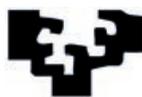


**TESIS  
DOCTORAL**

**PERSONAS  
PARTICIPANTES  
Y CULTURA  
PROFESIONAL  
EN EDUCACIÓN SOCIAL  
2017**



**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO  
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA**

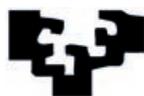
**PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**DOCTORANDA: NEKANE BELOKI ARIZTI**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: PSICODIDÁCTICA:  
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA**



**DOCTORANDA:**

Nekane Beloki Arizti

**DIRECTORA Y DIRECTOR DE TESIS:**

Dra. Maite Arandia Loroño

Dr. Israel Alonso Sáez



**PERSONAS  
PARTICIPANTES  
Y CULTURA  
PROFESIONAL  
EN EDUCACIÓN SOCIAL  
2017**

**PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**DOCTORANDA: NEKANE BELOKI ARIZTI**

Lan hau nire sustraiei eta adarrei eskaini nahi nizueke, nire jatorriari eta nire ondorenari.

Alde batetik, nola ez, aitari eta amari. Zuek txiki txikitatik nire gaitasunetan sinesten irakatsi didazuelako.

Hemen baldin banago, bidea zuek ireki duzuelako da, zalantzarik gabe.

Eta, nola ez, Joni eta Tereseri ere eskaini nahi dizuet. Zuek bai zarete momentu honetan proiektu berrietan sartzeko motibaziorik eta indarrik handiena. Era berean, lan hau egiteak kendu dizuen denboragatik ere, zuena da neurri handi batean.<sup>1</sup>

---

1. En el Anexo 1 se puede encontrar la traducción al castellano de este texto.

## AGRADECIMIENTOS<sup>2</sup> • ESKERRAK

*Lehendabiziko eskerrak nire zuzendariei eman nahi nizkizueke: Maiteri eta Israri. Denborak errespetatzeagatik, izan duzuen konfiantzagatik eta beti gainean egoteagatik. Mila esker bihotz bihotzez. Lana errazagoa izan da zuen ondoan.*

*Josebe, nahiz eta ez zaren ofizialki nire zuzendari izan, momentu hau aprobetxatu nahiko nuke zuri ere eskerrak emateko. Maiterekin batera nire erreferentzia profesionalak izan zaretelako. Hona iristea zuen bion meritua da baita ere. Zuek irakatsi didazue hezkuntzaren profesional izaten, jendearekin lan egiten, ikasleekin egoten, ikertzen ... azken finean, nire lanaz gozatzen erakutsi didazue. Mila esker, benetan.*

*KIDE ikerketa taldeko lankideei ere eskertu nahi nizueke, bereziki bertako ikertzaile nagusia izan den Be-goña Martinezi, nireganako adierazitako konfiantzagatik eta lan egiteko eta ikertzeko modu bat erakustea-gatik.*

*Eskerrak, baita ere, Leireri, Arantzari, Estherri, Laurari, Monikeri... tesi honen berrikusketan parte hartze zuzena izan duzelako eta, batez ere, lankide eta lagun bezala beti oso gertu sentitu izan zaituztedalako. Zuen gertutasuna eta umorea oso lagungarri izan dira une askotan.*

*Bulegokideei (Nagore, Lutxi, M<sup>a</sup> Nieves, Isabel, Izaskun, Unai, Pilar), eta zentroko beste hainbat lankideri ere eskertu nahi nizueke (Edurne Espilla, bereziki). Lan hau egiterako orduan zerbait behar izan dudan guz-tietan erakutsi didazuen prestutasunagatik eta jaso dudan laguntzagatik. Oso harro eta gustura sentitu naiz nire inguruko lan giroaz.*

*Sailkideei, Itziarri bereziki eta baita zuzendariari ere (Cristina Lavia) esker mila, hainbat ardura zuen gain hartzeagatik eta bidea errazteagatik.*

*Gizarte hezitzaileentzat nire eskerrik beroenak. Oro har ikerketa guzti hauetan egon zaretenentzat eta, bereziki, lan honetan parte hartze zuzena izan duzuenentzat: Ines, Jesús, Iñaki, Arantza, Gotzone mila esker zuen ekarpen guztiengatik. Nahikoa izan bai da dei bat egitea, segituan behar nuena lortu ahal izateko.*

*Familiari beste mila esker. Ahizpari, beti gainean egoteagatik. Amaginarrebari eta koinatari, batez ere, uda partean nire lanean jarraitzeko aukera emateagatik. Ilobei eta beste guztiei etengabeko interesa adieraz-teagatik.*

*Nola ez, lagunak ere ezin ditut ahaztu. Batzuei eskerrak zuzenean tesiaren inguruko atalekin laguntzeagatik eta guztiei adierazi didazuen maitasun eta gertutasun guztiagatik, eskerrik asko. Elkarrekin partekatu ditugun momentu eta barreek askoz ere eramangarriagoa egin dute bidea.*

*Eta amaitzeko, nire eskerrik kuttunenak, barrukoenak, nire bikotearentzat dira. Proiektu hau zure ere egin duzulako, eman didazun babes guztiarengatik, zure gain ardura handia hartu duzulako eta etengabe adie-razi eta eskaini didazun maitasuna guztiagatik. Eta, nola ez, izan duzun pazientzia guztiagatik. Maite zaitut.*

---

2. En el Anexo 1 se puede encontrar la traducción al castellano de este texto.

# ÍNDICE

<i>Dedicatoria</i> .....	4
<i>Agradecimientos</i> .....	5
<i>Índice</i> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<i>Tema e identificación del problema</i> .....	12
<i>Estructura y contenido de la tesis</i> .....	17
<i>Algunas matizaciones terminológicas</i> .....	18
<b>BLOQUE I: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
<i>Índice del Bloque I</i> .....	23
<i>Introducción</i> .....	24
<i>Capítulo 1. La importancia del estudio de la cultura profesional desde la Sociología de las Profesiones y otras disciplinas</i> .....	24
<i>Desde la sociología de las profesiones</i> .....	24
<i>Desde otras disciplinas</i> .....	30
<i>Capítulo 2. Cultura profesional: concepto, dimensiones y características</i> .....	33
<i>La cultura profesional se adquiere</i> .....	38
<i>La cultura en su contexto</i> .....	40
<i>Capítulo 3. Las culturas profesionales de los y las profesionales de la acción socioeducativa</i> ....	44
<i>Algunas reflexiones sobre la cultura profesional del profesorado</i> .....	45
<i>Las culturas profesionales de los y las profesionales de la acción socioeducativa</i> .....	47
<i>De la cultura profesional a la aproximación institucional y normativa en la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección</i> .....	55
<i>Culturas profesionales, aproximaciones normativas e institucionales y participación</i> .....	66

<i>Capítulo 4. La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa.....</i>	<i>68</i>
<i>    Enfoques en las investigaciones en relación con la participación .....</i>	<i>69</i>
<i>    Centralidad de las investigaciones relacionadas con la participación.....</i>	<i>70</i>
<i>    Sobre el concepto de participación.....</i>	<i>71</i>
<i>    Modelos teóricos en torno a la participación .....</i>	<i>72</i>
<i>    Aproximaciones a la participación en la acción socioeducativa .....</i>	<i>83</i>
<i>    Factores que dificultan los procesos participativos .....</i>	<i>85</i>
<i>    Factores que facilitan procesos participativos.....</i>	<i>89</i>
<i>Resumen del Bloque I .....</i>	<i>93</i>
<b><i>BLOQUE II: METODOLOGÍA Y CONTEXTO .....</i></b>	<b><i>94</i></b>
<i>Índice del Bloque II.....</i>	<i>95</i>
<i>Introducción.....</i>	<i>96</i>
<i>Capítulo 5. Cuestiones metodológicas .....</i>	<i>96</i>
<i>    Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos .....</i>	<i>96</i>
<i>    Diseño metodológico.....</i>	<i>98</i>
<i>    Muestra y participantes .....</i>	<i>100</i>
<i>    Técnicas de producción de datos .....</i>	<i>102</i>
<i>    Fases del diseño de la investigación.....</i>	<i>118</i>
<i>    Análisis de datos .....</i>	<i>125</i>
<i>    Criterios de calidad y aspectos éticos de la investigación .....</i>	<i>130</i>
<i>Capítulo 6. El contexto .....</i>	<i>138</i>
<i>    El contexto normativo de Bizkaia y de la CAPV.....</i>	<i>139</i>
<i>    Reparto competencial existente.....</i>	<i>142</i>
<i>    Programas y servicios existentes .....</i>	<i>144</i>
<i>Resumen del Bloque II .....</i>	<i>150</i>

<b>BLOQUE III: INFORME INTERPRETATIVO .....</b>	<b>152</b>
Índice del Bloque III.....	153
Introducción.....	154
<i>Capítulo 7. La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa en la normativa .....</i>	<i>155</i>
<i>Concepto de acción socioeducativa .....</i>	<i>155</i>
<i>Estructura de la acción socioeducativa .....</i>	<i>168</i>
<i>Concepto de evaluación subyacente a la acción socioeducativa .....</i>	<i>171</i>
<i>Las relaciones entre agentes .....</i>	<i>181</i>
<i>La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa .....</i>	<i>183</i>
<i>Capítulo 8. La percepción de los educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia en relación con la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa .....</i>	<i>226</i>
<i>Concepto de acción socioeducativa .....</i>	<i>226</i>
<i>Estructura de la acción socioeducativa .....</i>	<i>232</i>
<i>Concepto de evaluación subyacente a la acción socioeducativa .....</i>	<i>235</i>
<i>Las relaciones entre agentes .....</i>	<i>247</i>
<i>La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa .....</i>	<i>263</i>
<i>Aspectos que facilitan y/u obstaculizan procesos participativos.....</i>	<i>270</i>
<i>Capítulo 9. La participación de los sujetos participantes en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia .....</i>	<i>290</i>

<b>BLOQUE IV.....</b>	<b>296</b>
Índice del Bloque IV .....	297
Introducción.....	298
CAPÍTULO 10. Conclusiones, recomendaciones y sugerencias para estudios futuros .....	298
Conclusiones.....	298
Recomendaciones .....	308
Limitaciones de esta tesis y sugerencias para futuros estudios .....	313
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>316</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>334</b>
ANEXO 1: Traducción al castellano de la dedicatoria y los agradecimientos de la tesis.....	336
ANEXO 2. Sistema de codificación utilizado en el trabajo de campo.....	337
ANEXO 3. Guiones utilizados y consentimientos informados.....	343
ANEXO 4. Documentos de difusión publicados.....	367
ANEXO 5. Material de trabajo utilizado con el programa NVivo .....	371
Índice de tablas.....	374
Índice de figuras.....	376
Índice de cuadros .....	377
Índice de gráficos .....	378

An open white door with a silver handle is set in a white brick wall. The door is open to the right, revealing a bright white space. The word "INTRODUCCIÓN" is written in purple capital letters in the center of the white space.

# INTRODUCCIÓN

## ÍNDICE

Tema e identificación del problema.....	12
Estructura y contenido de la tesis .....	17
Algunas matizaciones terminológicas .....	18

La tesis que presentamos analiza la comprensión de la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa<sup>3</sup> en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). En esta introducción explicamos, en primer lugar, el por qué de este objeto de estudio y qué ha supuesto su análisis. En segundo lugar, se describen los intereses personales y profesionales a la hora de llevarlo a cabo. En tercer lugar, se detalla la estructura y la organización del contenido de la tesis y, por último, se aclara la utilización de algunos términos a lo largo de la misma.

## TEMA E IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

### Interés teórico

Son muchos y muchas los investigadores y las investigadoras del ámbito escolar que, desde diferentes perspectivas y planteamientos teóricos, en los últimos años, se han centrado en el análisis de las relaciones entre diferentes agentes educativos y educativas<sup>4</sup> (Bemak & Cornely, 2002; Hoover, Walker, Jones, & Reed, 2002; Kim, 2009; Tierney, 2002), remarcando la importancia de la incorporación de sus voces y su participación y, considerándolos, a su vez, como aspectos claves para el éxito educativo (Aubert, Flecha A., García, Flecha R., & Racionero, 2008; Carrington, Bland, & Brady, 2010; Flecha A., Garcia, Gomez, & Latorre, 2009; Hargreaves & Shirley, 2012; INCLUD-ED Consortium, 2011; Lewis, Newton, & Vials, 2008; Messiou, 2012, 2013; Messiou et al., 2014; Ramis & Krastina, 2010; Tellado & Sava, 2010; Vaccaro, 2008). En los planos político y administrativo también es un tema relevante y un ejemplo de ello es el informe publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en relación con la participación de las familias en la educación escolar (MECD, 2014). El "Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela inclusiva. Eusko Jaurlaritz 2012-2016" también hace una referencia explícita a potenciar la participación de los y las estudiantes, de las familias y de la comunidad en los procesos educativos.

Esta preocupación y este debate sobre la participación de las personas participantes también ha llegado en los últimos años al ámbito socioeducativo, convirtiéndose en un asunto de interés preferente y transversal para profesionales y gobiernos (Alonso-Quijada & Pastor-Seller, 2012; Giménez, Doménech, Lillo, & Lorenza, 2012; Giménez & Redero, 2010; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; Pastor-Seller, 2013).

---

3. Somos conscientes de que, estilísticamente, esta frase es muy redundante; pero, por razones ideológicas, tal y como lo señalamos al final de la introducción, en esta tesis hemos utilizado el término participantes para referirnos a las personas menores de edad y a sus familias. En el caso de las normativas analizadas y del discurso de los educadores y las educadoras sociales hemos respetado la terminología que utilizan.

4. Principalmente entre profesorado, alumnado y familias.

Así, por ejemplo, desde el Ararteko (2015) se reclaman:

cauces de participación reales y estables, tiempos destinados a escuchar a los niños, niñas y adolescentes, mecanismos adecuados, metodologías atractivas, etc. que garanticen la participación de las personas menores de edad en los diferentes ámbitos de afectación de sus vidas. (p. 67)

Desde la European Anty Poverty Network (EAPN) la participación de las personas en situación de pobreza y exclusión se considera un objetivo estratégico (EAPN, 2014).

Todo ello ha conducido a un aumento muy considerable de la investigación en torno a esta temática, sobre todo en el ámbito europeo (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; SCIE, 2007; Van Houte, Bradt, Vandenbroeck, & Bouverne-De Bie, 2014).

Ahora bien, no hay tanto consenso a la hora de definir lo que se entiende por participación, puesto que a la hora de dotarle de contenido nos podemos encontrar con una gran diversidad de modelos teóricos e ideológicos (Elosegui, 2008; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Munday, 2001; Pastor-Seller, 2010b; Wright, Turner, Clay, & Mills, 2006).

Para poder aclarar un poco este maremágnum de ideas y conceptos, la literatura científica en el ámbito socioeducativo pone de relieve la necesidad de tratar el tema de la participación en toda su complejidad, es decir, entendiéndola como un aspecto de la cultura profesional que, a su vez, está interrelacionado con otras dimensiones de la misma (Fargion, 2006; Hargreaves & Shirley, 2012; Hargreaves, 1999). Esta cultura profesional, además, interactúa con otras facetas relacionadas con la práctica profesional tales como la aproximación existente en las normativas (Fargion, 2007; Khoo, Hyvonen, & Nygren, 2002; Parton, 2009; Roose, Mottart, Dejonckheere, Van Nijnatten, & De Bie, 2009; Spratt, 2001), con la visión y el uso que se hace de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989) o con el paradigma social del que parten los y las profesionales.

Precisamente, esto es lo que pretendemos con esta tesis: aportar un poco de luz a todo este discurso tan complejo y, en ocasiones, confuso existente en torno a la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa (Heikkilä & Julkunen, 2003; McPhail, 2010). Para ello recogeremos las diferentes teorías y aproximaciones presentes en torno a la participación en este ámbito, insertaremos su análisis en el marco de las culturas profesionales y contextualizaremos este último en una representación de la actuación profesional más amplia y compleja que abarca diferentes facetas relacionadas con la acción socioeducativa, tales como el concepto subyacente a la misma, su estructura, la evaluación o las relaciones entre participantes y profesionales.

## Interés político

Independientemente del interés teórico que suscita este tema en la actualidad, creemos que, desde una perspectiva política, es un momento crucial para que desde las profesiones de la acción socioeducativa y, en concreto, desde el colectivo profesional de educadores y educadoras sociales se lleve a cabo esta reflexión. Lo

decimos porque en el año 2015 se han publicado la Cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales (SVSS), así como el Plan estratégico de Servicios Sociales (SS)<sup>5</sup> de la CAPV 2016-2019; ambos derivados de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. En esta ley se hace una apuesta muy clara por la perspectiva comunitaria y en el Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019 aparece como uno de los ejes estratégicos. Nos consta, también, que, como consecuencia de la publicación de estos documentos, se está procediendo a la revisión de otras normativas fundamentales para el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, a decir, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia y el Decreto 230/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueba el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo en los SS municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la CAPV (BALORA)<sup>6</sup>.

Por todo esto, consideramos que nos encontramos en un momento clave y crucial para reflexionar sobre la participación y sobre cómo la relacionamos con la perspectiva comunitaria. De un lado, porque puede contribuir a la construcción de conocimiento en torno a las maneras de trabajar en la Educación social y, de otro, porque el momento actual puede permitir incidir en las normativas y asentar la figura profesional del educador y la educadora social en el SVSS.

## Algunas matizaciones más con respecto a la temática

La tesis que presentamos se ha centrado en los educadores y las educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, principalmente, porque la trayectoria investigadora de la doctoranda ha estado centrada en este ámbito; asimismo, tampoco podemos olvidar que hoy en día en la CAPV constituye una de las salidas profesionales más importantes para los educadores y las educadoras sociales. Aunque somos conscientes de que el tema de la participación es un tema clave en todos los ámbitos de la acción socioeducativa.

La atención a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección constituye, además, un campo de acción socioeducativa que, partiendo de tradiciones históricas diferenciadas, nos remite a un ámbito de actuación profesional complejo y cambiante, tanto por efecto de las nuevas realidades sociales como de las situaciones problemáticas que afectan a un grupo de población establecido según un criterio de edad legal (las personas menores de edad). Los y las profesionales que trabajan a diario en este ámbito han tenido que hacer frente a esta permanente complejidad y han ido desarrollando y madurando prácticas profesionales ricas

---

5 A partir de ahora utilizaremos el acrónimo SS para hacer referencia a los Servicios Sociales, a excepción de cuando nombramos la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales y la Ley 5/1996, de 18 de octubre, de Servicios Sociales, por cuestiones de estilo y claridad.

6. A partir de ahora utilizaremos el término genérico BALORA para referirnos al decreto que regula el instrumento de valoración. Es por ello que, en algunas ocasiones, hablaremos del BALORA como el decreto y en otras ocasiones como el instrumento. Pero siempre nos referimos al mismo documento.

y variadas que, paradójicamente, no se han encontrado suficientemente recogidas, analizadas, teorizadas y reconstruidas desde los parámetros de la producción científica de carácter socioeducativo.

Pensamos, también, que el análisis realizado en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, puede servir como punto de partida para la reflexión en torno a la participación en otros ámbitos de la Educación social.

Finalmente, quisiéramos detallar que este estudio se ha centrado en el Territorio Histórico de Bizkaia. Aunque uno de los objetivos de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales es impulsar la homogeneización de servicios y actuaciones en toda la CAPV, todavía las diferencias existentes entre los tres territorios en cuanto a organización y estructuración del sistema de protección a la infancia son considerables (Fernández-Fernández et al., 2009; Uribe-Etxebarria et al., 2009). Por esta razón hemos decidido centrarnos en un único territorio histórico y así profundizar más en la temática propuesta.

## Interés personal y profesional

Como apuntábamos anteriormente, el trabajo que presentamos es consecuencia de la trayectoria investigadora de la doctoranda. “ Trayectoria que empezó a consolidarse y a centrarse en el ámbito de la Educación social en el año 1998. Inicialmente con su vinculación a la Diplomatura de Educación social y, posteriormente, al Grado, centrándose en la organización de la docencia, en general, y en la gestión del Practicum, en concreto; y, a partir de 2005, con su incorporación a un equipo de investigación (Haurbabesa Lanbide) que se centra en el estudio de diferentes cuestiones relacionadas con los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección (el contexto institucional en el que trabajan o sus percepciones o relaciones con respecto a otros y otras profesionales que también trabajan con este colectivo, por ejemplo). Este equipo, que ha ido variando en sus componentes, ha llevado a cabo, desde entonces, diversos estudios de diferente intensidad y calado, pero en el contexto de esta tesis, vamos a presentar los tres principales proyectos que han sido fundamentales y básicos para la elaboración de la misma; y que han sido los que nos han llevado a plantearnos unos interrogantes que hemos tratado de responder con este trabajo<sup>7</sup>.

La primera investigación (2005-2009) se tituló “Contexto profesional de los Educadores y Educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida”<sup>8</sup>. El equipo de investigación “Haurbabesa Lanbide” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertistatea (UPV/EHU) fue el encargado de llevarlo a cabo, con la colaboración del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco (CEESPV).

---

7. Actualmente la doctoranda forma parte del proyecto “Redes de innovación para la inclusión educativa y social: infancia vulnerable” (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE). El objetivo de esta investigación se concreta en el diseño y análisis de propuestas inclusivas de mejora de la infancia vulnerable en un municipio de Bizkaia y en todo el proceso se pretende contar con el protagonismo de la infancia y de sus familias, siempre desde el trabajo coordinado y en red entre agencias y agentes socioeducativos.

8. Haurbabesa Lanbide (2006-2009): “El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas”. Financiada por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con la referencia UPV05/124.

La segunda investigación (2011-2013) giró en torno a la “Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en la CAPV”<sup>9</sup>. Fue un proyecto subvencionado en la convocatoria de la UPV/EHU, denominada “Universidad-Sociedad”. Y se llevó a cabo con la colaboración del CEESPV y el “Consortio para la educación compensatoria y formación ocupacional de Gipuzkoa”.

El tercer proyecto al que queremos hacer referencia, por ser clave para el desarrollo de esta tesis doctoral, es un Proyecto de Innovación Educativa (PIE), que se centró en el análisis de “Buenas prácticas en Educación social y su impacto en la formación de sus profesionales”<sup>10</sup> (2014-2016). Este proyecto fue financiado por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE) de la UPV/EHU y se llevó a cabo por el grupo PIE Adituak “Pro2kain”, con la colaboración de tres entidades que trabajan en el ámbito de la Educación social: Agintzari, Apnabi y Aspaldiko.

Estos proyectos han evidenciado que existen diferentes maneras de entender y estar en la profesión, es decir, que existen distintos modos de concebir sus funciones, sus quehaceres, así como sus relaciones con otros y otras profesionales y con los y las participantes de la acción socioeducativa. Maneras de estar que, dependiendo de los casos y de las situaciones, pueden encontrarse más o menos integradas o, en cambio, pueden entrar en conflicto. Además, también han ido mostrando, las tensiones que existen entre el contexto administrativo y legal en el que trabajan estos y estas profesionales y sus maneras de comprender la profesión y ubicarse en ella.

De modo paralelo a esta trayectoria investigadora, en enero de 2015, la doctoranda tuvo la posibilidad de realizar una estancia en la Universidad de Southampton (Reino Unido), junto a la profesora Kiryake Messiou. Esta estancia nos permitió, por un lado, conocer in situ diversas experiencias participativas e inclusivas centradas en el ámbito escolar y, por otro lado, constatar el peso, tanto cuantitativo como cualitativo, que en los últimos años, había adquirido la producción científica en relación con la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa en el Reino Unido. Por lo que nos dio la opción de acercarnos y de contrastar toda una producción científica muy importante e interesante.

Con toda esta información en la “mochila” es como empezamos a trabajar en la idea de presentar una tesis doctoral que diera respuesta a algunos de los interrogantes que fueron surgiendo en las investigaciones anteriores y que estuviera en la línea de la investigación que se estaba llevando a cabo en otros países europeos.

---

9. “Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en la CAPV” (UPV/EHU: Universidad-Sociedad, 2011).

10. Grupo Pro2kain (2014-2016): “Buenas prácticas en Educación social y su impacto en la formación de sus profesionales”. Financiada por el SAE (UPV/EHU).

## ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA TESIS

La tesis que presentamos está estructurada en cuatro bloques.

El primero de ellos, corresponde al marco teórico y se titula “Desde el concepto de cultura profesional hasta el concepto de participación: un recorrido teórico”. La finalidad de este bloque es mostrar las bases teóricas sobre las que se asienta el trabajo que presentamos. Consta de cuatro capítulos. En el primero se profundiza en la importancia del estudio de la cultura profesional tanto desde la Sociología de las Profesiones, como desde otras disciplinas. En el segundo capítulo, nos adentramos en el concepto teórico de la cultura profesional, centrándonos en sus dimensiones y sus características. El capítulo tres, nos introduce en las culturas de los y las profesionales de la acción socioeducativa, analizándolas en el contexto y en interrelación con otros aspectos de la práctica profesional; además, en este tercer capítulo incluimos la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa como una dimensión de dichas culturas profesionales. Finalmente, el capítulo cuatro de este primer bloque se centra en la revisión teórica en torno al concepto de participación existente en la literatura científica en relación con la acción socioeducativa: significado, sentido y aspectos facilitadores y obstaculizadores.

El bloque dos es el bloque metodológico y se titula “Metodología y contexto: sobre el cómo y el dónde de la investigación”. Este bloque consta de dos capítulos. El primero de los dos (el quinto a efectos prácticos), es el estrictamente metodológico, ya que en el mismo se explicita la metodología utilizada en este proceso de investigación: el diseño, los objetivos, la muestra, las técnicas de producción de datos empleadas, las fases de la investigación, así como los criterios de calidad y éticos utilizados. El segundo capítulo de este bloque (el sexto) describe el contexto administrativo y normativo en el que se lleva a cabo la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en la CAPV, detallando el reparto competencial y los servicios existentes.

El tercer bloque es el que corresponde al informe interpretativo. Bajo el título “Informe interpretativo: análisis y discusión de los resultados” se presentan los resultados obtenidos en el proceso de investigación estructurados en tres capítulos. El capítulo siete recoge los resultados obtenidos del análisis del discurso existente en las normativas sobre la participación de los sujetos participantes. En el capítulo ocho se detallan los resultados obtenidos del análisis de las percepciones en torno a la participación de los sujetos participantes que tienen los y las profesionales de la Educación social que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia. Al final de este bloque, en el capítulo nueve de la tesis, hemos llevado a cabo un contraste final de todos estos resultados, guiándonos por el siguiente interrogante: ¿qué podemos decir en relación con la participación de las personas participantes en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia?

Finalmente, el bloque cuarto, bajo el título “Conclusiones, recomendaciones y sugerencias para estudios futuros”, recoge precisamente las reflexiones finales extraídas del trabajo realizado. Así, en el capítulo décimo

hemos sintetizado las principales conclusiones a las que hemos llegado en esta tesis doctoral. A su vez, hemos recogido una serie de recomendaciones dirigidas a diferentes agentes que participan en la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección: administraciones, organizaciones y agencias, universidades, profesionales y sujetos participantes. Por último, hemos detallado las limitaciones que, a nuestro parecer, tiene esta tesis y proponemos unas cuantas sugerencias de cara a investigaciones futuras.

Las referencias bibliográficas y los anexos completan el documento que presentamos.

## ALGUNAS MATIZACIONES TERMINOLÓGICAS

Antes de finalizar este apartado introductorio, nos parece importante realizar unas matizaciones, para explicar y justificar algunas decisiones que hemos adoptado en el uso de cierta terminología.

Nos parece importante detenernos en esta aclaración, porque tenemos que ser conscientes de que el lenguaje no es neutro y su utilización configura la realidad de una manera determinada. Tal y como se explicita en la "Guía para el uso no sexista de la lengua castellana y de imágenes en la UPV/EHU" (Dirección de Igualdad de la UPV/EHU, 2017) "el lenguaje, además de ser un medio importante por el que las personas se comunican y se relacionan, es un instrumento de transmisión de la concepción de la realidad en la que se vive" (p. 3). Por ello, es muy importante seleccionar los términos que vamos a utilizar y asegurarnos de que no conllevan connotaciones ideológicas contrarias o diferentes a nuestros propios posicionamientos.

Consecuentemente, la doctoranda asume, por un lado, los postulados que plantean que las políticas de igualdad de género en ciencia no pueden limitarse a promover directamente la presencia de mujeres, sino que es necesario asumir que las instituciones y la investigación científica no son neutrales desde la perspectiva de género y lo que esto implica a la hora de desarrollar la investigación (Schiebinger, 2008). Por ello hemos incorporado a la escritura la perspectiva de género, visibilizando, así, a todas las personas implicadas en la realidad analizada.

Y, por otro lado, hemos decidido también optar por el uso de los siguientes términos:

### **Menores vs personas menores de edad, infancia y adolescencia o niños, niñas y adolescentes**

En esta tesis, para referirnos a las personas participantes en la acción socioeducativa en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, hemos optado por utilizar términos tales como personas menores de edad; infancia y adolescencia; o niños, niñas y adolescentes. Hemos evitado el uso del término menores, porque tal y como se recoge en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, tiene connotaciones paternalistas.

## Personas destinatarias, usuarias, beneficiarias, clientes vs participantes

Según la EAPN (2012, 2014) en las últimas décadas en las organizaciones sociales se ha extendido una visión mercantilista de la gestión y de la organización, que ha tenido su incidencia en el lenguaje utilizado. Así, por ejemplo, se ha llegado a considerar a las personas con las que se trabaja como personas destinatarias, usuarias, beneficiarias o, incluso, clientes de los servicios y prestaciones de las entidades; quedando, de esta forma, fuera de los espacios de planificación, evaluación, gestión y toma de decisiones, reservados estos últimos a los técnicos y las técnicas. Para romper con esta visión mercantilista de las personas, desde esta red se aboga por la utilización del término participantes (EAPN, 2012), término que hemos acuñado en esta tesis; aun siendo conscientes que en muchas ocasiones caemos en la repetición y en la redundancia. Por ello, en algunas ocasiones, se ha utilizado personas participantes o sujetos participantes, por cuestiones de estilo.

## Intervención socioeducativa vs acción socioeducativa

En el documento que presentamos se ha optado por la utilización del término acción socioeducativa, frente al de intervención socioeducativa para referirnos a la labor profesional socioeducativa.

Hemos decidido nombrarla de este modo, porque, el término acción contiene las ideas de posibilidad, de futuro y se aleja de planteamientos basados en los déficits; mientras que el término intervención tiene relación con aspectos más ligados a una estrategia militar o médica, que discurren en contra del carácter educativo de la profesión de Educación social (Lucio, 2005; Sáez Carreras, 1993).

En la misma línea, para Llena y Úcar (2006) el término intervención es un término que tiene una larga tradición en el ámbito del Trabajo social, la Psicología y la Medicina. Según esta autora y este autor, en el ámbito educativo se empezó a utilizar en la década de los 70, de la mano de la Psicología de la Educación y de una Teoría de la Educación con una orientación tecnológica. Este hecho ha tenido como consecuencia que el término intervención, en la literatura científica relacionada con la Pedagogía social, se vincule a planteamientos tecnológicos (Úcar, 2006), y por lo tanto, su utilización sea muy discutida.

## Educación social vs Social work

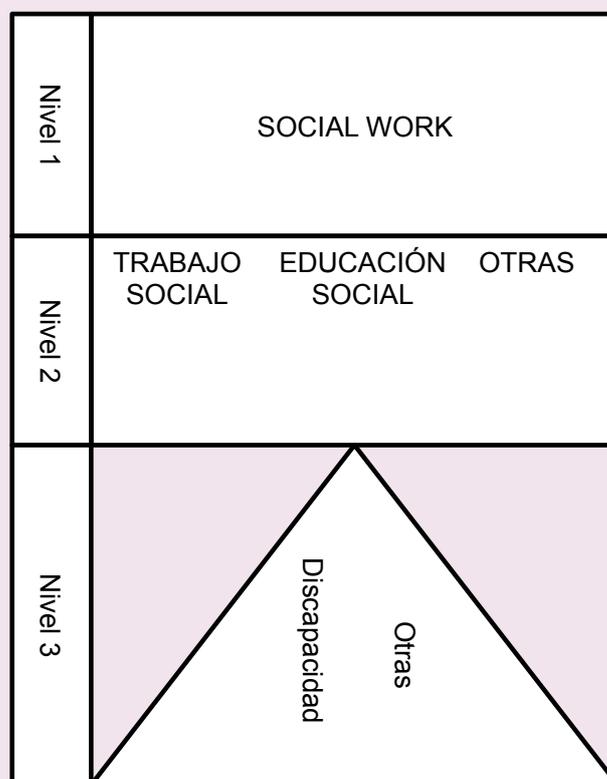
Finalmente, conviene matizar la utilización de los términos Educación social y Social Work, porque la búsqueda realizada en las bases de datos internacionales se ha centrado en documentos relacionados con Social Work; aunque el término utilizado en el Estado español sea el de Educación social. Consideramos necesario justificar por qué.

La realidad europea en relación con el ámbito de la Educación social es muy compleja, porque se trata de un ámbito que dependiendo de los países tiene un desarrollo profesional diferente, se identifica con prácticas profesionales distintas y se utilizan términos diversos para denominarlo. En la literatura científica de habla inglesa el término utilizado es el de Social Work, mientras que en el Estado español, así como en otros países

mediterráneos el término utilizado es el de Educación social. En el trabajo coordinado por Calderón (2013) nos encontramos con diferentes posicionamientos para resolver el problema epistemológico que plantea la Educación social frente al concepto de Social Work. A este respecto, nos hallamos ante tres perspectivas diferentes:

- El teorema de la divergencia: los dos conceptos son distintos entre sí, con campos de actuación profesional diferentes.
- El teorema de la convergencia: los dos conceptos, y sus correspondientes funciones profesionales, son análogos uno al otro.
- El teorema de la subordinación: un concepto es más amplio que otro y, este último, se subordinaría al primero.

Ninguno de estos posicionamientos es válido para todos los países, sino que es necesario realizar un estudio más detallado país por país. Asumiendo la gran ambigüedad existente y, por lo tanto, los problemas de traducción consecuentes, Calderón (2013) remarca la idea de que podemos distinguir dos principales interpretaciones del término Social Work, que, a su vez, afectan a la manera de interpretar la Educación social. En la primera, desde el teorema de la subordinación, Social Work es entendido como trabajo de lo social o trabajo dentro del ámbito social, siendo un concepto más amplio que tiende a incluir a la Educación social. En la segunda, desde un posicionamiento divergente, el término se emplea en su traducción literal como Trabajo Social y, por lo tanto, es diferente al de Educación social. Existe, también un tercer nivel de interpretación de la profesión de Educación social, en el que no se utiliza ninguno de estos dos términos, sino que se habla de educadores y educadoras especializados. En la figura 1 podemos observar los diferentes niveles de interpretación existentes en Europa en relación con la profesión.



Fuente: Calderón (2013)

Figura 1: Niveles de interpretación de la Educación social como profesión

A este respecto, Reino Unido es uno de los países que utiliza esta denominación genérica sin entrar a reconocer a las distintas profesiones de lo social, donde bajo el paraguas general de Social Work se encuentra la profesión de Educación social (Calderón, 2013; Cameron, 2016). Aunque en los últimos años se está cuestionando la utilización de este término genérico, sobre todo, como consecuencia del surgimiento de otras aproximaciones a la hora de trabajar en la acción social con diversos colectivos, vinculadas a la Pedagogía social (Cameron, 2016).

Aún admitiendo, por lo tanto, todas las ambigüedades y dificultades existentes, hemos entendido que, para el objetivo de esta tesis, podemos considerar a ambos ámbitos de trabajo lo suficientemente cercanos como para realizar un estudio conjunto de ambos.

Aún más, para ajustarnos más a la realidad y a los referentes teóricos analizados, hemos utilizado, en la mayoría de los casos, el término de “profesionales de la acción socioeducativa” en lugar de educadores y educadoras sociales.

Con estas matizaciones terminológicas cerramos la introducción de este trabajo doctoral, y damos paso, sin más dilaciones, al bloque teórico.



**BLOQUE**

# **MARCO TEÓRICO**

**Desde el concepto de cultura profesional hasta el concepto de participación. Un recorrido teórico.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA CULTURA PROFESIONAL DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES Y OTRAS DISCIPLINAS.....</b>	<b>24</b>
<i>Desde la sociología de las profesiones.....</i>	<i>24</i>
<i>Desde otras disciplinas.....</i>	<i>30</i>
<b>CAPÍTULO 2. CULTURA PROFESIONAL: CONCEPTO, DIMENSIONES Y CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>33</b>
<i>La cultura profesional se adquiere .....</i>	<i>38</i>
<i>La cultura en su contexto.....</i>	<i>40</i>
<b>CAPÍTULO 3. LAS CULTURAS PROFESIONALES DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....</b>	<b>44</b>
<i>Algunas reflexiones sobre la cultura profesional del profesorado .....</i>	<i>45</i>
<i>Las culturas profesionales de los y las profesionales de la acción socioeducativa.....</i>	<i>47</i>
<i>De la cultura profesional a la aproximación institucional y normativa en la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección.....</i>	<i>55</i>
<i>Culturas profesionales, aproximaciones normativas e institucionales y participación.....</i>	<i>66</i>
<b>CAPÍTULO 4. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....</b>	<b>68</b>
<i>Enfoques en las investigaciones en relación con la participación.....</i>	<i>69</i>
<i>Centralidad de las investigaciones relacionadas con la participación .....</i>	<i>70</i>
<i>Sobre el concepto de participación .....</i>	<i>71</i>
<i>Modelos teóricos en torno a la participación.....</i>	<i>72</i>
<i>Aproximaciones a la participación en la acción socioeducativa.....</i>	<i>83</i>
<i>Factores que dificultan los procesos participativos .....</i>	<i>85</i>
<i>Factores que facilitan procesos participativos.....</i>	<i>89</i>
<b>RESUMEN DEL BLOQUE I.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo sentaremos las bases teóricas de la tesis que presentamos. Empezaremos mostrando por qué es importante el estudio de la cultura profesional, tomando como referencia el desarrollo teórico y conceptual de la Sociología de las Profesiones, así como de otras disciplinas científicas relacionadas con el ámbito de la Educación Formal, la Sanidad o la Educación social. En segundo lugar, aclararemos qué es lo que entendemos por cultura profesional y qué aspecto de la misma va a ser el objeto de análisis de esta tesis. Al respecto, nos centraremos en lo que Hargreaves (1999) llama la forma de la cultura, que se refiere al tipo de relaciones que las y los profesionales establecen con las diferentes personas involucradas en su quehacer profesional y, en concreto, en la participación de estas. Y, en tercer lugar, trataremos de reflexionar en torno a los diferentes tipos de culturas profesionales existentes en la acción socioeducativa centrada en la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, con el objetivo de identificar las principales características de cada una de ellas. Nuestra mirada pondrá la atención, sobre todo, en las consecuencias que tiene cada una de ellas a la hora de entender y organizar las relaciones entre diferentes agentes de la acción socioeducativa y a la hora de entender la participación de los sujetos participantes. Resumiendo, estas son las grandes cuestiones que vamos a intentar responder con la revisión teórica realizada:

1. ¿Por qué es importante el análisis de la cultura profesional?
2. ¿Qué es lo que entendemos por cultura profesional y a qué nos referimos con la forma de la cultura?
3. ¿Qué tipos de culturas profesionales podemos identificar entre los y las profesionales de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, desde la perspectiva de su forma?
4. ¿Cuál es el concepto de participación subyacente en cada una de ellas?

## CAPÍTULO 1. LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA CULTURA PROFESIONAL DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES Y OTRAS DISCIPLINAS

### Desde la Sociología de las Profesiones

La revisión y el análisis de la literatura científica consultada, plantean un consenso muy generalizado en torno al hecho de que el estudio de la cultura profesional es un elemento clave para entender cualquier profesión y las diferencias existentes entre diferentes profesionales. Las profesiones han sido y son analizadas desde distintas disciplinas e incluso, dentro de cada una de ellas, existen diversas maneras de definir y de entender lo que es una profesión; pero prácticamente desde cualquier punto de vista, desde cualquier disciplina, se concibe que la cultura profesional es un elemento constituyente, definitorio y compartido en las profesiones. De ahí la importancia de su estudio.

Así, por ejemplo, la cultura profesional ha sido y es objeto de estudio de la Sociología de las Profesiones. La revi-

sión que hemos realizado en relación con las categorías “sociología de las profesiones” y “cultura profesional”, ha puesto en evidencia que en el análisis sociológico de las profesiones nos encontramos con tres maneras diferentes de comprender lo que es una profesión, lo que es la cultura profesional y, consecuentemente, lo que son los procesos de cambio y desarrollo de las profesiones. De manera que podemos hablar de teorías centradas en el sistema, teorías subjetivas y teorías complejas (Urteaga, 2008). En todas ellas, la cultura profesional aparece como un elemento clave que clarifica y define lo que son las profesiones. Esta distinción, además, coincide con la que Flecha R., Gómez y Puigvert (2001) realizan cuando argumentan que en la teoría sociológica contemporánea coexisten diferentes enfoques en la manera de interpretar la sociedad y los procesos de cambio que en ella acaecen. Estos diferentes enfoques se pueden clasificar en tres perspectivas: sistémica, subjetiva y dual. Desde la perspectiva sistémica se considera que la realidad social está determinada por los sistemas y estructuras; desde la perspectiva subjetiva se considera, en cambio, que la realidad está creada por las acciones de las personas y grupos. Finalmente, la perspectiva dual hace hincapié en ambos aspectos: sistemas y personas.

