaluar dentro de un modelo dialógico donde el centro del planteamiento sea la participación de los sujetos. En el diagnóstico de las situaciones, en el diseño del trabajo, durante el proceso o hasta en los mismos resultados, la evaluación sería deseable hacerla siempre con las personas implicadas. Pero, tras el análisis de las voces se constata la inexistencia de este modo de actuar. Jolonch (2002) recuerda en esta línea que los estudios e investigaciones se abastecen de modelos descritos y normativos

que conlleven más control y menos el desvelar las situaciones de injusticia social que se están dando.

Es claro que el modelo social actual conlleva en estos momentos el auge de los sistemas estándar de calidad y de control y es muy complicado mantenerse al margen de esta tendencia hegemónica. En este trabajo de investigación, a pesar de lo que puede parecer apuntado en los párrafos anteriores, se apuesta por un control del gasto del dinero público, pero no por una simplificación de los sistemas de evaluación que obvien el desarrollo de las personas y dejen al margen sus opiniones respecto al uso de esas partidas presupuestarias. Es importante recordar que las propuestas de estandarización suelen anular la responsabilidad individual del y de la profesional en los procesos educativos, aunque Sánchez (2014) remarca la paradoja que se produce: "se le exime de responsabilidad, y ¿hay algo que produzca mayor angustia que quedar fuera, *excluido?*" (p.7). Esta peculiaridad de este sector laboral hace que ningún educador ni ninguna educadora social pueda eximirse de su responsabilidad profesional.

A modo de resumen se puede señalar que, para las y los profesionales, la evaluación es sinónimo de reflexión y aprendizaje de la práctica, en la medida en que con ella escriben y publican lo relativo a su trabajo. También lo ven como un cauce que posibilita aprender de los elementos positivos y los negativos de la acción socioeducativa. Para otras y otros educadores sociales, evaluar supone sistematizar y teorizar, conectando práctica con teoría. Algunas voces apuntan la supervisión, al igual que las propias reuniones de equipo, como otro tipo de evaluación y contraste. Aun a pesar de encontrarse en el diseño, la falta de claridad en el trabajo respecto a la dimensión comunitaria se refleja en los objetivos y áreas. También aparece la rigidez en los tiempos de dedicación. Las actividades y los lugares para llevarlas a cabo se encuentran en evolución intentando dar respuesta a nuevos hábitos de las menores.

3.- Aportaciones desde la tensión: entre el deseo y la realidad

3.1.- Tensiones

A raíz del estudio de los apartados anteriores, se observa que el trabajo de las y de los profesionales sufre de una constante tensión, con sus paradojas y contradicciones. Esta tensión tiene que ver con los diferentes modelos de actuación, algunos antagónicos entre sí, que conviven de manera cotidiana en el desempeño del trabajo de las educadoras y los educadores sociales. Este apartado se centra en este conflicto, visualizando las dificultades y rescatando los elementos transformadores que puedan dar coherencia a la labor socioeducativa. Como la apuesta de esta investigación es por un modelo basado en el diálogo y en relaciones de igualdad entre las y los profesionales y los sujetos, se consideran elementos transformadores aquellos que apuntan en esa línea.

En primer lugar, se encuentra una legislación que reconoce la función socioeducativa de las educadoras y los educadores sociales (ley Servicios Sociales, 1998), pero que a su vez la concreta en decretos cuyos instrumentos, por ejemplo, Balora (Decreto 230/2011), priorizan los informes psicológicos. Estos reglamentos atan al y a la profesional que los debe llevar a la acción y también a los destinatarios y destinatarias, todo ello propio de un modelo burocrático que la institución impone, y contrario al ideario de las personas técnicas. En otro sentido, los protocolos de esta producción legislativa tienden a homogeneizar a la población, en contra del planteamiento de las educadoras y los educadores sociales, que advierten de la importancia de tener en cuenta las necesidades individuales de los sujetos. Los protocolos, en fin, pretenden también formalizar la interacción en las relaciones entre las y los profesionales, queriendo sustituir – sin lograrlo - la fluidez humana en la comunicación y las relaciones personales en el trabajo. Esto último sirve también, evidentemente, para todas las relaciones que surgen en las labores de coordinación con otros ámbitos: las relaciones se suelen mantener dentro de protocolos, pero la realidad se impone con relaciones

personales entre distintos tipos de profesionales. Normalmente se combina el protocolo y la fluidez personal una vez explicitadas y reconocidas ambas formas de actuar.

En el análisis de la legislación, ésta pone en evidencia la importancia del ámbito comunitario de pertenencia. Sin embargo, aparece un contexto social en el que a los sujetos se les individualiza y descontextualiza de sus entornos sociales, lo que lleva a una inevitable tensión en el trabajo de las educadoras y los educadores sociales. Éstas intentan contrarrestar la tendencia hacia la individualización de las leyes en pro de mantener el contexto de las personas, aunque buscando la adaptación, en vez de la transformación.

El mismo encargo institucional en torno al bienestar de los menores es una moneda de dos caras: ayuda por una, y control por otra. En la puesta en práctica de este encargo, estas dos caras se muestran claramente antitéticas, que lleva a las y los profesionales a una constante tensión en su trabajo socioeducativo.

Otro aspecto tensionado de este sector laboral es su pertenencia contractual a entidades privadas. Para las y los profesionales suponen un constante esfuerzo la conjunción de dos maneras de funcionar distintas: si, en general, las entidades privadas priman los modelos participativos, en la institución pública es hegemónico el modelo burocrático, jerarquizado y alienador. Un ejemplo de ello puede ser que las educadoras y los educadores sociales consideran que deben asumir el papel de altavoces sociales ante realidades de injusticia, pero esto incomoda frecuentemente a los políticos, de quienes depende la continuidad de su trabajo.

Otro foco de tensión es la cuestión de la voluntariedad en la relación educativa: las educadoras y educadores sociales la consideran condición fundamental, pero topan con que en muchas ocasiones la institución pública condiciona la recepción de ayudas económicas a la aceptación de esa relación, con lo que ya no resulta tan voluntaria. Esta situación es difícil de gestionar por parte de las y los profesionales y deben buscar constantemente la aceptación y valoración positiva de los sujetos para poder lograr objetivos de mejora en sus hijos e hijas.

Respecto al trabajo comunitario, parecería que tiene un claro respaldo legislativo, pero luego éste no se plasma ni en los encargos de algunas instituciones, ni en los objetivos y ni las áreas de trabajo. En cuanto a los objetivos, éstos pueden encaminar hacia modelos participativos, pero se encuentran tamizados por un modelo burocrático de funcionamiento institucional que ralentiza la acción socioeducativa. Y tensión similar se ve en las áreas de trabajo, especialmente en la referida al área de relaciones con el entorno: cuando la nomenclatura y el encargo encaminan hacia modelos comunitarios, la realidad devuelve otro basado en acercar a las personas a recursos ya existentes, siendo muy limitada la acción de las y de los profesionales. El potencial papel activo de los sujetos se tensiona entre el deseo de las y los profesionales y las posibilidades reales de cumplir los objetivos en el marco del encargo institucional.

Respecto a la dedicación a los sujetos, con el tiempo necesario para la creación del vínculo en la relación educativa, la realidad y las limitaciones que marca la institución pública llevan a criterios generalistas, no respetándose los procesos individuales y sus necesidades. Nueva tirantez que emerge con las y los profesionales, para quienes la educación se entiende como proceso personalizado.

En cuanto al aspecto comunitario, se mantiene una complicada relación entre lo que debería ser, lo que deja hacer la situación actual, y lo que finalmente se lleva a cabo. Da la impresión de que se resuelve de una manera u otra a discreción del municipio en concreto en el que se trabaja tal y como se ha analizado, aunque el decreto referencial, por lo menos en Bizkaia, es el mismo para toda la población. Se apuntan como factores condicionantes de esta situación: los criterios políticos y técnicos en cada institución, las variantes de cada periodo legislativo y la evolución de cada equipo de educadoras y educadores.

Por último, el aspecto relativo a la coordinación se sustenta en las relaciones personales entre las y los profesionales, a pesar de los protocolos que pautan dichas relaciones en marcos formales de trabajo.

Una vez resumidas las tensiones más significativas que se mueven entre la legislación, el modelo institucional burocrático y el ideario de las y los profesionales y entidades, se pasa al siguiente apartado. En él se agruparán las dificultades, nombradas elementos exclusores, que limitan el desarrollo profesional de las educadoras y los educadores sociales.

3.2.- Dificultades: elementos exclusores

La cantidad de protocolos y procedimientos a los que se está sometiendo el trabajo socioeducativo dificultan en su raíz las tareas propias de la profesión de educación social y el deseo de realizar bien el trabajo encomendado. Así, el decreto del instrumento Balora (Decreto 230/2011), a pesar de cumplir la expectativa de ordenar institucionalmente el trabajo de menores en riesgo de desprotección y desamparo, ha implicado una sobrevalorización del aspecto psicológico de los menores en detrimento claro de la acción socioeducativa. En este decreto existe, además, una ausencia del aspecto comunitario tanto en el análisis como a la hora de paliar aspectos perjudiciales para los y las menores. Se encuadran los protocolos como elemento exclusor también porque homogeneizan a la población, y porque sitúan a las y los profesionales como operarios de actuaciones estándar.

Otro elemento exclusor es el contexto institucional de trabajo, donde, de manera hegemónica, las características del modelo burocrático están condicionando negativamente tanto a las y los profesionales y los sujetos, como a la práctica socioeducativa. A ello se debe añadir el componente político del contexto institucional, ya que su respaldo social al trabajo socioeducativo es escaso y mide la rentabilidad en términos económicos y cuantitativos.

Se percibe como elemento exclusor el hecho de que en los Servicios Sociales de Base convivan profesionales con igual categoría laboral, pero relaciones contractuales distintas, unas claramente más precarias que otras, lo que dificulta la configuración del sentimiento de pertenencia en algunos ayuntamientos o mancomunidades

Otro elemento excluyente es el modelo actual de trabajo en los servicios sociales de base en la medida en que se fundamenta en las carencias de los sujetos, a partir de un imaginario colectivo de perfiles sociales que, como ocurre en los modelos asistenciales, puede llegar a reproducir situaciones de dificultad.

En cuanto a la situación laboral de las y los profesionales, se encuentran el desconocimiento social de su profesión y la precariedad laboral que padecen. Pero ambos aspectos también se leen en clave transformadora, porque se encuentran en proceso de cambio positivo.

Elemento excluyente es, en parte, la imagen que los sujetos tienen de las y los profesionales, en la medida en que sitúa a éstas en el contexto de un modelo burocrático de trabajo (en muchas ocasiones ellas mismas adoptan el rol de expertas o "tecnócratas" en la resolución de las dificultades en las familias).

También se trae a este apartado de elementos excluyentes el estrés y la ansiedad que sufren en su trabajo las educadoras y los educadores sociales. No es ajeno a estas consecuencias para la salud psicosomática de las y los profesionales el propio contexto burocrático de trabajo, siempre tensando la cuerda en la consecución de una buena práctica profesional.

Otra carencia y elemento excluyente de este colectivo profesional se encuentra en su perfil académico, y es que apenas existe en el mundo universitario presencia de las y de los educadores sociales, ni producción científica que investigue su ámbito laboral.

Elementos excluyentes en la práctica profesional de las educadoras y los educadores sociales serían la falta de trabajo a fondo de la dimensión comunitaria, la rigidez en los tiempos de dedicación - ligada al cumplimiento de ratios cuantitativos -, y el abandono de espacios comunitarios para el trabajo. La coordinación entre los distintos perfiles profesionales presenta también dificultades derivadas del desconocimiento mutuo. En cuanto a la evaluación, es visto como elemento excluyente el hecho de que se restrinja habitualmente a plasmar datos

cuantitativos, sin incluir análisis diacrónicos y sin contar con los sujetos para conocer su opinión del trabajo realizado por las y los educadores sociales.