A continuación, vamos a profundizar en cada una de ellas.

### TEORÍAS SISTÉMICAS

Dentro de la perspectiva sistémica, nos encontramos con el funcionalismo, corriente teórica que se considera fundadora de la Sociología de las Profesiones (Urteaga, 2008). Entre sus principales exponentes podemos destacar a sociólogos tan relevantes como Émile Durkheim, Talcott Parsons y Robert King Merton.

Dentro de esta corriente, la investigación en torno a lo que constituye una profesión ha consistido, principalmente, en estudios de caso que tienen como objetivo definir cuáles son las características que hacen que una ocupación se convierta en una profesión (Martimianakis, Maniate, & Hodges, 2009; Muzio, Brock, & Suddaby, 2013). Se destacan, por ejemplo, tres características: ser un cuerpo organizado de personas expertas que aplican su conocimiento a situaciones y casos particulares, contar con un sistema de instrucción y entrenamiento, y poseer y aplicar un código ético o de comportamiento (Abbott, 1988). De manera que sólo aquellas ocupaciones que cumplen con estas características pueden ser definidas como profesiones.

De la misma manera, Wilensky (1964) ofrece una definición precisa de la profesión destacando seis criterios:

1. Ser ejercida a tiempo completo.
2. Tener reglas de actividad.
3. Tener una formación y escuelas especializadas.
4. Comprender organizaciones profesionales.
5. Tener una protección legal del monopolio.
6. Establecer un código deontológico.

Por ello, a la definición funcionalista de las profesiones se la considera la definición objetiva (Urteaga, 2008), porque pretende identificar elementos cuantificables asociados con la conducta profesional. Ahora bien, según otras miradas (Martimianakis et al., 2009) lo que no hacen los funcionalistas es analizar las relaciones causales que pueden existir entre esos elementos, de manera que este enfoque no nos permite comprender cómo surgen realmente las profesiones.

Esta corriente teórica ha realizado dos aportaciones fundamentales a la conceptualización de las profesiones, directamente relacionadas con el objeto de estudio de esta tesis, por lo que nos interesan especialmente:

- La idea de socialización profesional. Esta socialización asegura a los individuos la interiorización de unas creencias y sentimientos comunes (Urteaga, 2008).
- La idea de profesionalización. La constitución de una carrera específica y su afiliación a la universidad son decisivas para la formación de una profesión, para poder adquirir unos valores y unas normas básicas de la profesión (Urteaga, 2008).

La definición funcionalista permite analizar el proceso histórico a través del cual un grupo profesional se hace reconocer como profesión (Urteaga, 2008) y, en este proceso, la adquisición de unas normas y de unos valores, es decir, de una cultura profesional es un aspecto fundamental.

## TEORÍAS SUBJETIVAS

El interaccionismo es la corriente teórica dominante en la Escuela de Chicago durante los años 50-60 y sus principales representantes son Everett Hughes, inspirado en Georg Simmel y Robert Ezra Park (Urteaga, 2008).

En la década de 1950, Hughes impulsa un cambio de enfoque en el análisis de las profesiones. De manera que se aleja de la idea de la existencia de una lista de características que distinguen a las profesiones de otras ocupaciones para entender las profesiones en movimiento. El quid de la cuestión está en la forma en la que las diferentes profesiones consiguen ubicarse con éxito en lo que se considera la división social del trabajo.

Replantear el estudio de las profesiones de esta manera, deja a un lado el problema de definir las características necesarias para poder formar parte de una profesión. En cambio pone la atención sobre cómo se construye la cultura profesional y cómo se sostiene a través de las estructuras institucionales. Este giro supuso evidenciar la dimensión política de las profesiones (Martimianakis et al., 2009) y se desarrolló un marco teórico alternativo centrado en el conflicto y en el poder (Freidson, 2001; Muzio et al., 2013), marco que entiende que el profesionalismo no es tanto una característica inherente de una ocupación, sino un medio de organización y control de una actividad profesional (Muzio et al., 2013).

Contra las tendencias ahistóricas, propias de los escritos funcionalistas anteriores, esta perspectiva considera la profesionalización como un proceso temporal y espacialmente contingente, enraizada en las luchas de poder entre los grupos distintivos dentro de un orden económico y político más amplio (Muzio et al., 2013).

Son varias e interesantes las aportaciones del interaccionismo a la conceptualización de la Sociología de las Pro-

fesiones relacionadas con el objeto de la tesis, que es la cultura profesional y, en concreto, su forma, concepto que definiremos en el siguiente apartado:

- La idea de que las profesiones son un conjunto de segmentos en continua competencia y reestructuración. Lo que separa los segmentos no son tanto las definiciones oficiales y las clasificaciones establecidas, sino una construcción común de la situación y creencias compartidas sobre el sentido subjetivo de la actividad profesional. Esta idea de la segmentación ya fue trabajada por Bucher y Strauss (1992) a principios de los años 60 (citados en Urteaga, 2008, p. 180). Esto significa, por lo tanto, que toda profesión es una comunidad atravesada por conflictos de intereses y cambios permanentes. La diversidad, la divergencia y el movimiento son conceptos que predominan en este discurso.
- Becker y Strauss (1956) matizaron un poco más la idea de la segmentación. Según estos autores clásicos de la Sociología de las Profesiones para que se lleve a cabo la acción social hay que contar con la existencia de diferentes segmentos (sistemas de creencias compartidas) y, también, con redes de cadenas de cooperación (un conjunto de individuos coordinados). A esto llaman Becker y Strauss (1956) mundos sociales. Por su parte, para Strauss (1978) el mundo social tiene 4 dimensiones (citado en Legewie & Schervier-Legewie, 2004):
  - Una serie de rutinas, de costumbres y de evidencias.
  - Un espacio en el que existe una cierta organización.
  - Un conjunto de códigos culturales que permiten una comunicación eficaz.
  - Un potencial de creatividad, que permite a las personas que forman parte del mundo social, inventar soluciones a los problemas que encuentran y a los conflictos que afrontan. En este sentido, podemos distinguir la anatomía (actividades, tecnología y organizaciones a menudo informales) y la fisonomía (procesos de situación, difusión, segmentación y cruces).
- Por todo ello, según Strauss (1979) no interesa tanto el estudio de las estructuras oficiales, sino las relaciones que mantienen los diferentes segmentos profesionales y sociales que ejercen su actividad. Esta dinámica de relaciones produce lo que desde las teorías subjetivas se denominan órdenes negociados. Realidades sociales que emergen como consecuencia de las relaciones que se establecen entre los diferentes segmentos.

Las teorías subjetivas siguen remarcando la importancia de la existencia de unos códigos culturales comunes a lo que es una profesión. Pero, su gran aportación es que esos códigos culturales, es decir, esa cultura profesional, es consecuencia de las relaciones que se establecen entre los y las profesionales. Relaciones que, en muchos casos, son conflictivas. Desde esta mirada subjetiva, por lo tanto, se pone el énfasis en el proceso de construcción de la cultura profesional, que es consecuencia de la interacción entre las personas. Y no tanto en la transmisión de la misma.

## TEORÍAS COMPLEJAS

La mirada de las teorías complejas a la hora de analizar las profesiones (Urteaga, 2008), la podemos identificar con las Teorías Duales de las Ciencias Sociales definidas por Flecha R. et al. (2001), y también con la Teoría de la Complejidad de Morrison, K. (2005, 2008) y con la Teoría de la Morfogénesis (Archer, 2010; Caetano, 2015).

Estas teorías permiten visualizar la gran complejidad de la realidad social y, por lo tanto, si la realidad es compleja necesitamos de teorías complejas para poder analizarla y poder comprenderla.

Es lo que ocurre en el análisis de las profesiones. Desde estas teorías complejas o duales se entiende que toda profesión se mueve entre el cambio y la permanencia. En el sentido de que no es sólo un sistema de reproducción que utiliza los mecanismos para hacer que se interioricen modelos de comportamiento en función de los cuales actúan los y las profesionales y que contribuyen a la regulación de la profesión (por ejemplo, la formación universitaria). Tampoco se trata únicamente de un sistema de producción en cambio constante atravesado por flujos incontrolables que lo sumergen en una incertidumbre total. El cambio es inherente a la profesión atravesada a su vez, por conflictos, aunque esta sepa adaptarse al cambio creando reguladores para encontrar nuevos equilibrios (Urteaga, 2008). Las profesiones fluctúan entre el orden y el desorden, entre la estabilidad y el cambio y es necesario no perder de vista esta complejidad, si queremos conocer cómo funcionan. Desde esta perspectiva, por lo tanto, la cultura profesional es un elemento que contribuye a la estabilidad, pero, a su vez, está en constante cambio.

Dentro de esta perspectiva de la complejidad, Muzio et al. (2013) aportan la idea de que las profesiones están íntimamente relacionadas con otro tipo de procesos como, por ejemplo, la institucionalización. Es decir, son realidades y procesos sociales que ocurren junto a otros procesos que los condicionan y configuran. En consecuencia, todavía se complica más la situación.

En la realidad del Estado español hay diversos autores (Sáez Carreras, Campillo, & Bas, 2004; Sáez Carreras & García, 2004; Sáez Carreras, 2005) que en sus reflexiones y estudios en torno a la profesionalización de los educadores y educadoras sociales hacen referencia también a una realidad compleja. Sáez Carreras (2005), en concreto, nos ofrece un modelo dialéctico para el análisis del proceso de socialización de los educadores y las educadoras sociales. En este sentido, la profesionalización se concibe como un proceso histórico (lo que no significa que sea lineal y progresivo; cabe la discontinuidad) y también dialéctico; ya que, es a través de las interacciones entre diferentes actores y actrices como se va configurando. Ahora bien, adjetivarla de dialéctica supone asumir también que estas interacciones no están exentas de conflicto. Sáez Carreras (2005) distingue los siguientes actores y actrices: las personas profesionales, el estado y sus administraciones, las universidades, el y/o los mercados, las personas usuarias y otras profesiones. Gracias a las interacciones entre todos estos sujetos y a sus conflictos es como se van configurando las profesiones a lo largo de procesos históricos.

Y, precisamente, dentro de estos procesos se va creando una cultura profesional, generando y difundiendo una serie de valores acerca de los y las profesionales que tratan de prepararse a través de los mismos; de creencias y actitudes sobre metas y modos de organizarse; de concepciones acerca del papel que deben cumplir en el entorno en el que actúan, etc. (Sáez Carreras, 2005). A este respecto, la formación cumple una función muy importante.

Hargreaves (1999) también adopta esta mirada dual en sus análisis relacionados con las culturas profesionales del profesorado, cuando afirma la necesidad de tener en cuenta la perspectiva micropolítica en el análisis de las mismas, ya que nos permite centrar la atención en los procesos de poder y de control que subyacen a las relaciones que se establecen, en las diferencias, en los conflictos y en los desacuerdos existentes; más allá de centrarnos en lo que se comparte y lo que se tiene en común, aspectos que enfatiza la perspectiva cultural.

Es decir, todos estos autores toman en consideración ideas tanto de las teorías sistémicas como de las subjetivas, para poder entender lo que son las profesiones y lo que es su cultura profesional, comprendiendo que tienen un contenido que hay que transmitir, pero que también están en continuo proceso de cambio, gracias a las interacciones y relaciones que se establecen entre los actores y las actrices que participan de dicha realidad. Estas ideas centrales de las teorías complejas nos van a ayudar a entender mejor, en el siguiente apartado, las distintas dimensiones de lo que entendemos por cultura profesional, en el sentido de que no sólo se compone de contenido, sino que también de forma.

La aportación de las teorías complejas al análisis de la cultura profesional se centra, por lo tanto, en que en el estudio de cualquier profesión y de su cultura profesional es imprescindible tener en cuenta diferentes aspectos relacionados con los niveles micro, meso y macro de las mismas, es decir, con los sujetos que la componen, con las organizaciones de las que forman parte y con el marco normativo y legal de la sociedad en la que se insertan. Todo ello, desde la mirada de las relaciones que se establecen y de los conflictos que surgen y desde una dimensión temporal. Es decir, son realidades complejas que hay que analizarlas como tales.

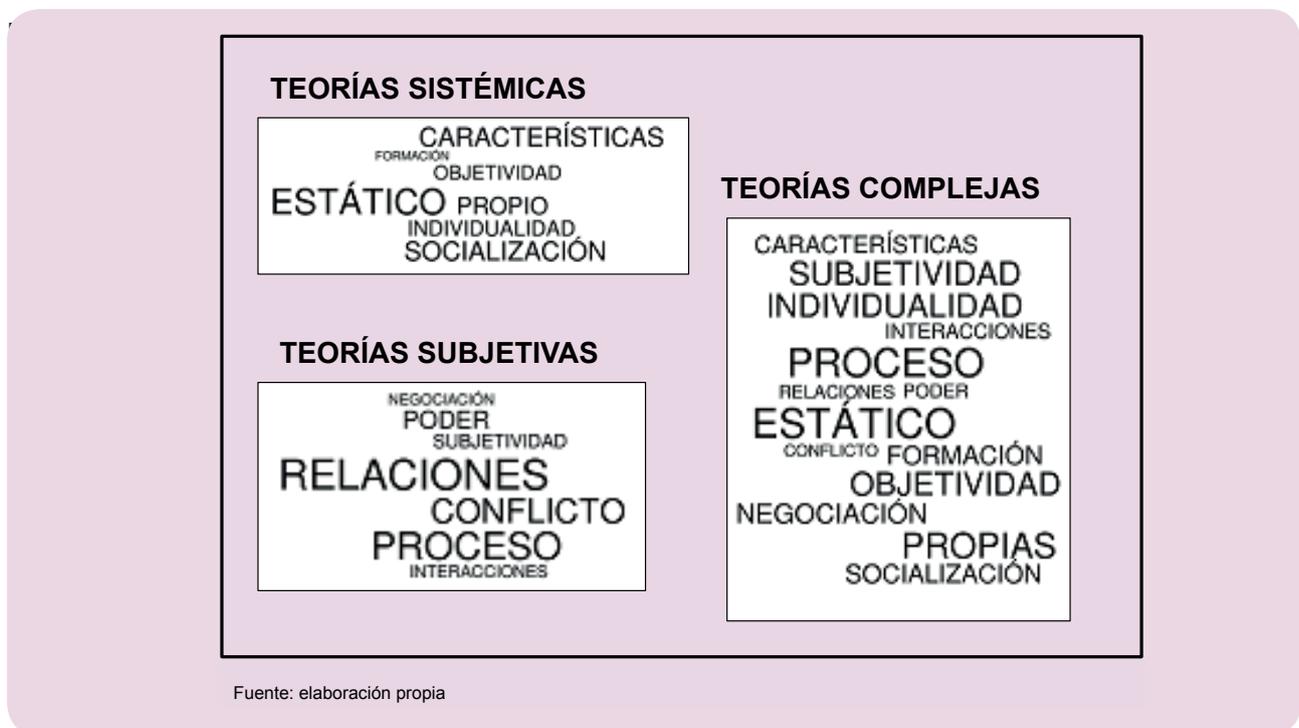


Figura 2: Ideas clave de las perspectivas teóricas sociológicas en relación con las profesiones

Podemos observar, por lo tanto, que desde la Sociología de las Profesiones, independientemente de la perspectiva teórica desde la que trabajemos, la cultura profesional es algo propio y compartido de cada profesión. Es un concepto que está muy presente en las reflexiones y hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de analizar las profesiones.

## Desde otras disciplinas

Por ejemplo, si nos adentramos en el ámbito educativo y, en concreto, en el mundo escolar, también nos encontramos con referentes teóricos que remarcan la importancia de analizar la cultura profesional para poder entender bien la profesión educativa y poder avanzar.

Hargreaves, en solitario o en trabajos publicados con otros colaboradores, (Fullan & Hargreaves, 1997; Hargreaves & Goodson, 1996; Hargreaves & Shirley, 2012; Hargreaves, 1999, 2003), es uno de los autores clave a la hora de hablar sobre la cultura profesional en el ámbito escolar. Así, afirma que muchos de los problemas o situaciones que vive dicho colectivo “no son una cuestión meramente privada” (Hargreaves, 1999, p. 183); sino que, todo lo que hacen dentro del aula está influido por “las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado” (Hargreaves, 1999, p. 190). Es decir, por su cultura profesional, que constituye un contexto vital para el desarrollo del profesorado y para su forma de enseñar, a la vez que contribuye a dar sentido, apoyo e identidad al profesorado y a su trabajo. De manera que “lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella” (p.190).

En este sentido, y siguiendo a Hargreaves (1999), podemos decir que las culturas profesionales proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias educativas y, por lo tanto, representan un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. “Si queremos entender lo que hace el profesorado y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que este participa” (Hargreaves, 1999, p. 190).

Murzi (2006), a su vez, en sus estudios llevados a cabo en el ámbito educativo, afirma que la cultura profesional determina los modos de vida, las formas de pensamiento y las formas de relación de los equipos docentes. Y, según Moreno (2002) la cultura (escolar) provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y las conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación. Así, el análisis de la cultura escolar existente se puede convertir en un buen predictor del impacto que puedan tener determinadas innovaciones. Porque, desde esta óptica, las culturas profesionales pueden ser, y de hecho son, ambientes facilitadores (generadores de solidaridad, cooperación, confianza, apoyo, etc.) u obstaculizadores (promotores de ansiedades, temores, desconfianza, falta de solidaridad, etc.) del trabajo y desarrollo profesional y personal del y la docente. En este sentido, Peterson y Deal (2002) defienden la idea de que la cultura escolar es la llave de la productividad y que el estudio de la misma ha llevado a los investigadores e investigadoras a empezar a entender las dinámicas humanas que nutren y sostienen los cambios significativos en la enseñanza. En la misma línea, Fullan y Hargreaves (1997) afirman que

Creemos que es más probable que los profesores y las profesoras totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales, en escuelas que valoren, desarrollen y apoyen el juicio y la maestría de todos sus profesores en la búsqueda común del perfeccionamiento ... el contexto que reivindicamos hace suya una determinada cultura de la enseñanza un conjunto concreto de relaciones de trabajo entre los docentes y sus colegas, que los vincule en una comunidad que les sirva de apoyo, que investigue, comprometida con unos objetivos comunes y con el perfeccionamiento continuo. (p. 62)

Desde ámbitos relacionados con la sanidad, Pecukonis, Doyle y Leigh (2008) afirman que cada disciplina sanitaria posee su propia cultura profesional y que el análisis de dichas culturas es una tarea fundamental, porque son las que dan forma a determinadas experiencias formativas; determinan el contenido curricular, valores fundamentales, costumbres, maneras de vestir, prominencia de símbolos, el significado, la atribución y la etiología de los síntomas; de la misma manera, definen lo que es la salud, el bienestar y el éxito del tratamiento. Aún más importante, la cultura profesional define los medios de distribución del poder; determina cómo se debe proceder en la formación dentro del ámbito clínico; y en el nivel y la naturaleza de la comunicación interprofesional, así como en la resolución de conflictos y el manejo de las relaciones entre los y las componentes de un equipo.

Ya en el ámbito de la acción socioeducativa, Fargion (2006) remarca la necesidad de analizar y entender los diferentes aspectos que conlleva el ejercer una profesión, bajo el prisma de su cultura profesional. Desde su punto de vista, lo que dota de sentido a esos diferentes aspectos y dimensiones es, precisamente, la existencia de una cultura concreta. Por ejemplo, para esta autora es imposible entender las relaciones de poder que se establecen entre profesionales y participantes, si no es en el marco más general de las culturas profesionales. Es como un paraguas que lo abarca todo, tal y como lo veremos en el capítulo 3 de este primer bloque.

Dentro de este mismo ámbito, también existen varios estudios que evidencian la importancia de tener en cuenta la cultura profesional a la hora de analizar las dificultades con las que los y las diferentes profesionales se encuentran a la hora de trabajar colaborativamente. Taylor (2006), por ejemplo, afirma que las diferencias en las culturas profesionales son posible causa de conflicto en las interacciones existentes entre profesionales de la acción social y entre abogados y abogadas. Así mismo, la mayoría de las disputas y las diferencias existentes entre los y las profesionales de la medicina y los y las profesionales de la acción social se pueden explicar teniendo en cuenta las diferencias que existen en sus culturas profesionales (Lymbery, 2006). Bronstein y Abramson (2003), por su parte, ponen el énfasis en los procesos de socialización diferenciados entre profesionales de la acción social y profesorado como una de las causas de las dificultades existentes en sus interacciones.

La cultura profesional también influye en el intercambio inter-organizacional de información personal entre profesionales de diferentes ámbitos, por ejemplo, el sanitario y el social (Richardson & Asthana, 2006). Según estas autoras, las evidencias sugieren que la cultura profesional influye en el intercambio de información entre profesionales de dos maneras fundamentales: por las características asociadas con marcos profesionales individuales y por los modos en los que interactúan los y las profesionales.

Y, por último, nos encontramos con estudios que remarcan la relación existente entre la cultura profesional y el nivel de satisfacción profesional y, por lo tanto, con la decisión de mantenerse en el puesto de trabajo (Kardos

& Moore-Johnson, 2007). Así, por ejemplo, Shim (2010) analiza cómo la cultura y el clima de la organización son factores significativos a la hora de explicar la rotación de los y las profesionales que trabajan en el área de bienestar infantil. En esta misma línea, Bednar (2003) también destaca la cultura organizacional y el clima como factores determinantes a la hora de hablar sobre satisfacción laboral, satisfacción de los y las participantes y resultados obtenidos.

En el ámbito estatal, Sáez Carreras (2005) afirma que la cultura profesional es uno de los recursos o medios que los y las profesionales de la Educación social aportan a la profesionalización de esta disciplina. A su vez, para Caride (2002), la cultura profesional es uno de los atributos indispensables de toda profesión.

En definitiva, la revisión de la literatura científica deja clara la centralidad de la cultura profesional, como algo compartido por los y las diferentes profesionales, a la hora de entender muchas decisiones que adoptan en su día a día, así como muchas de las dificultades con las que se encuentran en su quehacer cotidiano y en la interrelación con otros equipos de profesionales, tal y como se refleja en la figura 3.

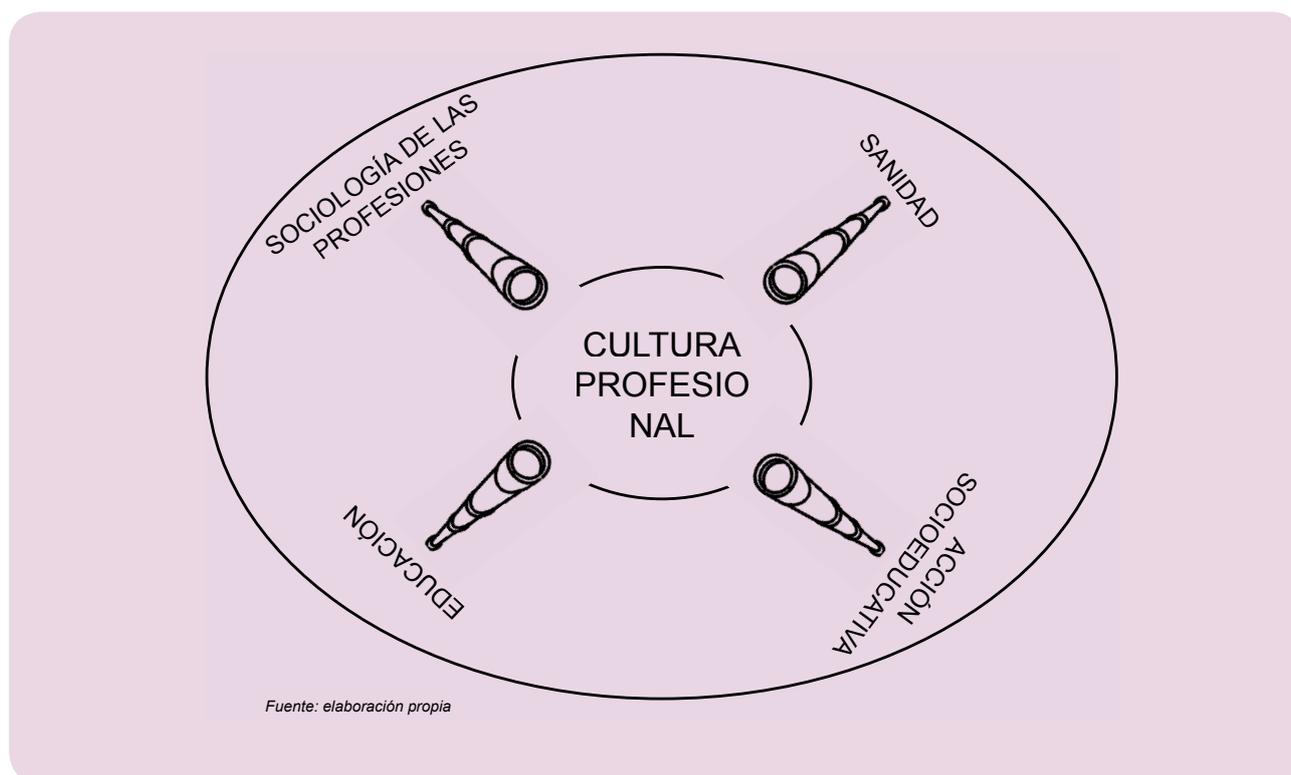


Figura 3: Centralidad del estudio de la cultura profesional desde diferentes disciplinas

Por todo ello, si nuestra intención es aportar conocimiento sobre los y las profesionales de la acción social y, en concreto, sobre los educadores y las educadoras sociales, resulta imprescindible analizar su cultura profesional. En primer lugar, por tanto, vamos a aclarar a qué nos estamos con este término.

## CAPÍTULO 2. CULTURA PROFESIONAL: CONCEPTO, DIMENSIONES Y CARACTERÍSTICAS

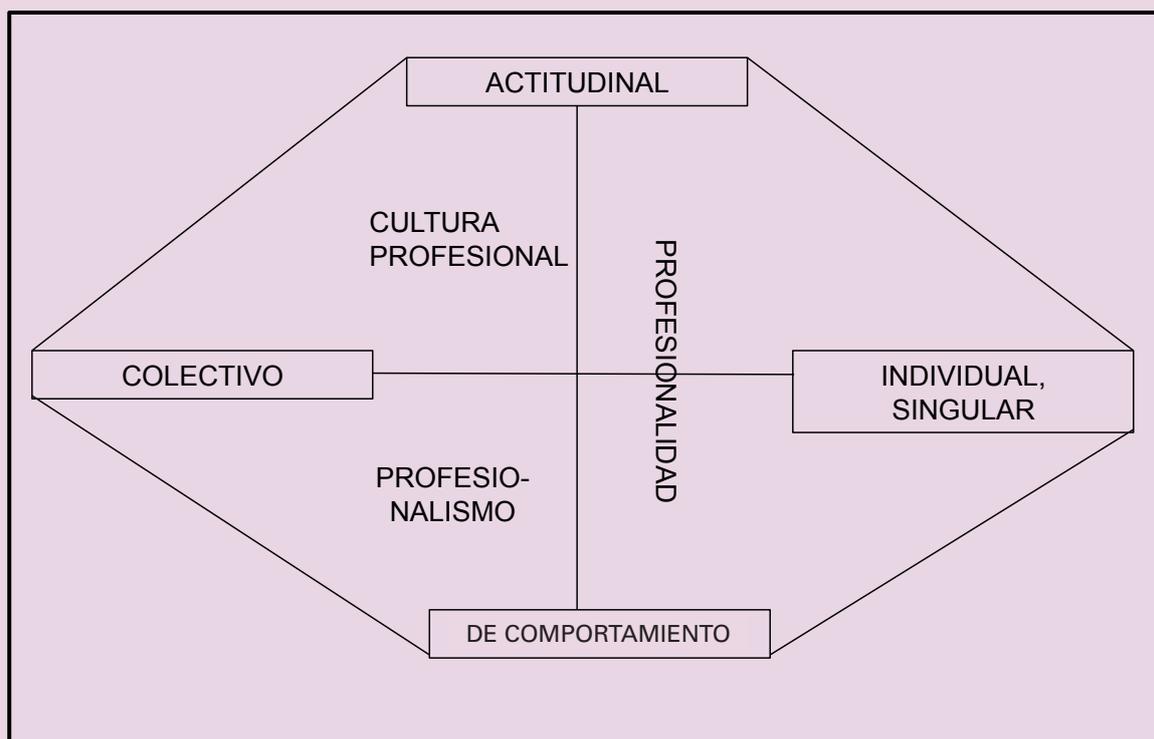
Para entender a qué nos referimos con el concepto de cultura profesional, quizás lo más clarificador puede ser analizar cuáles son las distintas dimensiones que la componen. Para ello, realizaremos una revisión del material científico analizado, para poder identificar el contenido que los diferentes autores y autoras otorgan a la cultura profesional. Pero, antes de emprender esta tarea, nos parece interesante aclarar y, por lo tanto, diferenciar algunos conceptos, con el objetivo de sentar las bases de lo que vamos a entender como cultura profesional. Todo ello porque en la literatura científica revisada nos hemos encontrado con muchos conceptos diferentes que aparecen ligados al de cultura profesional y en muchas ocasiones las definiciones no están suficientemente delimitadas. Veamos algunos ejemplos.

El concepto de cultura profesional aparece asociado a las nociones de profesionalismo y profesionalidad (Evans, 2007, 2008, 2013). Para esta autora, en muchas ocasiones, la diferenciación entre lo que denominamos profesionalismo y cultura profesional no está clara. Ahora bien, desde su perspectiva, el profesionalismo va más allá de la cultura profesional. En el sentido de que define el contenido del trabajo llevado a cabo por los y las profesionales, y cómo dicho contenido se concreta en los roles y las responsabilidades, en las funciones, en las competencias, en los conocimientos y en las tareas concretas que asumen. En cambio, la cultura profesional se corresponde más con las ideologías compartidas, con los valores y las actitudes generales ante el trabajo. A este respecto, podría decirse que la diferencia entre cultura profesional y profesionalismo es que el primero tiene un enfoque más actitudinal que de comportamiento y el segundo, más funcional que actitudinal; aunque a veces puede ser una distinción bastante difusa. El profesionalismo se ve generalmente como la identificación y la expresión de lo que se requiere y de lo que se espera de las y los profesionales (Evans, 2008).

La relación entre estos dos conceptos no es unidireccional, en el sentido de que la cultura profesional puede ser interpretada como la respuesta colectiva, predominantemente actitudinal, de las personas hacia el profesionalismo y que, a su vez, define cómo deben funcionar; es decir, define su profesionalismo (Evans, 2008).

Otra de las características, tanto del profesionalismo como de la cultura profesional, es que son algo común, colectivo, compartido por varias personas. Sin embargo, desde la perspectiva de Evans (2008) los componentes básicos y los elementos constituyentes del profesionalismo, así como de la cultura profesional, son esencialmente singulares, son los individuos que componen la profesión. Y, precisamente, la profesionalidad es el concepto que hace referencia a las unidades singulares (a las personas) que constituyen tanto la cultura profesional como el profesionalismo.

La figura 4 nos muestra gráficamente el pensamiento de Evans (2008) en relación con los conceptos mencionados.



Fuente: elaboración propia, basado en Evans (2008)

Figura 4: Cultura profesional, profesionalismo y profesionalidad (Evans, 2008)

Otros conceptos que en la bibliografía científica estudiada aparecen relacionados con el de cultura profesional son el clima, tanto organizacional como profesional, y la estructura y/u organización profesional.

A este respecto, Ortiz y Lobato (2003) entienden que el clima puede considerarse parte de la cultura, ya que se refiere, principalmente, a las percepciones recíprocas que las personas participantes de la comunidad tienen de ellas. Según estos mismos autores, cuando hablamos de estructura y/u organización, nos estamos refiriendo, en cambio, al sistema organizativo existente en la organización, es decir, a los procesos de toma de decisiones institucionalizados, las formas de participación establecidas, así como a los roles oficiales de los actores y las actrices participantes.

Tal y como nos muestra la figura 5, por lo tanto, son conceptos íntimamente relacionados entre ellos.



Fuente: elaboración propia

Figura 5: Cultura profesional, clima profesional y organización profesional (Ortiz & Lobato, 2003)

Después de haber realizado estas aclaraciones conceptuales ¿qué es lo que entendemos por cultura profesional?

Según Hargreaves (1999) la cultura profesional es “todo ese conglomerado de creencias, valores, hábitos y formas de hacer, asumidas por las comunidades de profesionales y que configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional” (pp. 189-190). Strahan (2003), desde una mirada etnográfica, afirma que la cultura es la manera en la que las personas guían sus vidas y las creencias relacionadas con sus comportamientos. Peterson y Deal (2002) completan esta definición incorporando tres elementos que, desde su punto de vista, son básicos en el estudio de las culturas: los valores, las creencias y las asunciones y las normas. Pecukonis et al. (2008) también hablan de valores fundamentales, costumbres, maneras de vestir y símbolos, como partes de la cultura profesional.

Para Sáez Carreras (2005) la cultura profesional implica la existencia de una serie de valores, creencias y actitudes relacionadas con las metas profesionales, con los modos de organizarse y con las concepciones acerca del papel que deben cumplir los y las profesionales.

Caride (2002), por su parte, entiende que la cultura profesional se nutre de una serie de valores, normas y símbolos de los que se derivan creencias compartidas sobre lo que la profesión es o debe ser, sobre los patrones que guían la relación con los y las clientes y personas empleadoras, sobre los hábitos de colaboración interna, los estereotipos profesionales, las nociones de carrera deseable, los mecanismos de promoción, etc.

Además de todo lo comentado, la cultura profesional son los modos de práctica profesional establecidos entre los y las profesionales en cuanto a las normas de comportamiento e interacción, como a los valores que prevalecen, sean individuales y/o institucionales, que determinan lo que los y las profesionales hacen y cómo lo hacen (Kardos & Moore-Johnson, 2007). También define los medios de distribución del poder; determina cómo se debe proceder respecto a la formación dentro de cada ámbito profesional; y establece el nivel y la naturaleza de la comunicación interprofesional, la resolución de conflictos y el manejo de las relaciones entre los y las componentes de un equipo (Pecukonis et al., 2008).

En definitiva, la cultura profesional representa la forma distintiva en que los y las profesionales entienden su trabajo y se relacionan con las demás personas. Abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, así como las formas de trabajo aceptadas por los y las componentes de la organización (Marcelo & Estebananz, 1999).

Podríamos visualizar la cultura profesional, en definitiva, como un saco en el que entran diversos aspectos tanto teóricos como prácticos de las profesiones. Idea que muestra la figura 6.



*Fuente: elaboración propia*

**Figura 6:** Componentes de la cultura profesional

Tal y como lo podemos observar, en todas estas definiciones, la cultura profesional aparece ligada a dos tipos de realidades o a dos tipos de características:

1. Por un lado, la cultura profesional aparece ligada a un conjunto de valores, de creencias y de símbolos que guían los modos de estar y de ser de los y las profesionales.
2. Por otro lado, la cultura profesional aparece ligada a las maneras y los modos de relacionarse con los y las demás.

Son dos dimensiones que están íntimamente relacionadas entre sí: no puede existir la una sin la otra y existe un condicionamiento recíproco. Por todo ello, podemos decir que las culturas profesionales tienen dos dimensiones: contenido y forma (Hargreaves, 1999). Veamos qué significa cada una de ellas:

1. El contenido de las culturas consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo profesional o por la comunidad profesional, en general. Podemos ver el contenido de las culturas profesionales en lo que estos y estas piensan, dicen y hacen. Este contenido se comparte, porque existe un consenso que puede ser explícito o implícito (Hargreaves, 1999).
2. La forma de las culturas profesionales, en cambio, consiste en los modelos de relación y formas de asociación características en la profesión (Hargreaves, 1999). Cuando se habla de relaciones se puede estar hablando de relaciones entre colegas, con otras y otros profesionales o con otro tipo de participantes, según la situación. Hargreaves (1999), por ejemplo, en sus primeros escritos se centra, sobre todo, en el estudio de las relaciones entre colegas, mientras que en escritos posteriores existe una visión más amplia de los y las participantes, ya que incluye en su caso a toda la comunidad educativa, es decir, al alumnado y a las familias (Hargreaves & Shirley, 2012). Estos modos de relación e interacción pueden ser múltiples y pueden cambiar con el tiempo. Desde la perspectiva de Hargreaves (1999) es a través de las formas de las culturas como los y las profesionales se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los y las profesionales supone entender los límites y las posibilidades del desarrollo de los mismos y las mismas así como las posibilidades de cambio existentes (Hargreaves, 1999).

Aún más, la forma de la cultura, es decir, el modelo de relaciones entre sus participantes, es tan central como el contenido, porque en algunas situaciones las relaciones que se establecen y los conflictos y/o desacuerdos existentes son más importantes para las personas participantes que lo que puedan compartir (Hargreaves, 1999).

Avanzando un poco más en esta idea, Fargion (2006) aporta la reflexión de que la forma de la cultura, es decir, las relaciones que se establecen, por ejemplo, entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa, están en conexión con el sentido y con el valor que se le da en la disciplina profesional al conocimiento teórico (contenido de la cultura profesional). En el sentido de que, dependiendo de quién creemos que tiene el conocimiento, el poder recaerá en unas personas u otras y, por lo tanto, las relaciones que se establezcan serán más o menos asimétricas.

La figura 7 nos muestra cómo los distintos aspectos mostrados en la Figura 6 se reducen a dos grandes componentes de la cultura profesional, que están íntimamente relacionadas entre ellas.



*Figura 7: Cultura profesional: contenido y forma*

En esta tesis el foco lo pondremos en la forma de la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa, y, más concretamente, en las relaciones entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa; centrándonos en la participación de estos últimos y esta últimas.

Antes de adentrarnos en el análisis de los diferentes tipos de culturas profesionales, nos parece conveniente profundizar en dos características de las mismas, que ya han sido, de algún modo, mencionadas en el capítulo 1 de este bloque. De todas maneras, nos parece importante recogerlas en este momento, porque ayudan a entender mejor el sentido del trabajo que se presenta:

- La cultura profesional se adquiere.
- La cultura profesional en su contexto más amplio.

### **La cultura profesional se adquiere**

Los estudios realizados por Bronstein y Abramson (2003); Pecukonis et al. (2008); Taylor (2006); Thornton, Okundaye y Harrington (2007); y Weaver, Rosen, Salas, Baum y King (2010) ratifican que la cultura profesional se adquiere.

Un aspecto fundamental, por lo tanto, en el proceso de construcción social de la cultura profesional es el desarrollo profesional y, especialmente, la formación inicial, como contribución clave a la construcción de una cultura profesional determinada (Imbernón, 1994). Una de las principales conclusiones obtenidas en la investigación Haurbabesa Lanbide<sup>11</sup>, concluía señalando que:

la formación debe estar concebida para contribuir a los procesos de profesionalización y de desarrollo profesional y, por lo tanto, a la construcción y consolidación de un tipo de cultura profesional y de un modo de afrontar el crecimiento o aprendizaje personal, profesional, colectivo, institucional e incluso, nos podemos atrever a decir, que el comunitario. (p. 7)

No podemos reducir el desarrollo profesional a la formación inicial exclusivamente, ya que, tal y como afirma Nóvoa (2009), la profesión se aprende a través del diálogo con otros y otras profesionales. Es decir, la formación continua es también fundamental como lo es el trabajo reflexivo que se realiza con los "otros" y las "otras" en la cotidianidad laboral.

Profundizando un poco más en estas cuestiones y centrándonos en el foco de esta tesis, es decir, en la forma de la cultura profesional, hemos encontrado numerosas referencias bibliográficas que muestran que el proceso de socialización inicial es influyente a la hora de interiorizar una forma concreta de cultura profesional, es decir, una manera determinada de relacionarse con el resto de personas junto a las que se trabaja. A través del proceso de socialización, por lo tanto, se asimila tanto el contenido como la forma de las culturas profesionales: se aprende a ser miembro de equipos, a trabajar con otros y otras profesionales (Weaver et al., 2010).

A este respecto, Taylor (2006) afirma, por ejemplo, que las diferencias existentes en los procesos de socialización de los y las profesionales de distintos ámbitos tienen implicaciones en la manera de entender la autoridad, la discreción y la colaboración. Esta autora llega a esta conclusión tras realizar un estudio comparativo, descriptivo y exploratorio sobre el contenido y las metodologías utilizadas en las formaciones iniciales realizadas por los abogados y las abogadas y por profesionales de la acción socioeducativa. Los resultados indicaron que la socialización de estos y estas profesionales difiere, sobre todo, en el ambiente de la clase, en las interacciones alumnado-profesorado, en las técnicas educativas y en las referencias explícitas al proceso grupal.

En la misma línea Bronstein y Abramson (2003) señalan que las similitudes de esos procesos de socialización pueden ayudarles a entenderse y a relacionarse. De manera que se plantean la posibilidad de una formación universitaria conjunta que les permita conocerse y formarse interdisciplinariamente. En esta misma línea Pecukonis et al. (2008) opinan que, de esta manera, se podría romper con el centralismo que tienen actualmente las profesiones.

---

11. Haurbabesa Lanbide (2006-2009): "El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas". Financiada por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con la referencia UPV05/124.