3.3.- Retos y posibilidades (elementos transformadores)

En cuanto al aspecto legislativo, la ley de Servicios Sociales del año 2008 supuso un reconocimiento del trabajo socioeducativo al plantear en su exposición de motivos (BOPV-miércoles 24 de diciembre de 2008 N° 246ZK pág. 31845) que, además de las funciones propias del trabajo social, se deberían incorporar las derivadas de los servicios y prestaciones de carácter socioeducativo –ejercidas ya por las educadoras y los educadores sociales desde hacía tiempo- conformando entre las dos el cuerpo profesional básico del Sistema de Servicios Sociales. Esta nueva consideración legal legitimó el trabajo socioeducativo dotándolo de un reconocimiento público muy importante como línea de actuación en el marco de la acción social. En la mencionada ley también se afianzó el enfoque comunitario como modelo básico de referencia en la actuación de los servicios sociales, siendo este aspecto intrínseco a la profesión de las educadoras y los educadores sociales. El hecho de que hoy todo ello se encuentre reflejado legalmente de modo explícito posibilita recurrir a él cuando es necesario.

La ley de Servicios Sociales del año 2008 tiene un planteamiento universal y subjetivo en cuanto a que toda la población pueda acceder a los recursos que oferta y así dar a conocer la “normalidad” de este sistema. Este planteamiento tiene un potencial transformador, ya que, en el imaginario de las y de los profesionales al menos, son los sujetos los y las protagonistas de sus propios recorridos vitales, alejándolos de perfiles pasivos carenciales.

Aparte de la ley 5/2008, en Bizkaia se tiene el decreto PISE desde el año 1996, que actúa de marco referencial para el trabajo que se está investigando. Su elaboración contó en su día con el apoyo del saber de las y los profesionales. Esta manera de actuar debería tomarse como pauta a la hora del diseño legislativo,

como garante para plasmar fehacientemente la realidad y para lograr la máxima aceptación del mismo.

Respecto a los protocolos, las y los profesionales les dan valor positivo y transformador en la medida que sirven para aunar criterios y lenguajes entre las y los distintos técnicos, elemento imprescindible para el éxito de todo trabajo grupal.

En cuanto al instrumento Balora (Decreto 230/2011), las educadoras y los educadores sociales creen que puede aportar objetividad a las valoraciones de las acciones socioeducativas. Anteriormente, la evaluación del nivel de riesgo de desprotección y desamparo se basaba en informes profesionales sin ítems consensuados. Aunque la relación educativa es subjetiva en la medida que atañe a dos personas con historias y vivencias diferentes y por lo tanto criterios personales propios, es importante siempre el esfuerzo de objetivar lo más posible el análisis de las situaciones de daño hacia los menores, esforzándose en reducir posibles subjetividades.

En los últimos años se han firmado convenios del sector, como por ejemplo el convenio de educadores de calle en Gasteiz, el convenio en Bizkaia de la intervención social o el convenio de intervención social en Gipuzkoa. Son sin duda elementos positivos de estabilización del status laboral de las educadoras y los educadores sociales, y en esa medida estos convenios se ven como elementos transformadores. Aun y todo continúa siendo necesario seguir en esa línea de mejoras laborales, recogiendo las especificidades de esta tarea socioeducativa según el contexto y ámbito de trabajo.

Es muy positivo el cuidado que se proporcionan a sí mismas las propias personas profesionales, sobre todo en el equipo y las entidades. Además, se debe valorar la conciencia existente respecto a la necesidad de una constante formación de las educadoras y los educadores sociales para la mejora en la calidad del trabajo. Ligado a ello, un elemento transformador es sin duda el progresivo conocimiento y reconocimiento social hacia estas y estos profesionales.

En cuanto a los modelos de acción socioeducativa, las educadoras y los educadores verían como elementos transformadores la inclusión de organigramas más horizontales con mayor flexibilidad y autonomía, tal y como hemos visto en las entidades privadas de pertenencia. Estas entidades, a su vez, aportan elementos identitarios y apoyo técnico, dentro de un modelo cooperativo de funcionamiento. Para una mejora en su logro deberían realizar alianzas entre ellas que aunasen esfuerzos para preservar los objetivos de trabajo, y plantear reivindicaciones tanto técnicas como laborales.

Elementos transformadores en la relación educativa son las características técnicas de flexibilidad, creatividad, versatilidad, y sensibilidad, y los valores de cercanía, protagonismo de los sujetos y su voluntariedad, respeto, capacidad de empatizar y vínculo entre los sujetos y las y los profesionales. Lo son también la capacidad de ser altavoz de situaciones de denuncia social y la sensibilidad hacia las situaciones que conocen.

En lo que respecta a la práctica profesional, los aspectos transformadores vendrían de la toma de conciencia sobre la necesidad de respetar los procesos individuales de los sujetos y sus tiempos, lo que conlleva una práctica particular para cada persona. Igualmente, la conciencia profesional sobre la importancia de llevar a cabo el trabajo desde el medio comunitario es un elemento transformador de gran potencial. El hecho de que por lo menos los objetivos estén formulados en clave transformadora, añade posibilidades al trabajo participativo. Así mismo, lo relativo al espacio físico de las personas y el acercamiento de las y los profesionales, añade valor comunitario a la acción socioeducativa. En cuanto a la coordinación, el hecho de que cada vez se tienda más a realizar formaciones conjuntas junto con otras y otros profesionales que trabajan en infancia, supone un aumento del conocimiento y reconocimiento mutuo.

En la interpretación realizada aparecen diversos elementos que se deben tener en cuenta, convirtiéndose en centrales para el análisis de los modelos de trabajo. Aun y todo, existen aspectos que aparecen de manera transversal como son la

transformación social, la justicia social y el empoderamiento de los sujetos todo ello desde las claves de la ética y la deontología profesional.

Como se ha observado, la legislación ampara y empodera el trabajo profesional de las educadoras y educadores sociales. A su vez, los protocolos ayudan a unificar lenguajes y maneras de actuar. En cuanto a las y los profesionales, la mejora de sus condiciones viene determinada por el auge de convenios del sector y la importancia que se otorga al cuidado. Las entidades de pertenencia se convierten en elementos transformadores, ya que en su mayoría tienen criterios de funcionamiento basados en la flexibilidad y horizontalidad. Respecto a la práctica socioeducativa, la flexibilidad, empatía, escucha, personalización y respeto a los procesos, se convierten en pilares de la misma. El aspecto más destacable tiene que ver con la esencia de la profesión: la importancia del vínculo relacional con las finalidades de justicia y transformación social.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

Si mirásemos siempre al cielo acabaríamos por tener alas.

Flaubert

Nos encontramos en la finalización de esta tesis doctoral. Se comienza este apartado de las conclusiones de esta investigación, recordando los objetivos en los que está basada y resaltando de nuevo la importancia del estudio de los modelos. Según los modelos de acción socioeducativa así serán las orientaciones, objetivos y resultados. El hecho de conocerlos facilita conocer y comprender el alcance y las limitaciones que conllevan (Varela, 2013). Se recuerdan los objetivos de esta tesis:

- 1.- Identificar los modelos de acción socioeducativa existentes en la actualidad en el contexto del País Vasco.
- 2.- Analizar las prácticas cotidianas de acción socioeducativa de las profesionales.
- 3.- Elaborar recomendaciones respecto a la acción socioeducativa con infancia en situación de desprotección

1.- La investigación

La educación social es una profesión muy joven, está muy centrada en la acción, las fuentes teóricas de las que mana son confusamente diversas, y el diálogo con su realidad diaria se encuentra tensionado por contradicciones en los modelos de trabajo. Por ello, dentro de la profesión se siente, ahora mismo, la necesidad imperiosa de parar, leer, reflexionar, escribir, contrastar, debatir y darse a conocer; es más, lo siente de manera urgente e inaplazable. Es ésta, a la vez, una de las principales motivaciones de la presente investigación y una de sus conclusiones más sentidas.

Se percibe la necesidad de conseguir una visión más amplia, coherente y aquilatada; una visión tejida con las voces de todas aquellas personas profesionales que, en su inmersión en la acción inmediata, tienen diariamente cuando se encuentran ante tensiones y contradicciones destellos de lucidez y reflexión en su afán de llevar a “buen puerto” el encargo institucional que se les ha encomendado. Profesionales que, parafraseando a Giménez (2014), han agudizado sus sentidos: tienen vista, saben leer en profundidad, observar; tienen oído, hacen escucha activa, atienden; tienen tacto, tocan, se acercan, cuidan, protegen; tienen olfato, curiosean, husmean; tienen gusto, entienden y disfrutan del saber de saber. Y junto a estos sentidos, cultivan ese otro indefinible, destilación de sensatez, justicia y moral, que es el sentido común.

Esos destellos de lucidez y reflexión personal, pequeños quizá y que pueden parecer insignificantes o que se los lleva a la nada la inmediatez del trabajo diario, es necesario recogerlos, atenderlos, y encajarlos en un esfuerzo de consciencia colectiva que marque una diferencia en el conocimiento académico, y en la práctica de las futuras generaciones de educadores y educadoras sociales.

Ese ha sido el reto de este proyecto. Deriva de una inquietud académica de los últimos diez años, al hilo de la participación en dos investigaciones, mencionadas en la introducción a este trabajo.

A lo largo de este proceso se han puesto en contacto equipos inter-departamentales de una misma institución (educación, sanidad, cultura y bienestar social), equipos inter-institucionales (Gobierno vasco, Diputaciones, Ayuntamientos y Ararteko) y equipos Inter-profesionales (de distintas disciplinas). El objetivo era uno: coordinar acciones de profesionales diferentes, ocupados y preocupados por la infancia en situación de desprotección. Se pretendía dar cabida al contraste enriquecedor entre distintos perfiles profesionales y entidades, junto a las instituciones.

Durante el proceso investigador se percibieron cambios en el propio colectivo de profesionales estudiado, mediante el aumento de sus relaciones internas y con otros y otras profesionales del sistema educativo o sanitario. Con la constitución del Consejo Asesor de la tesis se constató un cambio en los planteamientos de trabajo, usándose el diálogo como herramienta para cuestionar diversos puntos del objeto de estudio. Es posible que la propia investigación facilitara ese diálogo, pues favorecía un tiempo, un contexto propicio, y la participación de una serie de profesionales involucrados. El mero contraste de pareceres alentaba ya el avance. Todo ello encuentra su razón de ser en la apuesta de esta tesis por la metodología comunicativa utilizada, basada en la ausencia de desniveles epistemológicos, y en considerar el diálogo como cauce de comunicación. Una apuesta dirigida al logro de cambios hacia la justicia social desde el marco profesional de los educadores y educadoras sociales.

Este tipo de investigaciones inter-profesionales contribuyen al desarrollo de un conocimiento real, uniendo el saber académico y el profesional, binomio imprescindible para la construcción efectiva de la profesión. De una parte, el mundo académico aporta investigaciones y estudios y de otra, el mundo profesional el conocimiento de la práctica diaria. Sin la concurrencia de ambos, los y las profesionales trabajarían desorientados, sin rumbo, y el mundo universitario enseñaría sobre quimeras intelectuales. Se debe dar la bienvenida al cada vez mayor número de estudios realizados con la participación de ambos colectivos, a la incorporación de profesionales de la educación social al mundo universitario a través de la docencia, a los doctorados y al impulso por parte del mundo académico

por acercarse e incorporar en sus estudios y formaciones a los y las profesionales de este sector.

Se aludía al comienzo de este apartado a dos investigaciones previas a esta tesis: “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” y “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca”. A partir de la primera se comenzó a valorar el impacto que producía este trabajo conjunto entre el mundo profesional y el mundo académico: se comenzó a elaborar de manera coordinada el diseño del grado de Educación Social en la UP/EHU y se incorporó profesorado universitario a la Comisión de Ética y Deontología del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco.

Hay que señalar, de todos modos, que una gran limitación para la tarea investigadora en nuestro ámbito son la falta de autoestima y confianza del colectivo profesional analizado. No es ajeno a ello el marco institucional de trabajo y el control que éste ejerce sobre los y las educadoras sociales, que no facilita su acercamiento al ámbito académico. Esta realidad no debería, de todos modos, ahogar los esfuerzos por revertir la situación y estimular la investigación en nuestro campo profesional.

2. Los modelos de acción socioeducativa

En la investigación se ha recogido y aludido, constantemente, a tensiones en los modelos de acción socioeducativa, y de ahí se extrae una segunda conclusión: es urgente superar el choque entre el modelo de trabajo que imponen las instituciones públicas, y el modelo en el que los y las educadoras sociales han de apoyarse para llevar a cabo la tarea que se les ha encomendado. El presente estudio ha querido ser escrupulosamente respetuoso con la obligación que tienen las instituciones de realizar un seguimiento minucioso de su gasto público y, a su vez, con su necesidad de apoyarse en el uso de ciertos protocolos de actuación para legitimar y empoderar su acción y responsabilidad de cara a la opinión pública. Pero al mismo tiempo, recorre las páginas de este trabajo la profunda desazón de los y las profesionales del sector, que ven cómo una y otra vez, ese control institucional se convierte en el primer y más grave obstáculo para llevar a cabo de manera efectiva su labor educativa.

En consecuencia, esta tesis ha pretendido centrar su objeto de análisis en la identificación de los modelos de acción socioeducativa existentes en la actualidad en el contexto del País Vasco desde la consciencia de que según sean estos modelos así se perfilarán las orientaciones, los objetivos y la interpretación de los resultados de la acción socioeducativa. Según Varela (2013), conocer los modelos posibilita comprender el alcance y las limitaciones que conllevan.

Al iniciar este proyecto nos encontrábamos con la evidencia de que existía una preocupante escasez de trabajos de investigación sobre modelos de acción socioeducativa. Ya se ha aludido a la escasez de estudios sobre la Educación Social en general, pero ahora, con el objeto de esta tesis centrado en los modelos, la insuficiencia de publicaciones se ha hecho más notoria. En estas condiciones se hace difícil sumar avances científicos al cuerpo teórico, todavía difuso, de la profesión. Un pequeño ejemplo: en los estudios de esta materia es grande la ambigüedad terminológica que delata la incipiente madurez académica en una profesión todavía joven, en construcción, que necesita de investigaciones y acuerdos para su avance y asentamiento social.

En el desarrollo del cuerpo teórico de la profesión ha jugado un papel muy importante el aspecto legislativo, ya que las leyes pautan prácticamente la totalidad de la labor de los educadores y educadoras sociales, marcando incluso aun implícitamente la adopción del modelo más adecuado para la labor educativa. Aunque, curiosamente, en la práctica haya aspectos importantes del contenido legal que las y los profesionales que trabajan a nivel municipal apenas han podido llevar a cabo hasta hoy. Ahora bien, esta investigación ha constatado la coexistencia en la actualidad de varios y diversos modelos de acción, ninguno de ellos en estado puro. Se ha mencionado como hegemónico el burocrático, que convive principalmente con los modelos preventivo, asistencial, tecnológico, crítico, del acompañamiento, el modelo de justicia social y el comunitario. Algunos son propios de épocas históricas pasadas, tal y como se ha visto en capítulos anteriores. Aún existen algunos más, pero los citados son los que se encuentran más extendidos y asentados, siendo las acciones socioeducativas de la actualidad una amalgama que recoge aspectos de todos ellos, variando su elección según la institución que se analice, la entidad de pertenencia, el equipo concreto de trabajo o el o la profesional en cuestión.

Esa coexistencia actual de modelos, se debe encuadrar en el actual contexto histórico, para entender su sentido o falta de pertinencia. Si nos detenemos en el “momento social actual”, nos estamos refiriendo a la sociedad informacional. La época de la sociedad industrial entendía de distinta manera al colectivo de infancia y adolescencia, pero ha habido un cambio de percepción en el imaginario colectivo respecto a esta parte de la población, pasando a ser apreciada como sujeto con derechos subjetivos propios. Este cambio se debe al impulso de los derechos humanos y, en concreto, de los derechos de la infancia. Como consecuencia, el modelo burocrático de funcionamiento del periodo industrial no debería ya ser tenido por válido para dar respuesta a lo que la sociedad considera hoy vulnerable en lo que se refiere a la infancia. El trabajo socioeducativo en el ámbito que hemos estudiado está muy ligado a las instituciones públicas, y tal y como hemos señalado en el estado de la cuestión, las instituciones tienen asentado, en general, un modelo burocrático de trabajo ajeno a la flexibilidad, al presentismo, a la exigencia del talento y la supremacía del cambio. Ya se ha aludido en otro lugar al impacto

negativo para el ámbito social del discurso basado en la eficacia y la eficiencia, cuyo marco es el mercado, y mercantilistas, así, sus planteamientos: un discurso en el que impera el valor de la calidad basada en consideraciones económicas.

Frente a esta perspectiva institucional, los educadores y educadoras expresan su apuesta por un modelo que incida en el cambio y la transformación social, tomando como base la participación de la comunidad. A partir de aquí, y ésta sería otra de las líneas de avance fundamentales del presente trabajo, la acción socioeducativa debería avanzar hacia un modelo basado en el diálogo y la participación, aunque de momento esta pretensión requiere de realizar un mayor esfuerzo profesional; aún existe una falta de adecuación entre el modelo y el contexto histórico en el que se implanta, falta de congruencia entre las prácticas profesionales, las necesidades y el momento social al que deben responder. Por lo tanto, quizás se deba señalar la tensión de los modelos de acción socioeducativa. En este marco, no se están dando respuesta a la finalidad para la que se crearon. El modelo asistencial, por ejemplo, en ocasiones ayuda a crear y perpetuar situaciones que originariamente debería prevenir o mejorar. Para ello es adecuado que la educación social se desligue de políticas sociales encaminadas hacia sectores concretos de la población que reproducen sistemáticamente situaciones de desprotección y vulnerabilidad. Se deberían abandonar actuaciones dirigidas hacia determinados colectivos “estigmatizados”, “con necesidades especiales”, nomenclaturas éstas que etiquetan, y ayudan a perpetuar las injusticias. Estos planteamientos provienen de cierta cultura neo-higienista, perpetuadora de la exclusión. Habría que incidir más en la prevención, y en el hecho de actuar para toda la población. Además, como señala Pericacho (2012), sería más adecuado alejarnos de planteamientos médicos centrados en las deficiencias, y orientarnos hacia las necesidades.

El esfuerzo a futuro debiera ir encaminado hacia un modelo pertinente con el contexto social actual, superando el actual modelo burocrático instalado en las instituciones públicas. Para ello es fundamental el aumento de las investigaciones y aportaciones teóricas en el campo de este estudio, que reflexione y avance en esta línea.

3.- Las educadoras y educadores sociales

Uno de los elementos importantes en el estudio de modelos son los sujetos profesionales. El colectivo profesional analizado destaca por estar formado mayoritariamente por mujeres, tal y como se representa en los perfiles de las personas participantes. Este hecho es habitual en las profesiones de ayuda, pero no nos detendremos en ello puesto que existe mucha literatura e investigaciones sobre el tema, y desbordaría al objeto de ésta. Si nos centramos en la cuestión profesional, se debe traer a colación las tensiones y contradicciones que experimenta en su labor: parecen ser éstas una constante en su quehacer profesional, que las conduce a la revisión interminable de la tarea, intentando paliar las paradojas que pudieran aparecer. Algunas de estas tensiones suponen un gran hándicap para poner en marcha un modelo de acción socioeducativo asentado en claves de participación, diálogo y consenso. Un ejemplo sería el apoyo que presta la legislación al trabajo socioeducativo y al tiempo la presencia de protocolos que preponderan el trabajo psicológico como principal línea de acción. Esto conlleva en muchas ocasiones ralentizar y distorsionar la acción socioeducativa. Otro ejemplo es el encargo institucional de control y, a su vez, de ayuda, que son las dos caras de un mismo trabajo, pero en ocasiones resultan difíciles, si no antagónicas, de conjugar.

El control como encargo institucional interfiere en la relación educativa que contiene la ayuda, llegando a influir en ésta de manera muy notoria, hasta condicionarla, en ocasiones, totalmente. El control dificulta la posibilidad de plasmar un modelo basado en la horizontalidad y participación de acción socioeducativa, por lo que tiene de posicionamiento desigual de los y las profesionales respecto a las personas que acceden a los recursos, de falta de elección en estas últimas a la hora de decidir y aceptar la relación educativa, y la dificultad a la hora de visualizar qué papel juega este colectivo profesional.

Por tanto, se puede decir que los y las educadoras sociales deben convivir con dos maneras de funcionar diferenciadas: la de la institución pública y la de la entidad de pertenencia. Se puede afirmar que el trabajo impulsado en las entidades de

pertenencia tiene una línea de actuación mucho más cercana al modelo socioeducativo de la horizontalidad, cercanía y capacidad de participación, que aquel que llevan a cabo las instituciones (modelo burocrático).

Otro aspecto a destacar dentro del apartado sobre los y las profesionales es el cruce entre la encomienda educativa y el modelo institucional. Encontramos por ejemplo la tensión entre lo que a los y las profesionales se les pide, siendo altavoces de aquellas situaciones de injusticia con las que se encuentran y, a la vez, dependen laboralmente de unas y unos dirigentes políticos a los que por su agenda e intereses quizá incomode esa denuncia.

Aún con todo ello, este colectivo profesional sí encuentra su razón de ser y acomodo en el trabajo en el seno de las instituciones públicas. Ante las tensiones, podría caerse en la tentación de quedarse en la queja, el inmovilismo, y la infantilización de quien no asume responsabilidades respecto a su labor profesional. Muy al contrario, se cree que el cambio y el avance hacia otras maneras de hacer sigue siendo factible ya que “no somos responsables ni culpables de todo, pero algo tendremos que ver en alguna respuesta o acto concreto” (Bruckner, 2002). Se tiene fe en que el modelo basado en la participación y el diálogo tiene una pronunciada afinidad con los ideales de este colectivo profesional. Para lograr sus metas, no se debería olvidar de todos modos la referencia y colaboración con otros colectivos profesionales muy cercanos como el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y de Educación de Personas Adultas.

Los educadores y educadoras sociales, en su práctica, muestran una gran motivación laboral: sus antecedentes han sido en muchos casos el voluntariado no remunerado, así que se opta por este trabajo desde un conocimiento práctico del terreno. Esta realidad no deja de chocar con cierta precariedad en su situación laboral: subcontrataciones, convenios renovables periódicamente... lo que crea inestabilidad e inseguridad a la hora de planificar y pensar de cara al futuro la tarea.

Por lo tanto, las personas profesionales de la acción socioeducativa se encuentran intentando paliar las tensiones entre su encargo institucional, al que no pueden obviar, y la tarea que consideran deben realizar. También deben solventar la dificultad de realizarla desde dos marcos de trabajo con distintos planteamientos: el que viene de las entidades de pertenencia y el de las entidades que subcontratan.

4. La comunidad

En la práctica socioeducativa la tensión mayor se encuentra en la dimensión comunitaria del trabajo. El modelo que prima la relación educativa y la participación tiene como uno de sus ejes centrales lo referente al empoderamiento y protagonismo de la propia comunidad en las decisiones que afectan a sus habitantes. Para poder llevar a cabo esta línea de trabajo, además de tenerlo interiorizado en su imaginario colectivo, los educadores y educadoras sociales cuentan con el explícito respaldo de la ley.