Así mismo, Thornton et al. (2007) llevaron a cabo una investigación sobre el proceso formativo creado para formar profesionales para trabajar en un proyecto relacionado con la protección de la infancia en Maryland (EEUU). En la misma pudieron evidenciar cómo un proceso de formación puede servir para conducir y construir relaciones de trabajo cohesionadas dentro de un grupo multidisciplinar.

No debemos de perder de vista, por lo tanto, la importancia que tanto la formación inicial como continua tienen a la hora de interiorizar una forma de cultura profesional determinada.

### La cultura profesional en su contexto

Entre los sociólogos y sociólogas que han investigado y reflexionado en torno a las profesiones, sobre todo entre aquellos y aquellas que trabajan desde concepciones subjetivas o complejas de lo que son las profesiones, existe un consenso muy amplio en torno a dos ideas (Martimianakis et al., 2009), tal y como lo hemos comentado anteriormente:

1. Las profesiones no son realidades estáticas, sino que se construyen socialmente, a lo largo de procesos históricos.
2. La cultura profesional es algo que está en continuo movimiento y cambio, por lo que, la diversidad, las divergencias y los movimientos son elementos clave de toda profesión.

Freidson (2001), en esta misma línea, al referirse a las profesiones comenta la importancia de no perder de vista el contexto dependiente e históricamente cambiante en el que se desarrollan las mismas. Gleeson y Knights (2006) apoyan esta idea, argumentando que "los intentos tradicionales para definir el profesionalismo, alejado del contexto de su práctica, ofrecen una visión limitada en su significado" (p. 446).

Una comprensión profunda de qué son las profesiones y cómo funcionan, por lo tanto, exige prestar atención a las dimensiones sociológicas, políticas y económicas del concepto tanto en su nivel individual como en el institucional; es decir, no podemos creer que se trata de un constructo estable que puede aislarse de todo contexto, sino que tenemos que pensar que se construye socialmente en interacción (Martimianakis et al., 2009).

Todas estas reflexiones nos sitúan en el marco de las teorías complejas, lo que nos lleva a pensar en las culturas profesionales como construcciones sociales e históricas.

Independientemente de la Sociología de las Profesiones, también desde otros ámbitos, por ejemplo, el educativo, se han realizado interesantes aportaciones en relación con esta idea.

Así, por ejemplo, Imbernón (1994) caracteriza la cultura profesional como proceso, es decir, como construcción social y, por lo tanto, no puede considerarse ni neutra ni científica, sino que es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones están legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan. Murzi (2006) corrobora esta idea afirmando que no se puede hablar de cultura como algo definitivo y acabado. Por todo ello, las culturas profesionales hay que analizarlas en su contexto, es decir, desde el estudio del modelo social imperante en cada momento histórico. En definitiva, son

el resultado de un proceso histórico (Caride, 2002).

Ya hemos visto cómo para Evans (2008) el profesionalismo y la cultura profesional son realidades colectivas, compartidas por varias personas; pero, los componentes básicos y los elementos constituyentes del profesionalismo, así como de la cultura profesional, son esencialmente singulares, son los individuos que componen la profesión. Por lo tanto, lo que nos interesa en esta tesis es analizar cuál es el contexto en el que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Es decir, en qué contextos se está desarrollando su cultura profesional.

Cuando nos referimos al contexto, hablamos de una realidad muy amplia y diversa, que puede abarcar:

1. El entorno más cercano a la práctica profesional: organizaciones y asociaciones en las que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa. Para referirse a esta realidad, en la literatura científica analizada se utilizan términos tales como clima organizacional y cultura organizativa que se concretan en diferentes tipos de liderazgo, diferentes líneas de trabajo y/o diferentes tipos de supervisión (Bednar, 2003; Close & Wainwright, 2010; O'Donoghue & Tsui, 2012; Strahan, 2003; Yoo, Brooks, & Patti, 2007). Estas realidades tienen un impacto claro en el servicio prestado y en la atención proporcionada a los y las participantes con las que se trabaja, así como en la satisfacción laboral de los y las profesionales (Kardos & Moore-Johnson, 2007; Shim, 2010; Stalker, Mandell, Frensch, Harvey, & Eright, 2007). En el ámbito de la Educación, Fullan y Hargreaves (1997) defienden la idea de que es muy importante comprender el contexto en el que se trabaja para comprender el ejercicio docente. Según estos mismos autores, el contexto de la enseñanza influye significativamente en los tipos de enseñanza que se imponen y en los objetivos de perfeccionamiento que pueden establecerse razonablemente.
2. El contexto administrativo, político y legal en el que se lleva a cabo la acción socioeducativa. En este sentido, el marco contextual de esta tesis es el Territorio Histórico de Bizkaia, situado en la CAPV, en el Estado español y, por último, en la Unión Europea (UE). Este es, por lo tanto, el contexto político en el que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa, por lo que va a ser necesario analizar las leyes y las normativas que regulan la acción socioeducativa dirigida a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, en particular, y a los SS, en general.
3. Y, en tercer lugar, no podemos obviar el contexto más amplio que responde al modelo de sociedad en el que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, es decir, el contexto macro en el que se ubican y desarrollan las culturas profesionales sobre las que vamos a reflexionar, en definitiva, las características de la sociedad contemporánea. Este análisis del marco social existente nos va a ayudar a entender cuáles son las claves principales del funcionamiento de la sociedad contemporánea y, a su vez, nos puede ayudar a entender y a conceptualizar la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, así como proporcionar las claves de la acción socioeducativa dirigida a este colectivo. A este respecto, son numerosas las voces que, desde un paradigma socio-crítico, aluden a la existencia de un nuevo modelo social en el que la incertidumbre, la vulnerabilidad, el riesgo y las desigualdades sociales son cada vez más patentes (Beck, Giddens, & Lash,

1994; Castel, 1999; Castells, 1997). El marco de interpretación de la cuestión social propuesto por Castel (1999), por ejemplo, es muy interesante. Desde su punto de vista, el momento histórico actual se podría caracterizar por la pérdida de cohesión social, cohesión que se había cimentado durante los siglos XIX y mitad del XX en torno a la sociedad industrial y el trabajo asalariado. Castel (1999) construye su marco de interpretación de la cuestión social combinando dos grandes elementos, por un lado la posición que cada individuo tiene en la división social del trabajo y, por otro, su nivel de participación en las redes de sociabilidad, de modo que podríamos distinguir distintas zonas de cohesión social. Evidentemente un trabajo estable y una inserción social y relacional sólida nos 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 nos conducirían a la desafiliación; la zona intermedia es la correspondiente a la vulnerabilidad social, zona que en el mundo actual se ensancha preocupantemente, y que conjuga la precariedad en el trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 1999). Este modelo nos ayuda a comprender la protección a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección como uno de los sectores que constituyen esta última zona; en el sentido de que las constantes problemáticas emergentes con las que trabajan los educadores y educadoras sociales día a día son los síntomas de una pérdida de cohesión social que se ha visto acelerada por el desmoronamiento del trabajo asalariado, verdadera fuente de integración social durante las décadas citadas. La fragmentación de la cuestión social en múltiples problemas sobre los que actúan especialistas en familia, en emigración, en drogodependencias, en violencia callejera, en violencia sexual entre adolescentes, en delincuencia, en ocupación, en bullying, etc. multiplica y compartimenta las soluciones y las intervenciones, atribuyéndoselas de forma cada vez más patente a una persona que no es capaz de adaptarse o de ser útil en la sociedad en la que vive. Estamos, por lo tanto, ante un mundo en el que la cuestión social como tal ha desaparecido de los discursos para dar paso a múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones y, por extensión, los educadores y las educadoras sociales, deben dar respuesta. Este cambio, sin embargo, no es neutro, sino que tiene importantes implicaciones políticas e ideológicas, tal y como lo comentan Arandía et al. (2012): “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 interpretarse como una estrategia para solucionar mejor los problemas, sino, quizá, como una manera de ocultar su verdadera naturaleza” (p. 513). En este sentido, para Jolonch (2002) la fragmentación de la cuestión social y la justificación de intervenciones 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” (Jolonch, 2002, p. 57). Como consecuencia de todo ello, la responsabilidad del problema se descarga en los y las participantes, clasificados en múltiples patologías sociales, y su solución en el trabajo de los expertos y expertas. En esta misma línea, Beck (1998) señala que el individuo se ve abocado a encontrar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas, viviendo el fracaso como algo personal. También para Bauman (2005) en la sociedad actual la responsabilidad de construir la propia identidad recae exclusivamente en el individuo. Esta sociedad, denominada “líquida”, se caracteriza por el movimiento, el cambio, la fugacidad, la inconsistencia y la precariedad. Todo ello en un marco en el que los vínculos humanos son cada vez más débiles. Este autor, consecuentemente, reivindica “recuperar el espacio social y públi-

co para poder defendernos del auge de lo privado” (p. 57). Castells (1997) también teoriza sobre el paso de una sociedad postindustrial a otra denominada informacional y de lo que supone dicho cambio para los individuos. Por un lado, el hecho de tener un mayor acceso a la información, junto a la pérdida de referentes tradicionales, conlleva cambios en las biografías de las personas, encontrándose en situaciones en las que las posibilidades de elección pueden ser múltiples. Por otro lado, desde la perspectiva de este autor, el diálogo se está convirtiendo en la base de diferentes ámbitos de acción. Como consecuencia, se habla también de un giro dialógico de la sociedad, que precisa que los sectores más excluidos y marginados tengan mayores cotas de participación y de voz (Touraine, Wieviorka, & Flecha R., 2004) y, consecuentemente, hace necesario que se adopte una concepción de infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección como sujetos activos de derechos (United Nations, 1989), incorporando las voces de los y las personas implicadas. Estos posicionamientos socio-críticos, en definitiva, proponen marcos teóricos que van más allá de la mera interpretación de la realidad y apuestan por transformarla a través de un cuestionamiento de lo que está detrás de las situaciones personales. Frente a estos posicionamientos, de todas maneras, en la literatura científica revisada, nos hemos encontrado, también, con autores y autoras, que desde una visión ecológica-sistémica de las relaciones sociales, ayudan a interpretar el problema de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección desde una dimensión sistémica y global, pero sin una clara pretensión de transformar la realidad (Attar-Schwartz, 2009; Bronfenbrenner, 1987; Chapple & Vaske, 2010; Morrison J. & Mishna, 2006). Y, por último, también nos encontramos con autores y autoras que, desde visiones más individualistas y terapéuticas, consideran la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, desde una visión individual y particular enfatizando los problemas patológicos (Allin, Wathen, & MacMillan, 2005; Hurlburt et al., 2004; Kesslee et al., 2008; Milot, Ethier, St-Laurent, & Provost, 2010; Osuna, Cabrera, & Morales, 2000). Nuestro acercamiento teórico es crítico a esta lectura fragmentada de la realidad, ya que esconde la naturaleza social y estructural de las situaciones en las que viven las personas sobre las que vamos a desarrollar una acción socioeducativa. Desde nuestro punto de vista, el enfoque socioeducativo debe comprender una lectura social de la realidad en la que, además de trabajar por el bienestar de las personas, se incida de forma decidida y comprometida en transformar los contextos y los condicionantes que las han hecho vulnerables. A partir de aquí, podemos inferir que los modos de hacer, de relacionarse, así como las principales dificultades que encuentran los y las profesionales pueden ser consecuencia de la tradicional concepción de infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Una visión más social y dialógica de la misma nos lleva, necesariamente, a una mirada más crítica de la forma de acción socioeducativa.

En la figura 8 podemos observar los distintos contextos dentro de los cuales trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa, dibujados como círculos concéntricos que rodean al y a la profesional.

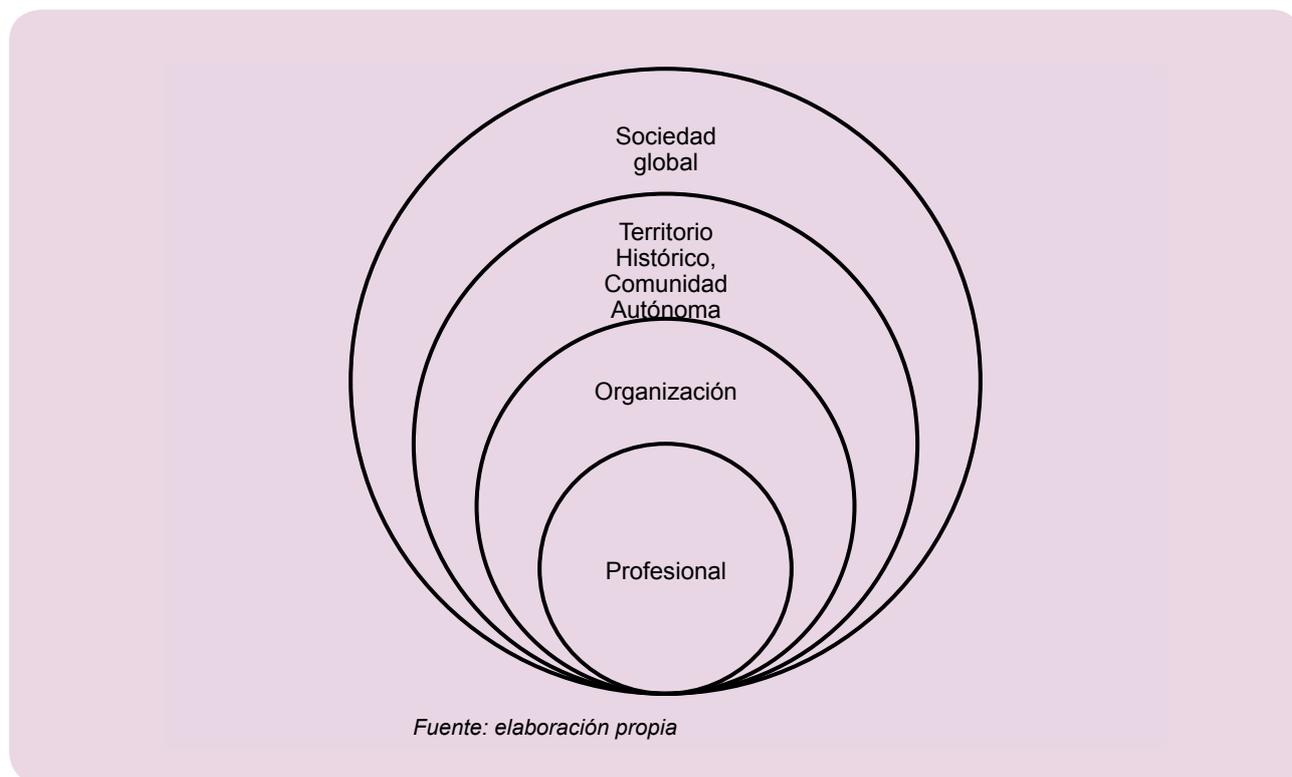


Figura 8: La cultura profesional en su contexto

### CAPÍTULO 3. LAS CULTURAS PROFESIONALES DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Una vez hemos aclarado el concepto de cultura profesional, procedamos al análisis de los diferentes tipos de culturas profesionales existentes en el ámbito de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección; siempre con el foco puesto en las relaciones que se establecen entre diferentes agentes y, en concreto, entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa, y en su participación; es decir, en la forma.

De todas maneras, antes de adentrarnos en el ámbito de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, nos parece interesante recoger, brevemente, algunas reflexiones teóricas sobre la cultura profesional de los y las profesionales que trabajan en el ámbito escolar, porque nos pueden aportar unas claves de análisis interesantes de cara al objeto de estudio de esta tesis.

## Algunas reflexiones sobre la cultura profesional del profesorado

En el ámbito de la escuela, se ha investigado mucho sobre las culturas profesionales existentes y, en concreto, sobre la forma de dichas culturas. Si bien es verdad, que la mayoría de los documentos escritos, hasta hace pocos años, se centraban, sobre todo, en las relaciones existentes entre el profesorado, prescindiendo de las relaciones con el resto de agentes educativos y educativas, como pueden ser la familia o, incluso, el propio alumnado. Desde la década del 2000, en cambio, han proliferado las investigaciones que tratan de analizar las relaciones entre diferentes agentes de la educación (profesorado, alumnado, familias y otros y otras profesionales) (Bemak & Cornely, 2002; Hoover et al., 2002; Kim, 2009; Tierney, 2002), remarcando la importancia de la incorporación de las voces y la participación e implicación de diferentes agentes en el ámbito escolar. Todo ello, desde la perspectiva de superar las culturas colaborativas, que principalmente se centraban en los y las profesionales, y como un aspecto clave para el éxito educativo. Como muestra, la línea de trabajo denominada Student's Voice (Carrington et al., 2010; Lewis et al., 2008; Messiou, 2012, 2013; Messiou et al., 2014) o el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Aubert et al., 2008; Flecha A. et al., 2009; INCLUD-ED Consortium, 2011; Ramis & Krastina, 2010; Tellado & Sava, 2010).

Así lo remarca, también, el informe publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en relación con la participación de las familias en la educación escolar (MECD, 2014).

En el ámbito político, el "Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela inclusiva. Eusko Jaurlaritza 2012-2016" también hace una referencia explícita a potenciar la participación de los y las estudiantes, de las familias y de la comunidad en los procesos educativos.

Uno de los grandes referentes teóricos en el ámbito de la educación formal, que ha investigado y teorizado sobre las culturas profesionales, ha sido Hargreaves, quien en solitario (Hargreaves, 1999, 2003) o en colaboración con otros investigadores y otras investigadoras (Fullan & Hargreaves, 1997; Hargreaves & Goodson, 1996; Hargreaves & Shirley, 2012) ha aportado claridad sobre esta temática, tal y como lo hemos comentado previamente. Este autor diferencia tres tipos de culturas profesionales existentes entre el profesorado: el individualismo, la colaboración y la reestructuración (Hargreaves, 1999). Cada una de estas culturas tiene consecuencias muy distintas para el trabajo cotidiano de los y las profesionales, para sus procesos de perfeccionamiento y para la comprensión y el afrontamiento del cambio educativo. Y se distinguen por el tipo de relaciones que se establecen entre las personas participantes, por las formas de trabajo que se establecen, por el sentido que se le da a las relaciones, así como por las condiciones organizativas.

En posteriores aportaciones científicas, en solitario (Hargreaves, 2003) o en colaboración con otra autora (Hargreaves & Shirley, 2012), profundiza en el tercer tipo de cultura, que denomina como la cuarta vía, más acorde con las características de la sociedad del conocimiento. Y es aquí donde incorpora a su reflexión otros y otras agentes de la educación, como pueden ser las familias y el alumnado.

En este sentido, para Hargreaves y Shirley (2012) el estudio y el establecimiento de la reestructuración suponen

comprometerse con ciertos tipos de colaboración, pero también avanzar más allá. Por lo que es ineludible reflexionar sobre quién lleva el control de los procesos educativos, quién participa en los mismos, cuáles son sus fines y qué condiciones son necesarias para establecer y mantener dicho control. En consecuencia, esto genera dilemas éticos, políticos y pragmáticos profundos sobre los valores, los fines y las orientaciones de los procesos educativos.

La reestructuración implica un cambio significativo para todos y todas: gobiernos, familias y profesorado, en el sentido de que restablece más autonomía frente al Gobierno e introduce más apertura y compromiso con las familias y las comunidades (Hargreaves & Shirley, 2012).

Dos de los pilares básicos de esta cuarta vía son, precisamente, una visión inclusiva y el entender al estudiantado como parte del cambio. Estos dos pilares nos colocan en otra esfera de reflexión, ya que se pasa de hablar de colaboración entre los y las profesionales, a percibir la necesidad de incluir en los procesos educativos a todas las personas que forman parte de los mismos. En este sentido, parece que es importante superar la visión de que los y las estudiantes son únicamente el objetivo de los esfuerzos y servicios del profesorado y entender que saben mucho sobre lo que les puede ayudar a aprender. Pueden también ser partícipes a la hora de elegir a sus compañeros y compañeras de viaje, pueden funcionar como mentores y mentoras, pueden apoyar a alumnado con dificultades, pueden y deben ser partícipes también de las decisiones que se toman en la escuela y en el distrito. Todo esto llevaría a que los y las estudiantes se interesaran y se involucraran más en esa idea de cambiar el mundo (Hargreaves & Shirley, 2012).

La creación de comunidades de aprendizaje en vivo es una de las maneras como se puede avanzar hacia este tipo de cultura profesional. A diferencia de los centros escolares en los que imperan las culturas colaborativas (típicas de la tercera vía), las comunidades de aprendizaje no son simplemente un ensamblaje de equipos, sino comunidades vivas y culturas vigorosas dedicadas a mejorar el aprendizaje para toda la vida de los y las estudiantes y de las personas adultas (Hargreaves & Shirley, 2012).

Enseñar en la sociedad del conocimiento, por tanto, significa desarrollar nuevas y mejores relaciones con otras personas adultas y con el alumnado. Y esto supone mucho más que trabajar en equipos colaborativos a corto plazo que, en muchos casos, desaparecen cuando la tarea desaparece.

Es importante, por lo tanto, tener una mirada a largo plazo, lo que implica comprometerse e implicarse para hacer frente a las dificultades y desacuerdos que pueda haber a la hora de poner en marcha este tipo de culturas profesionales (Hargreaves, 2003); lo que significa no perder de vista la perspectiva micropolítica, frente a la cultural (Hargreaves, 1999).

Estas aportaciones ponen en evidencia que en el ámbito educativo, hoy en día, no se cuestiona el hecho de que la participación de diferentes agentes educativos es una garantía de éxito. Por lo que hay que poner todos los medios para que sea posible.

Resumiendo, son dos las principales ideas que nos pueden resultar interesantes y que podemos transferir desde el ámbito escolar, para la comprensión de las culturas profesionales en el ámbito de la acción socioeducativa:

1. En el ámbito escolar en los últimos años se está poniendo el énfasis en culturas profesionales que potencian la participación de todos y todas en los procesos educativos.
2. La importancia de no perder de vista la mirada micropolítica, es decir, tener en cuenta que estamos hablando de procesos en los que el conflicto y las dificultades están muy presentes.

## Las culturas profesionales de los y las profesionales de la acción socioeducativa

Las investigaciones de Fargion (2006, 2007, 2008) en relación con la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, llevadas a cabo en Italia, utilizando metodologías cualitativas, son un punto de partida fundamental para empezar a reflexionar sobre la misma.

Basándonos en los trabajos realizados por esta autora (2006, 2007, 2008), podemos identificar dos tipos de narrativas distintas. Narrativas que esta autora identifica como dos representaciones de la profesión diferentes en cuanto a los modos de comprender lo que es la acción socioeducativa y su proceso, al entendimiento de la relación entre teoría y práctica y a la manera de concebir la relación entre el o la profesional de la acción socioeducativa y los sujetos participantes en esa acción. En definitiva, son dos tipos de pensamiento diferentes en relación con la profesión.

En esta línea de reflexión, Fargion (2006) introduce el concepto de cultura profesional para referirse a estas diversas narrativas o representaciones en torno a la profesión, porque, desde su perspectiva, este concepto nos permite entender las diferentes cuestiones relacionadas con la actividad profesional dentro de un marco común en el que adquieren sentido. De ahí el interés de no perder de vista esta visión general, para poder entender los aspectos específicos. Esto significa que, dentro de una misma cultura profesional, el modo de comprender la acción socioeducativa y su proceso tiene que ver con la manera de entender la relación entre teoría y práctica y, consecuentemente, con la manera de concebir la relación entre el o la profesional de la acción socioeducativa y los sujetos participantes en esa acción. También Hargreaves (1999) entiende que el contenido y la forma son las dos caras de la misma moneda, no se puede entender la una sin la otra. Es por ello que, aunque el interés principal de esta tesis es analizar la forma de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, también abordaremos aspectos relacionados con el contenido de la misma; porque somos conscientes de que no se pueden concebir independientemente.

Podríamos, por lo tanto, visualizar la cultura profesional como un gran paraguas que dota de sentido a las diferentes dimensiones de las culturas profesionales, tal y como lo podemos ver, gráficamente, en la figura 9 y tal y como lo hemos comentado anteriormente.

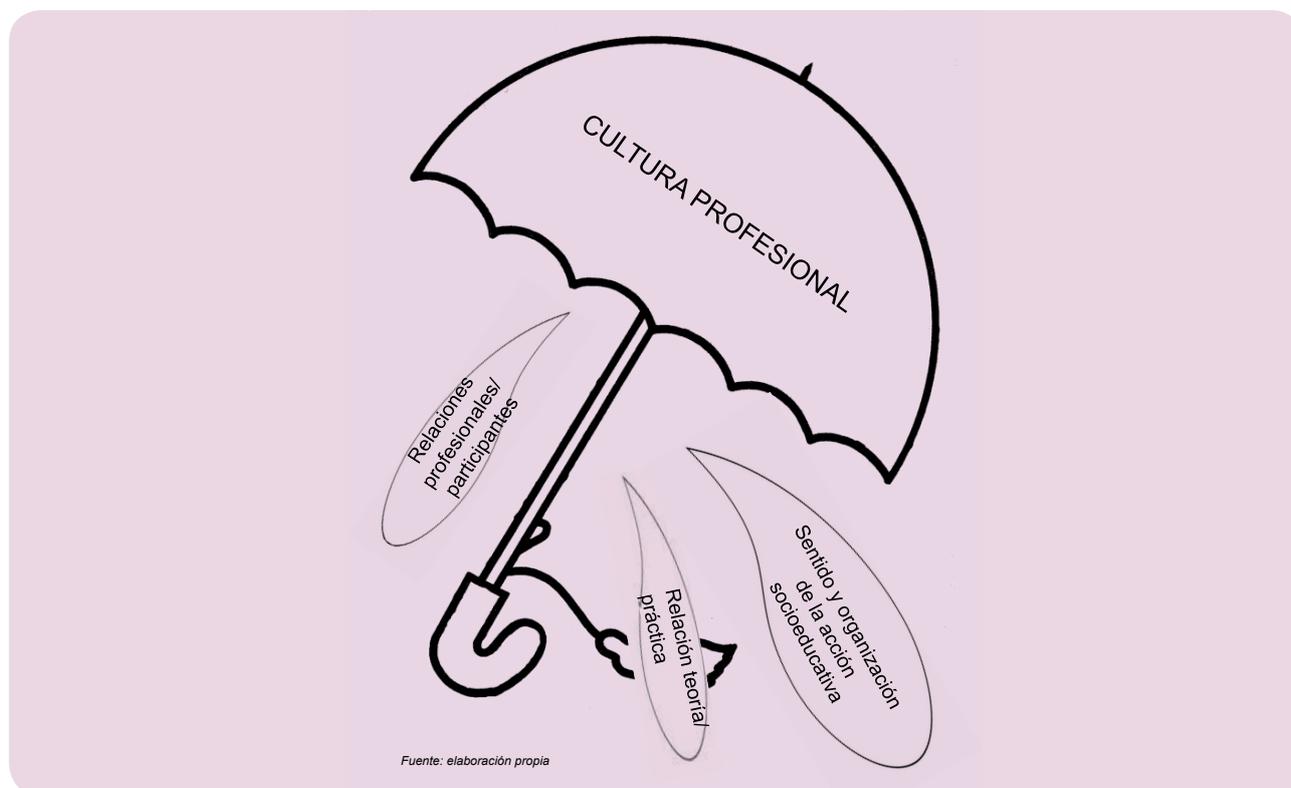


Figura 9: La cultura profesional según Fargion (2006)

Y ¿cuáles son estas culturas profesionales que Fargion (2006) ha identificado entre los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección? Por un lado, se refiere a una cultura profesional relacionada con el tipo de pensamiento característico de la ilustración y otra relacionada con el tipo de pensamiento característico del romanticismo. Utilizando, por lo tanto, su propia terminología, esta autora nos indica la existencia de una cultura profesional “ilustrada” desde su punto de vista, la más legitimada y aceptada en la práctica profesional (Fargion, 2007) y de otra “romántica”. Estos términos, se corresponden, a su vez, con los tipos de pensamiento definidos por Mannheim (1941) (citado en Fargion, 2006)<sup>12</sup>.

A continuación identificaremos los aspectos clave de cada tipo de cultura profesional:

---

12. En esta tesis vamos a utilizar la terminología utilizada en sus estudios por Fargion (2006, 2007, 2008) para denominar a los dos tipos de culturas profesionales que podríamos identificar entre los y las profesionales del ámbito socioeducativo. Esta autora adopta estos términos basándose en los trabajos de Mannheim (1941). Este autor identifica dos tipos de pensamiento: uno característicos de la ilustración y el otro del romanticismo. Somos conscientes de que es una terminología que no responde adecuadamente a nuestra realidad, pero creemos que para poder proponer una nueva es necesario realizar un estudio más profundo y, sobre todo, consensuarla con los y las profesionales.

## CULTURA PROFESIONAL ILUSTRADA

Los y las profesionales que se identifican con este tipo de cultura profesional, entienden que el proceso de la acción socioeducativa es y tiene que ser racional y sistemático (Fargion, 2007), es decir, tiene que seguir una secuencia estable, con una serie de fases establecidas, en las que es necesario superar una fase para pasar a la siguiente. Estas fases siguen una lógica abstracta, que responde a unas reglas preestablecidas que hay que respetar, independientemente de las circunstancias específicas de cada situación. Esta estructura o secuencia se ha ido definiendo sobre principios racionales que se derivan de la teorización sobre experiencias previas (Fargion, 2006).

Por lo tanto, la existencia de reglas generales es importante, sobre todo, para evitar posibles errores. De hecho, dos de los principales objetivos de los y las profesionales que trabajan desde esta cultura es la de evitar errores y minimizar los riesgos. Los errores son vistos como señales de una evaluación superficial y un trabajo poco riguroso, por lo que es importante organizar el proceso de tal manera que se minimicen las posibilidades de error (Fargion, 2006).

Así, por ejemplo, según esta manera de organizar la acción socioeducativa, se entiende que existe una clara diferencia entre las fases de comprensión y evaluación de la situación y la fase de intervención. Claro está, que la fase de comprensión y evaluación precede a la de intervención. Una vez completada la primera fase, es cuando se puede pasar a la siguiente y, por lo tanto, el trabajo realizado en la primera fase (entrevistas con los y las participantes de la acción socioeducativa o con otras personas cercanas a ellos y ellas, diagnósticos de especialistas, ...) sirve para configurar el trabajo a realizar en la segunda. Se da por supuesto que una evaluación adecuada es un requisito previo para una intervención efectiva y, en ningún caso, se entiende que las acciones llevadas a cabo en la fase de evaluación puedan tener un impacto sobre la situación de las personas participantes (Fargion, 2006).

Todas estas ideas están muy relacionadas con lo que significa para los y las profesionales que ejercen su labor desde esta cultura comprender o entender la situación de las personas participantes con las que se trabaja. Para estos y estas, comprender significa ir ajustando la información recogida a un sistema de categorías predefinido; comparando, así, dicha información con unos estándares preestablecidos (Sheppard & Ryan, 2003). El objetivo de la comprensión, por lo tanto, es comparar los datos que se recogen en la fase previa de evaluación con unas categorías que ya están predefinidas y que, por lo tanto, se dan por supuestas.

Además, estas categorías predefinidas suelen estar relacionadas con los recursos disponibles en el contexto de la acción socioeducativa. En palabras de Fargion (2006): "los problemas se interpretan y clasifican de una manera que hace que sea posible la conexión a las soluciones disponibles desde los servicios" (p. 264). En esta misma línea, Jolonch (2002), en sus investigaciones y reflexiones llevadas a cabo en Cataluña, afirma que existe una tendencia por parte de los y las profesionales de la acción socioeducativa a delimitar y etiquetar un objeto social para que las intervenciones sean más eficaces. Y esta especialización se lleva a cabo en función de las lógicas de intervención social y de un sistema administrativo ya establecido.

La categorización, en definitiva, implica la construcción de una definición objetiva de la situación, algo así como que los problemas y las dificultades tienen una existencia objetiva que hay que descubrir. El y la profesional de la acción socioeducativa "se dedica a la búsqueda de la verdad sobre la situación del sujeto" (Fargion, 2006, p. 264).

Consecuentemente, hay que evitar la subjetividad y centrar el trabajo en datos denominados reales u objetivos. Así, se da mucho valor a la información obtenida por el o la profesional (por ejemplo, observando) o a la obtenida a través de otro tipo de profesionales; es decir, a la información de primera mano. Estas figuras externas se valoran positivamente, porque están en una posición privilegiada para observar la situación desde fuera, con una mayor objetividad y, por lo tanto, validez (Fargion, 2006; Jolonch, 2002). En cambio, se valora menos la información proporcionada por los y las participantes, por entender que esta conlleva una carga de subjetividad importante. Esta información, por lo tanto, hay que interpretarla o, por decirlo de otra manera, hay que destaparla; es decir "es como que lo que es visible, tapa la verdadera realidad más que ilustrarla" (Fargion, 2006, p. 265).

Esta manera de proceder nos da una fotografía de la situación de los y las participantes, una imagen clara y esquemática de cuáles son los aspectos favorables y desfavorables de la misma; y, consecuentemente, nos permite establecer tipologías o categorías entre participantes (Jolonch, 2002). Por ejemplo, en base a la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección existente. Es como que los problemas de estas personas adquieren una existencia propia, más allá de las experiencias subjetivas de los mismos, porque al compararlos con los estándares preestablecidos, los convertimos también en categorías objetivas (Fargion, 2006).

Detrás de este modo de entender la acción socioeducativa, subyace la creencia en la superioridad de las teorías académicas frente a las teorías basadas en el sentido común, viendo las primeras como guías para las buenas prácticas. Existe, por tanto, una concepción jerárquica de la relación entre teoría y práctica. Se necesitan las teorías para saber qué es lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer. Precisamente por esta cuestión, Fargion (2006) ha podido observar que los y las profesionales que trabajan en la acción socioeducativa desde esta cultura profesional, habitualmente tienen una relación muy conflictiva con la teoría, porque no les proporciona lo que le piden: es decir, directrices claras para organizar y guiar la práctica.

Y, finalmente, si comprender significa ajustar la situación de las personas participantes a una serie de categorías dadas o en compararla con un estándar, necesariamente tiene que haber un desequilibrio entre aquellos y aquellas que conocen y controlan ese sistema de categorías y las personas que no lo hacen. La confianza en que la experiencia profesional puede conseguir la objetividad, va de la mano con la descripción de los y las participantes como portadores y portadoras de problemas y dificultades y, además, con la descripción del o de la profesional de la acción socioeducativa como capaz de identificar los problemas que presentan las personas y de buscar una solución adecuada a los mismos. Por ello, los y las profesionales se ven como líderes, tanto en el proceso de la acción, como en la propia interacción.

Es decir, se parte de una concepción asimétrica de las relaciones entre participantes, en la que los diferentes roles y funciones se presentan en términos jerárquicos. Jolonch (2002) va más allá en esta reflexión, afirmando que con esta manera de proceder se contribuye a la reproducción de las desigualdades, porque se concede todo

el poder a los expertos y expertas que imponen las preguntas, juzgan las respuestas y, finalmente, elaboran los informes con los resultados que desde un principio querían registrar.

## CULTURA PROFESIONAL ROMÁNTICA

En esta cultura profesional se tiende a presentar la acción socioeducativa en términos de secuencias temporales de acontecimientos que pueden tener regularidades empíricas o patrones recurrentes, pero ninguna necesidad lógica (Fargion, 2006). No se habla de una manera estructurada de trabajar, no se percibe la existencia de una estructura predefinida que dé sentido y explique la secuencia de la acción socioeducativa. Es decir, no se contempla la necesidad de que la acción socioeducativa tenga que estar definida y estructurada de antemano en fases y tiempos, idénticos para todas las situaciones. Consecuentemente, en palabras de Fargion (2006) “para los y las profesionales que trabajan desde esta cultura profesional, a veces, es difícil describir lo que hacen, su trabajo, en términos generales” (p. 261).

Es más, se entiende que la estructura del proceso es el producto de la interacción entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa. Las negociaciones y los acuerdos entre ambos y ambas van definiendo cómo organizar la acción socioeducativa en sus diferentes fases. Por lo tanto, las situaciones concretas son importantes y se hace hincapié en que las circunstancias específicas de cada situación influyen en lo que sucede (Fargion, 2006). Lo que significa que cada proceso es único y que se va construyendo en la dirección en la que profesionales y participantes van acordando y consensuando.

Las reglas generales, en consecuencia, no son algo que existen a priori, sino que surgen a posteriori, analizando lo que se ha hecho y sirven como guías para futuras acciones socioeducativas. Desde esta mirada se habla más de regularidades, incluso de hábitos y no tanto de reglas o normas (Fargion, 2006). Lo que implica que se utilizan las teorías, así como los instrumentos que se han ido elaborando a lo largo de los años, como guías que pueden ayudar, pero, en ningún caso, deberían de limitar o constreñir el devenir de un proceso determinado.

La secuencia de la acción socioeducativa, a menudo, se presenta como un proceso de ensayo y error, por lo que los errores son vistos como una parte esencial del proceso. El trabajo avanza a través de diferentes intentos, no puede ser de otra manera. El riesgo es parte del trabajo (Fargion, 2006).

Desde esta cultura profesional, por lo tanto, nos encontramos más con historias personales en las que los diferentes pasajes no están conectados por la existencia de una serie de reglas, sino por lo que ha ocurrido anteriormente. Los eventos o las fases de la acción socioeducativa pueden estar ocurriendo simultáneamente y el escenario es dinámico y está en continuo cambio. Es decir, que, aunque el educador y la educadora tengan en mente todo el bagaje teórico acumulado a lo largo de su vida profesional, no lo utilizan, de una manera estricta y cerrada, para delimitar los pasos a dar en un nuevo proceso. Desde la mirada de esta cultura profesional, cada proceso es único y hay que ir dando los pasos que se estimen oportunos tanto por parte de los y las profesionales, como por parte de los y las participantes; sin sentirse atados y atadas a una estructura anteriormente definida, que hay que seguir necesariamente, aunque los ritmos de las personas protagonistas de este nuevo proceso no coincidan con dicha estructura.

Ante esta lectura de la situación, no existe un intento de controlar la situación, sino que el trabajo se va adaptando continuamente a las situaciones imprevistas (Fargion, 2006).

Esto lleva a romper con la dicotomía entre evaluación y acción, ya que la evaluación se entiende como una acción y están íntimamente relacionadas. Es más, la comprensión y/o evaluación de la situación tiene que ser algo transversal a la acción socioeducativa, por lo que no se habla de ninguna fase específica dedicada a la evaluación, ni se ve como necesario identificar una imagen clara de la situación como requisito previo para la acción. De manera que la acción socioeducativa comienza con los primeros contactos con los y las participantes, que son muy importantes y tienen ya un impacto en su situación. A su vez, la comprensión de la situación se va desarrollando con la intervención (Fargion, 2006). En otras palabras, implica entender la evaluación como una reflexión constante en la que los y las protagonistas van analizando y reflexionando sobre los pasos que están dando y los efectos que producen; y, en función de ello, se van adoptando nuevas decisiones para la acción. Y, por lo tanto, supone, que no podemos entender la evaluación y la acción, propiamente dicha, como dos fases diferenciadas. Es más, en el marco de esta perspectiva, desde el inicio de los procesos, estas dos fases se entremezclan y se retroalimentan.

En este caso, comprender una situación es mucho más que clasificar o categorizar. Comprender significa identificar las causas o los orígenes de las situaciones descritas y para ello es imprescindible fijarse en los rasgos distintivos y específicos de la situación, de la historia de las personas participantes. Además, se entiende que toda situación es dinámica, está en constante cambio y las dificultades o problemas forman parte de la realidad (Fargion, 2006). Desde la perspectiva de Jolonch (2002) esto implica trabajar desde un paradigma socio crítico como, por ejemplo, el de Castel (1999), que nos permite hacer una lectura más comprensiva y orientada hacia una visión de los hechos más compleja.

Ante esta complejidad el o la profesional no puede completar unilateralmente una imagen clara y total de las situaciones. A lo largo de la interacción se pueden ir adquiriendo fragmentos que nos pueden ayudar en la comprensión de las mismas y, por ello, se valora mucho la información que va surgiendo en el contexto de las interacciones entre profesional y participante, de una manera espontánea. Desde esta cultura, se estima mucho la visión del sujeto participante y el sentido que le da a su propia situación. La intencionalidad que se persigue siempre es intentar definir y entender la situación desde su percepción. La implicación emocional con él y ella, por lo tanto, es un factor positivo y necesario para comprender la situación y poder trabajar (Fargion, 2006).

En definitiva, la comprensión se entiende como un proceso relacional, que se lleva a cabo a través de la interacción que se establece entre profesional y participante. Y, por supuesto, tiene un impacto en la propia situación educativa, así como en la manera en la que los y las profesionales la entienden. La actitud que, por tanto, se requiere es la de adaptarse continuamente a las circunstancias cambiantes, en lugar de dirigir la acción en base a unas reglas preestablecidas (Fargion, 2006).

En el marco de esta manera de proceder, no se consigue una fotografía estática, sino más bien una imagen dinámica y holística en la que las opiniones subjetivas en torno a los problemas vividos por los y las participantes juegan un papel fundamental (Fargion, 2006). Y en la que el contexto en el que vive la persona, así como su

biografía, juegan un papel muy importante para poder entender lo que está ocurriendo.