Sin embargo, la realidad cotidiana les devuelve una y otra vez a tareas más centradas en el control, a adaptar la ciudadanía a los recursos institucionales, o a la falta de cobertura para realizar un trabajo educativo de nivel más personalizado o individualizado, pretendiéndose resolver la cuestión con protocolos estandarizados de acción socioeducativa. Ya se ha mencionado, de todos modos, que, aunque en la práctica luego haya aspectos importantes del contenido legal que apenas se han podido llevar a cabo por interferencias con otros modelos de trabajo, el mero hecho de que la ley respalde explícitamente el aspecto comunitario marca una dirección en la proyección del trabajo hacia el futuro.

Se debería, finalmente, cuestionar el papel que las familias están jugando en la actualidad. Existen aquellas cuyos sujetos, apoyados por un modelo burocrático de funcionamiento institucional, responden a la perpetuación de situaciones carenciales. Pero, por otro lado, ya se ha mencionado el cambio que supone el acceso a los servicios sociales de familias con perfiles más “normalizados”. Esta realidad supone un elemento de innovación y cambio que exige otro tipo de relación institución-sujeto, más acorde a la tendencia que intenta fijar la Ley 2008 de Servicios Sociales, en la pretensión universalista de normalizar y acercar el Sistema de Servicios Sociales a toda la población.

5. La práctica educativa

Es la educación social una profesión centrada en la acción, pero como decíamos, condicionada fuertemente por la legislación vigente y los contextos de trabajo. Así, nos hemos encontrado con que distintos equipos de una misma entidad de pertenencia, dependiendo en qué institución (ayuntamiento o mancomunidad) estén trabajando, pueden desarrollar prácticas diferentes. Ello provoca desconcierto y dificultad para el asentamiento y avance en este ámbito socioeducativo. Según los casos, la diversidad de prácticas deriva también de los diferentes desarrollos territoriales en materia de servicios sociales.

Se percibe una “judicialización” de la práctica socioeducativa, en la medida en que el desarrollo legislativo viene concretado en forma de estrictos protocolos de cumplimiento. Este hecho acarrea una gran presión sobre las y los educadores: tienen que cumplir con ratios preestablecidos y estándares que pretenden homogeneizar las relaciones educativas, cuando la realidad muestra que no hay dos iguales. Esta cuestión de los protocolos es una dificultad también porque, como en el caso del Balora, puede suponer una psicologización de la práctica educativa. Esta deriva actual, en la que hacen hincapié los y las profesionales, tiene que ver con la preocupación respecto del lugar central que debieran ocupar los planteamientos socioeducativos en su tarea.

En el modelo burocrático, la práctica educativa es visualizada, fundamentalmente, desde una perspectiva organizativa: horarios, espacios, coordinaciones; mientras, las profesionales de este sector entienden que la base fundamental de esta práctica debería ser la relación educativa, hoy por lo visto secundaria.

Una última conclusión para este apartado sería la necesidad de reivindicar la dimensión política de la educación social. Siguiendo a Freire (1975,1984,1997), se defiende que la educación es un acto social y político en sí mismo. Relegarla a un hacer técnico, ignorar la voz de los y las profesionales en las decisiones que les afectan, o reducir ésta a una especie de ascendencia moral, supone una visión restrictiva de la acción socioeducativa, alejándola de sus aspectos más políticos, sociales y éticos, en la búsqueda del avance y la justicia social. No olvidemos que sólo una sociedad digna produce en su seno avances significativos.

6.- Recomendaciones y orientaciones finales

Se ha observado durante la investigación la necesidad de proporcionar espacios de formación para las y los profesionales: espacios en el sentido de participación en investigaciones, presencia en foros de reflexión, y la colaboración con profesionales de distintas disciplinas e instituciones. Para que todo ello tuviera una repercusión real hacia el cambio social, se debería contar también con la voz y la participación activa de las familias (esto última roza hoy la mera fantasía, ante la ausencia casi absoluta de estudios en los que se aprecie su presencia). Esperamos que a futuro esta situación cambie: es posible que desde la propia UPV/EHU algunos equipos de investigación abran camino en esta dirección de estudio.

Esta tesis pone en evidencia el valor de un modelo más participativo, y así considera que los avances que se vayan proyectando desde los planos institucional y de las entidades deben ir en la línea de lograr que las prácticas profesionales se basen en actuaciones de éxito educativo para la infancia en situación de desprotección. Un sistema de protección basado en diagnósticos excluyentes del sujeto es difícil que promueva su inclusión social y educativa: sólo conlleva estigmatización y aislamiento de la comunidad. La relación educativa debe reconocer, pues, al sujeto como persona de derecho, y debe construirse esta relación desde el diálogo con la familia. En la lógica de este modelo, la práctica socioeducativa debería tener su base en la colaboración y la solidaridad entre los y las profesionales, las entidades, las instituciones y la comunidad.

Es muy probable que las instituciones públicas vayan dando pasos más allá del modelo burocrático de trabajo, avanzando hacia otro más afín a la participación y basado en el diálogo. Este hecho se puede producir bien porque se ven forzadas a ese cambio por las directrices de instituciones internacionales de defensa de la infancia, o quizá por la presión de la ciudadanía, que se siente más y más identificada como potencial sujeto “normalizado” de la atención social.

Para acabar, no se percibe fuera de lugar apuntar aquí la necesidad de que mejoren la estabilidad y las condiciones laborales de los educadores y educadoras sociales, entre otras cosas porque, como se ha analizado en la investigación, ello redundaría en una mejora sustancial de la tarea que la sociedad y las instituciones públicas les han encomendado.

7.- Líneas futuras de investigación

Esta tesis supone la continuidad en una labor investigadora en el campo social iniciada hace diez años con los trabajos “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” y “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca”.

Los siguientes pasos podrían ser el desarrollo de proyectos que incorporen de diferentes maneras la voz de las familias en el diseño, desarrollo y evaluación de la investigación. Otra área de interés es la colaboración en dos PIEs (Proyecto de Investigación Educativa) centrados en las buenas prácticas y la sostenibilidad en el grado de Educación Social, que pueden suponer un aumento de estudios e investigaciones en el campo de la educación social. Esto conlleva profundizar en la práctica socioeducativa desde el análisis tanto de los y las profesionales, como desde la aportación de los sujetos con los que se trabaja. Sus contribuciones revertirán en el colectivo profesional y en la mejora del grado de Educación Social, desde las claves del compromiso y la transformación social. Todo ello está relacionado con aprender de la colaboración entre el mundo de la universidad y el mundo profesional, lo que ayudará sin duda a avanzar en aspectos hasta el momento no investigados en el campo de la educación social.

Se espera que esta tesis suponga una buena contribución al avance de la profesión, para un colectivo que esta, tradicionalmente, preocupado por la acción y por las respuestas a las situaciones de urgencia y emergencia. Las aportaciones que conllevan una parada y un análisis de lo que está detrás y en el fondo de esta misma acción son muy importantes, ya que suponen aportar una comprensión más profunda de lo que es la práctica profesional en educación social. Todo ello en un intento de mejorar nuestra práctica para que revierta en la visibilización y mejora de la calidad de vida de las personas a las que acompañamos en nuestros trabajos, desde parámetros de justicia y transformación social, guiándonos por la ética y deontología profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agintzari, S. Coop. (2004). *Kite. modelo operativo de gestión del programa de intervención socioeducativo*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Aguilar, M. (2012). *Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos*. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
- Akyeampong, K., y Ampiah, J. (2006). *A vision of successful schooling: Ghanaian teachers' understandings of learning, teaching and assessment*. *Comparative Education*, 42(2), 155-176.
- Alonso, J., Aycart, E., Beloki, N., Darretxe, L., Ibarlucea, I., Martinez, B., y Martin, F. (2012b). In VI Congreso Estatal de Educacion Social. Valencia (Ed.), *Trabajo en red entre la UPV/EHU y profesionales educativos: Una experiencia basada en la metodología comunicativa* (Nuevas visiones para la educación social: experiencias y retos de futuro).
- Alonso, M. J., Aycart, E., Beloki, N., Darretxe, L., Ibarlucea, I., Martin, F., Uribe, A. (2012a). *Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca* (US11/18 Proyecto subvencionado en la convocatoria UPV/EHU:Universidad -Sociedad 2011 ed.).
- Álvarez, I. M., y López, D. (2010). *Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos*. *Cultura y Educación: Revista De Teoría, Investigación y Práctica*, 22(4), 419-438.
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Alicante. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Ararteko. Defensoría Euskadi. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. informe extraordinario*. Vitoria-Gasteiz.

- Ararteko. Defensoría Euskadi. (2012). Informe de la Oficina de la Infancia y Adolescencia. *Informe anual al parlamento vasco. Vitoria-Gasteiz.*
- ASEDES., y CGCEEES. (2007). *Documentos profesionalizadores. Asociación Estatal De Educación Social,*
- Aubert, A., Melgar, P., y Valls, R. (2011). *Communicative daily life stories and focus groups: Proposals for overcoming gender violence among teenagers. Qualitative Inquiry, 17(3), 295-303.*
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2006). *Estudio diagnóstico de la situación de la infancia y adolescencia en Vitoria-Gasteiz. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.*
- Baker, T., y Clark, J. (2010). *Cooperative learning--A double-edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. Intercultural Education, 21(3), 257-268.*
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Bausela, E. (2004). *Una herramienta al servicio del perfeccionamiento docente: NU*DIST VIVO.* Revista Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 1 (3), 21-27.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2008). *Reinventar europa: Una visión cosmopolita. Quaderns De La Mediterrània, 10, 319-325.*
- Bermudez de Castro, J. M. (2010). *La evolución del talento. Cómo nuestros orígenes determinan nuestro presente.* Madrid: Debate.

Borrás, J. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Bourgeois, A., Martin, S., y Santa Cruz, I. (2013). *The relationship between processing cooperatives and social inequalities in the territories*. *Scripta Nova-Revista Electronica De Geografía Y Ciencias Sociales*, 17(427)

Boyce, W. (2001). *Disadvantaged persons' participation in health promotion projects: Some structural dimensions*. *Social Science y Medicine*, 52(10), 1551-1564.

Brodkin, E. Z. (2007). *Bureaucracy redux: Management reformism and the welfare state*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(1), 1-17.

Brown, M., Gomez, A., y Munté, A. (2013). *Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales : el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete)*. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 17(6), 20 de enero de 2013.

Bruckner, P. (2002). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.

Caballero Garcia, P., Bueno Villaverde, A., Marina Sanz, E., y Lopez Martin, E. (2012). *Cooperative learning as an experience of educational change*. *INTED2012, Proceeding*, 2474-2481.

Cano, A. (2012). *La educación social: ¿antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social?* *RES. Revista electronica de educación social*.

Caride, J. A. (2001). *Las redes del desarrollo comunitario: Conceptos, enfoques y perspectivas*. (pp. 17-61). Barcelona: Espacios para el desarrollo local.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* La Coruña : Morata, 1996.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., y Soler, M., I. (2000). *Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 17-18, 117-128.
- Castel, R. (1998). *Del postliberalismo al neoliberalismo. En neoliberalismo versus democracia* pp. 404-416. Madrid: La Piqueta.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. economía, sociedad y cultura. el poder de la identidad (vol II)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. economía, sociedad y cultura: III. fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa. (2013). *Informe sobre pobreza infantil en euskadi*.
- Chamberlin-Quinlisk, C. (2010). *Cooperative learning as method and model in second-language teacher education. Intercultural Education*, 21(3), 243-255.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., y y Fleege, P. O. (1993). *Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. . Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276.
- Chomsky, N. (2001). *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure.
- Christou, M., Flecha, A., y Pulido, C. (2011). *Transforming violent selves through reflection in critical communicative research. Qualitative Inquiry*, 17(3), 246-255.

- Cipriano, S., Visu-Petra, L., y Settanni, M. (2007). *Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 335-345.
- Collet y Sabé, J. (2011). *Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa. Pedagogia i Treball Social: Revista De Ciències Socials Aplicades*, 1, núm 1, 27-50.
- Conner, D., y Douglas, S. (2005). *Organizationally-induced work stress - the role of employee bureaucratic orientation. Personnel Review*, 34(2), 210-224.
- Cunningham, F. C., Ranmuthugala, G., Westbrook, J. I., y Braithwaite, J. (2012). *Net benefits: Assessing the effectiveness of clinical networks in australia through qualitative methods. Implementation Science*, 7, 108-117.
- De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Decreto 131/2008. Decreto regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. (2008)*. BOPV del 8 de julio de 2008.
- Decreto 185/2015. Cartera de prestaciones y servicios del sistema vasco de servicios sociales, (2015)*. BOPV del 6 de octubre de 2015.
- Decreto 219/2007 del observatorio de la infancia y la adolescencia, (2007)*. BOPV Boletín nº 2007244 de 2007.
- Decreto 230/2011. Guía instrumento Balora, para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca, (2011)*. BOPV del 8 de noviembre de 2011.

- Decreto foral 124/96. *Programa de intervención socioeducativa para infancia, juventud y familia PISE*. (1996). BOB núm. 253. Martes, 31 de diciembre de 1996
- Deloitte. (2011). *Estudio sobre la realidad de los servicios sociales en el país vasco. documento final*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Denzin, N. K. (2010a). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 223-238.
- Denzin, N. K. (2012b). *The cinematic society and the reflexive interview*. *Society*, 49(4), 339-348.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications, pp. 1-28.
- Díaz, C. (2010). *Tensiones y proyecciones en la modernización de la gestión pública: Discusión desde una perspectiva histórico-cultural*. *Psicoperspectivas*, 9(1), 7-28.
- Diptación Foral de Bizkaia. (2006). *Plan de infancia de las situaciones de desprotección infantil. informe de evaluación*.
- Diputacion Foral de Bizkaia. (2005). *Manual de acción en situaciones de desprotección infantil*.
- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2003). *Guía de servicios de la dirección de infancia y juventud*.
- Diputación Foral de Gipuzkoa. (2004). *Guía de actuación en situaciones de desprotección infantil*.

DOCE N° C241. *Carta europea de los derechos del niño*. (2000). Boletín de las Comunidades Europeas, 241, C, 0067-0073, con Fecha de publicación: 21 de Septiembre de 1992.

Donostiako Udala/Ayuntamiento de Donostia. (2004). *Haurtzaroko eskuhartzetarako eskuliburua*.

Flecha, R., Gomez, A., y Puigvert, L. (2011). *Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research*. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.

Flick, U. (2012). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat : El Roure.

Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. criterios para ocuparse los niños y las niñas hoy*. Barcelona: Grao.

Gallagher, M., Mark Smith, M., Hardy, M., y Wilkinson, H. (2012). *Children and families' involvement in social work decision making*. *Children y Society*, 26(1), 74-85.

García, C., Ferrada, D., y Ruiz, L. (2011). *Other women in research: Overcoming social inequalities and improving scientific knowledge through the inclusion of all voices*. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 284-294.

- Geiøler, K. A., y Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa: Modelos, métodos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- Gértrudix, F. (2011). *Aprendizaje situado y cooperativo en equipos de trabajo interuniversitarios. una alternativa metodológica para el desarrollo de competencias. Libros de actas. VII intercampus 2011: Trabajos de fin de grado y máster: La evaluación global. toledo, 2011* (pp. 279-286). Toledo: Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Vicerrectorado de Ordenación Académica y Formación Permanente, Unidad de Innovación Educativa, 2011.
- Gibert, P., y Atienza, L. (2011). *Filosofía GNU y metodología de trabajo cooperativo en el aula*. En *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: Innovación con TIC* (pp. 114-117). Barcelona: Ariel.
- Giddens, A. (2000). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza.
- Giménez Urraco, E. (2014). *Posicionamiento pedagógico profesional, acción reflexionada y responsabilidad en la intervención socioeducativa con colectivos de infancia y juventud en riesgo*. *RES Revista de Educación Social*, 18, 1-19.
- Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 85-104.
- Guzman, F., Cabrera, L., Yanes, J., y Castro, J. (2008). *Análisis de la investigación cualitativa en educación, desarrollada en el estado español*. *Revista Qurrriculum*, 21, 157-184.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- Haurbabesa Lanbide (2009). *Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala. Tatak: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 21(2), 127-155.
- Hesse-Biber, S. (2012). *Feminist approaches to triangulation: Uncovering subjugated knowledge and fostering social change in mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research*, 6, 137-160.
- Hicklin, A., y Meier, K. J. (2008). *Race, structure, and state governments: The politics of higher education diversity. Journal of Politics*, 70(3), 851-860.
- Hojer, S., y Forkby, T. (2011). *Care for sale: The influence of new public management in child protection in sweden. British Journal of Social Work*, 41(1), 93-110.
- Howe, K. R. (2012). *Mixed methods, triangulation, and causal explanation. Journal of Mixed Methods Research*, 6, 89.
- Ikuspegiak. Observatorio de Asuntos Sociales. Observatorio de la Infancia y la Adolescencia. (2013). *Pobreza infantil en euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Centro de Documentación y Estudios.
- Includ-ed consortium (2009). *Educational success in Europe*. Bruselas: European Commission. Directorate General for Research
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc: Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Kim, I. (2005). *Endogenous changes in the exchange rate regime: A bureaucratic incentive model. Public Choice*, 125(3-4), 339-361.

- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., y Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation. involving children and young people in policy, delivery and evaluation*. London: Departament for education and skills.
- Kong F., y Zhang, L. (2013). In Zhu X. Z., SR (Ed.), *Study on bureaucracy's democratization*. Chengdu; Uestc Press, Chengdu,610054, Peoples R China: Univ Electronic Science yTechnology China Press.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lacan, J. (1995). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lash, S. (2002). *Sociología del postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Layde, P. M., Christiansen, A. L., Peterson, D. J., Guse, C. E., Maurana, C. A., y Brandenburg, T. (2012). *A model to translate evidence-based interventions into community practice*. *American Journal of Public Health*, 102(4), 617-624.
- Ley 12/1998. *Ley contra la exclusión social*, (1998). BOPV lunes 8 de junio de 1998.
- Ley 12/2008 de *Servicios Sociales* . (2008). BOPV de 5 de diciembre de 2008.
- Ley 2004. de *Protección a la Infancia*, (1904). Consejo superior de Protección a la Infancia del 12 de Agosto de 1904
- Ley 21/87. *Modificación de artículos del código civil y la ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción*. (1987). BOE del 11 de noviembre de 1987
- Ley 27/1983. de *Relaciones entre las instituciones comunes de la comunidad y los órganos forales de sus territorios históricos*, (1983). BOPV del 25 de noviembre de 1983.

Ley 3/2005. de 18 de febrero de Atención y protección a la infancia y la adolescencia en la CAPV, (2005). BOPV.

Ley 5/1996 de servicios sociales. *Ley de Servicios Sociales*. (1996). BOPV martes 12 de noviembre de 1996

Ley Orgánica 3/1979. *Estatuto Autonomía del País Vasco*, (1979). BOPV del 12 de enero de 1980.

Ley Orgánica 5/2000. *Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*, (2000). BOE núm. 11, de 13/01/2000.

Li, J., y Yang H. (2013). *Towards a framework of quality management for cooperative higher education. Proceedings of the 2013 the International Conference on Education Technology and Information System (Icetis 2013)*, 65, 1097-1100.

Liu, C. M., Wang, Z. L., y Chen, J. L. (2010). *Research on characteristics and models of china's cooperative education. Advances in Functional Manufacturing Technologies*, 33, 571-574.

Liu, J., Jiao, X., y Liu, S. (2013). *Cooperative learning basic model in the network construction. Advances in Mechatronics and Control Engineering*, 1(3), 278-280.

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., y Andrés Blanch, T. (2008). *Escuela, educación y territorio: La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15), 137-154.

Lopez, F. (1995). *Necesidades de la infancia y proteccion infantil I. fundamentación teórica, clasificacion y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Lopez-Arostegi, R. (1995). *El perfil del educador y la educadora social*. Vitoria-Gazteiz: Direccion de Juventud y Accion Comunitaria del Gobierno VAsco.
- Lucio-Villegas Ramos, E. L. (2005). *Una revisión sobre algunas metodologías de intervención socioeducativa*. XXI. *Revista De Educación*, (7), 25-42.
- Martin, J. S., Ummenhofer, W., Manser, T., y Spirig, R. (2010). *Interprofessional collaboration among nurses and physicians: Making a difference in patient outcome*. *Swiss Medical Weekly*, 140, 33-39.
- Martinez, M. (1996). *Guipúzcoa en la vanguardia del reformismo social. beneficencia, ahorro y previsión (1876-1936)*. Donostia: Kutxa fundazioa.
- Mason, C. (2012). *Social work the 'art of relationship': Parents' perspectives on an intensive family support project*. *Child y Family Social Work*, 17(3), 368-368-377.
- Matuda, C. G., de Lucena Aguiar, D. M., y Frazao, P. (2013). *Interprofessional collaboration and the brazilian sanitary reform: Implications for delivery of healthcare*. *Saude E Sociedade*, 22(1), 173-186.
- McHugh, M., O'Brien, G., y Ramondt, J. (2001). *Finding an alternative to bureaucratic models of organization in the public sector*. *Public Money y Management*, 21(1), 35-42.
- McIntyre-Mills, J. (2010). *Participatory design for democracy and wellbeing: Narrowing the gap between service outcomes and perceived needs*. *Systemic Practice and Action Research*, 23(1), 21-45.
- Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

- Meijer, A., Grimmelikhuisen, S., y Brandsma, G. J. (2012). *Communities of public service support citizens engage in social learning in peer-to-peer networks. Government Information Quarterly*, 29(1), 21-29.
- Mero-Jaffe, I. (2011). *'Is that what I said?' interview transcript approval by participants: An aspect of ethics in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-247.
- Miyata, H., y Kai, I. (2009). *Reconsidering evaluation criteria for scientific adequacy in health care: An integrative framework of quantitative and qualitative criteria. International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 66.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones. una mirada situada en la intervención social*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munté, A., Serradell, O., y Sordé, T. (2011). *From research to policy: Roma participation through communicative organization. Qualitative Inquiry*, 17(3), 256-266.
- Nath, L. R., y Ross, S. M. (2001). *The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. Educational Technology Research and Development*, 49(2), 41-56.
- Noonan, K. G., Sabel, C. F., y Simon, W. H. (2009). *Legal accountability in the service-based welfare state: Lessons from child welfare reform. Law and Social Inquiry-Journal of the American Bar Foundation*, 34(3), 523-568.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Núñez, V., Tizio, H., Medel, E., y Moyano, S. (2010). *Encrucijadas de la educación social. orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.

- Oliver, E., De Botton, L., Soler, M., y Merrill, B. (2011). *Cultural intelligence to overcome educational exclusion*. . *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267-276.
- Opuni, A. (2006). In Hawaii International Conference on Education (Ed.), *The effectiveness of the consistency management y cooperative discipline (CMCD) model as a student empowerment and achievement enhancer: The experiences of two K-12 inner-city school systems*. Honolulu: Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/964171894?accountid=17248>
- Palacios, B., Gutiérrez, A., Sánchez, M. C., y Pacheco, M. (2013). *NVIVO una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. Investigar la comunicación hoy. revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio internacional sobre política científica en comunicación* (pp. 1003-1018) Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (UVa] Segovia).
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Agote Aguirre, J. M. (2010). *Los retos del proceso de socialización en los sistemas educativos de las sociedades modernas avanzadas. Política y Sociedad*, 47(2), 27-45.
- Pericacho, F. J. (2012). *Exclusion y educación social: Reflexiones en torno a su problematización y complejización. RES Revista De Educación Social*, 14.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos: Revista Educativa Digital*, (8), 63-76.