Esta visión romántica concibe que la teoría estimula la reflexión, ayuda a pensar sobre el propio trabajo de una manera diferente y nos puede indicar nuevas maneras de interpretar la realidad. La teoría no se concibe como un constructo ordenado e incuestionable, sino que es posible dialogar con ella; lo que permite, por ejemplo, identificar los términos adecuados para poder describir lo que se hace (Fargion, 2006).

Si, finalmente, la comprensión de la situación es el resultado de la interacción entre profesionales y participantes y no recae, exclusivamente, en el y la profesional, la visión que desde esta perspectiva se tiene de las personas participantes es muy diferente a la anterior. Estas son representadas como protagonistas en muchos aspectos: a) sus deseos suelen ser muy valorados a lo largo de toda la interacción y se discuten todos los aspectos del caso, b) se intenta comprender y tener en cuenta las razones que presentan, c) el y la profesional se ponen muchas veces en la situación de ellas, por lo que se presentan a menudo como interlocutores e interlocutoras (Fargion, 2006).

En este sentido, estos y estas profesionales no niegan su responsabilidad y su parte de autoridad, pero nunca se le niega a la persona participante tampoco su parte de autoridad y responsabilidad, que no son sustancialmente diferentes de las del y la profesional. La idea, en fin, es la de seguir a esta, pero no concibiendo esta relación desde una actitud pasiva de "laissez-faire", sino más bien desde una actitud activa en la que se pone en marcha la habilidad de conectar con ella en su propio terreno (Fargion, 2006). En este discurso las diferencias entre participantes y profesionales se establecen en correspondencia a las diferentes funciones y roles adoptados por ellos o ellas, pero que no tienen por qué estar jerarquizados. No implican necesariamente una definición clara de quién debe controlar la interacción, ni quién es el líder.

En la tabla siguiente hemos resumido las principales características de cada tipo de cultura profesional:

**Tabla 1**

*Principales características de las culturas profesionales identificadas en profesionales de la acción socioeducativa*

Cultura profesional “ilustrada”	Cultura profesional “romántica”
Práctica organizada a través de reglas abstractas	Las reglas derivan de la práctica actual
Una clara diferenciación entre comprensión y acción	La comprensión como acción
Referencias frecuentes a especialistas	Referencias a otros y otras profesionales de la acción social y a las personas participantes
La comprensión se refiere a ver más allá de lo que emerge	La comprensión basada en lo que emerge en la interacción
Distinción entre evaluación e intervención	El proceso entero se entiende como intervención
La evaluación determina la intervención	La solicitud concreta y la posterior negociación generan formas de intervenir
Cambios radicales que sustituyen a la intervención	Salvaguardar la situación actual, intervenciones de apoyo
Teorías como fuentes de directrices; actitud crítica hacia los modelos teóricos de la acción socioeducativa	Teorías como estímulos a la reflexión; actitudes positivas hacia modelos teóricos de la acción socioeducativa
Concepción asimétrica de las relaciones	Concepción no jerarquizada de las relaciones

Fuente: Fargion (2006)

Mientras que la cultura profesional denominada ilustrada es la que cuenta con una mayor legitimidad académica, la romántica es más criticada, ya que evoca la imagen del profesional y de la profesional anti-intelectual, cuya práctica es acientífica, asistemática y está basada en supuestos del sentido común; parece ser que trabaja más con el corazón que con la cabeza (Fargion, 2007). Ahora bien, para Fargion (2007) este tipo de pensamiento tiene en cuenta la naturaleza incierta y dinámica de la vida humana y, por lo tanto, asume que la creación de conocimiento dentro de la acción socioeducativa es también un proceso dinámico y cambiante. Desde la perspectiva de Jolonch (2002), además, tener en cuenta la naturaleza incierta y dinámica de la vida humana supone considerar también la complejidad de la sociedad actual, lo que nos ofrece una visión estructural y global de la situación de los y las participantes de la acción socioeducativa. Lo que significa no perder de vista, por ejemplo, la pérdida de cohesión social de la sociedad actual Castel (1999); ya que, como consecuencia de dicha pérdida hay colectivos (la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, por ejemplo) que se sitúan en lo que Castel (1999) denomina zonas de vulnerabilidad.

## De la cultura profesional a la aproximación institucional y normativa en la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección

En el capítulo dos, hemos recogido la idea de que no es posible analizar y, consecuentemente, comprender una cultura profesional sin ubicarla en su contexto. Decíamos también que, además del contexto más inmediato y cercano de las instituciones en las que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa, el contexto legal, político y administrativo, así como el modelo social imperante son contextos que influyen directamente en el desarrollo de las culturas profesionales. Es importante, por lo tanto, fijarnos también en ellos.

La literatura científica, de hecho, procede de esta manera. Así, desde la perspectiva de Fargion (2007) estas dos culturas profesionales, a las que antes hemos hecho referencia, están relacionadas con las dos aproximaciones existentes actualmente en el ámbito de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, desde una perspectiva normativa e institucional: una aproximación centrada en la protección de las personas menores de edad y otra centrada en su bienestar<sup>13</sup>. Es decir, ya no estamos hablando de cómo los y las profesionales de la acción socioeducativa entienden y representan su práctica profesional, sino que estamos expresando cómo se organiza esta acción socioeducativa a un nivel más normativo e institucional. Es decir, nos estamos acercando al contexto administrativo y político en el que se lleva a cabo la acción socioeducativa que, en el capítulo anterior, mencionábamos como uno de los niveles contextuales en el que se desarrollan las culturas profesionales. A continuación podremos comprobar cómo ambos planos están relacionados (Fargion, 2006, 2007; Parton, 2009).

### EVOLUCIÓN DE UNA APROXIMACIÓN CENTRADA EN LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA A OTRA CENTRADA EN SU BIENESTAR

A este respecto, en los últimos 30 años ha surgido un debate muy importante en relación con cuál es o debe ser el sentido de la acción socioeducativa con niños y niñas en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección (Parton, 2009). Este debate ha nacido, en primer lugar y con mucha fuerza, en los países anglosajones (Norte América, Reino Unido y Australia); pero, en los últimos años, también se ha convertido en una cuestión muy significativa en diferentes países de Europa como Dinamarca, Suecia, Finlandia, Bélgica, Holanda y Alemania (Fargion, 2007; Gilbert, 1997; Parton, 2009). En este debate se han identificado dos aproximaciones diferentes en relación con el modo de entender la acción socioeducativa con los niños y las niñas en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección: una primera, centrada en la protección de la persona menor de edad, que parece estar más legitimada y aceptada en la práctica profesional (Fargion, 2007); otra, centrada en el bienestar de la infancia y en el apoyo a las familias (Fargion, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009; Roose, Roets, Van Houte, Vandenhoele, & Reynaert, 2013; Spratt, 2001). Así, por ejemplo, Fargion (2007) afirma

---

13. En este caso, también vamos a utilizar la terminología que aparece en la bibliografía consultada. Una vez más, pensamos que introducir nuevos términos necesita una reflexión y un contraste más profundos.

que en Italia desde mediados de los años 90 del S.XX, como en otros países, se ha podido observar un gran cambio en la legislación, pasando de unas políticas más centradas en la protección del niño y la niña a otras más centradas en su bienestar. Este giro tiene como objetivo promover los derechos y las oportunidades de las personas menores de edad y, para ello, se ha puesto en marcha una regulación por la que se destinan fondos regionales a proyectos de apoyo a las familias. Roose et al. (2013) aluden, también, a una tendencia internacional en la acción socioeducativa con personas menores de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección: de una aproximación centrada en la protección de la infancia a otra centrada en su bienestar. También en el Reino Unido se ha producido un cambio de orientación (Spratt, 2001), en el sentido de que en los últimos años se está realizando un intento de integración de políticas dirigidas a potenciar el apoyo a las familias y el bienestar general del niño y la niña. Parton (2009), a su vez, afirma que a finales de los años 80 del S. XX los escasos recursos que se destinaban a la acción socioeducativa con personas menores de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, por lo menos, en EEUU, Reino Unido, Canadá y Australia, se dirigían a acciones centradas sólo en la persona menor de edad y que estaban orientadas a situaciones de crisis, acciones típicas de una aproximación centrada en la protección. En cambio, a lo largo de los años 90, se da un giro hacia aproximaciones más amplias, centradas en su bienestar. De manera que se abre un debate sobre cuestiones tan relevantes como la participación, la prevención, el apoyo a las familias y sobre los objetivos y usos de los servicios de cuidado y residenciales existentes. Según este mismo autor, no es que una aproximación haya sustituido a la otra, sino que, más bien, se han ido integrando.

Este debate se centra en que la aproximación proteccionista, imperante desde los años 80 del S.XX, ya no resulta adecuada, porque desde esta mirada no se tienen en cuenta aspectos más contextuales que están relacionados con el bienestar de las personas menores de edad. Y, por lo tanto, es necesaria una mirada más amplia e integradora de sus situaciones (Parton, 2009). En palabras de Winter y Conolly (2005), las últimas investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del abuso infantil, también sugieren que la acción socioeducativa debería de superar su tendencia tradicional a utilizar un enfoque individualista y psicologista a la hora de entender las problemáticas sociales y debería de empezar a incorporar una mirada más amplia que contemple también factores estructurales relacionados con la situación familiar, por ejemplo, así como factores contextuales como el barrio o la comunidad. Es decir, se recalca la necesidad de abordar la problemática de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección desde un paradigma socio crítico, que nos va a permitir ir más allá de la mera interpretación de la realidad y apostar por transformarla a través de un cuestionamiento de lo que está detrás de las situaciones personales, tal y como lo hemos comentado en el capítulo dos.

En el Estado español también aparece este debate, más desarrollado en unas comunidades autónomas que en otras. A pesar de todo, no creo que podamos hablar de un cambio de aproximación o cambio de mirada, aunque sí que hay voces que se refieren a ello. Un claro ejemplo de esto son las reflexiones que realiza Vicenç Relats (AAVV, 2008) en torno a un nuevo enfoque en las políticas de atención a la infancia y la adolescencia. Desde su perspectiva, Cataluña está caminando hacia un nuevo enfoque en las políticas de atención a la infancia y la adolescencia, que ensancha la visión conceptual que hasta ahora se había tenido, para hacerla más integral, amplia y activa, dirigiéndose a toda la infancia y la adolescencia y no exclusivamente a la que necesita medidas

de protección ante situaciones de desprotección. Esta es una demanda antigua, compartida tanto por las entidades como por las administraciones públicas que trabajan en este ámbito. En el plano internacional, se ha ido implantando siguiendo los criterios de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). El objetivo de la nueva perspectiva es ir más allá de la protección de la infancia que se encuentra en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, para pasar a prever, diseñar y aplicar unas políticas más integrales que eviten que la vulnerabilidad a la que todos los niños, niñas y adolescentes están sometidos y sometidas pueda hacer que caigan, en un momento determinado, en situaciones de riesgo social y que, si estas se dan, la Administración pueda combatirlas con eficacia. Asimismo, también se pretende intensificar la promoción del derecho de participación de niños y niñas en los asuntos públicos, especialmente aquellos que más les afectan.

En esta dirección, Núñez (2010) afirma que en la actualidad del siglo XXI

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)

Nos referimos pues a modelos enfocados a una orientación reproductiva y conservadora, y modelos enfocados a una orientación transformadora y emancipadora, que, además, según Marchioni (1989) tienen una visión preventiva para actuar sobre las causas que producen situaciones de exclusión. En esta misma línea, para Parcerisa (2008), la acción comunitaria puede entenderse como "el desarrollo de procesos que pretenden y llevan a cabo, en grado diverso, transformaciones de situaciones colectivas mediante la organización y la acción asociativa" (p. 24).

En esta línea de reflexión podemos afirmar que el debate en el ámbito estatal se ha centrado en la pertinencia o no de la perspectiva comunitaria de la acción socioeducativa (AAVV, 2008; Llana & Úcar, 2006; Marchioni, 1989; Núñez, 2010; Parcerisa, 2008; Rovira & Rosell, 2002). Debate que, en cierta medida, tiene similitudes y coincidencias con el debate existente en Europa. Lo que significa que, en principio, por lo menos, podríamos establecer coincidencias teóricas y prácticas entre la denominada, en Europa, aproximación centrada en el bienestar de la infancia y la perspectiva comunitaria, más identificable con el debate existente en el Estado español. Coincidencias, por ejemplo, como la existencia de una mirada global y preventiva en la acción socioeducativa <sup>14</sup>. Como muestra, las siguientes reflexiones de Rovira y Rosell (2002) en relación con los servicios municipales dirigidos a personas menores de edad y sus familias en la Comunidad Valenciana. Comentan que estos servicios están muy

---

14. De todas maneras, somos conscientes de que esta es otra de las cuestiones que requieren un análisis más profundo, para poder establecer nítidamente las coincidencias y las diferencias entre una mirada centrada en el bienestar de la infancia y la mirada comunitaria de la acción socioeducativa. Máxime si tenemos en cuenta que la acción comunitaria es un tipo de acción social interdisciplinar e interprofesional, en el que nos podemos encontrar con diferentes enfoques, perspectivas, contenidos, teorías, prácticas y tradiciones (Llana & Úcar, 2006)). Por lo tanto, existe una gran disparidad terminológica y conceptual.

centrados en la dimensión protectora de los niños y las niñas. Pero que es cierto, también, que desde muchas corporaciones locales, a partir de los años 90, se viene generando e impulsando un nuevo planteamiento integral de las políticas dirigidas a la infancia. En este nuevo planteamiento se considera esencial contemplar, de manera articulada, todos los aspectos relevantes del desarrollo y la promoción del bienestar infantil, así como de sus familias. Todo ello, para avanzar en iniciativas más globales de prevención y desarrollo de la infancia. Desde la estrategia preventiva, se pretende garantizar, por tanto, la suficiente presencia pública para que las unidades de convivencia que allí residen, las familias y sus hijos e hijas, caracterizadas por su situación de riesgo y vulnerabilidad, dispongan de condiciones de vida más satisfactorias. En el marco de esta perspectiva, la prioridad del sistema municipal de SS, situándose en la dimensión que sustenta el principio del interés superior del niño y la niña, ha sido garantizar la satisfacción de las necesidades emergentes y favorecer el máximo desarrollo de las posibilidades evolutivas de la población infantil desde la realidad social en que se encuentra inmersa. Para estos autores (Rovira & Rosell, 2002) todo esto supone un notable avance en cuanto a la política social se refiere, puesto que implica a un mayor número de áreas de gestión y porque los órganos de gobierno municipal han incorporado nuevos elementos de análisis y de reflexión, así como un mayor nivel de compromiso en la toma de decisiones. Estamos, pues, en un proceso de cambio en la propia organización institucional, en su visión y misión respecto a las políticas de bienestar social, no exento de complejidad; que está contribuyendo a introducir nuevos elementos y claves (perspectiva global, prevención, planteamiento integral,...) para descifrar, analizar y entender la situación actual de la infancia y, también, a manejar diversidad de metodologías, estrategias e instrumentos de trabajo profesional para afrontar en mejores condiciones y con un nuevo estilo de intervención las situaciones y dificultades específicas que presentan las personas menores de edad.

### **LAS CLAVES IMPULSORAS DE ESTA EVOLUCIÓN**

Este cambio de orientación hay que enmarcarlo en los cambios culturales acaecidos en los países anglosajones y europeos en los últimos años, así como dentro de las nuevas políticas e ideologías surgidas en relación con la organización y estructuración de los SS (Spratt, 2001). Parton (2009), en concreto, afirma que el cambio se debe a las transformaciones políticas y económicas producidas a partir de mediados del S.XIX, en respuesta a las numerosas transformaciones que estaban ocurriendo y a una mayor preocupación por las familias y la comunidad. Ya hemos mencionado que son muchos los autores y las autoras que en los últimos años hablan de la existencia de un nuevo modelo social (Beck et al., 1994; Castel, 1999; Castells, 1997), desde un paradigma socio crítico que nos puede ayudar a una mejor comprensión de las aproximaciones diferentes existentes en relación con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección.

En esta línea, diversos autores y autoras (Roose et al., 2009) señalan que han sido dos, especialmente, los movimientos sociales que han impulsado este paso de una orientación más centrada en la protección de la infancia a otra más centrada en su bienestar: por un lado, los movimientos potenciados por las personas participantes de los SS y, por otro lado, el movimiento surgido en torno a los derechos de la infancia.

### ***Movimientos organizados por las personas participantes de los SS***

Como en otro tipo de movimientos sociales, también en el movimiento organizado por las personas participantes existe un reconocimiento de que “lo personal está relacionado con lo político” (Carr, 2007). Según esta misma autora, identificar y poner en marcha identidades colectivas de personas con experiencias comunes de opresión y con objetivos políticos, ha sido un medio poderoso para la acción, la resistencia y el cambio. En este sentido, las personas han actuado conjuntamente en reacción a sus vivencias compartidas de exclusión por parte de las estructuras sociales y económicas.

Una de las mayores críticas que los movimientos de las personas participantes han hecho a la orientación proteccionista de los SS se ha centrado en el gran sesgo que estos servicios tienen cuando trabajan con personas en situación de pobreza. Esto es, desde la perspectiva de estos movimientos, se cuenta con estructuras patógenas para entender e intervenir ante los problemas individuales, de manera que, por ejemplo, en lugar de apoyar a las familias en situación de pobreza, se separa a los niños y las niñas de sus progenitores y se les introduce en servicios de acogimiento residencial (Roose et al., 2009). Es decir, reivindican una mirada más social y no tan individualista hacia los problemas y las situaciones en las que viven las personas; lo que conllevaría un tipo de acción socioeducativa más comunitaria, que abarcara no exclusivamente a la persona menor edad, sino que, también a otros y otras agentes de la comunidad (Rovira & Rosell, 2002).

### ***Movimientos relacionados con los derechos de la infancia***

La crítica principal que proviene, en cambio, del movimiento de los derechos de la infancia, se centra en que en la orientación proteccionista subyace una imagen de la persona menor de edad como persona “todavía no competente”. Este movimiento dio lugar, en 1989, a la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). Desde su publicación, es el instrumento más importante para trabajar sobre los derechos de la infancia (Roose & Bouverne-De Bie, 2007) y ha constituido un reto continuo para la intervención socioeducativa (Roose & Bouverne-De Bie, 2008). La declaración reconoce el derecho de los niños y las niñas a estar con sus familias, así como la idea de que los padres y las madres son las principales referencias educativas, por lo que se les debe de apoyar y no reemplazar. Hoy en día, es el marco de referencia de la orientación centrada en el bienestar del niño y la niña (Roose et al., 2009) y las decisiones e iniciativas que se van adoptando en materia de políticas de infancia se deben de interpretar en clave de las recomendaciones establecidas en la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), en palabras de Rovira y Rosell (2002). Clua-Losada, Sesé y Tur (2011) también afirman que para que las necesidades y los derechos de la infancia consigan visibilidad y se pueda avanzar en la dirección necesaria para el desarrollo de un Estado del bienestar, es necesario un enfoque centrado en estos derechos.

Este movimiento también está presente en el Estado español. Núñez (2007), por ejemplo, al aludir al hecho de que el mundo ha cambiado, aboga por redirigir la acción socioeducativa con personas menores de edad hacia otros modos de hacer, otorgando a las mismas el estatuto de sujetos de derecho, lo que supone superar las dos tentaciones pedagógicas contemporáneas: la victimización, por un lado, porque pone a la persona menor de edad “fuera de juego”, en el sentido de que se le trata como un objeto del que nada cabe esperar; y la infanti-

lización, por otro lado, porque libera a los niños y niñas de todo tipo de responsabilidad. Según Rovira y Rosell (2002) hay que superar esa imagen de la infancia asociada más a aspectos negativos que definida en términos de sujetos con derechos, con capacidades y potencialidades.

Ahora bien, existen controversias teóricas en la manera de entender y utilizar la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989) en el marco de la acción socioeducativa. Dos visiones que también están relacionadas con las dos aproximaciones que analizaremos posteriormente (Roose & Bouverne-De Bie, 2007, 2008) y que tienen diferentes consecuencias para los niños, las niñas, las familias y los y las profesionales de la acción socioeducativa:

- Por un lado, podemos poner el foco en el estatus legal del o de la persona menor de edad y en los derechos que tiene, lo que nos llevaría a asumir que la solución a los problemas radica en los derechos individuales de las personas que participan en ese proceso, de manera, que no hay diálogo, porque la ley determinará quién tiene razón y quién no. Esta visión reduce la acción socioeducativa a una actividad disciplinaria e instrumental (Reynaert, Bouverne-De Bie, & Vandeveld, 2010; Roose & Bouverne-De Bie, 2008), con una visión bancaria de la educación (Freire, 1980) en la que el educador o la educadora es la persona experta que tiene que enseñar a los niños y las niñas y a las familias cómo comportarse. El empoderamiento es personal, por lo tanto, cada uno y una tiene que empoderarse como una obligación en calidad de ciudadanos y ciudadanas. Como consecuencia, nos encontramos con dos dicotomías: ciudadanía vs no ciudadanía y derechos de la infancia vs derechos de la familia (Roose & Bouverne-De Bie, 2008).
- Por otro lado, podemos tener una visión sociopolítica de los derechos, en el que estos pueden ser entendidos como impulso para el compromiso, como un punto de partida para el diálogo, como un marco para la acción social y como un punto de partida para realizar una reflexión crítica sobre las relaciones de poder (Reynaert et al., 2010). Aquí el foco se centra en cómo se pueden materializar dichos derechos en diferentes contextos y en relación con los derechos de las otras personas involucradas en el proceso. Esta última perspectiva nos lleva a entender la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989) como un marco de actuación en la acción socioeducativa en la medida en que es una plataforma social y política, que crea espacios para la creación de significados entre las familias, las personas menores de edad y el contexto social más amplio (Roose & Bouverne-De Bie, 2007). El foco, por lo tanto, se traslada de la autonomía del niño y la niña al compromiso de la sociedad y de los y las profesionales de la acción socioeducativa hacia las personas menores de edad y hacia las familias. En este caso, el ciudadano o ciudadana no es una persona autónoma en sus derechos, sino que vive y se hace en relación con las demás. Por lo tanto, el o la profesional de la acción socioeducativa no es un experto o experta que tiene que decir qué hacer o no hacer, sino que comparte la responsabilidad con las personas menores de edad y las familias. Por lo tanto, el debate sobre los derechos de los niños y las niñas debería de centrarse no tanto en los derechos que tienen o no tienen, sino más bien en la cuestión de cómo materializar dichos derechos (Roose & Bouverne-De Bie, 2007).

## PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE CADA APROXIMACIÓN

Tal y como hemos comentado, estas dos aproximaciones implican dos maneras diferentes de entender la acción socioeducativa con personas menores de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, ya que implican diferentes modos de entender los roles de los y las profesionales y de las personas participantes y, por lo tanto, implican también distintas formas de concebir las funciones o el quehacer de los y las profesionales de la acción socioeducativa (Fargion, 2006, 2007). En definitiva, estas dos aproximaciones condicionan la manera de describir la acción socioeducativa (Khoo et al., 2002) y también pueden modificar el proceder en su puesta en práctica (Spratt, 2001).

De hecho, son dos miradas o aproximaciones que están íntimamente ligadas a los dos tipos de cultura profesional identificados por Fargion (2007) en sus estudios llevados a cabo con profesionales de la acción socioeducativa. Para Reynaert et al. (Reynaert et al., 2010) y Roose y Bouverne-Die (2007, 2008) la aproximación centrada en la protección de la infancia está relacionada con la cultura profesional denominada ilustrada y, a su vez, estaría vinculada a una visión legalista de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). La aproximación centrada en el bienestar del niño y la niña, en cambio, estaría relacionada con la cultura profesional denominada romántica y una visión sociopolítica de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989) (Reynaert et al., 2010; Roose & Bouverne-De Bie, 2007, 2008), tal y como lo veremos a continuación.

Además, Khoo et al. (2002), concluyen en su estudio comparativo centrado en los y las profesionales de la acción socioeducativa en Suecia y Canadá, que estas dos aproximaciones comportan dos tipos de identidades profesionales divergentes. Así concluyen que la identidad profesional de los y las profesionales que trabajan desde una aproximación centrada en el bienestar de la infancia, como es el caso de Suecia, es más fuerte, en el sentido de que tienen libertad profesional a la hora de adoptar decisiones que incumben a la puesta en marcha de la acción socioeducativa, disfrutan de un estatus alto y no se enfrentan a ese grado de desconfianza pública que, desde la perspectiva de Khoo et al. (2002) sí lo hacen los y las profesionales que trabajan desde una aproximación más proteccionista, como en Canadá. Sus decisiones son cuestionadas en muchas ocasiones y tienen la sensación de “ser los últimos monos” (p. 468) en el engranaje del sistema de protección a la infancia. Estos autores y estas autoras afirman, de todas maneras, la necesidad de profundizar más en esta temática para ir viendo cómo se van configurando dichas identidades.

En la tabla 2 podemos identificar las principales características de cada aproximación:

**Tabla 2**

*Principales características de las aproximaciones hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección*

<b>Centrada en la protección de la infancia</b>	<b>Centrada en el bienestar de la infancia</b>
El interés superior de la persona menor de edad se centra, casi exclusivamente, en su protección	El interés superior de la persona menor de edad se define ampliamente para incluir el bienestar de la familia
Liderazgo de la ley, frente a la discrecionalidad del o de la profesional	Discrecionalidad del o de la profesional
La evaluación se basa en instrumentos estandarizados	La evaluación se basa en la interacción entre familias y agentes socioeducativos
Centrada en dificultades y problemas	Se toman en consideración tanto los problemas como los recursos existentes
Trata las dificultades como señales o signos de riesgo	Busca comprender las dificultades con el fin de encontrar maneras de proporcionar apoyo
Menor disposición para intervenir	Mayor disposición para intervenir
Orientación más individual que comunitaria	Orientación comunitaria
Curativo y no tanto preventivo	Preventivo y no tanto curativo
Los recursos son más limitados y se dirigen a reaccionar frente a los daños cometidos	Disponibilidad de recursos diferentes para apoyar a las familias y evitar el daño

*Fuente: Khoo et al. (2002); Fargion (2006)*

### **Aproximación centrada en la protección a la infancia**

La aproximación centrada en la protección de la persona menor de edad, prioriza la protección de esta frente a posibles abusos, normalmente por parte de sus progenitores que, en muchos casos, son considerados como moralmente deficitarios y legalmente culpables (Spratt, 2001). Desde esta aproximación, el objetivo principal de la acción socioeducativa es evitar cualquier tipo de daño al niño o la niña y reducir el riesgo de dolor. Por lo tanto, la práctica de la acción socioeducativa se asemeja a un proceso de investigación, cuyo objetivo es detectar la existencia de daños potenciales en las situaciones familiares (Fargion, 2007). En definitiva, se trata de buscar la existencia de unos criterios preestablecidos y sólo si se encuentran se pone en marcha la acción socioeducativa (Khoo et al., 2002).

El foco siempre está puesto en el aspecto legal de la cuestión y, por lo tanto, la práctica profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa se ve muy limitada y restringida por la legalidad y por las políticas existentes (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001), lo que reduce considerablemente el poder discrecional de los y las profesionales.

En este tipo de aproximación, la evaluación de las situaciones se convierte en una investigación directa, en la que, muchas veces, se utilizan diferentes tipos de procedimientos estandarizados para evitar la probabilidad de cometer errores humanos. Es decir, la utilización de herramientas estandarizadas para calcular el riesgo existente suele ser muy habitual, lo que conlleva la idea de que las predicciones sobre un posible comportamiento perjudicial por parte de las familias son, así, más fiables (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Krane & Davies, 2001). La última finalidad es asegurarse, lo más objetivamente posible, el conocimiento de la situación actual del niño o la niña a través de la aplicación correcta de los procedimientos estandarizados. Una de las críticas que se le hace a este tipo de aproximación y, a esta manera de proceder, es que estos procedimientos estandarizados, con el tiempo, se convierten en fines en sí mismos. Además, no son inofensivos, ya que pueden producir ansiedad en las propias familias (Spratt, 2001).

La utilización de este tipo de instrumentos dificulta el acceso de los y las profesionales a la vida de las personas, obstaculiza el entendimiento de algunas circunstancias específicas, así como el significado que las familias otorgan a la situación que están viviendo. Tal y como comentan Krane y Davies (2001) el uso de este tipo de sistemas de evaluación puede conducir a crear una mayor distancia entre los y las profesionales de la acción social y las familias, incluso a verse como adversarios y adversarias en su relación (Fargion, 2007; Spratt, 2001). Esta aproximación, por lo tanto, no es compatible con una relación participativa. Es más, estos y estas profesionales tienen que hacer frente, en muchas ocasiones, a una desconfianza pública que acarrea que sus decisiones, frecuentemente, sean cuestionadas (Khoo et al., 2002).

Estas dificultades existentes en la relación con las familias conducen a que la acción socioeducativa se centre, sobre todo, en las personas menores de edad, de manera que no se tienen en cuenta las necesidades de las familias para poder apoyarlas y aconsejarlas en relación con el rol que ejercen.

En consecuencia, la acción socioeducativa se visualiza como una injerencia en la vida privada de las familias y como una limitación de su libertad; por lo que sólo se tiende a intervenir cuando se considera que es necesario (Khoo et al., 2002) y no tanto desde la prevención. Es decir, los recursos se utilizan para remediar, arreglar situaciones y no tanto para prevenir. De ello se desprende que, casi automáticamente, las principales intervenciones consisten en la separación de los niños y niñas de sus familias.

### ***Aproximación centrada en el bienestar de la infancia***

Por el contrario, la segunda aproximación, centrada en el bienestar de la infancia, se caracteriza por comprender los actos o las circunstancias, entendidas como perjudiciales para las personas menores de edad, en el contexto de las dificultades psicológicas o sociales experimentadas por las familias (Spratt, 2001). Por lo tanto, la mirada profesional es mucho más amplia, porque tiene en cuenta el interés de la persona menor de edad, pero incluyendo también el bienestar de la familia (Khoo et al., 2002). La prioridad de la acción socioeducativa es ayudar a las familias y a los niños y niñas en el marco de la comunidad, ofreciéndoles el soporte que necesitan y, consecuentemente, reducir el número de acciones coercitivas al mínimo (Parton, 2009).

Como resultado, las acciones son mucho más flexibles en cuanto a su duración y secuencia, se incorporan di-

ferentes tipos de recursos y se mantiene una mirada de naturaleza más preventiva (Khoo et al., 2002). La propia dinámica de la acción socioeducativa conduce a realizar evaluaciones ulteriores que van marcando la adopción de medidas y así continuamente (Spratt, 2001).

En este caso, las evaluaciones están muy adaptadas a cada situación (Khoo et al., 2002) y su objetivo es detectar recursos y fortalezas que poseen las familias, para proporcionar servicios apropiados para esa situación concreta (Fargion, 2007).

Así como la aproximación centrada en la protección reduce el poder discrecional del y la profesional, esta aproximación, centrada en el bienestar de la infancia, enfatiza la autonomía profesional, lo que constituye la base para la personalización de las intervenciones; y cuenta con profesionales que invierten más tiempo y energía en los y las participantes de la acción socioeducativa (Fargion, 2007). Khoo et al. (2002) también afirman que, derivado de todo lo anterior, la posición de los y las profesionales se ve fortalecida, así como su estatus profesional. Y, aún más, la relación que se establece entre profesionales y participantes se basa en la participación (Spratt, 2001).

Otras investigaciones centradas en recoger la opinión de las familias (Dale, 2004; Khoo et al., 2002; Leaton & Whitty, 2010; Spratt, 2001) concluyen que, al trabajar desde esta aproximación, las familias se sentían menos invadidas.

En el plano estatal, para Capdevila i Capdevila (2010) hay algunos aspectos prioritarios a tener en cuenta en la organización de la red social de protección a la infancia, entre los que destaca: a) potenciar la prevención frente a la intervención, así como b) potenciar la acción comunitaria frente a la actuación individualizada. Podemos comprobar cómo esta reflexión discurre en la línea de la aproximación centrada en el bienestar del niño y la niña. Un dato más que nos anima a establecer una cercanía entre la perspectiva comunitaria y esta aproximación.

## **DIFICULTADES Y PROBLEMAS EN LA TRANSICIÓN DE UNA APROXIMACIÓN A OTRA**

Aunque, tal y como lo hemos comentado, son muchos los autores y las autoras que, a partir de la década de los 90 del S.XX, han evidenciado científicamente el paso de una aproximación centrada en la protección a otra centrada en el bienestar de la infancia, igualmente aluden a la existencia de algunas contradicciones y dificultades en esa transición. Así, por ejemplo, Fargion (2007) señala que en Italia, como en otros muchos países, existe todavía una distancia entre lo que la legalidad existente prevé y la realidad de los SS. En esta misma línea, Parton (2009) reitera que una de las características de los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan desde una aproximación centrada en el bienestar de la persona menor de edad, es su naturaleza controvertida y ambigua; que deriva, precisamente, de las contradicciones existentes entre el compromiso que adquieren con las necesidades del niño y la niña y sus familias, y la lealtad que deben hacia sus responsabilidades legales y normativas (Parton, 2009). Spratt (2001) también está de acuerdo con este análisis. Afirma que, aunque en el Reino Unido ha existido una política social que ha impulsado y animado a los y las profesionales de la acción socioeducativa a pasar de una aproximación centrada en la protección de la infancia a otra centrada en su bienestar, la realidad evidencia que esta transición no está resultando nada fácil. De hecho, desde la perspectiva de este autor (Spratt, 2001) la ambigüedad a la hora de identificarse con una aproximación u otra está muy presente

entre los y las profesionales. De la misma manera, Marchioni (1987), al referirse a la perspectiva comunitaria, afirma que

hoy existe un gran vacío o un gran 'gap' entre finalidades declaradas (en leyes, programas, proyectos de intervención social) y realidad de la intervención, entre principios inspiradores y organización concreta de la intervención, organización del trabajo, métodos y técnica. (p. 53)

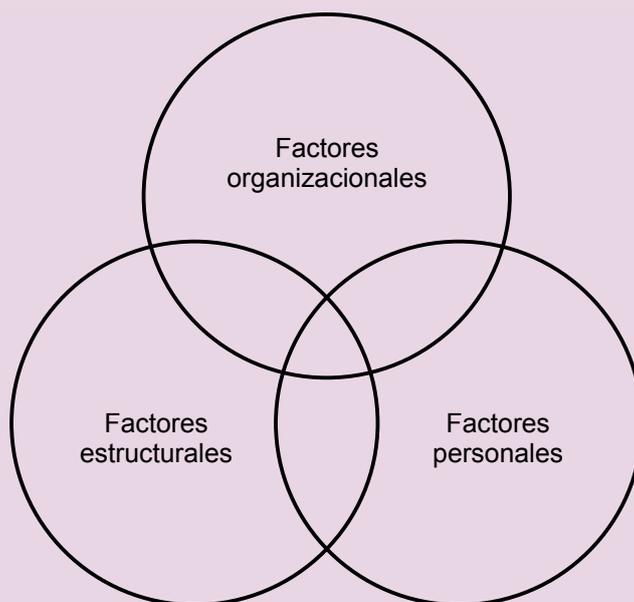
Según la perspectiva de estos autores y autoras son tres los tipos de dificultades que inciden en el quehacer de los y las profesionales de la acción socioeducativa y obstaculizan el paso de una aproximación a otra:

1. Dificultades provenientes de las organizaciones en las que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa. A este respecto, un mensaje que aparece con claridad es que, trabajar desde una aproximación centrada en el bienestar de la infancia y de su familia, implica mayor dedicación temporal hacia los y las participantes y, por lo tanto, es necesario dedicar más recursos de apoyo. Sin embargo, los recursos existentes son, en muchos casos, insuficientes y los y las profesionales de la acción social se ven obligados y obligadas a centrarse en los casos más graves (Fargion, 2007). Y, además, las organizaciones en las que trabajan estos y estas profesionales no han definido claramente sus objetivos en la línea de una aproximación centrada en el bienestar del niño y la niña y, por lo tanto, no han desarrollado estrategias holísticas para ello. En este sentido, existe un consenso cada vez más amplio, según Spratt (2001), en torno a la idea de que mientras que en las organizaciones o instituciones no se clarifiquen las guías de actuación, mientras no existan recursos de apoyo y se incrementen otro tipo de recursos, mientras que no se marquen unos objetivos claros, va a ser muy difícil que los y las profesionales puedan realizar modificaciones reales en sus prácticas de actuación. Existen, por lo tanto, dificultades serias para poner en práctica los decretos legales.
2. Dificultades provenientes de los y las propias profesionales de la acción socioeducativa. Según Spratt (2001) todavía los y las profesionales priorizan en su acción trabajar desde lo que es la gestión del riesgo y no tanto desde la prevención. Mientras esto no cambie, es decir, mientras que los y las profesionales no consigan cambiar su orientación a la hora de trabajar, va a ser muy difícil pasar de una aproximación a otra; por muchos planes y procedimientos que se desarrollen. El reto, por lo tanto, radica en que los y las profesionales de la acción socioeducativa consigan cambiar su cultura profesional (Fargion, 2006). Sin olvidar que las opciones personales están condicionadas por el contexto organizacional donde se toman las decisiones, Spratt (2001) afirma que los individuos poseen su grado de poder y autonomía, que, según Giddens (1984), pueden utilizar para promover el cambio (citado en Spratt, 2001, p. 948), tanto en el ámbito personal como organizacional. El cambio tiene que venir, por lo tanto, desde abajo (los y las profesionales tienen que ajustar su acción a los nuevos parámetros) y también desde arriba (la organización tiene que cambiar, creación de un ethos organizacional que claramente establezca una dirección y unos objetivos compartidos).
3. Dificultades provenientes de la opinión pública en general. El y la profesional de la acción socioeducativa sienten que tienen que rendir cuentas a un público más amplio y crítico, y esto les abruma. Este último aspecto se ha visto complicado en los últimos años, por la situación de crisis que ha hecho que los casos de pobreza y, por lo tanto, de desprotección, hayan aumentado. En relación con esta cuestión, Fargion (2007)

afirma que los medios de comunicación también tienen su parte de responsabilidad, porque adoptan un enfoque muy centrado en visualizar los escándalos y los casos extremos y esto conduce a que los y las profesionales de la acción socioeducativa tengan una actitud defensiva y una tendencia a intervenir desde una mirada de gestión de riesgos.

Conseguir cambios holísticos es tarea difícil, por ello es necesario investigar para entender qué es lo que hacen los y las profesionales de la acción social, por qué lo hacen y cómo tienen que trabajar para cambiar las organizaciones y para que los cambios se puedan llevar a cabo (Spratt, 2001).

Y, para ello, es necesario tener en cuenta, como mínimo, estos tres factores que aparecen interrelacionados en la figura 10, ligados con aspectos personales, con aspectos organizacionales y, finalmente, con aspectos más estructurales.



*Fuente: elaboración propia*

Figura 10: Factores que dificultan el paso de una aproximación a otra

## Culturas profesionales, aproximaciones normativas e institucionales y participación

Tal y como hemos explicado, en los países anglosajones (Estados Unidos y Canadá) y también en algunos otros de Europa (Dinamarca, Suecia, Finlandia, Bélgica, Holanda y Alemania), en los años 90 se ha dado un giro en el tipo de aproximación hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Este giro ha

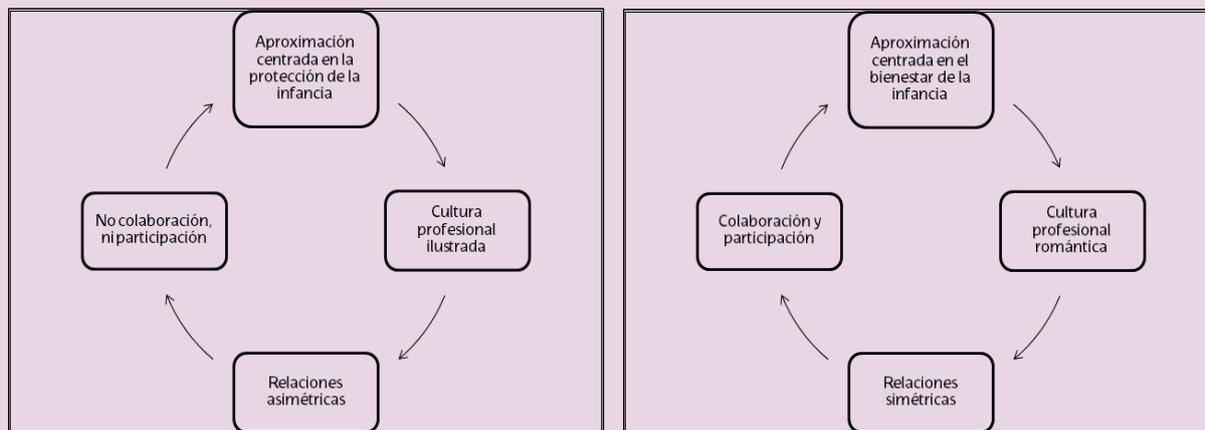
supuesto pasar de una mirada proteccionista a otra centrada en el bienestar de la infancia y su familia (Fargion, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001). Estas dos aproximaciones se pueden identificar, además, con los dos tipos de culturas profesionales que Fargion (2006) ha identificado en sus investigaciones con profesionales de la acción socioeducativa, una cultura profesional denominada ilustrada y otra romántica.