- Puigvert y Mallart, L. (2007). *Teorías y sociedades dialogicas: Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento. proyecto de investigación*. Sin publicar.
- Rangel, H. (2010). *Hacia una evaluación generadora: Más allá de la evaluación técnico-burocrática de las universidades en México*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(1)
- Rayón , L., Heras , A., y Muñoz , Y. (2011). *La creación y gestión del conocimiento en la formación del profesorado: Trabajando en cooperación. Conectando redes [archivo de ordenador]: Actas del congreso estatal de formación del profesorado, organizado por el ministerio de educación, secretaría de estado de educación y formación profesional, instituto de formación del profesorado, investigación e innovación educativa* (pp. 456-486) Madrid: Ministerio de Educación, 2011.
- Real Academia de la Lengua. (2012). *Real diccionario de la lengua española* (22º ed.)
- Rodríguez Parada, C. (2010). *Biblioteca: El largo camino del estado natural a la cooperación*. *El Profesional De La Información*, 19(5), 457-462.
- Roose, R., Roets, G., Van Houte, S., Vandenhoele, W., y Reynaert, D. (2013). *From parental engagement to the engagement of social work services: Discussing reductionist and democratic forms of partnership with families*. *Child y Family Social Work*, 18(4), 449-457.
- Roose, R., Roets, J., y Schiettecat, I. (2012). *Implementing a strengths perspective in child welfare and protection: A challenge not to be taken lightly*. *European Journal of Social Work*, 17(1).

- Rosen, C. M., y Rodriguez, L. (2006). *The inner-city asthma intervention asthma counselor program: A collaborative model between physician and social worker to help empower families. Annals of Allergy Asthma y Immunology*, 97(1), S16-S19.
- Ruiz-Olabuenaga, J. J. (Ed.). (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sáez, J. (1993). *La intervención socioeducativa: Entre el mito y la realidad. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (8), 89-106.
- Salmerón Pérez, H., Rodríguez Fernández, S., y Gutiérrez Braojos, C. (2010). *Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*, (34), 163-171.
- Sánchez, C. (2014). *El delirio burocrático: Una maquinaria de impostura en la europa democrática. RES Revista De Educación Social*, 19.
- Sánchez, M., y Pueyo, B. (2012). *Aprendizaje colaborativo mediante corresponsabilidad funcional: Una posible solución a las limitaciones habituales en asignaturas de tecnología audiovisual. Area Abierta*, 33(1).
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa eb educación. fundamentos,y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. historia de la educación social en la españa moderna y contemporánea*. Madrid: Ariel.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Silva, R. (2011). *La enseñanza de la física mediante un aprendizaje significativo y cooperativo. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos*.

- Sin, S. (2010). *Considerations of quality in phenomenographic research. International Journal of Qualitative Methods*, 94(4), 305-319.
- Skokandić, S., y Urbanc, K. (2009). *Sudjelovanje korisnika u nastavi studenata socijalnog rada: Perspektiva 12 nastavnika. Ljetopis Socijalnog Rada*, 16(2), 299-325.
- Song, J., y Wu, H. (2011). *The english teaching model of cooperative learning in the network environment in higher vocational education. Advances in Computer Science, Environment, Ecoinformatics, and Education*, 218, 100-104.
- Susmoa: Bidegintzaelkartea, Aldaika, Gazteleku Komunitateko Garapen Elkartea. (2009). *Pisando charcos. Susmoa: una experiencia de trabajo comunitario en barrios*. Bilbao: Zambra.
- Sutherland, K., Wehby, J., y Gunter, P. (2000). *The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: A literature review. Behavioral Disorders*, 25(3), 225-238.
- Tellado, I., López-Calvo, L., y Alonso-Olea, M. J. (2014). *Dialogic design of qualitative data collection for researching the mirage of upward mobility. Qualitative Inquiry*, 20(7), 856-862.
- Thomas, P., McDonnell, J., McCulloch, J., While, A., Bosanquet, N., y Ferlie, E. (2005). *Increasing capacity for innovation in bureaucratic primary care organizations: A whole system participatory action research project. Annals of Family Medicine*, 3(4), 312-317.
- Török, P. y Korazim-Körösy, Y. (2011). *Interdisciplinarity in social work education and training in hungary*.55(2), 185-204.

- Torrance, H. (2012). *Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research*, 6, 111.
- Tracy, S. (2010). *Qualitative quality: Eight “Big-tent” criteria for excellent qualitative research. Qualitative Inquiry*, 16, 837.
- Ucar, X. (2004). *De la caridad a la inclusion: Modelos de accione e intervencion socioeducativa en el contexto europeo. I Congreso Iberoamericano De Pedagogía Social. XIX. Seminario Interuniversitario.*
- Uhl-Bien, M., y Marion, R. (2009). *Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. Leadership Quarterly*, 20(4), 631-650.
- UNICEF (2012). *La infancia en españa 2012-2013. el impacto de la crisis en los niños.* Barcelona: Obra Social la Caixa.
- UNICEF (2014). *La infancia en españa en el 2014.* Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Unión Europea. (2014). *22º Conferencia Europea de los Servicios Sociales.* Roma.
- Unión Europea. (2014). *Horizon 2020. Programa marco de investigación e innovación de la unión europea.*
- Uribe-Echevarria, A. (1996). *Marginalidad «protegida». mujeres y niños abandonados en navarra 1890-1930.* Bilbao: Universidad del Pais Vasco (UPV/EHU).
- Valverde, L. (1994). *Entre el deshonor y la miseria. infancia abandonada en guipúzcoa y navarra. siglos XVIII y XIX.* Donostia- San Sebastian: Kutxa fundazioa.

- Varela, L. (2012). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Varela, L. (2013). *Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales comunitarios: De la asistencia al cambio en una sociedad en crisis*. Oviedo: Servicio Publicaciones.
- Varrilas, M. (1999). *Historia de la casa de expósitos de vizcaya 1883-1984*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Viscarret Garro, J. J. (2009). *Modelos de intervención en trabajo social. Fundamentos del trabajo social*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wachhaus, T. A. (2012). *Anarchy as a model for network governance*. *Public Administration Review*, 72(1), 33-42.
- Walton, E. (2005). *The persistence of bureaucracy: A metaanalysis of weber's model of bureaucratic control*. *Organization Studies*, 26(4), 569-600.
- Wang Z., y Huang Y. (2013). *The educational value of cooperative education*. *Proceedings of the 2013 Conference on Education Technology and Management Science (Icetms 2013)*, 991-994.
- Weber, M. (2012). *Sociología del poder: Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza.
- Xiong, X. M. (2010). *Study the cooperative education model under the value sight*. *Functional Manufacturing Technologies and Ceeusro*, 426, 395-398.

Ybarra, G. (1925). *El primer tribunal tutelar de menores en españa*. Madrid: Talleres Voluntad.

Yuste, M., Serrano, M. A., Girbés, S., y Arandia, M. (2014). *Romantic love and gender violence: Clarifying misunderstandings through communicative organization of the research*. . In *Qualitative Inquiry*, 20(7), 850-855.

Zay, D. (2011). *A cooperative school model to promote intercultural dialogue between citizens-to-be*. *Policy Futures in Education*, 9(1), 96-103.

Zeng Y., y Zhang L. (2012). *Implementing a cooperative learning model in universities*. *Educational Studies*, 38(2), 165-173.

ANEXOS

ANEXO I: Investigación Haurbabesa. Guión de las entrevistas en profundidad y grupos de discusión comunicativos.

ANEXO II: Investigación Percepciones. Guión de las entrevistas en profundidad.

ANEXO III: Investigación Haurbabesa. Guión para las personas participantes en los grupos de discusión comunicativos

ANEXO IV: Investigación Percepciones. Guión de los grupos de discusión comunicativos.

ANEXO V: Tabla de los perfiles de las personas participantes en entrevistas en profundidad y grupos de discusión comunicativos

ANEXO VI: Codificación de participantes en entrevistas en profundidad y grupos de discusión comunicativos

ANEXO VII: Codificación de participantes en el Consejo Asesor

ANEXO VIII: Webs consultadas

ANEXO I: Investigación Haurbabesa. Guión de las entrevistas en profundidad y grupos de discusión comunicativos.

FICHA DESCRIPTIVA

- Nombre y Apellidos
- Edad
- ¿Qué titulación tienes y en qué año la has conseguido?
- ¿Cuál es tu itinerario dentro de la Educación Social?: ¿Con qué tipo de colectivos has trabajado a lo largo de tu vida? ¿Cuántos años? ¿Qué tipo de relación (voluntariado, profesional) has mantenido con ellos?
- ¿Qué puesto de trabajo ocupas en la actualidad?
- ¿De qué entidad dependes contractualmente?

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

I. NIVEL DE LA ACCIÓN

1. ¿Puedes describir todo lo que haces en un día de trabajo? (Una parte importante de la investigación es ver qué se está realmente en la práctica por eso...Se trata de abarcar todo lo que hace en su trabajo).
2. ¿Qué aspectos y situaciones están condicionando tu trabajo en el día a día? (Se trata de indagar sobre los niveles de dependencia entendidos como condiciones externas a la acción directa y que la están condicionando: financiación, organización, repartición de funciones con otras instancias, rendición de cuentas, políticas de bienestar, entidad a la que perteneces).
3. ¿De qué modo trabajáis dentro de tu equipo? (Explorar los perfiles profesionales, el organigrama, jerarquías, sistema de organización interno con funciones, modos de trabajar, ubicación física...)

II. NIVEL DE LA PERCEPCIÓN

4. Teniendo en cuenta toda tu experiencia, qué valoración haces del trabajo que se está haciendo en el ámbito de la infancia desprotegida.

ANEXO II: Investigación Percepciones. Guión de las entrevistas en profundidad.

FICHA A RELLENAR
<p>FASE: Trabajo de campo</p> <p>TÉCNICA: Entrevistas en profundidad</p> <p>FECHA DE REALIZACIÓN:</p> <p>LUGAR DE REALIZACIÓN:</p> <p>PERSONA QUE HACE LA ENTREVISTA:</p> <p>PERSONA QUE TRANSCRIBE:</p>
<p>CÓDIGO:</p> <p>PSEUDÓNIMO:</p> <p>NOMBRE Y APELLIDOS:</p> <p>SEXO:</p> <p>EDAD:</p> <p>ESTUDIOS:</p> <p>ORGANIZACIÓN/INSTITUCIÓN:</p> <p>NACIONALIDAD:</p> <p>CONTACTO:</p>
EXPLICACIÓN DEL PROYECTO
<p>Este estudio pretende analizar las percepciones que los diferentes profesionales socioeducativos que trabajan con la infancia desprotegida tienen de las relaciones que se establecen entre ellos; así mismo, se analizará el impacto que dichas percepciones tienen en los menores de edad (de 6 a 12 años) y sus familias. Ello, con la intención de avanzar en el conocimiento de aquellos elementos que refuerzan o que impiden una mirada positiva entre sí, para elaborar propuestas de acción que, por un lado, mejoren las relaciones entre los profesionales educativos desde una perspectiva colaborativa y, por otro lado, incidan en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales, así como en su formación inicial y continua. En el barrio, buscamos los lugares de intersección en el que se encuentran los profesionales que trabajan con la infancia desprotegida, es decir, profesorado, consultores, PTs, refuerzo lingüístico, monitores (comedor, deportivos) educadores y educadoras sociales, trabajadores y trabajadoras sociales, psicólogos y psicólogas. Una primera hipótesis es que la escuela es uno de estos espacios de intersección. junto con los servicios sociales de base. El proyecto se desarrollará, con un enfoque metodológico comunicativo crítico, lo que implica la inclusión de las personas participantes en la investigación en todas las fases del proceso investigador y el avance en propuestas transformadoras de la realidad social objeto de estudio</p>

OBJETIVO 1: Identificar contextos de intersección profesional (mapas zonales) en los que intervienen distintos agentes socioeducativos con la infancia en situaciones de desprotección

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA ORIENTACIÓN DE LA ENTREVISTA

- Al tratarse de una entrevista en profundidad, es muy importante recoger y contrastar la visión que tienen las personas participantes en
- Se realizarán un total de 10 entrevistas en profundidad. Tres se realizarán a técnicos del área de infancia de los departamentos de bienestar social de los ayuntamientos de Bilbao, Donostia y Gasteiz; a una persona responsable de educación en el Gobierno Vasco, a tres responsables de los Servicios Sociales y a 3 miembros de los centros educativos de los entornos seleccionados (Irala –Bilbao; Belaskoena –Irun- y Sansomendi- Gasteiz-).
- Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que el interés central de esta fase es identificar las zonas de intersección del trabajo socieducativo de los profesionales.
- Analizaremos las miradas desde la perspectiva de los responsables de los servicios y de las instituciones encargadas de los niños y niñas menores de edad. Cómo se coordinan, que tipo de relación se establece entre ellos y qué tipo de imagen tienen unos de otros.
- Muy importante es que los y las profesionales a quienes vamos a realizar las entrevistas en profundidad y que participan en el trabajo de campo conozcan antes de empezar la entrevista, los objetivos del proyecto, y la finalidad del mismo. Y que una vez dada esta información, den su consentimiento y confirmen que quieren participar. Por tanto, es muy importante dejar claro que lo que nos interesa es conocer las formas de intervención y de coordinación entre profesionales.
- El objetivo es identificar los contextos donde se encuentran los profesionales. A través del desarrollo de la entrevista, pretendemos también conocer cómo se distribuyen los y las menores de edad en el territorio, qué perfil tienen...

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A TÉCNICOS DE INSTITUCIONES Y RESPONSABLES DE CENTROS EDUCATIVOS Y DE SERVICIOS SOCIALES DE LAS ZONAS SELECCIONADAS

MODELO DE INTERVENCIÓN (Queremos recoger información sobre la tipología de modelo de intervención que hay: asistencial, preventivo, comunitario)

- ¿Qué proyectos se están llevando a cabo con otros profesionales? ¿Quién los diseña, cómo se construyen...)?
- ¿Existen protocolos y herramientas de actuación? ¿Cuáles son, cómo son, quiénes los diseñan?? ¿En qué casos?
- ¿Existe un proyecto educativo compartido entre los diferentes profesionales?

Entendemos que los núcleos de la entrevista son los mismos para todos los entrevistados, aunque se podrán contextualizar en función del perfil profesional

ANEXO III: Investigación Haurbabesa. Guión para las personas participantes en los grupos de discusión comunicativos

HERRAMIENTA DE GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO

1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO DEL TRABAJO DE CAMPO CUALITATIVO.

- **Objetivo de la investigación:**

El objetivo general de este proyecto es **analizar el contexto profesional de los y las educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida para proponer acciones de cambio en la intervención, formación e investigación en este campo.** Para esto, el proyecto se propone **Analizar la situación de la Infancia desprotegida en el País Vasco, determinar las condiciones profesionales en las que desarrollan su tarea educativa los educadores sociales en este ámbito e identificar las prácticas que permiten avanzar en el trabajo entre universidad y red de agencias de educación social**

- **Objetivo del trabajo de campo cualitativo:** Construir cooperativamente la imagen profesional del educador social, atendiendo a aspectos como práctica profesional, dimensión sociolaboral y formación y desarrollo profesional.

- **Objetivo del Grupo de Discusión Comunicativo.** Construir conocimiento sobre la práctica profesional y la formación y el desarrollo profesional, a partir de compartir y dialogar sobre las preocupaciones, intereses, motivaciones, dificultades y logros de los miembros de los grupos.

2. ¿QUÉ ES Y QUE HACEMOS EN UN GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO?

El grupo de discusión consiste en una conversación en grupo con un propósito, en nuestro caso el definido en el punto anterior, y se compone de un conjunto de personas relativamente pequeño, de seis a diez o doce personas, guiado por una persona facilitadora, en un clima relajado con el fin de conocer qué se opina, cómo se siente o qué se sabe sobre el tema de estudio.

Un grupo de discusión comunicativo ha de impulsar un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación, en nuestro caso educadores y educadoras sociales, y otra persona que forma parte del equipo investigador; a través de este diálogo, se construye una interpretación colectiva del tema de estudio.

La persona (o personas) investigadora es una participante más del grupo, a la vez que asume la coordinación del mismo, asegurando que el diálogo se centra en el tema de investigación y que todo el mundo participa. Evidentemente, establecer un diálogo igualitario no significa que quien investiga renuncia a sus conocimientos, sino que los aporta y los comparte en plano de igualdad. A partir del diálogo que se entabla en el propio grupo, se establecen las interpretaciones y conclusiones que en la segunda vuelta se debaten y consensuan definitivamente (CREA, www.pcb.ub.es/crea/es/metodologia_es.htm).

A continuación, os presentamos el guión de la conversación, que tendrá lugar en dos momentos diferentes.

1ª Sesión

Dimensión práctica profesional

1. Todas las personas que trabajamos en el ámbito de la educación social tenemos con una especie de Imaginario Pedagógico que está detrás de todas nuestras acciones cotidianas, una especie de motor compuesto por deseos firmes, intenciones, ideas, actitudes que nos mueven y articulan nuestro hacer. Es bueno que nos situemos ahí, no en el discurso teórico alejado de lo cotidiano, sino en lo que nos mueve cada mañana cuando vamos a trabajar con los chavales y chavalas...

2. En ese sentido, ¿qué es lo que te mueve a esa acción? ¿qué es lo que más te importa cuando vas a desarrollar tu acción educativa con las personas implicadas?

2.1. ¿Qué ideas te vienen a la cabeza cuando hablas de educación?

2.2. ¿Cómo definirías tu papel: de acompañamiento, el chivato de los SSB, el bueno frente al malo que representan las T.S., el experto, el solucionatodo, el silenciador social, el compasivo?

2.3. ¿Cómo se concretizan los roles que a continuación proponemos en el trabajo cotidiano: no juzgar, derecho a equivocarse, vinculo, ¿procesos largos, cotidianidad, distancia...?

3. Hemos recogido algunas ideas que han aparecido en las entrevistas y que nos gustaría someter a discusión. ¿Qué te sugieren estas afirmaciones?

3.1. "No tengo claros los límites entre lo educativo y los psicológico" (MJ) "El modelo de intervención no es estrictamente educativo sino educativo-terapéutico, el charlar con los chavales es terapéutico" (M). "Hay educadores que se sitúan en el rol terapéutico por su propia comodidad" (A).

3.2."Hay que verlo de una forma integral. Dejar la historia del chaval en un segundo plano (...) no patologizar a las personas" "Mi perspectiva es que los educadores hacen una lectura doliente de los chavales" (J).

3.3."Yo no consigo entender el trabajo del educador social sin transformación social" (J).

2ª Sesión

Dimensión socio laboral y desarrollo profesional

▣ Formación

1. ¿Qué tipo de acciones, de procesos, de dinámicas nos ayudan a comprender mejor nuestro trabajo y, por tanto, a sentirnos mejores profesionales?

2. Hemos recogido algunas ideas que han aparecido en las entrevistas y que nos gustaría compartir con vosotros. ¿Qué os sugieren estas afirmaciones?

2.1. “La formación que se ofrece es de urgencia o respuesta a los temas que surgen” (INM). “Necesitaría aprender a trabajar en equipo y una formación que les llevara a profundizar en los temas y no la formación de urgencia o respuesta a los temas que surgen y que son primero acercamientos a los temas” (I),

2.2. “La formación técnica, la capacitación no es suficiente para poder diagnosticar casos y tomar decisiones sobre ellos” (P).

2.3. “La formación tiene una orientación psicológica clara” (M) “Siempre ha sido importante fomentar el aprendizaje entre ellos, en un seminario en el que estén todos juntos y se conozcan; es importante porque comparten (modelos formativos distintos, de sistematización...) (J).

2.4. “Cada vez hay más programas y menos cuidados para los profesionales a nivel económico y emocional. El ir y venir de profesionales por falta de cuidado potencia la desprotección hacia los menores” (A).

▣ Autoconcepto profesional, cultura profesional y autonomía profesional.

3. Hemos recogido algunas ideas aportadas en las entrevistas y que compartimos con vosotros/vosotras para la reflexión y el debate. ¿Qué os sugieren estas afirmaciones?

3.1. “Somos una profesión muy quejosa” (J) “Parte de la minusvaloración de nuestra profesión se debe al desconocimiento de otros profesionales hacia la E.S” (A). “Hay determinados profesionales que tienen un estatus mayor que otro, mientras nosotros tenemos que estar demostrando siempre nuestra valía” (A)

3.2. “Hay falta de cultura profesional de trabajar con los demás y demasiados juicios negativos sobre los otros y su trabajo, invalidándolo porque trabajan por prejuicios” (I) “Cuando pasa a la diputación, parten de 0 y no cuentan y repiten los mismos fallos que has tenido tú. Por eso tiene que haber un tipo de trabajo en colaboración y un espacio con los agentes que trabajan alrededor de las familias para tomar decisiones” (I). “La soledad institucional como condicionante de la práctica profesional” (J).

3.3. “El educador social necesita más maniobrabilidad, no consultar cada paso que va a dar, la decisión se toma lejos de la base (...) y no de manera rápida” (A).

3.4. “Tiene importancia considerar el trabajo dentro del equipo en diferentes aspectos: lo que puede enriquecer el trabajo, vivir en equipo (sensación doble: te mueve o te paraliza porque no tienes equipo), génesis de tensiones. “Los errores se comparten, pero si no es así, te cae un chorreo y te hunden” (D).

3.5. “nos sentimos mejores profesionales porque entendemos mejor nuestro trabajo...” (A).

▣ Condiciones laborales

4. Hemos recogido sobre esta cuestión ideas aportadas por compañeros y compañeras de profesión. ¿Qué os sugieren estas afirmaciones?

4.1. “Las funciones generales que se les atribuyen están muy diseñadas pero las tareas a realizar son ilimitadas. Conforme se va estructurando más surgen nuevas necesidades de mejora lo que se traduce en presión en el trabajo” (P).

4.2 “La falta de acuerdo competencial entre el ayuntamiento y diputación no sólo afecta a lo político, sino que afecta en el trabajo cotidiano en el hogar” (P). “No hay parámetros de calidad, solo de cantidad en el plano institucional” (I) “Los resultados son a largo plazo y deben ser realistas; los técnicos y políticos no lo ven” (A).

4.3 “Contratos bianuales como mucho y eso no es bueno. No sé si el funcionariado es lo bueno, pero habría que estirar los contratos al máximo” (J).

4.4. “se funciona por la alarma social (mandato de la administración) ... el problema es cuando tienes un menor, no de tu competencia... la dificultad es decir “no, no es mi responsabilidad” (I).

Anexo IV: Investigación Percepciones. Guion de los grupos de discusión comunicativos.

GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVA DE PROFESIONALES QUE INTERVIENEN CON INFANCIA EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN (ID).