Uno de los aspectos diferenciadores de estas culturas profesionales y, consecuentemente, de estas dos aproximaciones es que entienden de diferente manera las relaciones entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa (Fargion, 2006). Desde una cultura profesional ilustrada y, por lo tanto, desde una mirada centrada en la protección, las relaciones se definen de modo asimétrico, porque el conocimiento y el poder de decisión están en manos de los y las profesionales. Mientras que desde una cultura romántica, es decir, desde una mirada centrada en el bienestar de la infancia, las relaciones se conciben más simétricamente, porque la acción socioeducativa es producto de la interacción que surge entre profesionales y participantes, por lo que aunque existan roles y funciones diferentes, no existe una asimetría clara de poder y de toma de decisiones.

Esta última aproximación entiende que la relación entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa se produce en clave de colaboración y no de rivalidad (Darlington, Healy, Yellowlees, & Bosly, 2012; Fargion, 2007; Roose et al., 2013; Spratt, 2001).

En estos países, por lo tanto, este giro ha llevado a la creación de una gran diversidad de organizaciones de apoyo a las familias y a poner el énfasis en la participación de las mismas y de los niños y niñas en la acción socioeducativa (Roose et al., 2009). Así, por ejemplo, Parton (2009) afirma que en esta nueva mirada las políticas y las prácticas se enfatizan especialmente la colaboración, la participación, la prevención, el apoyo a las familias y, por lo tanto, hay un replanteamiento de los objetivos y de los usos de los servicios de acogida. Sheppard (2005), a su vez, entiende que la colaboración y la participación se convierten en cuestiones centrales de las nuevas políticas. Estudios recientes realizados en Bélgica por Roose et al. (2013) muestran, también, que el discurso que se centra en el bienestar de la persona menor de edad prioriza la colaboración y la participación de las familias y las personas menores de edad en la acción socioeducativa. Finalmente, para Marchioni (1989) comunidad, participación y desarrollo son tres conceptos inseparables.

En la siguiente figura mostramos gráficamente el hilo conductor que nos ha llevado, en el marco teórico, desde la aproximación en torno a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, hasta la idea de participación. En el sentido de que las investigaciones internacionales muestran cómo la aproximación o la mirada hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección existente en las políticas y en las normativas de un país, puede impulsar un tipo determinado de cultura profesional, que conlleve una manera determinada de entender las relaciones entre participantes y profesionales y, consecuentemente, la participación de los primeros y las primeras en la acción socioeducativa.



Fuente: elaboración propia

Figura 11: Desde la aproximación a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección a la participación

Pero ¿a qué nos estamos refiriendo por participación, qué se está entendiendo por participación, qué significa la participación? En el siguiente apartado intentaremos recoger el estado de la cuestión en torno a estos interrogantes.

## CAPÍTULO 4. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Al final de este análisis teórico llegamos al concepto de participación de las personas participantes en la acción socioeducativa, el tema clave en esta tesis doctoral. A lo largo de este recorrido hemos podido observar que en los últimos años existen dos aproximaciones hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección que, a su vez, se corresponden con dos tipos de culturas profesionales. Estas culturas difieren en cuanto a su forma, es decir, en cuanto al modo de concebir las relaciones entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa.

A partir de los años 90 del S.XXI, la aproximación centrada en el bienestar de la infancia está adquiriendo más presencia en muchos países anglosajones (Estados Unidos y Canadá) y en otros europeos (Dinamarca, Suecia, Finlandia, Bélgica, Holanda y Alemania) (Fargion, 2007; Gilbert, 1997; Parton, 2009). Al ser esta una aproximación con una concepción simétrica y participativa de los y las participantes en la acción socioeducativa, la investigación realizada en torno a la participación también ha adquirido, en los últimos años, una importancia creciente.

Por lo tanto, en la actualidad un trabajo de investigación como este que pretende analizar la forma de la cultura profesional de profesionales de la acción socioeducativa, trabajen en el ámbito que trabajen, no puede obviar reflexionar en torno al concepto de participación. Procedamos, por lo tanto, a esta tarea.

## Enfoques en las investigaciones en relación con la participación

En la revisión bibliográfica realizada nos hemos encontrado con tres acepciones del concepto de participación:

1. La participación entendida en su sentido más amplio, como participación ciudadana y/o comunitaria. Estos estudios tratan explicar y analizar el concepto de participación ciudadana, para centrarse en las claves de la participación infantil. Los informes de UNICEF (Hart, 1992), Fundación Luis Vives (2014), el Observatorio de la Infancia del Gobierno español (Casas et al., 2008) o los estudios realizados por la EAPN, en solitario o en colaboración con otras organizaciones (EAPN & Eurochild, 2013; EAPN, 2010, 2012, 2014, 2016), son un claro ejemplo de ello. La mayoría de los documentos estatales analizados también se ubican en este grupo (Alonso-Quijada & Pastor-Seller, 2012; Carbonero, Caro, Mestre, Oliver, & Socias, 2012; Montané, 2015; Pastor-Albadalejo, 2013; Pastor-Seller, 2004, 2010a, 2010b, 2012, 2013). Desde esta perspectiva, la participación tiene un componente político fundamental (Giménez et al., 2012; Pastor-Seller, 2012). Pastor Seller (2012), por ejemplo, dice así:

La participación se encuentra profundamente vinculada con el desarrollo humano, sostenible y social, siendo una de las claves en las que se sustentan las Políticas Sociales vinculadas con la integración social. Democracia, ciudadanía, pluralismo e interdependencia son inseparables en nuestras sociedades, en las que existen diferentes, asimétricos, dispersos y divergentes centros de poder. El carácter interdependiente de los problemas y actores conlleva superar modelos clásicos de intervención basados en programaciones segmentadas y unidireccionales, siendo conveniente reconocer, aceptar e integrar la complejidad como un elemento intrínseco del proceso de intervención social, articulando sistemas inclusivos de participación de los diferentes actores en el marco de las redes locales. (p. 664)

2. La participación de los sujetos participantes en los SS en general. Estos ponen el punto de mira en el trabajo con diferentes colectivos. Existe un desarrollo teórico muy importante en este sentido, sobre todo, en el ámbito europeo, más concretamente en el Reino Unido. Un claro ejemplo de ello son los numerosos informes emitidos por Social Care Institute for Excellence (SCIE) (Carr, 2004; Kirby et al., 2003; Robson, Sampson, Dime, Hernandez, & Litherland, 2008; SCIE, 2007; Wright et al., 2006), así como numerosos artículos indexados en las principales bases de datos científicas (JCR Web of Knowledge, Dialnet, Eric, Sociological Abstracts, Teseo) y libros, que iremos mencionando en el desarrollo de este apartado. En estos informes es muy habitual utilizar un concepto global de participantes de la acción socioeducativa, en la que entran tanto las personas directamente vinculadas a los servicios como las personas cuidadoras. Consecuentemente, existe un desarrollo teórico muy importante al respecto; así como experiencias prácticas. También en el Estado español, hemos encontrado referencias en este sentido (Giménez et al., 2012; Giménez & Doménech, 2012;

Giménez & Redero, 2010). Estas recalcan que en el contexto de los SS la participación se entiende como el derecho que tiene la población de participar en ellos desde el inicio del proceso; esto es, en el estudio y el análisis de sus necesidades, en la planificación de las soluciones y en el desarrollo, seguimiento, control y evaluación de proyectos y servicios, así como en la definición de la calidad. De esta manera, queda cuestionada la asimetría que tradicionalmente ha existido entre profesionales y participantes y se supera el rol pasivo asignado a estas últimas personas (Giménez & Doménech, 2012). Las últimas leyes autonómicas (las publicadas a partir de 2005), tal y como lo comprobaremos en el tercer bloque de esta tesis, les atribuyen a los y las participantes de los SS, al menos formalmente, un papel más activo, en el sentido de que tienen que participar en todas las decisiones que les afectan de forma directa o indirecta, de modo individual o colectivo. Por lo tanto, todas las entidades y centros de SS deberían contar con procedimientos de participación democrática de las personas participantes, o de sus representantes legales, de acuerdo con lo que se determine reglamentariamente (Pastor-Seller, 2012). De la misma manera, se definen los derechos y deberes de los y las participantes. Entre los derechos cabe destacar la importancia concedida a la persona respecto a su protagonismo en la toma de decisiones en el proceso de diagnóstico e intervención.

3. La participación de las personas menores de edad y de sus familias en los SS, es decir, en las acciones socioeducativas en las que están involucrados e involucradas. En el ámbito europeo, el Reino Unido sigue siendo una clara referencia en este tipo de investigación, siendo, de nuevo, los informes de SCIE documentos de análisis claves (Kirby et al., 2003). En el Estado español, en cambio, las publicaciones relacionadas con la participación de los y las menores en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en sus propios procesos socioeducativos son prácticamente inexistentes.

### Centralidad de las investigaciones relacionadas con la participación

Lo que sí está claro es que tanto en el plano internacional como en el estatal y desde estas diferentes acepciones, la participación se ha convertido en un tema estrella de reflexión, de investigación y de la práctica. Según Pastor Seller (2013), se ha vuelto un asunto de interés preferente y transversal en la agenda de los gobiernos y profesionales que desean implementar una gestión política y/o técnica eficaz y orientada a mejorar el bienestar social y la calidad de vida de la ciudadanía y de las personas participantes de centros y servicios. Y, también se ha convertido en un criterio de calidad de los SS (Giménez et al., 2012; Giménez & Doménech, 2012; Giménez & Redero, 2010; Heikkilä & Julkunen, 2003; Pastor-Seller, 2012).

Podemos afirmar que la participación de los y las participantes, en la actualidad, es un tema crucial en el ámbito de la acción socioeducativa y en la literatura relacionada con políticas sociales (Kemshall & Littlechild, 2000); literatura que, además, en los últimos años, ha aumentado considerablemente (SCIE, 2007). Así lo afirman, por ejemplo, Kirby et al. (2003) cuando dicen que:

La creciente aceptación del principio de participación de la juventud ha llevado, en los últimos años, a una proliferación de este tipo de actividades. Sin embargo, todavía queda trabajo por hacer para asegurar que esta participación es significativa para los y las jóvenes, que es eficaz para lograr el cambio y que es sostenible en el tiempo. (p. 3)

En esta misma dirección, Broadhurst y Holt (2010) señalan que la colaboración entre profesionales de la acción socioeducativa y participantes se considera un aspecto clave y fundamental de una práctica efectiva y, por lo tanto, es un tema de investigación importante (Van Houte et al., 2014). Para Roose et al. (2009, 2013) ello se debe a que, en los últimos años, la acción socioeducativa se ha movido de una aproximación proteccionista de la infancia a una aproximación centrada en su bienestar, tal y como lo hemos apuntado previamente, lo que lleva a entender las relaciones entre profesionales de la acción socioeducativa y participantes de una manera más horizontal y simétrica. Por lo tanto, el debate, en estos momentos, no se centra tanto en apoyar o no la participación, sino en cómo llevarla a cabo (Bell, 2011); es decir, es importante contrastar la retórica y la práctica en relación con la participación (Heikkilä & Julkunen, 2003).

El último informe publicado por el Ararteko (2015) incide en esta cuestión. Señala más explícitamente que:

Desde aquí, volvemos a reclamar cauces de participación reales y estables, tiempos destinados a escuchar a los niños, niñas y adolescentes, mecanismos adecuados, metodologías atractivas, etc. que garanticen la participación de las personas menores de edad en los diferentes ámbitos de afeción de sus vidas. (P. 67)

Para la EAPN (2014) la participación de las personas en situación de pobreza y exclusión social es, también, un objetivo estratégico. Desde esta red, la participación tiene que conducir a generar espacios donde las personas puedan proponer y evaluar las políticas que les afectan directamente. Pero, igualmente, tiene que contribuir a potenciar una ciudadanía activa que se implique tanto en lo que le afecta individualmente como en lo comunitario.

## Sobre el concepto de participación

Aunque la participación se considere como una cuestión clave y necesaria, no sólo para el desarrollo de las personas, sino también para el desarrollo de la propia comunidad, el lenguaje sigue siendo complejo, de manera que aunque exista un consenso en relación con la idea de que la participación es algo bueno (Munday, 2001), existen importantes diferencias ideológicas a la hora de darle contenido y definirla (Kemshall & Littlechild, 2000). Existe, en fin, un mundo muy confuso de mensajes mezclados al respecto (McPhail, 2010) y no hay ningún consenso en torno a lo que entendemos por participación (Heikkilä & Julkunen, 2003). Según Wright (2006), no es fácil dar con una definición de la participación que sea compartida y consistente. Todo ello dificulta su análisis (Robson et al., 2008).

En el Estado español, Pastor Seller (2010a) también hace referencia a la complejidad del concepto de participación, ciudadana en su caso, al mencionar que puede contener diferentes significaciones, atendiendo a los múltiples objetivos a los que puede dirigirse un proceso participativo y, en razón de estos, diseñar los mecanismos e indicadores que pueden facilitarlos y evaluarlos, respectivamente. Elosegui (2008), por su parte, afirma que como término complejo que es, para clarificar su significado y alcance real, deberíamos explicitar el grado de desarrollo de algunos elementos que este contiene, como, por ejemplo: comunicación, conocimiento, conciencia y acción.

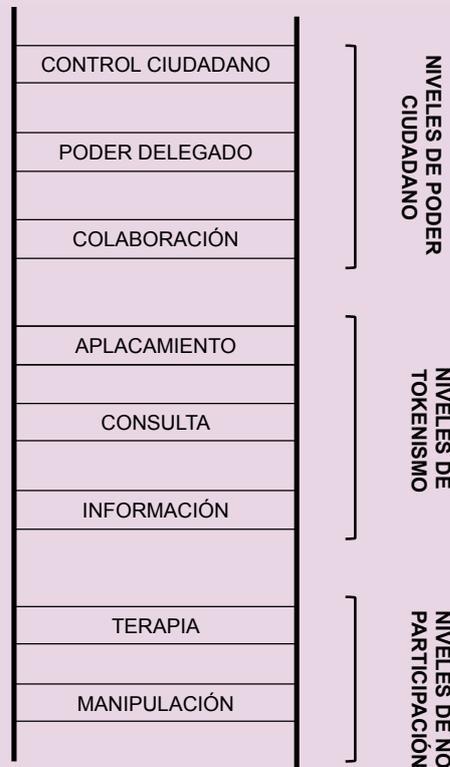
Heikkilä y Julkunen (2003), en este sentido, alertan sobre la importancia de diferenciar entre lo que es la participación (participation), la involucración (involvement) y el empoderamiento (empowerment) de los y las participantes, ya que muchas veces se confunden. Así, desde su punto de vista, la participación es el tipo de relación más débil, porque la implicación de la persona es parcial y en muchos casos son informantes. En cambio, la involucración implica que la actividad del sujeto participante tiene, de alguna manera, un impacto en el servicio utilizado. El empoderamiento de las personas participantes es la forma más radical de involucración, porque implica que los y las profesionales comparten el poder y el control con las personas participantes, siendo dirigidas y controladas por estas. Según este autor y esta autora esto ocurre muy pocas veces.

Es, por lo tanto, fundamental analizar qué es lo que se está entendiendo por participación y, cuáles son los modelos teóricos que se están usando como referencia para su análisis. A continuación, por lo tanto, procederemos a ello. Por un lado, revisaremos diferentes modelos teóricos que nos dirigen hacia diferentes maneras de entender la participación y, por otro lado, revisaremos las distintas aproximaciones o miradas, identificadas por la bibliografía científica, existentes en torno a la participación de los sujetos participantes.

## Modelos teóricos en torno a la participación

Tradicionalmente, para analizar la medida en la que las personas participantes están involucradas en los procesos de toma de decisiones que afectan a sus vidas, se han utilizado modelos teóricos que se refieren a la participación en general (Roulstone, Hudson, Kearney, Martin, & Warren, 2006). En este tipo de modelos, la participación se define como un proceso jerárquico en el que el nivel y la naturaleza de la misma varían en relación con el nivel de poder que una persona ostenta (Warren, 2007). De este tipo de análisis han surgido diversos modelos prototípicos de la participación, que se representan, en la mayoría de los casos, en forma de escalera (Casas et al., 2008).

El primer modelo, el que ha servido como referencia a otros posteriores, es el planteado por Arnstein (1969). Este modelo fue desarrollado en el marco de la participación ciudadana, en EEUU (Casas et al., 2008; Roulstone et al., 2006). Se le ha denominado la escalera de la participación y señala ocho peldaños, que, en orden ascendente, representan diferentes niveles de poder. Tal y como lo podemos observar en la figura 12, estos peldaños van desde niveles de no participación (manipulación y terapia), pasando por niveles de participación tokenista en los que existe una participación limitada (información, consulta y aplacamiento) hasta niveles de poder de la ciudadanía (colaboración, poder delegado y poder ciudadano) (Arnstein, 1969; Roulstone et al., 2006).



Fuente: Arnstein, 1969

Figura 12: Modelo de escalera de participación propuesto por Arnstein (1969)

Desde la perspectiva de Arnstein (1969) los dos primeros peldaños (manipulación y terapia) corresponden a niveles en los que no existe ningún tipo de participación, de hecho, han sido ideados para evitarla. Los y las participantes o los ciudadanos y las ciudadanas no pueden participar ni en el diseño ni en la puesta en marcha de los proyectos, por lo que corresponde a las personas que ostentan el poder “educarles” o “curarles”.

Los peldaños tercero y cuarto (información y consulta) se corresponden con niveles de participación tokenista, ya que permiten escuchar y dar voz a aquellas personas que habitualmente no lo tienen; pero carecen del poder para asegurar que sus puntos de vista sean tenidos en cuenta. Cuando la participación se reduce a estos niveles, no hay una seguridad de que haya cambios en el status quo.

El aplacamiento, tal y como lo denomina Arnstein (1969) es otra modalidad de participación tokenista, ya que permite que las personas que no han tenido voz puedan incluso aconsejar, pero el poder de decisión lo tienen todavía las personas que ostentan el poder.

En la parte alta de la escalera tenemos los tres niveles que Arnstein (1969) identifica con el poder de la ciuda-

danía: colaboración, poder delegado y poder ciudadano. Cada uno de ellos implica una capacidad de influencia progresiva. La colaboración permite a la ciudadanía negociar con el poder y los dos últimos peldaños permiten la toma de decisiones y, por lo tanto, tener poder.

Este modelo se ha ido adaptando y modificando en versiones diferentes (Warren, 2007). Así, por ejemplo, Hart (1992) propuso un modelo específico de análisis de la participación de los niños, niñas y jóvenes, adaptando el de Arnstein (1969). Sigue siendo una escalera de ocho peldaños que representa cómo las personas adultas pueden impulsar la participación de las personas menores de edad. La figura 13 nos muestra el modelo propuesto por Hart (1992).



Figura 13: Modelo de participación infantil propuesto por Hart (1992)

Los peldaños no participativos son la manipulación, la decoración y la participación simbólica o tokenismo. A partir del nivel cuarto se consideran modelos de participación y su grado de valor educativo y participativo aumenta cada vez que se sube un peldaño de la escalera (Casas et al., 2008; Hart, 1992). Es, por lo tanto, un modelo

muy similar al propuesto por Arnstein (1969), sólo que el discurso no sólo incluye a las personas adultas, sino que también incluye a los niños y las niñas (Bell, 2011).

A pesar de todo, una de las principales críticas que se le ha hecho a este modelo es que ha servido más como indicador de autoevaluación de la actitud de las personas adultas que como modelo de participación infantil (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003). De todas maneras, estos primeros modelos estimularon un interesante debate en torno al concepto de participación (Casas et al., 2008).

Intentando responder a esta crítica, es decir, con la intencionalidad de dar un mayor protagonismo a los niños y las niñas, Bárbara Franklin (1995), propone un nuevo modelo (citado en Casas et al., 2008, p. 349), tomando como referencia el modelo de Hart (1992). Esta autora presenta una tipología de participación en la que se describen los roles de los niños y niñas y los de las personas adultas en diez niveles diferentes, mejorando la definición conceptual de cada uno de ellos respecto de la versión de Hart (1992). En este modelo se representan tres niveles diferentes: no participación (no consideración, normas impuestas por las personas adultas y normas impuestas por las personas adultas, pero con un talante amable), pre-participación (manipulación, decorativa-ceremonial y participación simbólica o tokenista) y participación (invitación; consulta; decisión conjunta; los niños y las niñas lideran, las personas adultas ayudan; iniciativa y dirección de los niños y las niñas). En la siguiente tabla, podemos observar las principales ideas de este modelo.

**Tabla 3**

*Modelo de participación infantil propuesto por Bárbara Franklin (1995) (citado en Casas et al., 2008, p. 349)*

PARTICIPACIÓN	INICIATIVA Y DIRECCIÓN DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS	Los niños y las niñas deciden qué hacer. Las personas adultas se involucran solo si piden ayuda.
	LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS LIDERAN, LAS PERSONAS ADULTAS AYUDAN	Los niños y las niñas toman la iniciativa en las decisiones, con la ayuda de las personas adultas.
	DECISIÓN CONJUNTA	Las personas adultas y los niños y las niñas deciden conjuntamente, desde una perspectiva igualitaria.
	CONSULTA	Las personas adultas consultan a los niños y a las niñas y consideran su opinión detenidamente; entonces, las personas adultas toman la decisión teniendo en cuenta todas las opiniones.
	INVITACIÓN	Las personas adultas invitan a los niños y a las niñas a proponer sus ideas, pero toman las decisiones según sus propios criterios.
PRE PARTICIPACIÓN	TOKENISTA	Las personas adultas deciden qué hacer. Después, los niños y las niñas pueden decidir sobre cuestiones menores.
	DECORATIVA - CEREMONIAL	Los adultos deciden qué hacer. Los niños y las niñas toman parte cantando, bailando o en ceremonias de este estilo.
	MANIPULACIÓN	Las personas adultas deciden qué hacer y preguntan a los niños y a las niñas si están de acuerdo (deben de estarlo).
NO PARTICIPACIÓN	NORMAS IMPUESTAS POR LAS PERSONAS ADULTAS, PERO DE UNA MANERA AMISTOSA	Las personas adultas toman todas las decisiones. A los niños y las niñas se les dice qué tienen que hacer, dándoles explicaciones y razones.
	NORMAS IMPUESTAS POR LAS PERSONAS ADULTAS	Las personas adultas toman todas las decisiones. A los niños y las niñas solo se les dice qué tienen que hacer.

*Fuente: elaboración propia, basado en Casas et al. (2003)*

Todos estos modelos nos ayudan a entender y distinguir cuáles pueden ser los diferentes niveles de participación y poder que se les puede conceder a los y las participantes dentro de las organizaciones. Ahora bien, nos hacen entender la participación como una jerarquía en la que el objetivo principal es alcanzar la parte superior de la escalera. Podemos observar, además, que son muy similares. Aún así, se puede apreciar que del modelo de

Arnstein (1969) al de Franklin (1995) (citado en Casas et al., 2008, p. 349), hay dos avances significativos:

1. El foco de atención pasa de estar en las personas adultas a estar en los niños y las niñas.
2. Una mayor especificidad y concreción de las diferentes etapas.

En el ámbito estatal, Trilla y Novella (Novella, 2008; Trilla & Novella, 2001) nos proponen un modelo de participación que se basa en el modelo de Hart (1992). Este autor y esta autora plantean cuatro niveles más amplios de participación: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación. Así lo podemos observar en la figura 14.

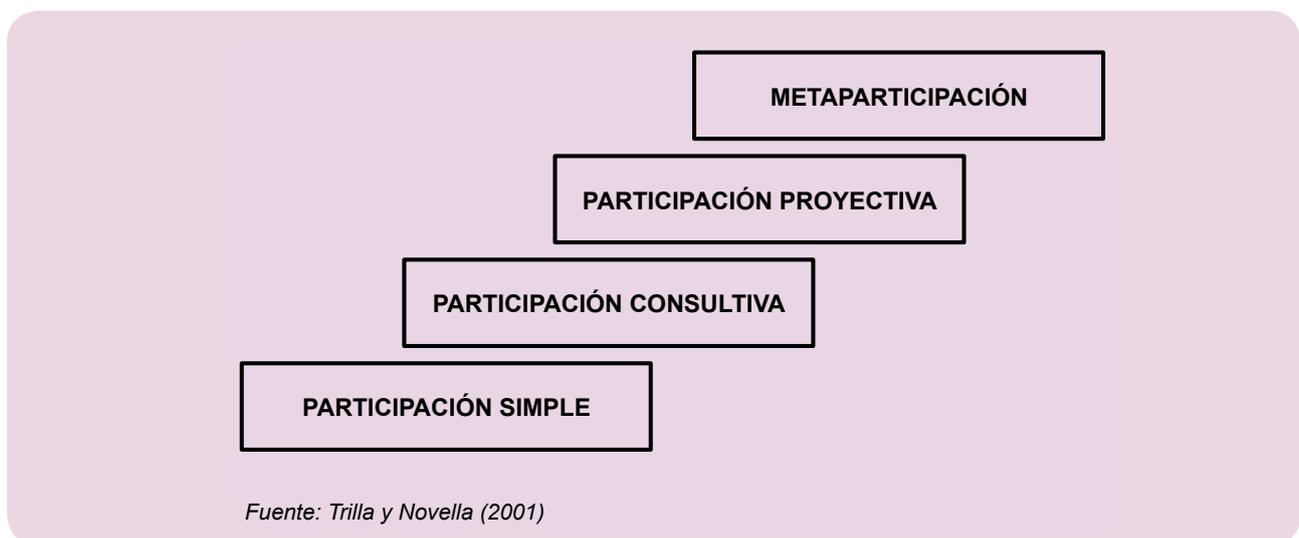


Figura 14: Modelo de participación propuesto por Trilla y Novella (2001)

En la participación simple el niño o la niña participan en el proceso como espectadores y espectadoras o ejecutantes, sin que hayan intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo.

La participación consultiva supone escuchar la palabra de las personas menores de edad, de manera que no son meras espectadoras, ejecutantes o usuarias de algo que ya estaba previamente y externamente decidido, sino que se les pide su opinión sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Para ello se facilitan canales.

En la participación proyectiva el sujeto participante no es un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente activo y activa. En su grado más elevado, la participación proyectiva se da en las diferentes fases del proyecto o de la actividad: en la definición del proyecto, en la planificación, en la puesta en marcha y en la evaluación.

La metaparticipación consiste en que los propios niños y niñas piden, exigen o generan nuevos espacios y me-

canismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ello no son suficientes o eficaces. Se da, en definitiva, cuando se reclama el derecho a tomar parte en las decisiones y a ser escuchados y escuchadas.

Para Trilla y Novella (Novella, 2008; Trilla & Novella, 2001) son cuatro tipos de participación muy generales que pueden abarcar cada uno de ellos diferentes subtipos. Además, no los entienden de modo excluyente, por lo que en una misma entidad nos podemos encontrar con más de un modelo. Aportan también la idea de que no podemos afirmar que, genéricamente, un modelo sea mejor que otro.

Intentando superar la visión escalonada de los modelos de participación expuestos hasta el momento, varios autores y autoras defienden la idea de que diferentes niveles de participación pueden ser apropiados para distintos individuos en diversos momentos y contextos (Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Wright et al., 2006). Estos autores y estas autoras entienden, por tanto, que diferentes niveles de participación o involucración pueden ser adecuados para diferentes tareas y para el logro de diferentes objetivos (Bell, 2011). Es decir, parten de la idea de que hay que entender la participación como un proceso flexible y creativo (Wright et al., 2006) y que, además es multidimensional (Kirby et al., 2003). Así, por ejemplo, sugieren que los distintos niveles de participación están determinados por el contexto, la tarea a realizar, las decisiones que hay que adoptar, la disponibilidad de habilidades e intereses individuales y/o de la cultura de participación presente en la organización (Kemshall & Littlechild, 2000). En esta misma línea, Wright et al. (2006) consideran que a la hora de hablar de participación en un contexto determinado es imprescindible aludir a la cultura existente en dicho contexto, a la estructura organizativa, a la práctica que se lleva a cabo y también a cómo se plantea la evaluación. Para estos autores y estas autoras estos diferentes componentes son piezas de un mismo puzzle y, por lo tanto, hay que ir encajándolas, en el sentido que muestra la figura 15.



Fuente: Wright, 2006

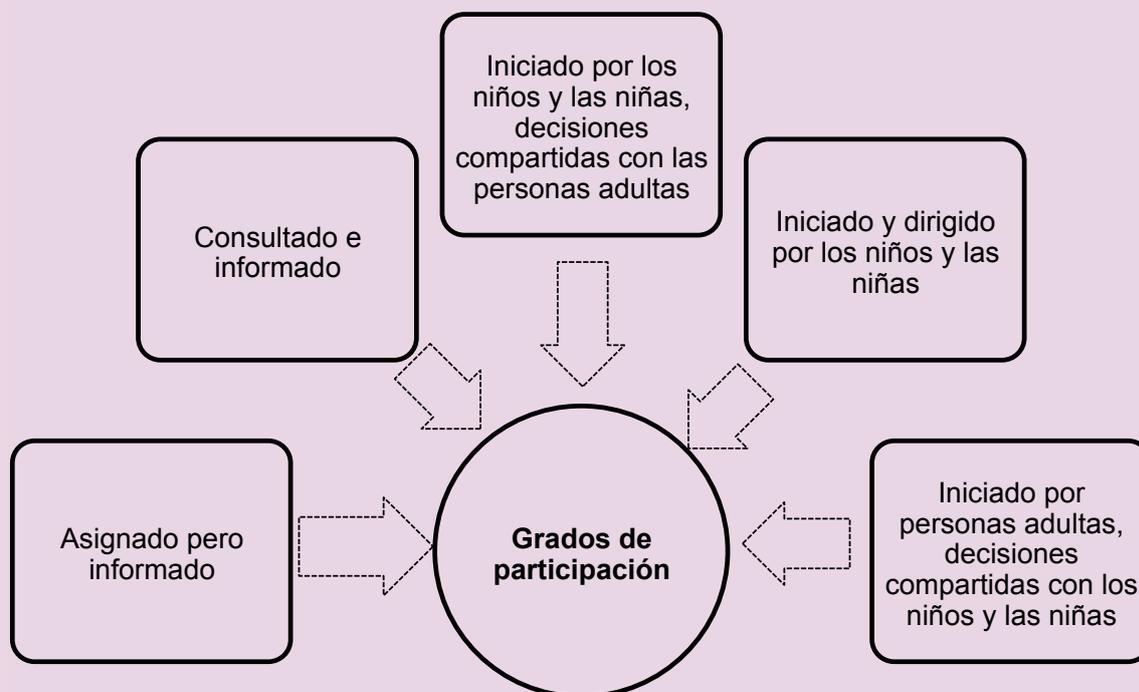
Figura 15: Visión global de la participación

Es así como surgen los modelos denominados circulares, que tratan de recoger la gran complejidad que subyace al análisis de la participación.

Treseder (1997) fue uno de los que propuso un modelo circular (citado en Bell, 2011, p. 26; Casas et al., 2008, p. 350). En este modelo sólo se contemplan los niveles de participación (por lo que se excluyen los niveles de no participación) y, no se plantean los diferentes niveles como excluyentes. Se detallan cinco posibles grados de participación en la elaboración de proyectos:

1. **Asignado pero informado:** las personas adultas deciden sobre el proyecto. Los niños y niñas entienden el proyecto, saben quién y por qué se decidió involucrarlos e involucrarlas. Las personas adultas respetan el punto de vista de los y las jóvenes.
2. **Consultado e informado:** el proyecto es diseñado y gestionado por personas adultas, pero se consulta a los niños y las niñas, por lo que tienen una comprensión total del proceso y sus opiniones son tomadas seriamente.
3. **Iniciado por los niños y niñas, decisiones compartidas con las personas adultas:** los niños y las niñas tienen las ideas, establecen los proyectos y piden la asesoría y el apoyo de las personas adultas. Estas últimas no dirigen el proyecto, pero ofrecen su experiencia a los y las jóvenes.
4. **Iniciado y dirigido por los niños y las niñas:** los y las jóvenes tienen la idea inicial y deciden cómo realizar el proyecto. Las personas adultas están a su disposición, pero no asumen cargos.
5. **Iniciado por personas adultas, decisiones compartidas con los niños y las niñas:** las personas adultas tienen la idea inicial, pero se involucra a los y las jóvenes en cada paso de la planificación e implementación. No solamente se considera sus puntos de vista, sino que también se les tiene en cuenta en la toma de decisiones.

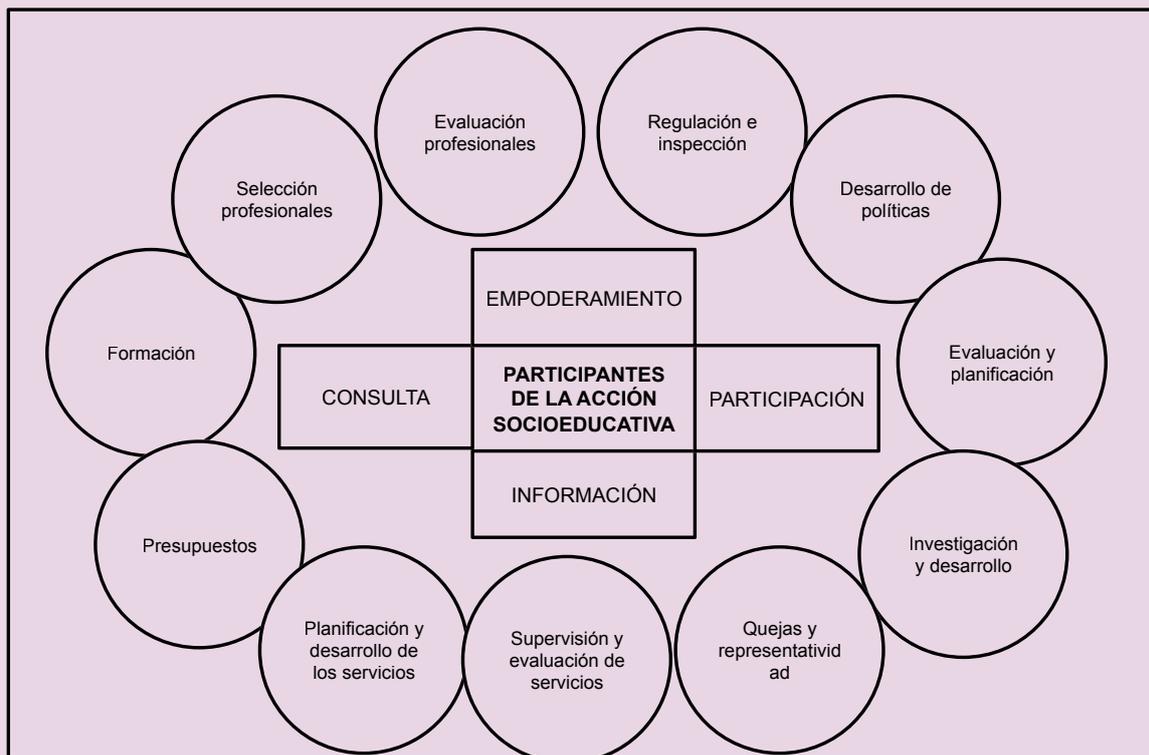
En la siguiente figura se recoge el modelo de análisis de la participación propuesto por Treseder (1997) (citado en Bell, 2011, p. 26; Casas et al., 2008, p. 350).



Fuente: Casas (2003), Bell (2011)

Figura 16: Modelo de participación circular de Treseder (1997)  
(citado en Bell, 2011, p. 26; Casas et al., 2008, p. 350)

Roose et al. (2009), así como Warren (2007) también defienden un modelo no jerárquico y holístico de participación; un modelo que coloca a las personas participantes en el centro de los procesos participativos, tal y como lo podemos observar en la figura 17.



Fuente: Warren (2007), Roose et al. (2009)

Figura 17: Modelo holístico de la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa

Tal y como lo podemos observar, este modelo toma en consideración cuatro modos o maneras diferentes de entender y ejercer la participación:

- Consulta: cuando a la hora de tomar una decisión se tienen en cuenta los diferentes puntos de vista.
- Información: cuando se da y se recibe información en relación con los procesos de toma de decisiones.
- Participación: cuando existe la posibilidad igualitaria de participar en la toma de decisiones, más allá de ser consultados e informados.
- Empoderamiento: cuando las personas participantes tienen el poder y el control (liderazgo) en la toma de decisiones.

Además, la participación se puede extender a diferentes aspectos que afectan al funcionamiento y/o a la organización de las realidades de las que forman parte los y las participantes. Así, por ejemplo:

- Pueden tomar parte en las cuestiones que afectan a las personas profesionales que trabajan en los servicios o los recursos. La formación y educación profesional, el reclutamiento y selección y la evaluación de desempeño profesional hacen referencia a este apartado.
- Por otro lado, pueden participar en cuestiones relacionadas con el funcionamiento del recurso o del servicio en el que están. Por ejemplo, en la asignación de fondos y determinación de presupuesto y/o en la planificación y en el desarrollo del servicio, a través de la presentación de quejas y/o a través de mecanismos de inspección y regulación.
- También podrían participar en procesos de investigación y desarrollo y, por supuesto, en procesos de evaluación, planificación y revisión de los servicios y recursos.
- Por último, nos queda la posible participación en el desarrollo de políticas reguladoras de los SS, en general, y del sistema de protección a la infancia, en concreto.

Imaginémonos, por un instante, la cantidad de posibles combinaciones que pueden existir en una misma realidad en un momento determinado; ya que, perfectamente, nos podemos encontrar con momentos o situaciones en los que la participación se limita a la consulta, pero en otros momentos o situaciones, en cambio, podemos hablar de participación en la toma de decisiones o, incluso de empoderamiento. A todo ello debemos añadir la dimensión temporal, es decir, que dependiendo del momento o de las circunstancias las modalidades participativas pueden variar. Y, evidentemente, no podemos olvidar las propias características de las personas participantes, que también son diferentes. Este último aspecto será importante tenerlo en cuenta, porque no podemos olvidar que el colectivo diana con el que trabajan los educadores y las educadoras sociales en el ámbito de riesgo de desprotección y/o de desprotección, son personas menores de edad legalmente hablando.

Todo ello nos da una visión de la gran complejidad que conlleva el análisis de la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa y este marco teórico nos va a permitir acercarnos un poquito mejor a esa realidad.

En definitiva, estos modelos circulares no enfatizan el valor de un tipo u otro de participación, en el sentido de que un nivel sea considerado como mejor o peor que otro. Estas aproximaciones centradas en las personas, reconocen, sin embargo, que distintas formas de participación pueden ser las mejores y las más adecuadas para diferentes participantes en diversos momentos y dependiendo de sus circunstancias. Estos modelos, por lo tanto, requieren de la negociación para decidir cuál es el mejor tipo de participación posible, dependiendo de la naturaleza de la tarea y de los diferentes tipos de procesos de toma de decisiones que se requieran. En consecuencia, los y las participantes pueden y deben participar de una manera que sea relevante, apropiada y significativa para ellos y ellas (Warren, 2007), porque de ese modo se sentirán cómodos y cómodas en el proceso y podrán sentirse parte del mismo. Cada persona, por tanto, participará en la medida que quiera participar o crea que pueda participar. Ahora bien, lo importante, siempre, es asegurar que la opción de participar esté presente y que sea real (Law & Janson, 2004).

Desde esta mirada, por lo tanto, dependiendo de las circunstancias, de los objetivos, del tipo de organización, diferentes tipos de participación pueden ser más o menos adecuados.

En este sentido, podemos afirmar que, en la literatura científica revisada, existe un consenso bastante generalizado de que la participación, si es real, si es genuina y verdadera, tiene que provocar un cambio tanto en los individuos, como en la organización y, consecuentemente, también a un nivel más global (Kirby et al., 2003; Warren, 2007; Wright et al., 2006). Por todo ello, de lo que se trata es de encontrar el mecanismo o mecanismos adecuados para poner en marcha procesos participativos que tengan un impacto (positivo) en la realidad. Para que esto ocurra es imprescindible no perder de vista la gran complejidad de dichos procesos y estos modelos circulares nos permiten apreciarla y tenerla en cuenta.

### **Aproximaciones a la participación en la acción socioeducativa**

Hemos de indicar, asimismo, que los diferentes estudios en torno a la participación llevados a cabo con este tipo de modelos constatan que en la práctica de la acción socioeducativa existen dos principales aproximaciones o visiones en relación con la participación. Dos aproximaciones que, conceptualmente, son diferentes y entendidas desde perspectivas teóricas diametralmente opuestas, pero que pueden coincidir en la práctica (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001). Son:

1. La aproximación consumista: esta aproximación se basa en una visión de mercado. Se entiende que una competencia cada vez mayor entre los diferentes servicios, exige que los servicios sean más receptivos a las necesidades de las personas participantes, siempre, eso sí, con el objetivo de conseguir más usuarios y usuarias. La participación en este caso se reduce a un intercambio de información, en el que los y las profesionales informan a las personas participantes para que puedan tomar decisiones de una manera adecuada y, a la vez, solicitan información para conocer las necesidades de las mismas y adecuar el servicio a ellas (Carr, 2004; Warren, 2007). El objetivo, por tanto, no es la participación en sí, sino la mejora del servicio desde una perspectiva muy consumista. Según Carr (2004), esta aproximación tiene mucha presencia y no es tan complicada de conseguir. Da la sensación de ser una cultura participativa, pero sin substancia.
2. La aproximación democrática: esta aproximación pone el punto de mira en conseguir la ciudadanía plena e igualitaria para los sujetos participantes (Carr, 2004; Warren, 2007). Enfatiza el derecho a participar de las personas, la redistribución del poder y la consecución de ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, en la línea de los estudios llevados a cabo por la EAPN, en solitario o en colaboración con otra organizaciones (EAPN & Eurochild, 2013; EAPN, 2010, 2012, 2014). Por ello, los y las participantes tienen una mayor influencia y control en los procesos de toma de decisiones que les afectan como, por ejemplo, en el desarrollo de políticas, en la asignación de recursos, en la gestión operativa y estratégica de los servicios y en dar forma e influir en el uso colectivo de los servicios.