Premisas:

1.- Aunque el objetivo sea recabar toda la información posible de las imágenes (percepciones) que tiene cada profesional de los demás que están trabajando con la infancia en situación de desprotección o riesgo en cada zona, en base a lo que hace, como lo hace y como colaboran entre ellos, primero a nivel descriptivo y más tarde valorativo, en la presentación y en el desarrollo de la discusión, es necesario recalcar que esas percepciones tienen que tomar como referencia el impacto (positivo o no) que sus actuaciones que está teniendo en la situación de riesgo que viven los niños y las niñas con las que trabajan.

2.- Igualmente, para que nuestra selección de los profesionales del Grupo de Discusión, no contribuya a sesgar su mirada pensando que solo los profesionales con perfiles y programas especializados deberían de saber cómo se trabaja con la infancia en situación de desprotección o riesgo sería bueno poner como condición que en los Grupos participe siempre algún Tutor/a.

3.- Aunque las cuestiones planteadas para la discusión sean sencillas y formuladas con las palabras con las que estén más familiarizadas los y las profesionales, cada pregunta tendría que servir para obtener las informaciones más relevantes de las dimensiones que nos permiten dibujar los espacios de intersección y los modelos de colaboración referenciados en el marco teórico del proyecto. Por ello, y sin rigidez trataremos de integrar cada pregunta que hagamos en alguna de las dimensiones del modelo

Posibles bloques temáticos sobre los que se podría mantener la discusión:

Modelo(s) de intervención

- .- Se actúa sobre las dificultades del niño/a o sobre el/los contexto y las circunstancias que generan las necesidades?.
- .- Se centran en el tratamiento de necesidades específicas?
- .- Se procura minimizar la categorización del alumnado?.
- .- Se considera necesaria la participación de toda comunidad en la vida académica, social y cultural del centro?
- .- El modelo de intervención de los profesionales que intervienen es conocido y compartido por el resto?

Anexo V: Tabla de los perfiles de las personas participantes en entrevistas en profundidad y grupos de discusión comunicativos

	Haurbabesa	Percepciones
Entrevistas	<p>I.; ES. 16 años de experiencia en un Eise. Bizkaia. Mujer</p> <p>M.; ES. 20 años de experiencia en un Eise. Bizkaia. Mujer</p> <p>B.; ES. 19 años de experiencia en un Eise. Bizkaia. Mujer</p> <p>A.; ES. Coordinadora de un equipo socioeducativo. Gipuzkoa. Mujer</p> <p>J.; ES. Responsable de formación de los equipos socioeducativos de calle en Gipuzkoa. Hombre</p> <p>TOTAL: 5</p>	<p>A; TS. 15 años como trabajadora social. Bizkaia. Mujer</p> <p>M; TS. 20 años de experiencia como técnica de infancia en Bizkaia. Mujer</p> <p>I, ES. 15 años de experiencia en un Eise. Bizkaia. Hombre</p> <p>M; TS. 22 años de experiencia coordinando Eises desde una institución. Bizkaia. Mujer</p> <p>M.; TS. 15 años como trabajadora social. Gipuzkoa. Mujer</p> <p>E.; ES. 20 años de experiencia en un equipo de calle en Gipuzkoa. Mujer</p> <p>R. G; TS. Responsable Servicio de Atención primaria municipal. Gipuzkoa. Mujer</p> <p>R; TS. 10 años como técnico infancia Ayuntamiento. Araba. Hombre</p> <p>J; ES. 10 años de experiencia en un equipo socioeducativo. Gasteiz. Hombre.</p> <p>M.H; TS. 20 años como trabajadora social. Araba</p> <p>TOTAL: 10</p>

	Haurbabesa	Percepciones
Grupos de discusión	<p>Araba: participantes 6, 4 mujeres y 2 hombres, con una media de 5 años de experiencia laboral.</p> <p>Bizkaia 1º grupo: participantes 10 personas, 4 hombres y 6 mujeres con una media de 10 años de experiencia laboral.</p> <p>Bizkaia 2º grupo: participantes 10 personas, 4 hombres y 6 mujeres con una media de 10 años de experiencia laboral.</p> <p>Gipuzkoa 1º grupo: participaron 12 personas, 8 mujeres y 4 hombres con una media de 8 años de experiencia.</p> <p>Gipuzkoa 2º grupo: participaron 12 personas, 8 mujeres y 4 hombres con una media de 8 años de experiencia.</p> <p>TOTAL: 50</p>	<p>Araba: participantes 8, 5 mujeres y 3 hombres, con una media de 10 años de experiencia laboral, con perfiles de educadoras/es sociales, trabajadoras sociales, monitora de ludoteca, profesionales de una entidad que trabaja con población gitana, Trabajadora Social.</p> <p>Bizkaia: participantes 4 personas, 2 mujeres y 2 hombres, con una media de 15 años de experiencia profesional como educadores sociales y trabajadoras sociales.</p> <p>Gipuzkoa: participantes 6 personas, 5 mujeres y 1 hombre con una media de 15 años de experiencia profesional como educadoras sociales y trabajador social.</p> <p>TOTAL: 18</p>
TOTAL	55 personas	28 personas

Fuente: elaboración propia

Anexo VI: Codificación de participantes en entrevistas en profundidad y grupos de discusión comunicativos

- HB** Haur Babesa. Nombre del equipo investigador de la “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas” para el bienio 2006-2008. UPV/EHU05/124.
- P** Investigación “Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca” en el bienio 2012-2013 US11/18.
- E.B** Entrevista Bizkaia
- E.G** Entrevista Gipuzkoa
- E.A** Entrevista Araba
- GD** Grupo de discusión
- ES** Trabaja como educador/a social en un equipo socioeducativo
- PS** Psicóloga
- TS** Trabajadora Social
- A1** 1ª vuelta del grupo de discusión de Araba formado exclusivamente por educadores y educadoras sociales de Equipo socioeducativo
- A2** 2ª vuelta del grupo de discusión de Araba formado exclusivamente por educadores y educadoras sociales de Equipo socioeducativo
- B1** 1ª vuelta del grupo de discusión de Bizkaia formado exclusivamente por educadores y educadoras sociales de Equipo socioeducativo
- B2** 2ª vuelta del grupo de discusión de Bizkaia formado exclusivamente por educadores y educadoras sociales de Equipo socioeducativo
- GZ1** 1ª vuelta del grupo de discusión de Gipuzkoa formado exclusivamente por educadores y educadoras sociales de Equipo socioeducativo
- GZ2** 2ª vuelta del grupo de discusión de Gipuzkoa formado exclusivamente por educadores y educadoras sociales de Equipo socioeducativo
- A** Grupo de discusión de Araba formado por varios perfiles profesionales
- G** Grupo de discusión de Gipuzkoa formado por varios perfiles profesionales
- B** Grupo de discusión de Bizkaia formado por varios perfiles profesionales

Anexo VII: Codificación de participantes en el Consejo Asesor

- C.A.1** Diplomada en educación social. Doctoranda de esta tesis. Mujer.
- C.A.2** Directora de esta tesis. Mujer
- C.A.3** Habilitado como educador social. Coordinador de un EISE. 20 años de experiencia en un EISE. Hombre
- C.A.4** Licenciada en Sociología. Habilitada como educadora social. Coordinadora de un Eise .20 años de experiencia en un EISE. Mujer
- C.A.5** Licenciada en Pedagogía. Habilitada como educadora social. Coordinadora de un EISE. 20 años de experiencia en un EISE. Mujer
- C.A.6** Licenciada en Pedagogía. Habilitada como educadora social. Educadora de un EISE de Bilbao. 20 años de experiencia en un EISE. Mujer
- C.A.7** Licenciado en Pedagogía. Habilitado como educador social. Educador en un EISE de Bilbao. 20 años de experiencia en un EISE. Hombre
- C.A.8** Licenciada en Pedagogía. Habilitada como educadora social. Coordinadora de un EISE. 20 años de experiencia en un EISE. Mujer

Anexo VIII: WEBS consultadas

http://www.alava.net/cs/Satellite?c=Page&cid=500000257737&Pagename=IFBS%2FPPage%2FIFBS_subhome

Diputación Foral de Álava. Servicios de Menor y familia. Diputación Foral de Álava. Servicios de Menor y familia.

http://www.vitoria-gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?idioma=es&aplicacion=wb021&tabla=contentenido&uid=2dc965e_11d470e8efc_7f99

Ayuntamiento de Gasteiz.

<http://www.gizartepolitika.net/publicaciones.php>

Diputación de Gipuzkoa. Departamento de Política social

www.eduso.net.

RES. Revista de Educación Social. RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

<http://creaub.info>

CREA. Community of Researchers on Excellence for All. Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universidad de Barcelona.

INDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRAFICOS Y TABLAS

INDICE DE CUADROS

Cuadro1: Contexto normativo, Legislaciones consultadas	Pág.	24
Cuadro 2: Continuo amparo-desamparo	Pág.	45
Cuadro 3: Árbol categorial	Pág.	139

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Configuración de los Servicios Sociales de Base	Pág.	8
Figura 2: Intervención socioeducativa en infancia en situación de riesgo de desprotección	Pág.	29
Figura3: Principales aportaciones al giro social	Pág.	50
Figura 4: Clasificación de los modelos	Pág.	77
Figura 5: Aportaciones a la metodología comunicativa	Pág.	112
Figura 6: Principales postulados de la metodología comunicativa	Pág.	117
Figura 7: Técnicas de producción de datos y organización comunicativa	Pág.	127
Figura 8: Revisión de la literatura científica	Pág.	129
Figura 9: Proceso de categorización	Pág.	138
Figura 10: Criterios de calidad de la investigación cualitativa	Pág.	144

INDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1: Estado de la profesión	Pág.	2
Gráfico 2: Fases del diseño de investigación	Pág.	128

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Taxonomía de necesidades básicas en la infancia y adolescencia	Pág. 39
Tabla 2: Relación de autoras y autores y los elementos que presentan	Pág. 71
Tabla 3: Tipología de modelos	Pág. 75
Tabla 4: Resumen de los modelos no participativos y sus elementos	Pág. 88
Tabla 5: Resumen de los modelos no participativos y sus elementos	Pág. 89
Tabla 6: Resumen de los modelos participativos y sus elementos	Pág. 101
Tabla 7: Resumen de los modelos participativos y sus elementos	Pág. 102
Tabla 8: Resultados de búsqueda en bases de datos	Pág. 131
Tabla 9: Resumen de informes estudiados	Pág. 134
Tabla 10: Resumen de Actas de congresos, páginas web y revistas profesionales estudiadas	Pág. 135
Tabla 11: Dimensiones exclusoras y transformadoras	Pág. 141

SIGLAS Y ACRONIMOS

SSSS: Servicios Sociales

SSB: Servicio Social de Base

CREA: Community of Researchers on excellence for all. Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades. Universidad de Barcelona.

EISE: Equipo de Intervención Socioeducativo

DFG: Diputación Foral de Gipuzkoa

DFA: Diputación Foral de Araba

DFB: Diputación Foral de Bizkaia

PISE. Plan de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia del 31 de diciembre de 1996. BOB núm.253

CAPV: Comunidad Autónoma del País Vasco.

CAV: Comunidad Autónoma Vasca

TICs: Tecnologías de la información y la comunicación

UPV/EHU: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

S. Coop.: Sociedad cooperativa

TTM: Tribunal tutelar de menores

ECA: Equipo de diagnóstico de caso. Ayuntamiento de Bilbo

SPIF: Servicio de Prevención de Infancia y Familia. Ayuntamiento de Donostia

EZIA: Equipos Zonales de Infancia y Adolescencia. Gipuzkoa

ES: Educadoras/es Sociales

SIIS: Centro de Documentación y Estudios. Fundación Eguía-Careaga

UN: Naciones Unidas

BOB: Boletín Oficial de Bizkaia

BOPV: Boletín Oficial del País Vasco

BOE: Boletín Oficial del Estado