Además de estas dos aproximaciones muy analizadas por diversos autores y autoras, Kemshall y Littlechild (2000) identifican una tercera aproximación, que denominan terapéutica. Desde la misma, se valora la participa-

ción por entender que es algo bueno para las personas participantes, en el sentido de que les permite liberarse de sus angustias o preocupaciones. En este sentido, es importante crear relaciones entre participantes y profesionales que se basen en la dignidad y el respeto, pero no hay ninguna intención de modificar las relaciones de poder existentes.

Estas aproximaciones, en definitiva, obligan a reflexionar sobre qué entendemos por participación y qué tipo de participación queremos impulsar. En este sentido, Kirby et al. (2003) afirman que, aunque la participación de los niños y las niñas es un principio incuestionable tal y como aparece redactado en la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), la participación no puede ser el fin en sí mismo. El objetivo de la misma tiene que ser asegurar los mejores resultados para las personas menores de edad, así como para la organización y para la propia comunidad. Por lo tanto, la participación sólo será significativa, si los y las participantes pueden comprobar que sus puntos de vista han sido tenidos en cuenta y ha habido algún cambio. Este es un aspecto importante, porque la efectiva participación tiene que conducir al cambio (Bell, 2011; Kirby et al., 2003; Warren, 2007; Wright et al., 2006). Así pues, podemos asegurar que en las últimas décadas ha ido creciendo la aceptación de que la participación de los sujetos participantes es importante y, por lo tanto, se han puesto en marcha diferentes acciones para impulsarlo. Pero no se ha de olvidar por qué tiene valor esta participación, porque si no es así, no podemos saber cómo propiciarla y, sobre todo, cómo garantizar que las acciones que ponemos en marcha producen verdaderamente un cambio. McPhail (2010), en esta misma línea, indica que la implicación de los y las participantes en los procesos socioeducativos tiene el potencial de transformar la naturaleza de las relaciones entre participantes y profesionales, siempre para un beneficio y desde un reparto de poder más igualitario. Además, desde la perspectiva de Montané (2015) la participación tiene que ser entendida como uno de los elementos esenciales de la justicia social. En concreto, como un principio de la vida en común, como una actitud ética y moral y, también, como un principio socioeducativo, por que

se requieren construcciones educativas con el fin de que la justicia social no sea sólo una teoría válida, sino también una realidad vivida. Desde la educación, y concretamente la Educación social, debemos potenciar nuestra voces en relación con un nuevo liderazgo, nuevas reflexiones en torno a la justicia social. (p. 3)

Carr (2007), a su vez, cree que la estrategia política de impulsar la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa puede conllevar una transformación importante en las relaciones de poder existentes hasta el momento y puede conducir a uno de los mayores cambios culturales dentro del sistema de protección social.

Por todo lo comentado anteriormente, podemos concluir que poner en marcha procesos participativos reales, es decir, que tengan un impacto en la realidad, no es tarea fácil. La literatura científica evidencia que es una tarea muy complicada, pero también da pistas de hacia dónde deberíamos dirigir nuestra mirada. Tal y como dicen Le Riche y Taylor (2008) “desarrollar una cultura participativa dentro de las organizaciones es un proceso complejo, pero dinámico y creativo que conlleva obtener y fomentar el entusiasmo, compartir ideas y aprender a través de hacer” (p. 24). Supone, en fin, gestionar el poder, requiere poner una constante atención y es un proceso

continuo (Le Riche & Taylor, 2008). A su vez, Johansson et al. (2008) afirman que, aunque los y las profesionales de la acción socioeducativa estén dispuestos y dispuestas a compartir el poder, no siempre resulta fácil porque las tradiciones de trabajo y las experiencias anteriores condicionan mucho y porque la legislación enfatiza la responsabilidad de las agencias y de los y las profesionales. Carr (2007), a su vez, afirma que la naturaleza de la participación es una cuestión política, por lo que el conflicto es inherente al mismo proceso; aunque en la literatura científica parece ser que se tiende a obviar esta dimensión política.

Nuestra mirada, por lo tanto, debería de dirigirse hacia cómo conseguir lo que Warren (2007) denomina organizaciones o entidades centradas en las personas o lo que Wright et al. (2006) denominan organizaciones "whole-system"<sup>15</sup>; esto es, organizaciones que están deseando experimentar, reflexionar sobre la práctica y llevar a cabo cambios sostenibles en las actitudes existentes, en los modelos de conducta, en las normas y los valores establecidos y en los procesos y prácticas sobre los que tradicionalmente se ha sustentado la comunidad de los y las profesionales de la acción socioeducativa. A esta misma idea aluden Robson et al. (2008) cuando se refieren a la participación del día a día, contraponiéndola a actividades concretas y esporádicas de participación.

Desde la EAPN (2014) también se afirma que

la participación no es una coletilla de moda que podemos añadir mecánicamente a todos los discursos, no es un tema o un área de actuación, no son ciertas actividades que incluir en nuestros programas, es un CÓMO que recorre toda la práctica, la acción y la organización de las entidades, en todos sus niveles. La participación es un elemento transversal y sustantivo en todos los niveles y ámbitos de las organizaciones sociales. (p. 40)

Esto significa que, para pasar del discurso de la participación y la horizontalidad a su práctica efectiva, es necesario cambiar y crecer hacia modelos organizativos más horizontales, participativos y colaborativos; lo que, a su vez, supone un cambio profundo en la cultura organizativa de las entidades, así como un cambio en la manera de entender y llevar a cabo el reparto del poder dentro de las organizaciones.

Esto, evidentemente, no es tarea fácil. En este sentido, la bibliografía científica identifica una serie de factores que dificultan la creación de procesos participativos de estas características, así como factores facilitadores a los que nos referiremos a continuación.

## Factores que dificultan los procesos participativos

Entre la documentación analizada hemos encontrado valiosas referencias en relación con los factores que dificultan o potencian conseguir procesos participativos reales y verdaderos.

Cuando aludimos a factores que dificultan dichos procesos, nos estamos refiriendo a la existencia de una serie de maneras de hacer y de estar, desarrolladas tanto por parte de los y las profesionales como por parte de las

---

15. Organizaciones totales.

organizaciones que frenan la creación de culturas participativas (Heikkilä & Julkunen, 2003; Law & Janzon, 2004; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Rose, Fleischmann, Tonkiss, Campbell, & Wykes, 2003; Warren, 2007). Entre las barreras existentes destacan las barreras individuales y/o personales, barreras organizacionales y administrativas, barreras culturales y barreras políticas y legales.

### **BARRERAS INDIVIDUALES Y/O PERSONALES**

Según la bibliografía consultada, las barreras individuales y/o personales se identifican con las actitudes y las visiones que tanto profesionales como participantes de la acción socioeducativa tienen en torno a la participación (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Warren, 2007). Actitudes y visiones que interfieren en la puesta en marcha de procesos participativos, muchas veces como barreras u obstáculos. Así, por ejemplo, Heikkilä y Julkunen (2003) mencionan cómo, a menudo existen por parte de participantes y profesionales visiones diferentes de la situación que pueden entrar en contradicción y dificultar la participación; tal y como se demostró en un estudio sueco, según el cual para los y las participantes lo más importante de cara a los procesos participativos era no perder las subvenciones y conseguir unas condiciones de vida decentes; mientras que para los y las profesionales, lo más importante era que estas personas adquirieran autoconfianza y fueran más activas en la comunidad. Para Warren (2007) existen entre los y las profesionales de la acción socioeducativa una serie de actitudes que también dificultan la participación: la necesidad de control, saber qué es lo mejor para la persona, estereotipos, etc. Robson et al. (2008), en un estudio llevado a cabo con personas con dificultades auditivas, pudieron comprobar cómo para estas, algunas actitudes de los y las profesionales no beneficiaban el desarrollo de procesos participativos: ser tratados y tratadas con inferioridad y como si no fueran capaces.

A este respecto los estudios realizados por la EAPN (2010, 2012, 2014) confirman que en muchas ocasiones

la participación genera miedo. Miedo por parte de los y las profesionales a ser cuestionadas, a perder poder, a no saber qué hacer con las cuestiones que nos sugieren, a abrir la ventana y que entre frío, a perder poder, al conflicto. (p. 74)

Y miedos también por parte de los y las personas participantes, en el sentido de que pueden temer a que lo que digan les perjudique, al coste personal, a estar muy expuestas o a no agradar a la entidad o a sus trabajadores y trabajadoras.

Entre las barreras individuales y/o personales la literatura científica también destaca cómo, en muchas ocasiones, las características de las personas participantes (la edad, la raza, alguna disfuncionalidad, etc.) son utilizadas como potenciales obstáculos para la participación por parte de los y las profesionales (Rose et al., 2003).

Y, por último, otra de las posibles barreras es la de la existencia de una comunicación escasa entre participantes y profesionales (Warren, 2007). A este respecto, se estima muy importante que los sujetos participantes, en todo momento, tengan la información necesaria para poder participar y saber cómo y para qué hacerlo.

## BARRERAS ORGANIZACIONALES Y ADMINISTRATIVAS

A este nivel, la falta de unos objetivos claros por parte de la organización se vislumbra como un factor obstaculizador de la participación (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001). Según Warren (2007), esto ocurre cuando se trabaja dentro de organizaciones o sistemas complejos y confusos, en los que los y las profesionales pueden estar recibiendo mensajes diferentes y, en muchos casos, contradictorios. Todo ello, en muchas ocasiones, se une a una falta de liderazgo claro.

En otro sentido, la falta de conocimiento, por parte de las organizaciones y administraciones, de métodos exitosos para la participación es otro de los aspectos que la literatura científica identifica como barrera (Heikkilä & Julkunen, 2003). A este respecto, se recalca la necesidad y la obligación de estar al día en relación con la investigación y la práctica internacional.

Y, finalmente, la falta de recursos y de tiempo, son otros dos factores importantes que la investigación internacional reconoce como barreras o dificultades para la puesta en marcha de procesos participativos (Law & Janson, 2004; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Rose et al., 2003) Robson et al., 2008; Rose et al., 2003). Robson et al. (2008) añaden, además, la falta de información, sobre todo, por parte de los y las participantes. A este respecto, Munday (2001) afirma que no se puede perder de vista que la participación supone un coste tanto para la organización o el servicio (tiempo del personal y otros gastos de organización) como para las personas participantes (tiempo y energía). Por ello es muy importante que todos y todas estén dispuestos y dispuestas a asumir dichos costos. Aún más, la EAPN afirma que en lo relativo a la participación existe hoy en día una gran distancia entre los deseos y los proyectos, como consecuencia, en muchos casos, de la falta de presupuestos adecuados (EAPN, 2014).

## BARRERAS CULTURALES

Desde la perspectiva de Rose et al. (2003), Warren (2007) y Munday (2001) existen culturas organizacionales resistentes a la participación. Según este último autor, por ejemplo, las formas burocráticas de organización la dificultan, porque, precisamente, con la participación se ponen en entredicho la jerarquía y la rutina típicas de una cultura burocrática.

Pero también hay otras características relacionadas con la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa que interfieren negativamente en la puesta en marcha de procesos participativos. Munday (2001), por ejemplo, alude a la identidad profesional y al estatus de los y las profesionales. Considera que si la identidad y la posición no son lo suficientemente estables y fuertes, se pueden sentir amenazados y amenazadas, porque se sienten cuestionados y cuestionadas.

Consecuencia de esta identidad y estatus débiles es, según Munday (2001), el excesivo paternalismo que los y las profesionales muestran hacia los y las participantes; que, puede derivar en visualizar la participación como una carga más de trabajo, que exige mucho tiempo y energía para estos y estas profesionales que ya, de por sí, tienen mucha carga laboral.

En la misma línea, para Warren (2007), otra de las características culturales de la profesión, que dificultan la participación, se corresponde con las diferencias de poder tradicionalmente existentes entre profesionales y participantes.

Dentro de las barreras culturales diferentes autores y autoras mencionan el lenguaje como otra de las barreras que dificultan la participación (Munday, 2001; Warren, 2007). Existe un consenso muy amplio en cuanto a que el primer paso para la participación es garantizar la comunicación entre participantes y profesionales. Por ello, si los idiomas son diferentes hay que garantizar la presencia de traductores y traductoras. Y, en cualquier caso, será necesario que exista un ajuste entre los diferentes códigos y registros lingüísticos.

### **BARRERAS POLÍTICAS Y LEGALES**

Heikkilä y Julkunen (2003) afirman que la existencia de vacíos legales en torno a la posición, los derechos y las obligaciones de los y las participantes en los servicios puede ser un obstáculo importante para la participación. Por ello, a las políticas y a las leyes hay que pedirles claridad y que contemplen el derecho de las personas a la participación (Munday, 2001). Según Munday (2001), en los países nórdicos es donde la legislación es más contundente y clara al respecto.

También es muy importante que haya una coincidencia o, por lo menos, que las políticas centrales y las locales caminen en la misma dirección (Law & Janzon, 2004). Es decir, que, en el caso de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, las normativas existentes en los diferentes ámbitos territoriales tengan la misma aproximación o mirada hacia la misma. Lo contrario llevaría a la existencia de mensajes contradictorios en cuanto a diferentes cuestiones relacionadas con la acción socioeducativa (estructura y organización, evaluación, relaciones, etc.) y, claro está, con la participación.

Además de que las leyes sean claras y contundentes y de que todas se desarrollen en la misma línea, según Warren (2007), la falta o la inexistencia de compromisos concretos entre los servicios y las políticas es también otro factor obstaculizador de prácticas participativas. Es decir, no basta con que el derecho a participar esté escrito clara y nítidamente en las normativas, sino que es, también necesario, asumir y acordar compromisos entre las diferentes esferas políticas y profesionales para garantizar la puesta en marcha de dicho derecho.

La tabla 4 recoge los principales factores obstaculizadores de las culturas participativas, identificados por la literatura científica actual.

**Tabla 4:***Factores obstaculizadores de culturas participativas*

<b>FACTORES OBSTACULIZADORES</b>	
<b>BARRERAS INDIVIDUALES Y/O PERSONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes y visiones diferentes entre participantes y profesionales</li> <li>• Actitud de control, de saber lo que necesita la persona... por parte del y de la profesional</li> <li>• Miedos por parte de profesionales y participantes</li> <li>• Características de las personas participantes</li> <li>• Comunicación escasa</li> </ul>
<b>BARRERAS ADMINISTRATIVAS Y ORGANIZACIONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de objetivos claros</li> <li>• Falta de liderazgo</li> <li>• Falta de conocimiento de prácticas exitosas</li> <li>• Falta de tiempo</li> <li>• Falta de recursos</li> <li>• Falta de información</li> </ul>
<b>BARRERAS CULTURALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culturas organizativas resistentes (burocracia)</li> <li>• Identidad y estatus profesional débil</li> <li>• Excesivo paternalismo</li> <li>• Diferencias de poder entre participantes y profesionales</li> <li>• Diferencias en el lenguaje</li> </ul>
<b>BARRERAS POLÍTICAS Y LEGALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de vacíos legales</li> <li>• Falta de coincidencia entre políticas y normativas</li> <li>• Falta de compromisos entre servicios y políticas</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia, basado en Heikkilä & Julkunen, 2003; Law & Janzon, 2004; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Rose, Fleischmann, Tonkiss, Campbell, & Wykes, 2003; Warren, 2007*

## Factores que facilitan procesos participativos

Y ¿qué es lo que facilita la creación y el mantenimiento de procesos participativos? A este respecto, la bibliografía analizada se adhiere, en general, a la reflexión planteada por Wright et al. (2006) en torno a las diferentes dimensiones a tener en cuenta a la hora de dialogar sobre participación dentro de las organizaciones, esto es, la cultura, la estructura, la práctica y la evaluación. Dimensiones que forman parte de un puzle cuyas piezas hay que ir encajando, para conseguir procesos y entidades centradas en las personas (Warren, 2007) u organiza-

ciones “whole-system” (Wright et al., 2006) o la participación en el día a día a la que se refieren Robson et al. (2008). En la guía publicada por Wright et al. (2006) se recogen los cambios que habría que llevar a cabo para conseguirlo<sup>16</sup>. Estos cambios van en la línea de lograr:

- Culturas participativas que sean compartidas por todos y todas.
- Estructuras que apoyen la participación.
- Prácticas efectivas de participación.
- Sistemas efectivos para revisar y evaluar los procesos participativos.

### **CULTURAS PARTICIPATIVAS QUE SEAN COMPARTIDAS POR TODOS Y TODAS**

Para Wright et al. (2006) una cultura participativa implica un compromiso por parte de todas las personas implicadas (dirección, profesionales de la práctica y participantes) para garantizar la participación de todas. Evidentemente, se parte de la idea de que la cultura no es algo estático, sino que está en continuo movimiento y, por lo tanto, es modificable. Para impulsar culturas participativas es importante:

- Trabajar en la línea de llegar a un consenso, entre todos y todas las participantes, en torno a lo que se entiende por participación: qué significa, por qué es importante, etc.
- Asegurar el compromiso de las direcciones para apoyar el desarrollo de prácticas participativas.
- Asegurar que todo el personal está comprometido con la participación.
- Elaborar un documento base para la participación, consensuado por todos y todas.
- Mostrar evidencias de la participación en documentos y políticas de la organización.
- Hacer público el compromiso para la participación.

### **ESTRUCTURAS QUE APOYEN LA PARTICIPACIÓN**

Desde la perspectiva de Wright et al. (2006), una vez que la participación ha sido consensuada como un valor fundamental de la organización, es necesario, también, crear las estructuras organizativas necesarias para hacerla posible. De hecho, muchos de los intentos de cambio han solido fracasar por no haber contemplado este aspecto y no haber variado las formas de trabajo. A la hora de idear estas nuevas estructuras no hay que perder de vista el personal y los recursos disponibles, así como los procesos de toma de decisiones y planificación. De lo contrario, nos podemos encontrar con profesionales que se encuentran con barreras organizacionales, tales como falta de recursos y tiempo. En concreto, la guía (Wright et al., 2006) sugiere fijarse en las siguientes áreas

---

16. En este trabajo recogemos las directrices fundamentales que aparecen en esta guía de cara a promover el cambio hacia organizaciones más participativas, sin entrar en detalles concretos y específicos. En el documento original se pueden encontrar todas las especificidades.

para conseguir estructuras organizativas efectivas que garanticen la participación:

- El desarrollo de una estrategia de participación, que sea flexible (Kirby et al., 2003). Estos autores y estos autores detallan, además, que para el diseño de esta estrategia habría que tener en cuenta las siguientes cuestiones: el nivel de participación, el foco de la toma de decisión, el contenido de la toma de decisión, la naturaleza de la actividad participativa y, finalmente, la frecuencia y la duración de la participación.
- El trabajo colaborativo con otras organizaciones que también promueven la participación se ha identificado como un factor que facilita la puesta en marcha de procesos participativos (Wright et al., 2006), en el sentido de que puede ayudar a compartir experiencias y competencias, así como a detectar dificultades y oportunidades (Kirby et al., 2003).
- La identificación de una persona o varias personas como referentes para la puesta en marcha y el mantenimiento de estos procesos, es también un aspecto que la literatura científica ha identificado como facilitador de procesos participativos (Robson, Begum, & Lock, 2003). En este sentido, la formación es un aspecto clave.
- Provisión de recursos adecuados. Según Kirby et al. (2003) “no cuesta nada escuchar a un niño o a una niña. Pero cuesta dinero apoyar al personal para desarrollar nuevas competencias; darles tiempo para aprender e interiorizar nuevas formas de trabajo; organizar eventos participativos; pagar otro tipo de recursos necesarios, como locales” (p. 70). La financiación, por lo tanto, es necesaria para poner en marcha este tipo de procesos. Algunos aspectos que habría que tener en cuenta de cara a organizar los presupuestos serían los siguientes: formación, apoyo, gastos diversos, incentivos, equipamiento, espacios, organización de eventos, publicidad, etc.

## PRÁCTICAS EFECTIVAS DE PARTICIPACIÓN

Además de asumir la participación como un principio general de actuación y de llevar a cabo las modificaciones oportunas en las formas de organizarse y de trabajar, otro aspecto fundamental que estos autores y estas autoras reconocen como básico para convertirse en organizaciones centradas en la persona “whole-system”, consiste en la puesta en marcha de prácticas efectivas que integren la participación como algo inherente a las mismas (Wright et al., 2006). Y para que una práctica sea efectiva habría que garantizar:

- La implicación de todos los y todas las participantes, sean cuales sean sus características, en la toma de decisiones de diferente índole.
- La participación segura de todas las personas, garantizando el consentimiento, la protección, el acceso y el *feedback* continuo.
- La creación de entornos participativos, más allá de la puesta en marcha de actividades participativas concretas y puntuales (Kirby et al., 2003).
- La utilización de aproximaciones flexibles y creativas.

- El conocimiento y la comprensión de diferentes mecanismos para la participación tanto en cuestiones organizativas de los servicios como en cuestiones personales.
- Oportunidades para adquirir competencias, conocimientos y experiencias necesarias.

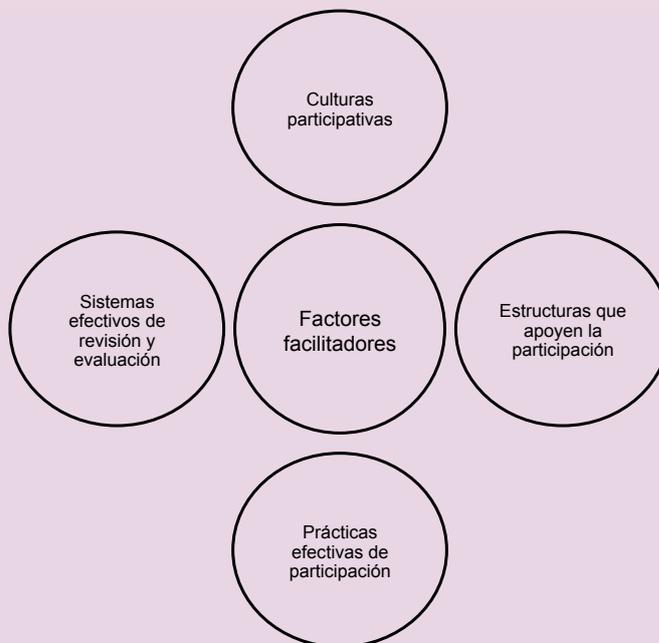
### SISTEMAS EFECTIVOS PARA REVISAR Y EVALUAR LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

Estos sistemas deberían de servir para recoger cómo se ha potenciado activamente la participación de los sujetos participantes y en qué ha consistido la misma; así como para visualizar el impacto que ha tenido (Wright et al., 2006). A este respecto, estos autores y estas autores son conscientes de la falta de evidencias al respecto y, por lo tanto, de la necesidad de más investigación.

Todo proceso evaluativo que se pusiera en marcha tendría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los resultados previstos.
- La implicación de los y las participantes.
- Los recursos disponibles.
- Las evidencias del proceso de participación.

En la figura siguiente resumimos los factores que la literatura científica actual reconoce como facilitadores de procesos participativos.



Fuente: elaboración propia, basado en Wrigth et al. (2006)

Figura 18: Factores facilitadores de procesos participativos

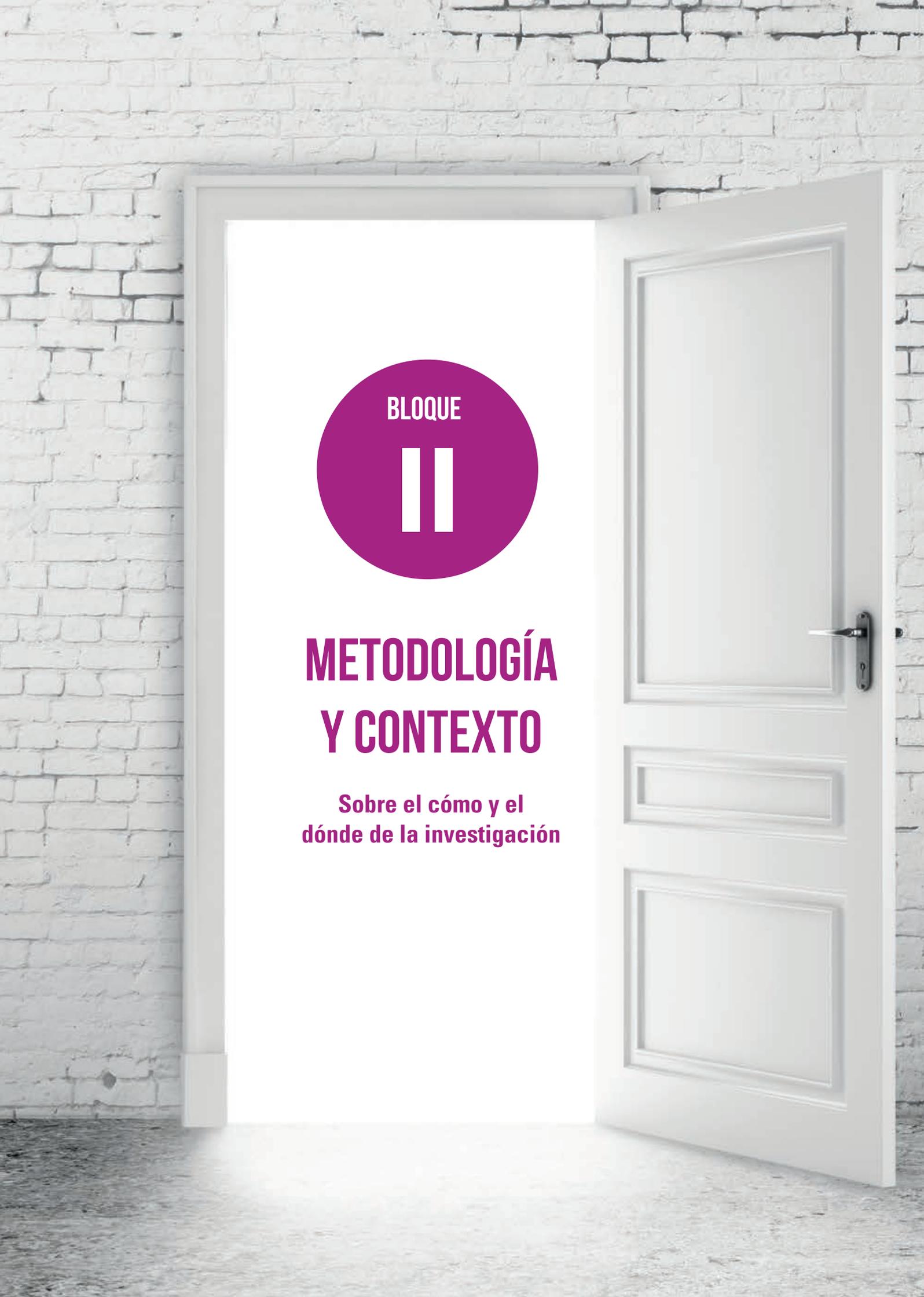
## RESUMEN DEL BLOQUE I

El marco teórico ha mostrado, en primer lugar, la centralidad del análisis de la cultura profesional como vía para acercarnos a las profesiones. En segundo lugar, que la cultura profesional es una realidad multidimensional, en la que las diferentes dimensiones están conectadas e interrelacionadas; de manera que un estudio profundo y complejo de la misma requiere tener en cuenta esas diferentes dimensiones. Además, hemos observado que la cultura profesional se adquiere y que no puede ser analizada como una realidad aislada de su contexto.

Centrándonos, ya, en la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa, hemos comprobado que la literatura científica identifica dos tipos de culturas profesionales que se identifican con dos aproximaciones hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección diferentes. Cada una de ellas conlleva una manera determinada de visualizar las relaciones entre participantes y profesionales y, consecuentemente, la participación de los primeros y las primeras en la acción socioeducativa.

Finalmente, este análisis teórico ha evidenciado la importancia que hoy en día está teniendo en la investigación socioeducativa el tema de la participación de los sujetos participantes, como consecuencia, del cambio de aproximación acaecido en el ámbito europeo, pasando de una mirada centrada en la protección de la infancia a otra centrada en su bienestar. Reflexionar sobre el modelo teórico que se va a utilizar para analizar la participación, así como la aproximación o la mirada desde la que visualizamos la misma es un aspecto fundamental. A este respecto, la investigación europea se orienta en la línea de entender la participación como un proceso complejo y circular, que tiene como finalidad producir cambios, tanto en los individuos como en la sociedad en su conjunto. Es decir, la participación entendida desde una visión democrática.

Ahora bien, la literatura científica también ha mostrado que poner en marcha procesos participativos complejos y democráticos no es nada fácil. Nos podemos encontrar con algunas barreras obstaculizadoras tanto en el ámbito individual, como en el organizacional, cultural y político. Una mirada holística y compleja del funcionamiento de las organizaciones, en cambio, puede ayudar a la puesta en marcha de procesos participativos que impulsen y promuevan cambios. Para ello es imprescindible trabajar aspectos relacionados con la cultura, la estructura, la práctica y la evaluación dentro de las organizaciones.



**BLOQUE**



# **METODOLOGÍA Y CONTEXTO**

**Sobre el cómo y el  
dónde de la investigación**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>96</b>
<i>Capítulo 5. Cuestiones metodológicas .....</i>	<i>96</i>
<i>Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos.....</i>	<i>96</i>
<i>Diseño metodológico .....</i>	<i>98</i>
<i>Muestra y participantes.....</i>	<i>100</i>
<i>Técnicas de producción de datos.....</i>	<i>102</i>
<i>Fases del diseño de la investigación .....</i>	<i>118</i>
<i>Análisis de datos.....</i>	<i>125</i>
<i>Criterios de calidad y aspectos éticos de la investigación .....</i>	<i>130</i>
<b>CAPÍTULO 6. EL CONTEXTO .....</b>	<b>138</b>
<i>El contexto normativo de Bizkaia y de la CAPV.....</i>	<i>139</i>
<i>Reparto competencial existente.....</i>	<i>142</i>
<i>Programas y servicios existentes .....</i>	<i>144</i>
<b>RESUMEN DEL BLOQUE II.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUCCIÓN

El objeto de este segundo bloque de la tesis que presentamos es doble: por un lado, en el capítulo quinto detallaremos cómo se ha llevado a cabo la investigación, es decir, aclararemos las cuestiones metodológicas relacionadas con la organización de la investigación en cuanto a la elaboración de datos, y su análisis. Y, por otro lado, en el capítulo seis, nos acercaremos al contexto administrativo y normativo en el que trabajan los educadores y las educadoras sociales que actúan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en el Territorio Histórico de Bizkaia, con la finalidad de poder ubicar contextualmente el quehacer profesional de estos y estas profesionales de la Educación social.

## CAPÍTULO 5. CUESTIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo se detalla el diseño metodológico seguido en esta investigación. Empezamos aclarando las preguntas e hipótesis de investigación, así como los objetivos que la han guiado. A continuación, se profundiza y se justifica la elección de la metodología cualitativa. En tercer lugar, hablamos del procedimiento utilizado en el proceso de producción de datos y de su análisis. Y concluimos con cuestiones relacionadas con la calidad del análisis y la ética que se han seguido a lo largo de la investigación.

### Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

#### PREGUNTAS DETONANTES

A lo largo de su trayectoria profesional, la doctoranda ha tenido la oportunidad de trabajar con educadores y educadoras sociales del ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, bien en proyectos de investigación, en el Practicum o en otro tipo de actividades. En estos contactos con la realidad profesional han ido emergiendo cuestiones relacionadas con su práctica, que, en el marco de esta tesis, se han convertido en las preguntas detonantes. Son las siguientes:

- ¿Cuáles son las maneras de estar y de entender la profesión que tienen los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección?
- ¿Cómo entienden sus funciones y quehaceres profesionales?
- ¿Cómo entienden sus relaciones con los y las participantes de la acción socioeducativa y, en concreto, su participación?
- ¿Nos puede ayudar el concepto de cultura profesional a la comprensión de esas maneras de estar y de entender la profesión?
- ¿Cuáles son las características principales del contexto administrativo y normativo en el que trabajan los educadores y las educadoras sociales?

- ¿En qué consisten las tensiones que existen entre las formas de estar de los y las profesionales y el contexto administrativo y normativo?
- ¿Este análisis nos podría ayudar a reflexionar sobre la profesión, y detectar dónde estamos y hacia dónde habría que avanzar?

A partir de estos interrogantes, nos planteamos las siguientes hipótesis.

### HIPÓTESIS

- Podemos identificar, entre los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, rasgos característicos de diferentes tipos de culturas profesionales, que conllevan tanto aspectos facilitadores como obstaculizadores para la puesta en marcha de procesos socioeducativos que potencian la participación de los sujetos participantes.
- Podemos identificar en el contexto institucional y normativo de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, aspectos tanto facilitadores como obstaculizadores de culturas profesionales que potencian la participación de las personas participantes.

### OBJETIVOS

Los objetivos que nos hemos planteado en esta tesis doctoral han sido los siguientes:

1. Identificar, en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, la comprensión existente de la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa.
2. Analizar la visión de la participación de los y las participantes de la acción socioeducativa:
  - a. en el contexto normativo y legal en el que los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección desarrollan su cultura profesional en Bizkaia.
  - b. y en el discurso de los y las profesionales.
3. Identificar aquellos aspectos, tanto del discurso de los y las profesionales como del contexto normativo y legal, que obstaculizan o potencian el desarrollo de culturas profesionales asentadas en la participación de los sujetos participantes.
4. Elaborar recomendaciones de cara al sistema formativo, administrativo y de las agencias intervinientes en el sector de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección de Bizkaia, que posibiliten el desarrollo de una cultura en la que la participación de los sujetos participantes sea un aspecto central.

## Diseño metodológico

La metodología es clave en un trabajo de investigación, ya que esta nos indica el camino a seguir para obtener un profundo conocimiento del objeto de estudio, con criterios de rigor y éticos (Alonso-Sáez, 2015; Remiro, 2016). En nuestro caso, el acercamiento y la comprensión al objeto de estudio, es decir, a la cultura profesional de los educadores y las educadoras que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, ha requerido el uso de la metodología cualitativa. Se ha optado por esta metodología, porque permite entender, describir y explicar los fenómenos en su entorno natural (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012; Taylor & Bogdan, 1987), tomando como referencia los significados que las personas que están participando de esa realidad otorgan a lo que está ocurriendo (Torrance, 2012; Tracy, 2011).

Las primeras investigaciones cualitativas datan de finales del S. XIX y gracias a la producción científica que ha existido desde esa fecha, este tipo de metodología se ha convertido en un referente de la investigación científica actual (Gibbs, 2012; Krause, 1995; Rodríguez, Gil, & García, 1996), teniendo una presencia muy importante en la misma (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2010; J. Richardson, 1997; Sandín, 2003). En el Estado español, su reconocimiento ha sido más tardío, casi a finales del siglo XX, pero actualmente contamos con una gran variedad de estudios cualitativos en Educación y en Ciencias Sociales (Guzmán, Cabrera, Yanes, & Castro, 2008; Sandín, 2003). Para Denzin y Lincoln (2000) se trata de “un campo de investigación por derecho propio que atraviesa disciplinas, campos y temáticas diversas”. (p. 2).

Ahora bien, también es verdad que no se puede hablar sobre la metodología cualitativa como un único bloque (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012), porque dentro de la misma podemos encontrar diferentes maneras de entender tanto la realidad, como el papel de la ciencia (Rodríguez et al., 1996), que se reflejan en el uso de diferentes términos, conceptos y supuestos (Denzin & Lincoln, 2000).

Es por ello que diversos autores y autoras han tratado de reflexionar sobre lo que tienen en común todos estos enfoques que se agrupan dentro de la metodología cualitativa.

Así, por ejemplo, Denzin y Lincoln (2000) identifican las siguientes características:

- Se trata de una actividad localizada en un lugar y en un tiempo.
- Consiste en una serie de prácticas interpretativas, que tratan de convertir el mundo en una serie de representaciones que pueden incluir notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales.
- Estas prácticas transforman el mundo.

Así mismo para Flick (2012), la investigación cualitativa se destaca por:

- Pretender acercarse al mundo de ahí fuera (in situ).
- Entender, describir y, a veces, explicar los fenómenos sociales desde el interior, es decir, teniendo en cuenta el modo como “las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Flick, 2012, p. 13).

Es decir, la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista al mundo. Esto significa que se estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a los fenómenos o a interpretarlos en base a los significados que las personas les dan.

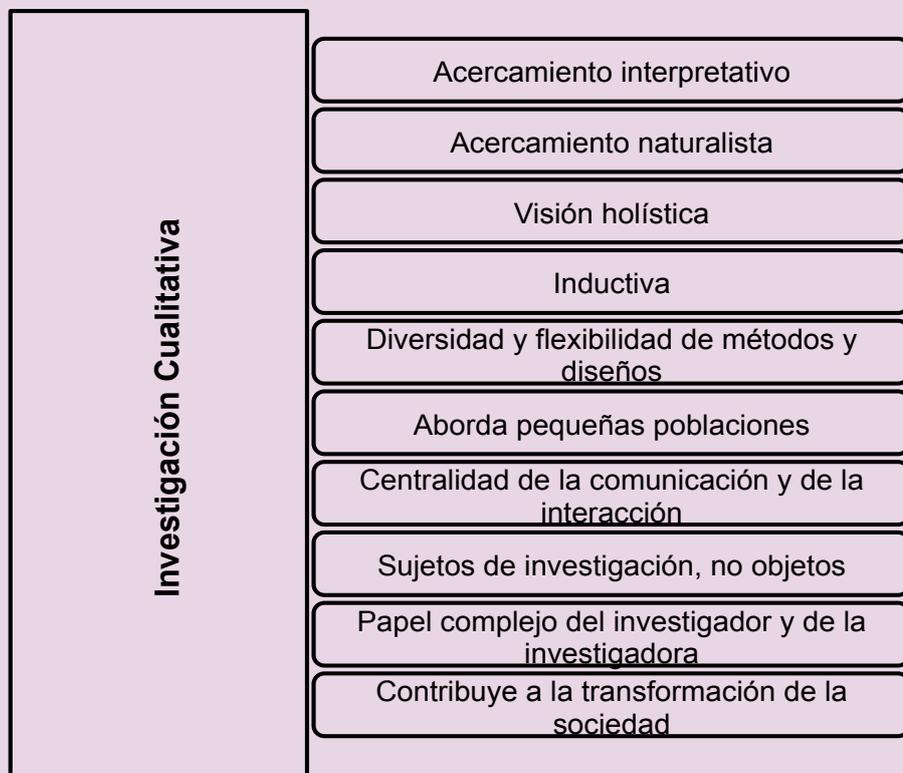
Además, toda investigación cualitativa tiene una visión holística de la realidad, es inductiva, utiliza diversos métodos y diseños con flexibilidad y aborda pequeñas poblaciones (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012; Taylor & Bogdan, 1987).

El conocimiento, por lo tanto, se construye a través de la interpretación que hacen los y las participantes sobre esa realidad social que viven; que, a su vez, se construye interactuando con otras personas. Esto significa que en la investigación cualitativa, por lo tanto, la comunicación adquiere un significado especial, que se legitima por la cualidad y calidad de la expresión de las personas que participan. Por ello, en este tipo de investigación es importante la calidad de los y las participantes, no su cantidad. La persona que participa es sujeto de investigación y no objeto, sujeto con dignidad, comprensión, capacidad, protagonismo y cultura (González, 2002).

En esta manera de proceder, el investigador o la investigadora desempeñan un papel difícil, un papel que es muy complejo, multifacético y creativo. Por un lado, tienen que conseguir acercarse a la realidad con una mente abierta y sin prejuicios, aceptando y valorando todos los discursos que van apareciendo; y, por otro lado, tienen que tener una buena capacidad comunicativa para poder interactuar con las personas en su medio. Y, finalmente, tienen que ser muy rigurosos y rigurosas, tanto en el cuidado a las personas, como en el diseño y el desarrollo de la investigación.

Como consecuencia de todas las características comentadas, podemos afirmar, finalmente, que la metodología cualitativa contribuye a la transformación y a la mejora de las realidades humanas (Denzin, 2012; Sandín, 2003). Según Santaella (2006) la investigación cualitativa busca la acción y la mejora, atribuyendo un sentido u otro a los hechos, dándoles un significado. Es por ello que, 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 momento del proceso de investigación (Tellado, López, & Alonso-Olea, 2014).

En el cuadro siguiente recogemos todos estos rasgos comunes que la bibliografía consultada identifica con la investigación cualitativa.



Fuente: elaboración propia, basado en (Alonso, 2015; Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012; Taylor & Bogdan, 1987)

Cuadro 1: Características de la investigación cualitativa

## Muestra y participantes

El discurso de los educadores y las educadoras sociales se ha ido recogiendo en diferentes momentos entre los años 2005 y 2016, en el marco de dos proyectos de investigación, de un PIE y de esta tesis. En las dos primeras investigaciones el contexto de la investigación abarcaba la CAPV y, en cambio, en el PIE y en la tesis el contexto se ha centrado en Bizkaia. Por lo tanto, en las dos investigaciones previas a la realización de esta tesis doctoral, sólo se han tomado en consideración las voces de los y las profesionales que trabajan en Bizkaia.

En el marco de la investigación "Contexto profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida" se realizaron tres entrevistas a educadores y educadoras sociales de Bizkaia y se organizó un grupo de discusión compuesto por nueve profesionales de este territorio histórico, que se reunió en dos momentos diferentes. 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", pudimos recoger el discurso de cinco profesionales de la Educación social

de Bizkaia, a través de la realización de una entrevista y dos grupos de discusión<sup>17</sup>. En el PIE se realizó un grupo de discusión en el que participaron cinco educadores y educadoras sociales, y, finalmente, en esta tesis doctoral se ha organizado otro grupo de discusión, en el que han colaborado cinco profesionales de la Educación social.

En definitiva, hemos tenido la posibilidad de recoger el discurso de 27 educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia. Todos estos datos, así como los códigos<sup>18</sup> utilizados, aparecen en la tabla siguiente:

**Tabla 5**

*Profesionales que han participado en las entrevistas y en los grupos de discusión en el marco de las investigaciones llevadas a cabo.*

	Entrevistas realizadas	Códigos	Grupos de Discusión realizados	Códigos	Educadores y educadoras sociales participantes en los grupos de discusión	Total profesionales
INVESTIGACIÓN 1	3	HE1 HE2 HE3	2	HGD1 HGD2	9	12
INVESTIGACIÓN 2	1	PE1	2	PGD1 PGD2	4	5
PIE	0		1	PIEGD1	5	5
TESIS DOCTORAL	0		1	TCPGD1	5	5
Total profesionales	4				23	27

*Fuente: elaboración propia*

17. El primer grupo de discusión se llevó a cabo con profesionales de la acción socioeducativa, mientras que el segundo fue mixto, ya que también participaron profesionales del ámbito escolar.

18. En el Anexo 2 se especifica la lógica de los códigos utilizados.

Tal y como hemos comentado todos los y las profesionales son educadoras y educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia. Once son hombres y dieciséis mujeres, mientras que 18 trabajan en SS municipales o de atención primaria y el resto (9) en SS de ámbito foral o de atención secundaria<sup>19</sup>.

## Técnicas de producción de datos

### ANÁLISIS DOCUMENTAL

Desde la perspectiva de algunos autores y autoras, el análisis documental, como técnica de obtención de información en el marco de una investigación, permite realizar un primer acercamiento al problema de la investigación, es decir, se puede considerar como el punto de partida de la misma (Quintana-Peña, 2006). Los documentos analizados pueden ser diversos y, según este autor, podemos diferenciar cinco momentos en el proceso:

- a. Rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles.
- b. Clasificar los documentos identificados.
- c. Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- d. Leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis.
- e. Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, no solo sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total.

Para llevar a cabo el análisis documental, hemos seleccionado diferentes tipos de documentos, un total de 39, basándonos en los siguientes criterios:

1. El ámbito territorial. Hemos seleccionado documentos que responden a diferentes ámbitos territoriales: desde el Territorio Histórico de Bizkaia (3), pasando por la CAPV (7), el Estado español (7), la UE (19) y, finalmente, documentos internacionales (3). Aunque esta investigación esté acotada a Bizkaia, no podemos obviar el hecho de que la normativa de este territorio histórico tiene que responder a la normativa existente en la CAPV, que, a su vez, tiene que responder a la estatal. Esta última, a su vez, se rige por la normativa europea, que, también, tiene que responder a la internacional. Es necesario, por lo tanto, tomar en consideración todos estos diferentes ámbitos territoriales. A este respecto, cabe destacar que hemos puesto un especial énfasis en intentar recoger el discurso existente en la UE tanto en el plano de la infancia y de la adolescencia, como en el de los SS. Creemos que es el marco regulador en el que tenemos que fijarnos, porque la línea de trabajo que se está apuntando desde la UE aboga por entender la participación como un aspecto clave del ámbito de la acción socioeducativa. Por ello, se han seleccionado 19 documentos europeos.

---

19. Los SS denominados primarios o de atención primaria son los SS de competencia municipal y que, anteriormente a la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, eran denominados SS de base. En cambio, los SS secundarios o de atención secundaria son los SS de competencia foral o territorial y que, anteriormente a la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, eran denominados SS especializados.

2. El ámbito de aplicación. Hemos focalizado el análisis en documentos que regulan o se centran en los derechos de las personas menores de edad, en general, porque, independientemente de las etiquetas que les pongamos, los niños y las niñas que se encuentran en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección siguen siendo personas menores de edad como cualquier otra persona que se encuentra en ese grupo de edad. Por lo tanto, todos estos documentos que regulan los derechos y obligaciones de este colectivo, también son vinculantes para los niños y las niñas que se encuentran en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección (17). Ahora bien, también existen documentos que se centran exclusivamente en la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección (8), por lo que es evidente que tenemos que incorporar los mismos al análisis, dado que nuestro objeto gira en torno a la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. También han sido foco de nuestro estudio aquellos documentos que hacen referencia a la regulación de los SS en general (12), porque la acción socioeducativa con menores en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección se lleva a cabo y se enmarca dentro del contexto institucional y organizativo de los SS.<sup>20</sup>
3. La tipología. Entre los documentos seleccionados hay, evidentemente, documentos legislativos (14), pero también hemos querido incorporar a este análisis documentos como manuales, informes, planes o códigos deontológicos (25), porque hemos considerado que nos ayudan a aterrizar en la práctica profesional y, en este sentido, son referentes para los y las profesionales. A este respecto, cabe señalar que hemos analizado los códigos deontológicos de profesionales del Trabajo social y de profesionales de la Educación social, porque ambas profesiones están directamente vinculadas a la acción socioeducativa. Siguiendo el mismo criterio, se han dejado de lado aquellas normativas o documentos que giran en torno a la organización política y económica en la que acaece dicha acción (tema de competencias, financiación, ...). En la tabla adjunta se detalla la frecuencia total de los documentos analizados distribuidos por tipología:

**Tabla 6**

*Frecuencia de documentos analizados por tipología*

TIPOLOGÍA	FRECUENCIA
Legislativos (leyes, decretos, recomendaciones, ...)	14
No legislativos (planes, manuales, documentos de difusión, ...)	25

*Fuente: elaboración propia*

20. Los dos documentos restantes corresponden a los Códigos Deontológicos de los y las profesionales de la Educación y Trabajo Social.

Todos estos documentos marcan directrices específicas sobre cómo organizar los SS, cómo entender a los niños y las niñas en general o cómo organizar la actuación institucional con la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Es decir, nos permiten realizar un acercamiento muy exhaustivo al marco normativo y legal que regula la acción socioeducativa que se lleva a cabo con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección.

En la siguiente tabla se detallan los documentos que han sido objeto de análisis:

**Tabla 7**

*Documentos analizados*

NOMBRE DEL DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	ÁMBITO TERRITORIAL	TIPO DE DOCUMENTO	ÁMBITO DE APLICACIÓN	CÓDIGO
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 Intervención Socio-Educativa con Infancia, Juventud y Familia en el año 1997 (PISE)	1996	Bizkaia	Decreto foral	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	DFBIAD96
Intervención en situaciones de desprotección infantil	2005	Bizkaia	Manual	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	MBIAD05
II Plan de Infancia de Bizkaia	2008	Bizkaia	Plan	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	PBIAD08
Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia	2005	CAPV	Ley	Infancia y adolescencia	LCAPVIA05
Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social	2008	CAPV	Decreto	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	DCAP-VIAD08

21. En el Anexo 2 se especifica la lógica de los códigos utilizados.

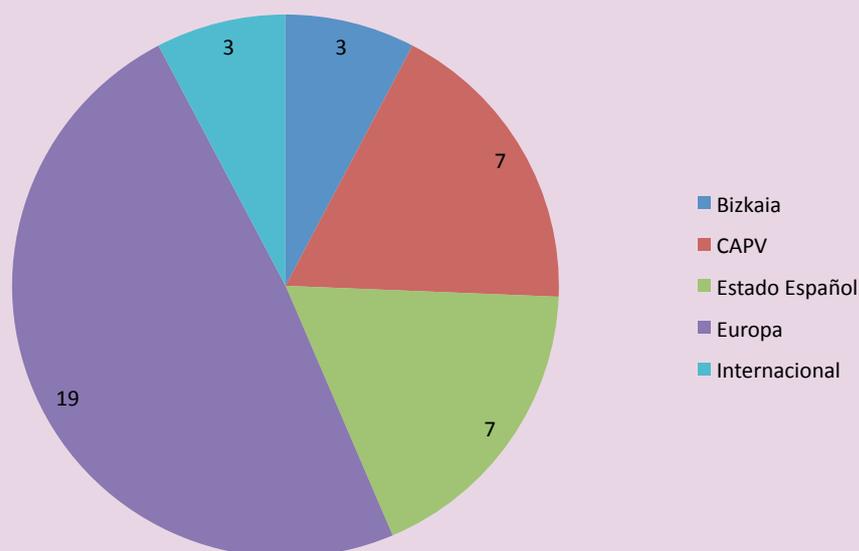
NOMBRE DEL DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	ÁMBITO TERRITORIAL	TIPO DE DOCUMENTO	ÁMBITO DE APLICACIÓN	CÓDIGO
Decreto 230/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueba el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo en los SS municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA)	2011	CAPV	Decreto	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	DCAP-VIAD11
Carta de derechos y obligaciones de las personas usuarias y Profesionales de los SS en la Comunidad Autónoma del País Vasco y el régimen de sugerencias y quejas	2004	CAPV	Decreto	Servicios Sociales	DCAP-VSS04
Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales	2008	CAPV	Ley	Servicios Sociales	LCAPVSS08
Cartera de prestaciones y servicios del SVSS	2015	CAPV	Decreto	Servicios Sociales	DCAP-VSS15
Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019	2015	CAPV	Plan	Servicios Sociales	PCAPVSS15
Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil	1996	Estado español	Ley orgánica	Infancia y adolescencia	LOEIA96
Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	2015	Estado español	Ley orgánica	Infancia y adolescencia	LOEIA15
Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	2015	Estado español	Ley	Infancia y adolescencia	LEIA15
Manual de la Buena Práctica para la Atención Residencial a la infancia y la adolescencia	1998	Estado español	Manual	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	MEIAD98
Instrumento de Ratificación del Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos de los Niños, hecho en Estrasburgo el 25 de enero de 1996	2015	Estado español	Disposición General	Infancia y adolescencia	DGEIA15
Código Deontológico de las Educadoras y de los Educadores Sociales	2007	Estado español	Código	Profesionales	CDEP07
Código Deontológico de las Trabajadoras y de los Trabajadores Sociales	2012	Estado español	Código	Profesionales	CDEP12

NOMBRE DEL DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	ÁMBITO TERRITORIAL	TIPO DE DOCUMENTO	ÁMBITO DE APLICACIÓN	CÓDIGO
Carta europea de los derechos de la infancia	1992	UE	Comunicación	Infancia y adolescencia	CUEIA92
Una agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño	2001	UE	Comunicación	Infancia y adolescencia	CUEIA01
Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia	2006	UE	Comunicación	Infancia y adolescencia	CUEIA06
Child Poverty and Welfare in Europe EN	2007	UE	Declaración	Infancia y adolescencia	DUEIA07
Children's Services Combating poverty, promoting wellbeing	2011	UE	Informe	Infancia y adolescencia	IUEIA11
Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013 Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas	2013	UE	Recomendación	Infancia y adolescencia	RUEIA13
Investing in children. ESN analysis of the European Recommendation	2013	UE	Working paper	Infancia y adolescencia	WPUEIA13
Child Poverty and Well-Being in Europe	2013	UE	Position paper	Infancia y adolescencia	PPUEIA13
La infancia en la acción exterior de la UE	2008	UE	Comunicación	Infancia y adolescencia	CUEIA08
Dictamen del Comité de las Regiones sobre la cooperación local y regional para la protección de los derechos de la infancia en la Unión Europea	2010	UE	Dictamen	Infancia y adolescencia	DIUEIA10
Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care	2014	UE	Comments paper	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	CPUEIAD14
Access to quality social services	2005	UE	Policy paper	Servicios Sociales	PLPUESS05
La red de SS de Europa	2014	UE	Informe	Servicios Sociales	IUESS14
SS de interés general	2006	UE	Comunicación	Servicios Sociales	CUESS06

NOMBRE DEL DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	ÁMBITO TERRITORIAL	TIPO DE DOCUMENTO	ÁMBITO DE APLICACIÓN	CÓDIGO
Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo	2007	UE	Comunicación	Servicios Sociales	CUESS07
Biennial Report on social services of general interest	2008	UE	Comunicación	Servicios Sociales	CUESS08
Un marco de calidad para los servicios de interés general	2011	UE	Comunicación	Servicios Sociales	CUESS11
Libro verde sobre los SS de interés general	2003	UE	Informe	Servicios Sociales	IUESS03
Libro Blanco sobre los servicios de interés general	2004	UE	Informe	Servicios Sociales	IUESS04
Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña	1989	Internacional	Declaración	Infancia y adolescencia	DIIA89
La Convención de la ONU sobre los derechos del niño y la Educación social. Niños fuera del domicilio familiar	2011	Internacional	Informe	Infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección	IIIAD11
Convenio de La Haya de 19 de octubre de 1996 Relativo a la Competencia, la Ley Aplicable, el Reconocimiento, la Ejecución y la Cooperación en materia de Responsabilidad Parental y de Medidas de Protección de los Niños	1996	Internacional	Convenio internacional	Infancia y adolescencia	CIIIA96
Cooperación en materia de Responsabilidad Parental y de Medidas de Protección de los Niños					

Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos observar en el gráfico 1, tres documentos corresponden a Bizkaia, siete a la CAPV, siete al Estado español, diecinueve a la UE y tres son de ámbito internacional.



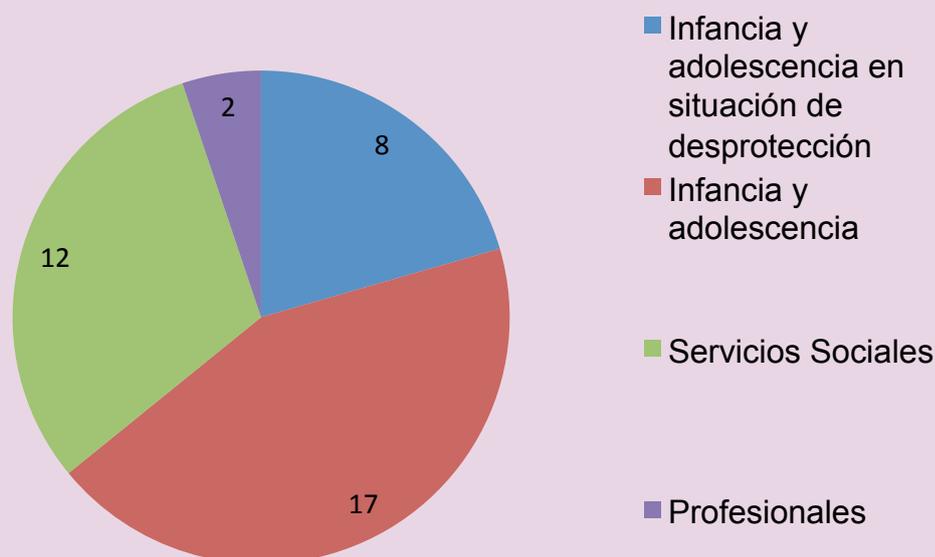
Fuente: elaboración propia

Gráfico 1: Documentos analizados por ámbito territorial

Esta distribución, indicada en el gráfico 1, responde a dos cuestiones:

1. Por un lado, a la cantidad de documentos oficiales existentes en cada ámbito relacionados con temáticas concernientes a la infancia y la adolescencia, así como a los SS. Tal y como podemos observar, en la UE se está publicando mucha documentación oficial sobre estas cuestiones, por ello casi la mitad de los documentos analizados corresponden a este ámbito territorial. En la CAPV y en el Estado español se han seleccionado 7 documentos, pero cabe mencionar, que dos de los documentos seleccionados en el estado son los Códigos Deontológicos de los y de las Trabajadoras sociales y Educadoras sociales. Los ámbitos territoriales en los que hemos encontrado menos documentos oficiales publicados son Bizkaia y el ámbito internacional.
2. Por otro lado, al énfasis que se le ha querido dar a cada ámbito territorial en esta investigación. Creemos que la UE hoy en día es un referente para todos los países vinculados a la misma, en cuestiones relacionadas con políticas sociales y, por ello, hemos querido recoger lo más exhaustivamente posible el discurso imperante en este ámbito territorial. Y, además, por cuestiones de repartos competenciales del Estado español, la normativa de la CAPV es la que más directamente influye en el marco organizativo, institucional y legislativo de los educadores y educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia.

La gráfica siguiente nos muestra los documentos analizados distribuidos por su ámbito de aplicación:



*Fuente: elaboración propia*

Gráfico 2: Documentos analizados por ámbito de aplicación

Tal y como podemos observar casi la mitad de los documentos analizados (17) giran en torno a la infancia y la adolescencia, mientras que ocho tienen como foco a la infancia a la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Por otro lado, también podemos observar que hay un número importante de documentos relacionados con los SS. Esta selección responde al hecho de que la acción socioeducativa con personas menores de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección se ubica en el marco de los SS generales; por lo que es importante analizar el discurso relacionado con los mismos.

Y, por último, quisiéramos hacer una breve referencia a la tipología de los documentos analizados. En general, podemos decir que se han analizado documentos tanto legislativos como no legislativos de diferente índole. Entre los documentos normativos y legislativos destacan leyes ordinarias, leyes orgánicas, decretos o disposiciones. Entre los documentos no legislativos, en cambio, destacan los manuales y los informes, entre otros. A este respecto, conviene realizar unas anotaciones en relación con la UE, para entender mejor el tipo de documentación en el que se ha centrado nuestro análisis. En la medida en la que la UE se basa en el Estado de derecho, todas las acciones que emprende se basan en los tratados, que han sido aprobados voluntaria y democráticamente por todos sus países miembros. Un tratado es un acuerdo vinculante entre los países miembros de la UE, que establece los objetivos de la UE, las normas aplicables a sus instituciones, la manera en que se toman las

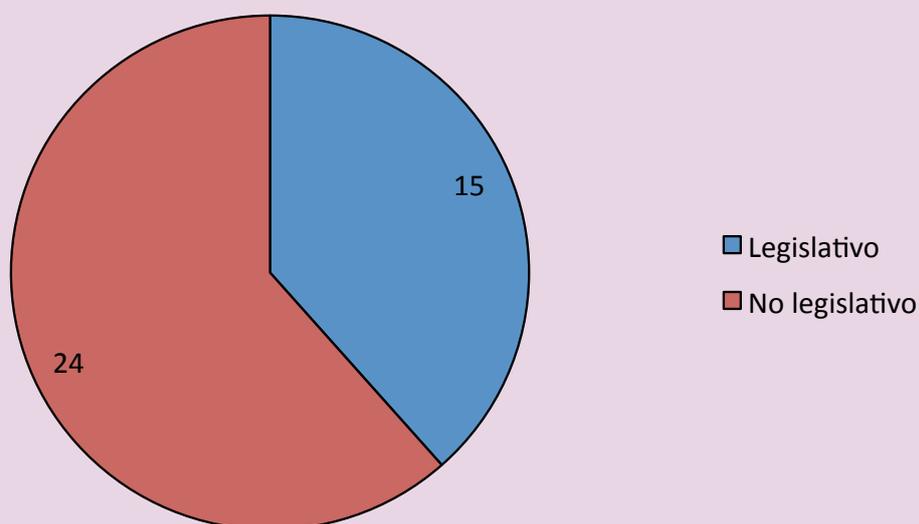
decisiones y la relación existente entre esta y sus países miembros. Los tratados (Derecho primario) constituyen la base o las reglas fundamentales de toda la actuación de la UE.

El Derecho derivado nace de los principios y objetivos establecidos en los tratados. Según los tratados, las instituciones de la UE pueden adoptar legislación, que los países miembros aplican a continuación. Los objetivos de los Tratados de la UE se alcanzan por medio de distintos tipos de actos legislativos. Algunos son vinculantes y otros no. Algunos se aplican a todos los países de la UE y otros solo a unos pocos. Podemos distinguir:

- **Reglamentos:** son actos legislativos vinculantes. Deben aplicarse en su integridad en toda la UE. Son normas jurídicas emanadas de las instituciones europeas que poseen efecto directo en los países miembros y que prevalecen sobre el derecho nacional de cada uno de ellos.
- **Directivas:** son actos legislativos en los cuales se establecen objetivos que todos los países de la UE deben cumplir. Sin embargo, corresponde a cada país elaborar sus propias leyes sobre cómo alcanzar esos objetivos. Son mandatos dirigidos a uno o varios países miembro. Su rasgo más característico es la ausencia de eficacia directa en los ordenamientos a los que va dirigida, necesitando de una transposición por parte del Estado miembro para que entren en vigor y hagan nacer en los ciudadanos y ciudadanas derechos y obligaciones.
- **Decisiones:** son vinculantes para aquellos a quienes se dirigen (un país de la UE o una empresa concreta) y son directamente aplicables. Se caracterizan por ser obligatorias en todos sus elementos como el reglamento, pero, a diferencia de este, no tienen un destinatario general sino individual, ya sean uno o varios Estados miembros o, una o varias personas físicas o jurídicas.
- **Recomendaciones:** no son vinculantes. Las recomendaciones permiten a las instituciones dar a conocer sus puntos de vista y sugerir una línea de actuación sin imponer obligaciones legales a quienes se dirigen.
- **Dictámenes:** son instrumentos que permiten a las instituciones hacer declaraciones de manera no vinculante, es decir, sin imponer obligaciones legales a quienes se dirigen. Pueden emitirlos las principales instituciones de la UE (Comisión, Consejo y Parlamento), el Comité de las Regiones y el Comité Económico y Social Europeo. Mientras se elabora la legislación, los comités emiten dictámenes desde su propio punto de vista, regional o económico y social. Son emitidos por las instituciones comunitarias para evaluar situaciones existentes o hechos concretos en la Comunidad o en los Estados miembros.

Independientemente de los documentos legislativos, la UE emite otro tipo de documentos no legislativos como informes, comunicaciones o “papers” de diferente tipología.

En la siguiente gráfica podemos observar la cantidad de documentos de los cinco ámbitos territoriales analizados, distribuidos por la tipología de los mismos:



*Fuente: elaboración propia*

Gráfico 3: Documentos analizados por tipología

Cabe destacar que la mayoría de los documentos analizados (24) no son documentos legislativos. No por ello son menos importantes, ya que estos últimos nos acercan mucho más a la realidad de la práctica profesional y en todos los casos son documentos publicados bajo el amparo de instituciones oficiales, como pueden ser la Diputación Foral de Bizkaia/Bizkaiko Foru Aldundia (DFB/ BFA); el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Gobierno español; la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la UE (DGEASI)<sup>22</sup> y la European Social Network (ESN).<sup>23</sup>

---

22. La DGEASI trabaja en relación con diferentes políticas y actividades, entre las que destacamos dos:

- Inversión en la infancia. Desde esta línea de trabajo se publica en 2013 la Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013 "Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas", documento legislativo no vinculante de la UE.
- Servicios Sociales de interés general.

23. La ESN publica periódicamente diferentes tipos de informes relacionados con proyectos de investigación que no son legislativos.

Finalmente, si cruzamos las variables ámbito territorial y tipo de documento nos encontramos con los siguientes datos:

**Tabla 8**

*Documentos analizados por tipología y por ámbito territorial*

TIPO DE DOCUMENTO	ÁMBITO TERRITORIAL						Total
	Bizkaia	CAPV	Estado español	Europa	Internacional		
Legislativos	1	6	4	2	2	15	
No legislativos	2	1	3	17	1	24	
Total	3	7	7	19	3	39	

*Fuente: elaboración propia*

En el caso de Bizkaia, contamos únicamente con un documento legislativo que, además, tiene ya 20 años. En el caso de la CAPV seis de los siete documentos analizados son legislativos. En el caso del Estado español casi la mitad de los documentos son legislativos. Cabe destacar que, en este caso, dos de los tres documentos no legislativos son los Códigos Deontológicos de los educadores y las educadoras sociales y de las trabajadoras y trabajadores sociales. En el caso europeo, sólo contamos con dos documentos legislativos, pero ninguno de los dos es vinculante, ya que se tratan de una recomendación y un dictamen. Finalmente, en el ámbito internacional, hemos podido analizar dos documentos que tienen carácter legislativo.

## GRUPOS DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión es una técnica que se utiliza mucho en la investigación cualitativa. Consiste en realizar una entrevista a un grupo de personas con el fin de recoger información en relación con el objeto de estudio (Bisquerra, 2004). Según Fabregues y Pare (2013), se identifica, principalmente, por dos características:

- Que es focalizada, en el sentido de que la discusión grupal gira en torno a un conjunto de cuestiones.
- Que es interactiva, en el sentido de que la información se construye como consecuencia de las dinámicas de grupo entre los y las participantes.

A la hora de utilizar esta técnica es muy importante tener siempre muy presentes los objetivos de la investigación, a los cuales tienen que responder las preguntas detonantes que se planteen al inicio. Además, es muy importante elegir a aquellas personas (entre 5 y 10) que puedan aportar información (Mena & Méndez, 2009).

En el marco de esta tesis, hemos trabajado con la información recogida a través de seis grupos de discusión: dos realizados en el marco de la investigación titulada "Contexto profesional de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida", otros dos realizados dentro de la investigación titulada "Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen

con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en la CAPV”, un grupo de discusión realizado en el marco del PIE titulado “Buenas prácticas en Educación social y su impacto en la formación de sus profesionales” y un último grupo de discusión organizado en el marco de esta tesis.

A continuación explicaremos detalladamente el procedimiento seguido en la organización y el desarrollo del grupo de discusión organizado en el marco de esta tesis; pero nos parece necesario recoger los guiones utilizados en los grupos de discusión previos, porque muestran cómo posibilitaron ir entrando poco a poco en la temática del trabajo de investigación que presentamos. En la tabla siguiente mostramos las dimensiones en torno a las cuales giraron los grupos de discusión en cada proyecto de investigación<sup>24</sup>.

---

24. En la tabla siguiente mostramos las grandes dimensiones, los guiones completos se pueden revisar en el Anexo 3.

**Tabla 9**

*Principales dimensiones de los guiones utilizados en los grupos de discusión de los proyectos anteriores a la tesis*

Título del proyecto	Grupo de discusión	Principales dimensiones del guión utilizado
Contexto profesional de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida	Grupo de discusión 1	Práctica profesional (planteamiento educativo, articulación teoría y práctica, dificultades en el desarrollo de la práctica, necesidades sentidas, género)
	Grupo de discusión 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión socio-laboral (condicionamientos sociales y laborales que repercuten en su práctica)</li> <li>• Autoconcepto profesional y status social (las percepciones que los profesionales tienen de sí mismos y de su trabajo, así como el valor que la sociedad atribuye a esta profesión)</li> <li>• Formación y desarrollo profesional (los procesos que ayudan a los profesionales a comprender mejor su práctica, investigarla y transformarla)</li> <li>• Cultura profesional (las formas de proyectar el trabajo con otras personas, modos de organización, comunicación, voluntariado...)</li> <li>• Temas emergentes como el burning-out.</li> </ul>
Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de desprotección en la CAV	Grupo de discusión 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de sus intervenciones actuales (conocimiento-reconocimiento-colaboración)</li> <li>• Modelo(s) de intervención</li> <li>• Modelo de colaboración</li> <li>• Espacios de intersección</li> <li>• Impacto de sus intervenciones en la infancia y su familia</li> <li>• Imagen(es) profesional(es)</li> </ul>
	Grupo de discusión 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de sus intervenciones actuales (conocimiento-reconocimiento-colaboración)</li> <li>• Modelo(s) de intervención</li> <li>• Modelo de colaboración</li> <li>• Espacios de intersección</li> <li>• Impacto de sus intervenciones en la infancia y su familia</li> <li>• Imagen(es) profesional(es)</li> </ul>
Buenas prácticas en Educación Social y su impacto en la formación de sus profesionales	Grupo de discusión 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos e ideas sobre buenas prácticas</li> <li>• Características del y de la profesional que llevan a cabo buenas prácticas (características y competencias, formas de hacer, impacto social)</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

En el grupo de discusión organizado en el marco de esta tesis, podemos identificar tres fases o tres momentos en la puesta en marcha de esta técnica: preparación, realización del grupo, y transcripción y contraste.

La primera fase, la de preparación, empieza en la reunión de contraste que se llevó a cabo con dos profesionales de la Educación social y con la codirectora de la tesis. En esta reunión se vio la necesidad de organizar un nuevo grupo, cuya discusión se centrara en cómo entienden o cómo visualizan los y las profesionales de la acción socioeducativa, la participación de las personas participantes en la misma. En esta misma reunión se hizo una lista de posibles participantes, siete en total. A estas siete personas se les llamó telefónicamente para lanzarles una invitación personal. De estas siete personas seis accedieron a participar y, por lo tanto, se decidió seguir adelante con la organización del grupo de discusión. A estas seis personas se les envió un correo electrónico en el que se adjuntó un documento con un breve resumen tanto del marco teórico como del trabajo de campo que se estaba realizando en el marco de la tesis, con indicaciones de la finalidad y de la organización del grupo de discusión, así como del lugar y la hora de celebración y, finalmente, con el consentimiento informado (Anexo 3).

Al final, el grupo de discusión se llevó a cabo con cinco profesionales en lugar de seis, porque hubo una persona que a última hora no pudo participar. La codirectora de la tesis también estuvo presente en la sesión, así como la doctoranda. La sesión se planificó para poderla realizar en dos horas y la dinámica y el procedimiento de la sesión fue de la siguiente manera:

- Momento 1: Presentación de las personas participantes y explicación de la dinámica a seguir. Se entregó y se pidió la firma del consentimiento informado. Tiempo: 10'.
- Momento 2: Identificación de las ideas clave con las que relacionan su práctica profesional. La pregunta detonante utilizada fue la siguiente: ¿Con qué ideas clave identificáis vuestra práctica profesional como educadoras y educadores sociales? La dinámica utilizada consistió en escribir en post-its sus ideas para ir colocándolas en un panel, a medida que las explicaban brevemente y quedaban recogidas. Tiempo: 20'.
- Momento 3: Recogida del pensamiento en torno a la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa. La finalidad fue la de recoger el sentido que para ellos y ellas tiene la participación de los sujetos participantes, cómo la conciben, cómo la imaginan; en definitiva, cuál es la representación mental que tienen de la misma: lo que les gustaría, lo que pretenden, lo que les parece que debería ser, ... Como preguntas detonantes se utilizaron las siguientes: ¿qué es para vosotras y vosotros la participación? ¿Cuál es vuestra idea en torno a la participación? ¿Cómo la entendéis? ¿Cómo la concebís? ¿Cómo la imagináis? ¿Cómo la visualizáis? Tiempo: 45'.
- Momento 4: Identificación de los factores facilitadores. Preguntas detonantes: ¿qué es lo que os facilita en vuestro día a día poner en marcha acciones que impulsan o potencian la participación de los sujetos participantes? ¿qué es lo que os ayuda? O ¿qué creéis que os ayudaría? Tiempo: 20'.
- Momento 5: Identificación de los factores obstaculizadores. Preguntas detonantes: ¿cuáles son los problemas con los que os encontráis en vuestro día a día a la hora de poner en marcha procesos participativos? ¿con qué dificultades u obstáculos os encontráis en la práctica diaria? Tiempo: 20'.

- Momento 6: Cierre. Finalidad: recoger brevemente las principales ideas que han ido surgiendo a lo largo del debate y ofrecer la posibilidad de realizar unas últimas aportaciones. Preguntas detonantes: ¿destacaríais alguna idea especialmente? ¿hay algo que os preocupa, os incomoda especialmente? Tiempo: 5'.

Finalmente, el contenido del grupo de discusión se transcribió y esta transcripción fue mandada a todas las personas participantes para su contraste. No se recibió ninguna devolución.

## ENTREVISTAS

La entrevista, para Denzin y Lincoln (2000), es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643). Se define como una técnica en que una persona (entrevistadora) solicita información de otra o de un grupo (entrevistadas o informantes), para obtener datos sobre un problema determinado y responder a los interrogantes que surgen del estudio (Rodríguez et al., 1996).

Las entrevistas en investigación cualitativa deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los y las participantes puedan expresar sus experiencias. Vargas (2012), citando a diversos autores (Gurdián, 2010; Hernández et al., 2010; Lucca & Berríos, 2003), señala los aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una entrevista cualitativa, así como los aspectos recomendados en su abordaje. Estos son: abordar a la persona entrevistada que propicie identificación y cordialidad; ayudar a que se sienta segura y tranquila; dejarla concluir el relato; utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas; actuar espontáneamente; escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión; saber respetar las pausas y los silencios de la persona entrevistada; buscar que las respuestas a las preguntas sean abarcadoras con relación al propósito de la investigación; evitar los roles de autoridad; no dar consejos ni valoraciones; ser empáticos y empáticas; no discutir ni rebatir a la persona entrevistada; dar tiempo; no discutir sobre las consecuencias de las respuestas; ser comprensivo y comprensiva; y demostrar a la persona entrevistada la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista.

Existen diferentes tipos de entrevistas (Vargas, 2012). En las investigaciones que han servido como base a esta tesis doctoral, se ha optado por la utilización de la entrevista semiestructurada. Es decir, una entrevista en la que el esquema de preguntas y secuencia no está prefijado. Las preguntas son de carácter abierto y la persona entrevistada tiene que construir la respuesta. Vargas (2012) recomienda, en este tipo de entrevistas, formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación.

En el marco de esta tesis, hemos trabajado con la información recogida a través de cuatro entrevistas: tres realizadas en el marco de la investigación titulada “Contexto profesional de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida” y una cuarta realizada dentro de la investigación titulada “Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en la CAPV”.

En la tabla adjunta mostramos las principales dimensiones en torno a las cuales giraron estas entrevistas, las cuales también nos permitieron un primer acercamiento muy importante a nuestra temática.<sup>25</sup>

**Tabla 10**

*Principales dimensiones utilizadas en las entrevistas realizadas en los proyectos anteriores a la tesis*

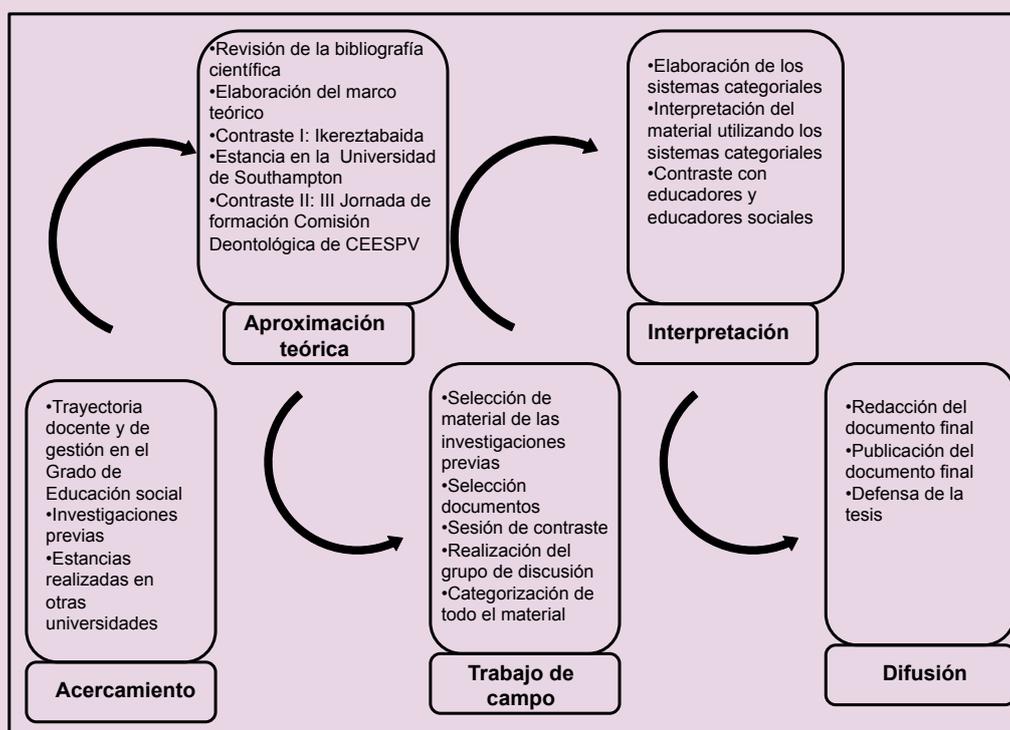
Proyecto de investigación	Principales dimensiones del guión utilizado
Contexto profesional de los Educadores y Educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del contexto profesional:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Marco legal (legislación universal, estatal, autonómica y territorial)</li> <li>○ Organización administrativa y reparto de competencias.</li> <li>○ Fases: detección, valoración e intervención (diputación y municipal: organigrama, programas, agentes)</li> </ul> </li> <li>• Nivel de percepción (valoración del trabajo que se realiza, dificultades, preocupaciones, retos).</li> </ul>
Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de desprotección en la CAV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de intervención (tipología de modelo de intervención que hay: asistencial, preventivo, comunitario).</li> <li>• Coordinación (espacios de confluencia y el trabajo en red a distintos niveles tanto a nivel horizontal como vertical).</li> <li>• Miradas entre las distintas entidades y los profesionales (mirada que se tienen entre sí las distintas entidades y profesionales y personas adultas implicadas en la intervención con menores, tanto a nivel horizontal como vertical).</li> <li>• Informaciones compartidas y ética profesional e implicaciones para la intervención con los menores (información sobre la confidencialidad de los datos relativos a los menores y sus familias, así como los aspectos de ética profesional en ella implicados).</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

25. En la tabla siguiente mostramos las grandes dimensiones, los guiones completos se pueden revisar en el Anexo 3.

## Fases del diseño de la investigación

El proceso de elaboración de esta tesis doctoral ha sido un proceso largo en el tiempo. Como todo proceso de investigación ha estado organizado en diferentes fases, que no siempre han seguido una trayectoria lineal. En este apartado, pretendemos recoger, precisamente, cuáles han sido estas fases y las tareas llevadas a cabo en cada una de ellas. La figura 19 muestra gráficamente el devenir del proceso de trabajo seguido.



Fuente: elaboración propia

Figura 19: Fases del proceso de investigación

### PRIMERA FASE: ACERCAMIENTO

Podemos decir que la primera fase, la denominada de acercamiento, ha sido una fase que, con diferentes niveles de intensidad, empieza con la incorporación de la doctoranda a la Diplomatura de Educación social, en 1998. A partir de este momento, su trayectoria docente, formativa y de gestión ha estado vinculada a este ámbito profesional; promoviendo siempre un contacto directo y continuo con los y las profesionales. En 2005, la incorporación a un equipo de investigación, nos permite iniciar una trayectoria investigadora relacionada con diferentes cuestiones vinculadas con la Educación social en la CAPV. Esto ha sido un factor clave para el desarrollo de esta tesis doctoral.

**SEGUNDA FASE: APROXIMACIÓN TEÓRICA**

La segunda fase, denominada aproximación teórica, ha sido también una fase que se empezó a desarrollar en el marco de las anteriores investigaciones, pero es a partir de 2013 cuando se empieza a estructurar y a organizar el marco teórico de la tesis doctoral y en 2015 se entrega el primer borrador que se ha ido modificando y reestructurando. Ha sido una tarea compleja a la que se le ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo.

En la elaboración del marco teórico hemos pretendido recoger el discurso científico existente en relación con el concepto de cultura profesional en general, y, en relación con la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa, en concreto. Para ello nos pareció importante revisar el desarrollo teórico existente en el ámbito internacional publicado en revistas indexadas en diferentes bases de datos prestigiosas, pero también estimamos que era necesario recoger el desarrollo teórico plasmado en otro tipo de publicaciones dirigidas al campo profesional, como revistas profesionales publicadas en y para contextos más reducidos y especializados (RES, Zerbitzuan, ...) o informes de diferentes instituciones tanto públicas como privadas (SCIE, Ararteko, EAPN, ...).

En la revisión exhaustiva de artículos científicos indexados en distintas bases de datos internacionales (JCR Web of Knowledge, Dialnet, Eric, Sociological Abstarcts, Teseo), se han utilizado los siguientes descriptores:

**Tabla 11**

*Principales descriptores utilizados para realizar búsquedas de artículos científicos en las bases de datos*

DESCRIPTORES
Sociology of professions
Sociology of professions & professional culture
Sociology of education, Social Work & transformation theories
Professional culture and education
Professional culture and Social Work
Social Work and participation

*Fuente: elaboración propia*

Pero también se ha accedido a otro tipo de publicaciones incluidas en Latindex. En este sentido, en el ámbito estatal, se ha realizado una revisión exhaustiva de las siguientes publicaciones:

**Tabla 12.**  
*Revistas estatales revisadas*

<b>PUBLICACIONES ESTATALES REVISADAS</b>
RES (Revista de Educación Social) (EDUSO)
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa (PERE TARRES)
Quaderns d'Acció Social i Ciutadana (Generalitat de Catalunya)
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (Universidad Pablo Olabide)
Revista de Estudios Socioeducativos (Universidad de Cádiz)
Zerbitzuan (Gobierno Vasco)

*Fuente: elaboración propia*

Cabe destacar que en esta revisión nos hemos encontrado con 65 artículos relacionados con la infancia y la adolescencia, de los que 17 han sido publicados posteriormente a 2000. De estos 17, seleccionamos 2 por tratar el tema de la participación, entendiéndolo como un aspecto clave de la cultura profesional. De los 202 artículos que responden a los descriptores "política social" y "Servicios Sociales" no se seleccionó ninguno, por no referirse a cuestiones relacionadas con el objeto de esta tesis.

Aparte de artículos científicos, también se han consultado libros, relacionados tanto con la cultura profesional como con la participación. Cabe decir que la mayoría de los documentos revisados en relación con el tema de la participación han sido publicados en el Reino Unido.

Además, en la elaboración de este marco teórico también se han tenido en cuenta informes elaborados por diferentes entidades vascas, estatales, europeas o internacionales. Documentos que nos han resultado muy interesantes y valiosos para su elaboración. En el cuadro adjunto detallamos los informes revisados y las entidades que los han publicado.

Ararteko (Gobierno Vasco)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infancias vulnerables (2010)</li> <li>• Informe Anual al Parlamento Vasco (2014)</li> <li>• Informe Anual al Parlamento Vasco (2015)</li> </ul>
Ikuspegiak (Gobierno Vasco)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV (2010)</li> </ul>
EAPN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación de las personas como herramienta para la inclusión social. Experiencias piloto en entidades sociales para el fomento de la participación (2010); Guía metodológica de la participación social de las personas en situación de pobreza y exclusión social (2012); Hacia un bienestar infantil en Europa. Guía de la pobreza infantil en la UE (2013); Foro de debate 2: Participación para la inclusión y la transformación social (2014); Aplicación del enfoque de la participación social en la intervención comunitaria (2016)</li> </ul>
Fundación Luis Vives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de recomendaciones y líneas de actuación en inclusión social (2012)</li> </ul>
Plataforma de Organizaciones de Infancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción (2003)</li> </ul>
Observatorio Infancia (Gobierno español)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (2008)</li> </ul>
MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno español)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación de las familias en la educación escolar (2014)</li> </ul>
UE (Unión Europea)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• User involvement in personal Social Services</li> <li>• Obstacles to an increased user involvement in social services (2003)</li> </ul>
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Children and families at risk (1998)</li> </ul>
SAVE THE CHILDREN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación infantil en procesos electorales (2006)</li> <li>• El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo</li> </ul>
SCIE (Social Care Institute for excellence)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Building a culture of participation (2003); Has service user participation made a difference to social care services? (2004); Working together: Carer participation in England, Wales and Northern Ireland (2005); The participation of children and young people in developing social care (2006); Developing social care: service users driving culture change (2007); Developing inclusive participation in social care (2008); Developing measures for effective service user and carer participation (2009); Leading the Care Act (2015)</li> </ul>
NCCSDO (National Coordinating Centre for the Service Delivery and Organisation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• User and Carer Involvement in Change Management in a Mental Health Context: Review of the Literature (2003)</li> </ul>
UNICEF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Children's participation: From tokenism to citizenship (1992); La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas (1998)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Cuadro 2: Listado de informes revisados

Además, se han consultado las plataformas digitales de diversas entidades u organizaciones de diferente índole: EDUSO, Institut d'Infancia (Ayto. Barcelona), Observatory dels Drets Infancia (Generalitat Catalunya), Ikkuspegiak y de, prácticamente, todas las entidades que aparecen en el cuadro de arriba.

Finalmente, hemos consultado documentos normativos referentes a diversos ámbitos geográficos, tal y como lo hemos explicitado en el apartado anterior de este capítulo.

Cabe decir, que en la elaboración del marco teórico hemos contado con momentos de contraste muy interesantes:

- La primera sesión de contraste en la que participó la doctoranda fue en enero de 2014, en el seno de la tercera "Iker-Eztabaida" organizada por la Unidad de Formación e Investigación (UFI) titulada "Educación, Cultura y Sociedad" a la que pertenecía el grupo de investigación en el que participaba en ese momento la doctoranda. En esta sesión participó profesorado y personal de investigación de la UPV/EHU, junto a otras personas que estaban realizando en ese momento la tesis doctoral. La doctoranda expuso los avances realizados hasta el momento y el grupo le devolvió un *feedback* positivo para seguir trabajando en esa línea.
- La estancia realizada en el año 2015 en la Universidad de Southampton (Reino Unido), junto a la profesora Kiryake Messiou fue, también, un momento de contraste clave en la elaboración del marco teórico. Esta estancia nos permitió, por un lado, conocer in situ diversas experiencias participativas e inclusivas centradas en el ámbito escolar. Y, por otro lado, constatar el peso, tanto cuantitativo como cualitativo, que en los últimos años, había adquirido la producción científica en relación con la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa en el Reino Unido. Aspecto que decidimos incorporar a nuestro trabajo.
- La siguiente sesión de contraste se enmarcó dentro de la Tercera jornada de formación de la Comisión de Ética y Deontología del CEESPV, organizada bajo el título "Una mirada crítica a la profesión Educación social. Mirada al pasado, el presente y el Futuro", en octubre de 2016 y a la cual la doctoranda fue invitada para presentar la tesis doctoral. En esta jornada de formación participaron educadores y educadoras sociales, junto a profesorado y alumnado universitario y se tuvo la oportunidad de exponer las principales claves de reflexión y análisis explicitadas en el marco teórico. Este momento de contraste fue muy importante para percibir, por un lado, el interés suscitado por el trabajo realizado y, por otro lado, para recoger algunas recomendaciones que se incorporaron al marco teórico.

### TERCERA FASE: TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo realizado en el marco de esta tesis doctoral ha consistido, por un lado, en realizar un análisis exhaustivo de la normativa existente y, por otro, en recoger las voces de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia. Todo ello para identificar la comprensión de la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa, en el marco de la cultura profesional de estos y estas profesionales.

Para llevar a cabo el primer cometido se hizo una selección de los documentos en base a los criterios ya co-

mentados y se procedió a categorizarlos utilizando para ello las categorías que detallaremos en el apartado de “Análisis de datos”. Este trabajo se llevó a cabo en febrero y marzo de 2016.

Para llevar a cabo el segundo cometido, es decir, la recogida de las voces de los educadores y las educadoras sociales objeto de nuestro estudio, se procedió de la siguiente manera:

1. En primer lugar, se seleccionaron de las investigaciones anteriores las voces que nos interesaban para este estudio, es decir, las voces de los educadores y educadoras sociales que trabajan en Bizkaia.
2. Se volvió a categorizar todo este material, usando para ello las nuevas categorías definidas en el marco de esta tesis doctoral, las cuales serán mostradas en el apartado correspondiente. Así, se pudo observar el tipo de material que teníamos y qué es lo que podríamos necesitar, teniendo siempre en cuenta los objetivos marcados.
3. Con unas primeras conclusiones del análisis documental y con un primer acercamiento al discurso de los y las profesionales obtenido en las tres investigaciones anteriores, se elaboró un documento de trabajo que trataba de recoger la situación y el momento en el que se encontraba esta tesis doctoral. En este documento se recogieron también las ideas clave recogidas en el marco teórico (Anexo 3).
4. Se organizó una reunión de contraste en el que participaron la codirectora de la tesis y dos educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, junto a la doctoranda. La finalidad de esta reunión fue reflexionar sobre los objetivos de la tesis y el marco teórico elaborado y, consecuentemente, valorar los datos que teníamos y los que nos faltaban. En esta sesión de trabajo se decidió organizar un nuevo grupo de discusión que se centrara en el análisis de la participación. Así mismo, se consensuó el guión a seguir en dicho grupo de discusión, así como las personas participantes en la misma.
5. Finalmente, a finales de junio de 2016, se llevó a cabo el grupo de discusión.
6. Se procedió a categorizar todo este material, utilizando para ello las categorías que detallaremos en el apartado de “Análisis de datos”.

Todas estas tareas se llevaron a cabo durante los meses de mayo y junio de 2016. En la figura que viene a continuación, recogemos la lógica de funcionamiento que hemos seguido a la hora de organizar el trabajo de campo:

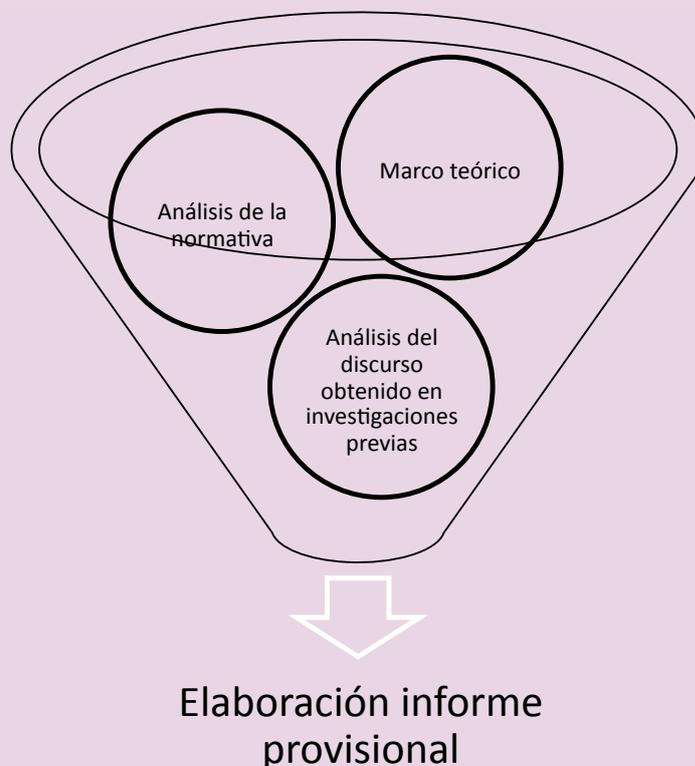


Figura 20: Proceso de trabajo de campo seguido en la tesis

#### CUARTA FASE: INTERPRETACIÓN

Esta cuarta fase se desarrolla entre los meses de marzo y agosto de 2016. En estos meses se emiten dos informes: el primero, en junio de 2016, referente al análisis interpretativo realizado en torno a los documentos normativos y, el segundo, en septiembre de 2016, referente al análisis interpretativo realizado en torno a las voces de los educadores y las educadoras sociales. Estos informes se contrastan con el director y la directora de la tesis y se procede a la triangulación de la información obtenida.

Este informe, finalmente, en febrero de 2017, se contrasta con cinco profesionales de la Educación social, seleccionados y seleccionadas por su dilatada experiencia en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Una vez recogidas sus sugerencias, se elabora un informe definitivo que constituye el capítulo de discusión y resultados de esta tesis doctoral.

#### QUINTA FASE: DIFUSIÓN

La quinta fase de carácter difusivo, se ha ido realizando a lo largo de todo el proceso de trabajo con la publicación de artículos y la presentación de comunicaciones en congresos científicos relacionados con todo el proceso

de investigación. Y se completará con la entrega y defensa de la tesis doctoral y la publicación de artículos en revistas científicas y/o de innovación en el ámbito de la Educación social <sup>26</sup>.

### Análisis de datos

En toda investigación, el análisis de la información empieza siempre con la preparación de los datos. En el marco de esta tesis, esto ha supuesto recuperar todas las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión realizados en las investigaciones anteriores y, en el caso del nuevo grupo de discusión, transcribir el audio. Todo este material, junto a los documentos seleccionados ha sido registrado y codificado utilizando el programa NVivo 10 <sup>27</sup> de análisis cualitativo (Gibbs, 2012; Valdemoros, Ponce de León, & Sanz, 2011). El proceso seguido en la preparación del material recopilado se explicita en la siguiente figura:

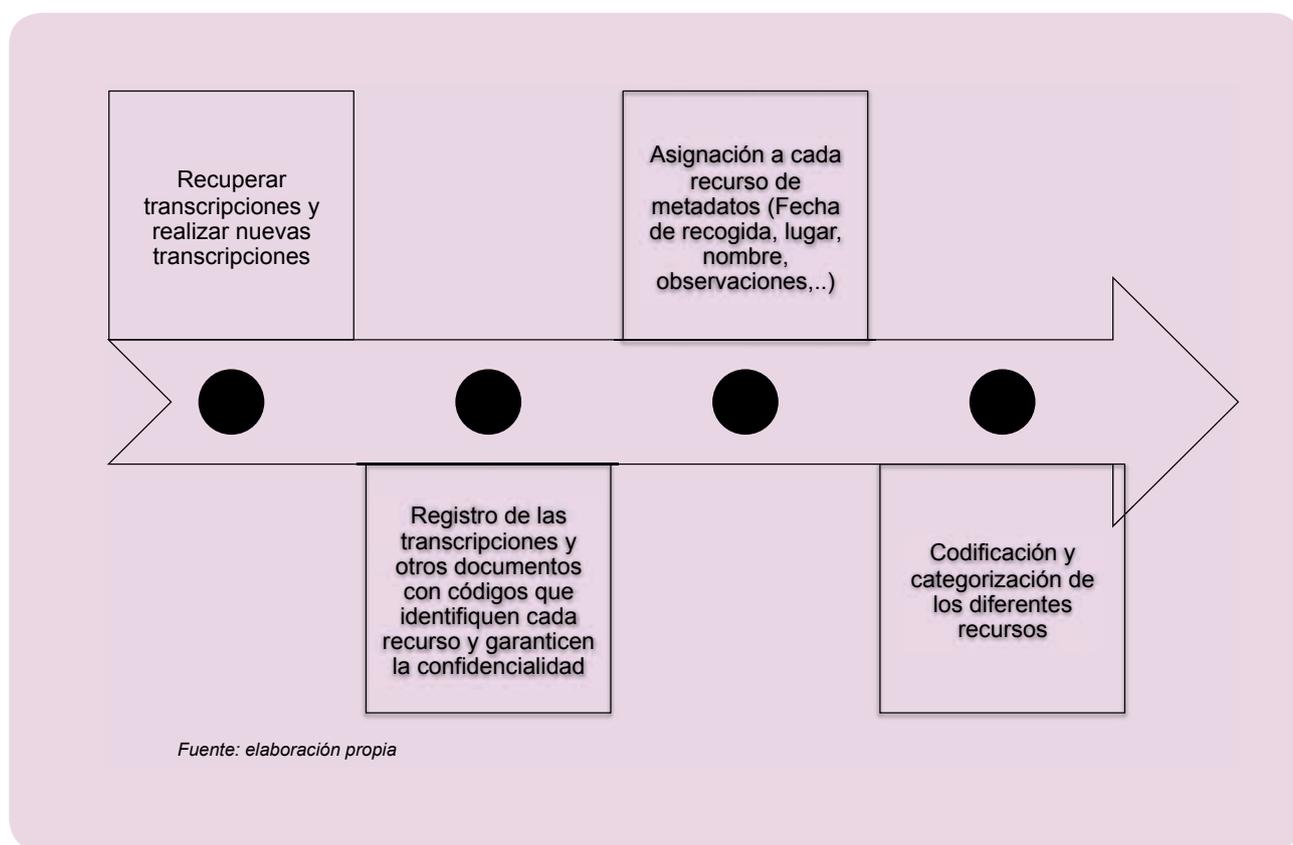


Figura 21: Proceso seguido en la preparación de la información

26. Adjuntamos en el Anexo 4 referencias de los documentos de difusión elaborados en el marco de las tres investigaciones que han servido como base para esta tesis doctoral.

27. En el Anexo 5 aparece documentación que muestra el trabajo realizado con este programa.

Una vez preparado el material, se procedió a su análisis. Para ello se ha construido un sistema categorial deductivo. Es decir, partiendo del marco teórico se ha elaborado un sistema categorial que es el que se ha utilizado para el análisis y la interpretación tanto de los documentos normativos, como del discurso de los educadores y educadoras sociales. Su lógica interna responde a las siguientes cuestiones:

- En el marco teórico hemos observado que para una profunda comprensión de cualquier cultura profesional, es necesario analizar el contexto en el que se desarrolla (Caride, 2002; Evans, 2008; Freidson, 2001; Gleeson & Knights, 2006; Imbernón, 1994; Martimianakis et al., 2009; Murzi, 2006) y, en concreto, el contexto normativo y legal. Centrándonos en la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa, hemos comprobado la existencia de diferentes culturas profesionales que están relacionadas con distintas aproximaciones normativas (Fargion, 2006, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001). Por ello, a través de este sistema categorial hemos pretendido integrar, en las mismas categorías, aspectos relacionados tanto con las culturas profesionales, como con las aproximaciones normativas; siempre con la finalidad de ofrecer una visión global y conjunta de la realidad objeto de estudio, es decir, la cultura profesional de los educadores y educadoras que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia.
- Por otro lado, también hemos aclarado en el marco teórico de esta tesis que toda cultura profesional se compone de contenido y de forma y que ambos aspectos están íntimamente relacionados. De manera que se condicionan mutuamente y, por lo tanto, es muy difícil llegar a una profunda comprensión de uno de los aspectos, sin tener en cuenta el otro (Hargreaves & Shirley, 2012; Hargreaves, 1999). Es por ello que, aunque el foco de atención de esta tesis esté puesto, sobre todo, en la forma de la cultura profesional de los educadores y las educadoras que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, y, en concreto, en la visión existente sobre la participación de los sujetos participantes, nos ha parecido pertinente incluir aspectos relacionados con el contenido de su cultura; para, así, poder tener una comprensión más profunda de la misma.
- Por último, nos ha parecido, también, necesario incorporar a este sistema categorial los factores obstaculizadores y facilitadores de culturas profesionales participativas, que funcionan como dimensiones transversales de todo el análisis. Estas dimensiones, por lo tanto, las podemos encontrar en todas las categorías definidas. Por lo tanto, todos los elementos se estudian desde este punto de vista.

En la siguiente tabla mostramos las dimensiones categoriales y las categorías utilizadas, así como su significado.

Tabla 13

Sistema categorial utilizado para el análisis y la interpretación de la información

DIMENSIONES CATEGORIALES	CATEGORÍAS	
<p><b>CONTENIDO DE LA CULTURA PROFESIONAL</b></p> <p>Se refiere a las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer relacionadas con la acción socioeducativa</p>	<p><b>CONCEPTO DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b></p> <p>Cuál es el foco de la acción socioeducativa, cuál es su finalidad o el objetivo último de la actuación que se lleva a cabo. En definitiva, quiénes son las personas a las que va dirigida la acción.</p> <hr/> <p><b>ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b></p> <p>Cómo se entiende que está o debe estar organizada la acción socioeducativa, en cuanto a fases, secuencias y momentos. Relacionado con todo esto, qué tipo de recursos son los más utilizados a la hora de adoptar medidas relacionadas con situaciones de desprotección.</p> <hr/> <p><b>CONCEPTO DE EVALUACIÓN SUBYACENTE A LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b></p> <p>Qué concepción de evaluación subyace a la acción socioeducativa, en cuanto a su finalidad, a su desarrollo, al tipo de instrumentos utilizados, así como al protagonismo de diferentes agentes en los procesos evaluativos.</p>	<p><b>ELEMENTOS OBSTACULIZADORES Y FACILITADORES</b></p> <p>Se trata de identificar cuáles son las barreras que impiden o dificultan el desarrollo de culturas participativas; así como los aspectos que permiten superar dichas barreras y avanzar hacia culturas participativas</p>
<p><b>FORMA DE LA CULTURA PROFESIONAL</b></p> <p>Se refiere a los modelos de relación y formas de asociación existentes entre diferentes agentes dentro de la acción socioeducativa, en concreto, entre profesionales y participantes; así como a la manera de entender la participación de estas y estos en dichos procesos</p>	<p><b>RELACIONES ENTRE AGENTES</b></p> <p>Cómo se conciben las relaciones entre diferentes agentes y, en concreto, entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa. Cuál es el papel otorgado a estas últimas y a estos últimos en la misma.</p> <hr/> <p><b>PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b></p> <p>Cuál es el concepto de participación subyacente y qué modalidades de participación se contemplan.</p>	

Fuente: elaboración propia

En una primera aproximación, por lo tanto, hemos procedido al análisis de los datos relacionados a estas categorías definitorias de la cultura profesional (contenido y forma) de los y las profesionales de la Educación social. Ahora bien, teniendo en cuenta que el interés principal de esta tesis se centra en identificar, en el marco de esta cultura profesional, la comprensión de la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa; en una segunda aproximación, hemos procedido a un análisis mucho más exhaustivo de la quinta categoría, es decir, la referente a la participación.

Para ello tomando como referencia el modelo holístico propuesto por Roose et al. (2009) hemos elaborado un modelo de análisis que trata de recoger toda la complejidad de los procesos participativos de una manera más sintética y abordable.

Partimos, por lo tanto, de una visión:

1. En la que en el centro del análisis está la persona.
2. Podemos encontrarnos con diferentes concepciones de lo que se entiende por participación o en lo que se concreta la participación: información, consulta, participación y empoderamiento.
3. Abarca tres grandes ámbitos, fundamentales en toda acción socioeducativa:
  - a. El ámbito organizativo y de funcionamiento de las acciones.
  - b. El ámbito de selección, evaluación y formación de personal.
  - c. El ámbito de investigación, desarrollo y evaluación.
4. El enfoque es tridimensional en cada uno de estos ámbitos de análisis:
  - a. Ámbito organizativo y de funcionamiento de las acciones:
    - Enfoque micro: se refiere a la participación en las decisiones que afectan directamente al funcionamiento y a la organización de la acción socioeducativa que está llevando a cabo la persona (cómo se toman las decisiones, cómo se organizan las actividades,...)
    - Enfoque meso: se refiere a la participación en las decisiones que afectan al recurso o al servicio en el que se inserta el proyecto concreto, individual que está llevando a cabo.
    - Enfoque macro: se refiere a la posibilidad de participar en la puesta en marcha de políticas que regulan el funcionamiento de los recursos y de los servicios de los que forman parte.
  - b. Ámbito de selección, evaluación y formación de las personas profesionales.
    - Enfoque micro: se refiere a la posibilidad de participar en la selección, evaluación y formación de las personas profesionales con las que van a interactuar directamente.
    - Enfoque meso: se refiere a la posibilidad de participar en la selección, evaluación y formación de las

personas profesionales que trabajan en el recurso o en el servicio.

- Enfoque macro: se refiere a la posibilidad de participar en la selección, evaluación y formación de las personas profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección (universidad, por ejemplo).
- c. **Ámbito de investigación, desarrollo y evaluación.**
- Enfoque micro: se refiere a la posibilidad de participar en la evaluación de su propia situación.
  - Enfoque meso: se refiere a la posibilidad de participar en la evaluación del recurso o del servicio.
  - Enfoque macro: se refiere a la posibilidad de participar en la evaluación de las políticas existentes.

Con todo ello, nos salen diversas posibilidades relacionadas con diferentes situaciones participativas, tal y como se explicita en la siguiente tabla:

**Tabla 14**

*Diversidad de situaciones participativas*

Las decisiones que afectan directamente al funcionamiento y a la organización de la acción socioeducativa que está llevando a cabo la persona	<p><b>CONSULTA, INFORMACIÓN, PARTICIPACIÓN, EMPODERAMIENTO</b></p>
Las decisiones que afectan al recurso o al servicio en el que se inserta el proyecto concreto, individual que está llevando a cabo	
La puesta en marcha de políticas que regulan el funcionamiento de los recursos y de los servicios de los que forma parte	
La selección, evaluación y formación de las personas profesionales con las que va a interactuar directamente	
La selección, evaluación y formación de las personas profesionales que trabajan en el recurso o en el servicio	
La selección, evaluación y formación de las personas profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia en situación de desprotección	
La evaluación de su propia situación	
La evaluación del recurso o del servicio	
La evaluación de las políticas existentes	

*Fuente: elaboración propia*

## Criterios de calidad y aspectos éticos de la investigación

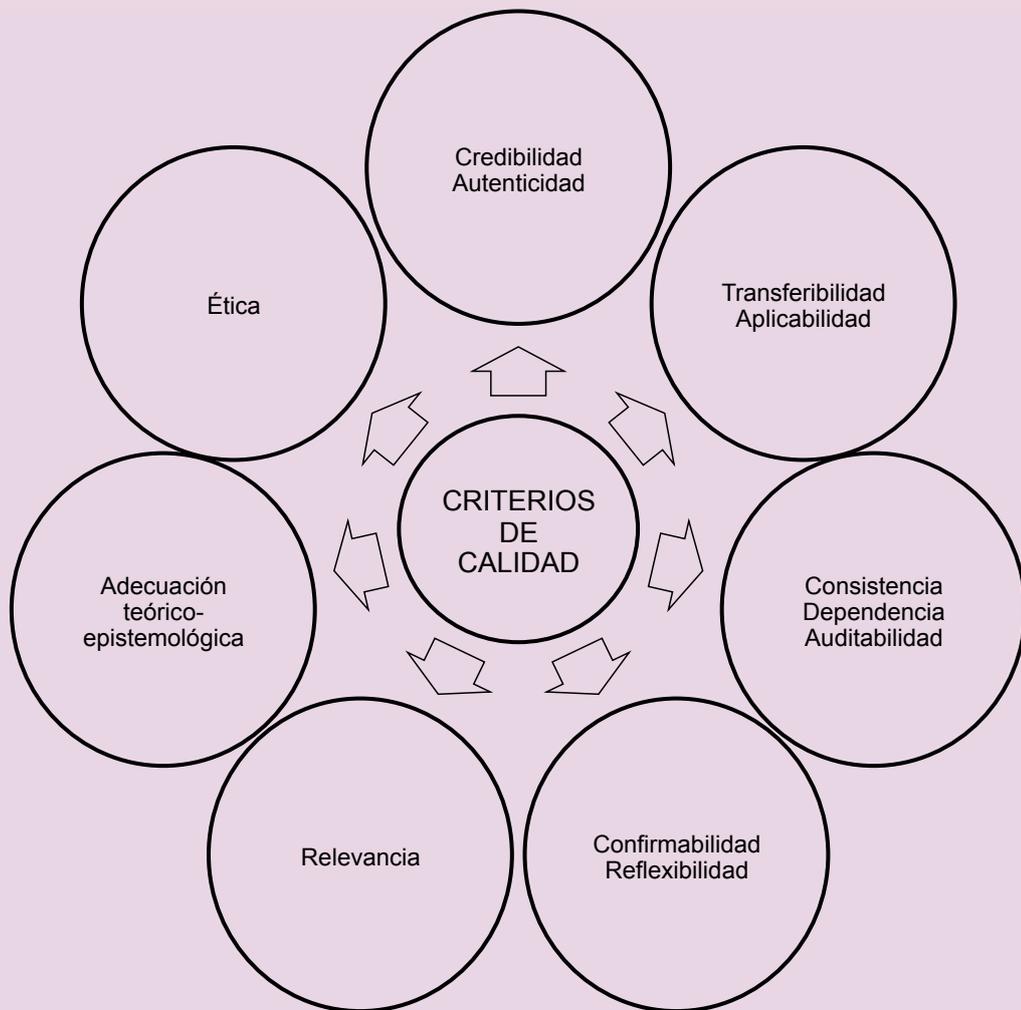
Es fundamental que todo proyecto de investigación se desarrolle siguiendo unos criterios de calidad que garanticen su rigor científico, por lo que requiere de sistematización y rigor metodológico (Pérez-Serrano, 1994a; Sandín, 2003). Según Lincoln y Guba (1985) (citados en Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha R., 2006, p. 68), son cuatro los criterios que cualquier tipo de investigación debe cumplir para garantizar la calidad y la científicidad:

- Verdad en cuanto a la información recogida y lo que sucede.
- Aplicabilidad a otros contextos.
- Consistencia en cuanto la posibilidad de que se obtengan los mismos resultados si de nuevo se realiza el estudio.
- Neutralidad de los resultados.

En la investigación cualitativa el debate en torno a estos criterios ha estado, y está, muy presente entre la comunidad científica (Arias & Giraldo, 2011; Gómez et al., 2006; Noreña, Alcaraz, Rojas, & Rebolledo, 2012; Pérez-Serrano, 1994b), como consecuencia de la gran complejidad interpretativa que conlleva (Moral, 2006). Desde la perspectiva de esta última autora, “en este momento existe una gran polémica respecto a lo que se entiende como válido, adecuado o con rigor en la investigación cualitativa, polémica asociada con los criterios para resolver los problemas de interpretación en los textos cualitativos” (p. 151). Es así que en la literatura científica en torno a esta cuestión, nos encontramos con una gran diversidad de términos y de conceptos, relacionados todos ellos con la calidad, que, en ocasiones, pueden llegar a confundir.

Para Demerath (2006), por ejemplo, toda investigación cualitativa debe cumplir: a) una gran transparencia en el diseño de la investigación, b) una gran transparencia en el desarrollo de inferencias y teorías y c) una gran precisión en los criterios de validez relacionados con la exactitud de los datos, con su idoneidad en relación con el objeto de estudio y con amplitud. Partiendo de estas ideas fundamentales, desde la perspectiva de otros autores y otras autoras (Arias & Giraldo, 2011; Gómez et al., 2006; Pérez-Serrano, 1994a), los criterios que se han de aplicar para garantizar la calidad son cuatro: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Arias y Giraldo (2011) afirman, también, que Lincoln y Guba (1985) (citados en Gómez et al., 2006, p. 68) proponen un quinto criterio denominado la auditabilidad; mientras que Hammersley y Atkinson proponen el de flexibilidad. A su vez, Santaella (2006) plantea que son necesarios otros criterios relacionados con una validez pegada a la búsqueda de un acuerdo o consenso en la comunidad. Noreña et al. (2012) recogen estos criterios y añaden otros dos: la relevancia y la adecuación teórico-epistemológica. Tracy (2011), a su vez, introduce la ética como otro criterio de calidad.

Con la intencionalidad de sintetizar toda esta información, en la siguiente figura hemos recogido los principales y más significativos criterios de calidad de la investigación cualitativa, identificados por la literatura científica revisada.



Fuente: elaboración propia, basado en Noreña (2012) y Tracy (2010)

Figura 22: Criterios de calidad de la investigación cualitativa

A continuación detallamos el significado de cada uno de ellos, así como su desarrollo en el marco de esta tesis doctoral.

El criterio de credibilidad o valor de la verdad, también denominado como autenticidad, permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los y las participantes (Noreña et al., 2012). Es decir, a través del mismo se pretende contrastar la credibilidad de las creencias e interpretaciones

con las diferentes fuentes origen de la obtención de datos. Para ello, es fundamental que exista una relación entre los datos obtenidos por la persona investigadora y el relato de las personas participantes, lo que puede garantizar que los hallazgos sean reconocidos por estas últimas. Se puede conseguir mediante diversas técnicas como estancias prolongadas y observación con registros; la triangulación entre diferentes fuentes y en distintos momentos, teorías, grupos, métodos; con material referente como fotografías o películas, y sobre todo a través de las comprobaciones con las personas participantes.

Según Noreña et al. (2012) la transferibilidad o aplicabilidad o, también llamada intercambiabilidad, consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos. No hay que perder de vista que, en una investigación cualitativa, los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a los momentos, a las situaciones del contexto y a los sujetos participantes en la investigación. Por lo tanto, la manera de garantizar este criterio es realizando una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes; lo que servirá para realizar comparaciones y descubrir lo común y lo específico con otros estudios.

Un tercer criterio es la consistencia, también denominada dependencia o replicabilidad. Este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos (Noreña et al., 2012). En una investigación cualitativa es muy difícil la estabilidad de los datos, dada su gran complejidad. De la misma manera, tampoco es fácil la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma, debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por la persona investigadora. A pesar de todo, sí que es importante garantizar una mínima estabilidad en la información recogida y analizada. Y esto se puede conseguir a través de la triangulación de investigadores e investigadoras, de métodos y de resultados; con el empleo de una evaluación externa, así como con la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Por último, es necesario, también, comparar constantemente los resultados emergentes con teorías previamente formuladas. Todos estos mecanismos aseguran tanto la credibilidad como la consistencia. Según Lincoln y Guba (1985) (citados en Gómez et al., 2006, p. 68) de este criterio se deriva también el de auditabilidad, que implica la posibilidad de ser revisado por una auditoría externa.

La confirmabilidad o la reflexividad, también definida como neutralidad u objetividad, supone que los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los y las participantes (Noreña et al., 2012). Es decir, la confirmabilidad permite conocer el papel de la persona investigadora durante el trabajo de campo, es decir, durante las observaciones y en las interacciones con las personas participantes. Para ello, hay que informar sobre los sitios donde se realizará el trabajo de campo y sobre las actuaciones profesionales que se llevarán a cabo.

Esto va ligado con la reflexibilidad, que posibilita que la persona investigadora sea consciente de la influencia de sus planteamientos y de la perspectiva con la que aborda el fenómeno de estudio. En este sentido, hace referencia al reconocimiento de que el análisis de la investigación refleja inevitablemente los antecedentes, el medio y las predilecciones de la persona investigadora. Además, para lograr la objetividad se requiere que el instrumento de recogida de datos refleje los objetivos del estudio, que se realicen transcripciones textuales de las entrevistas y grupos de discusión, y que la escritura de los resultados se contraste con la literatura existente

sobre el tema, respetando la citación de las fuentes. Asimismo, se recomienda que se tenga en cuenta la revisión de los hallazgos por parte de otros investigadores y otras investigadoras.

La relevancia permite evaluar el logro de los objetivos planteados en el proyecto. Es decir, si, como consecuencia de la investigación, se ha mejorado en el conocimiento del objeto de estudio (creando nuevos planteamientos teóricos o conceptuales) o si ha habido algún tipo de impacto positivo en la realidad analizada (Noreña et al., 2012). Este criterio ayuda a comprobar si ha habido una correspondencia entre la justificación y los resultados que fueron obtenidos en el proceso investigativo.

El criterio de adecuación o concordancia teórico-epistemológica también es importante a la hora de trabajar con la metodología cualitativa. Significa que tiene que existir una consistencia entre el problema o tema que se va a investigar y la teoría empleada para la comprensión del fenómeno (Noreña et al., 2012). Este criterio tiene que estar presente durante todo el proceso de investigación: desde los presupuestos teóricos hasta las cuestiones metodológicas y más prácticas de la investigación (la forma en que se recogen, analizan y presentan los datos).

Finalmente, Tracy (2011) señala que la ética es uno de los aspectos clave en toda investigación cualitativa. En este sentido, afirma que más que un criterio de calidad, la ética es la finalidad última de este tipo de investigación.

Con el propósito de garantizar estos criterios de calidad, en esta investigación se han utilizado diferentes estrategias.

Por un lado, hemos empleado la triangulación, que puede ser considerada como una de las estrategias o procedimientos más importantes para garantizar la calidad en la investigación cualitativa. Desde la mirada de Howe (2012), la triangulación nos permite influir en las preguntas de una investigación, desde diferentes métodos. Se puede definir como la utilización de más de dos métodos de recogida de información en el estudio de un mismo fenómeno y su propósito es abrirnos a las ideas de los demás a partir de la interpretación de las nuestras. Podemos hablar de triangulación de métodos, de sujetos y de momentos.

En nuestro caso, hemos triangulado diversos métodos: entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. Esto ha permitido conseguir una mayor consistencia en la interpretación.

Y, en algún momento, también hemos llevado a cabo una triangulación de momentos. Ello ha sido posible, porque la información con la que hemos trabajado en esta tesis doctoral, proviene, en parte, de diferentes proyectos de investigación llevados a cabo en momentos diferentes.

Esta doble triangulación nos ha permitido conseguir una mayor credibilidad y consistencia en la interpretación.

Por otro lado, otro de los procedimientos utilizados a lo largo de todo el proceso ha sido el contraste tanto con las personas participantes, como con otros investigadores e investigadoras.

El control de expertos y expertas se ha realizado a través de reuniones de contraste con profesorado de la universidad, compañeras de otras investigaciones, componentes del grupo de investigación de pertenencia y

la directora y el director de la tesis. Estos encuentros se han ido realizando desde el comienzo y, en algunos momentos, han participado más de una doctoranda con temáticas más o menos parecidas, que han servido para redireccionar el trabajo.

La participación en la III Ikereztabaida, ya mencionada, se incluye dentro de este apartado de control de personas expertas por la composición de la misma. Estas jornadas se pueden definir como unos encuentros dialógicos que giran en torno a 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 consolidadas e investigadores consolidados 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. En este caso, como ya hemos comentado, tomaron parte profesorado universitario y alumnado, contando específicamente con las aportaciones de la persona nombrada lectora crítica.

La participación en la III Jornada de formación organizada por la Comisión Deontológica del CEESPV también un momento de contraste con otros investigadores y otras investigadoras, tanto de la UPV/EHU como de otras Universidades.

Otros tipos de controles han sido sesiones de contraste con profesionales que trabajan en el marco objeto de estudio de esta tesis. Cabe destacar la sesión de trabajo organizada para preparar el grupo de discusión en el que participaron dos profesionales y, una vez más, la III Jornada de formación organizada por la Comisión Deontológica del CEESPV, en la que se pudieron contrastar los avances de la investigación con 15 profesionales. Finalmente, se procedió al contraste del informe interpretativo, en el que participaron cinco educadores y educadoras sociales.

Entendemos que estos momentos de contraste han asegurado la credibilidad, la consistencia y la flexibilidad de la investigación.

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, que se ha realizado utilizando diversas fuentes. Esta literatura ha surgido de nuevos textos de lectura, recomendaciones de compañeras y compañeros, congresos y foros académicos y profesionales etc. De esta manera, se ha podido tener en cuenta a personas autoras e investigaciones en las 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.

Este control teórico y continuo ir y venir de la teoría a los datos y viceversa, ha garantizado tanto la consistencia como la flexibilidad de esta tesis.

Para garantizar la transferibilidad, en el capítulo cuarto de este mismo bloque, se ha realizado una descripción exhaustiva de las características del contexto en el que se ubica la investigación. En este mismo capítulo también se ha realizado una descripción de las personas que han participado en la investigación, así como de los instrumentos utilizados para la producción y análisis de los datos.

Creemos, también, que la descripción detallada del proceso seguido en la recogida, en el análisis y en la interpretación de los datos garantiza una mayor consistencia del trabajo de investigación que presentamos. Todo ello ha quedado recogido en este capítulo.

De cara a garantizar una mayor flexibilidad, además, nos hemos asegurado de que los instrumentos de producción de datos reflejen los objetivos del estudio y siempre hemos realizado transcripciones literales de la información recogida.

Por último, cabe comentar que todavía es pronto para asegurar la relevancia del estudio realizado, pero nos consta que en el ámbito de la Educación social existe la necesidad de este tipo de investigaciones de cara a seguir profundizando en la construcción de la profesión. Además, entendemos que nos encontramos en un momento clave en este proceso de profesionalización, ya que en el año 2015 se aprobaron dos decretos relacionados con la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, que van a condicionar el futuro profesional de los educadores y educadoras sociales. Estudios que permitan profundizar en esta realidad pueden colaborar a la posibilidad de colocarse en una mejor posición de cara al futuro.

En la tabla que adjuntamos a continuación, quedan recogidos los criterios de calidad que hemos tenido en cuenta en el proceso de elaboración de esta tesis doctoral, así como los procedimientos seguidos para garantizarlos.

**Tabla 15**  
*Criterios de calidad y procedimientos utilizados en la investigación*

<b>CRITERIOS DE CALIDAD</b>	<b>PROCEDIMIENTOS O ESTRATEGIAS</b>
Credibilidad/ Autenticidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulación de métodos y momentos</li> <li>• Contraste con las personas participantes</li> <li>• Contraste con otros investigadores y otras investigadoras</li> </ul>
Transferibilidad/ Aplicabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción exhaustiva de las características del contexto en el que se ubica la investigación</li> <li>• Descripción exhaustiva de los sujetos participantes y de los documentos analizados</li> </ul>
Consistencia/ Dependencia/ Auditabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulación de métodos y momentos</li> <li>• Contraste con las personas participantes</li> <li>• Contraste con otros investigadores y otras investigadoras</li> <li>• Contraste continuo entre marco teórico y datos obtenidos</li> <li>• Descripción detallada del proceso seguido en la recogida, en el análisis y en la interpretación de los datos</li> </ul>
Confirmabilidad/ Reflexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste con las personas participantes</li> <li>• Contraste con otros investigadores y otras investigadoras</li> <li>• Contraste continuo entre marco teórico y datos obtenidos</li> <li>• Concordancia entre los instrumentos de recogida de datos y los objetivos planteados en la investigación</li> </ul>
Relevancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de estudios científicos en el ámbito de la Educación Social</li> <li>• Momento de implantación de la nueva Ley de Servicios Sociales</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

La dimensión ética de la investigación en el ámbito educativo y social es otra de las cuestiones que está ligada con la cientificidad de la misma, porque el objeto principal de estas investigaciones son las personas. Y, trabajar con personas implica que, en muchas ocasiones, nos podemos encontrar con cuestiones o situaciones que tengan que ver con la ética.

Hoy en día, por lo tanto, no se cuestiona la importancia de tener en cuenta estas cuestiones en los procesos de investigación cualitativos. Ya hemos visto que Tracy (2011), por ejemplo, lo considera un criterio más de calidad. Sandín (2003), por otro lado, afirma que el criterio de credibilidad, por ejemplo, necesariamente está vinculado a cuestiones éticas y considera que ambos están íntimamente interrelacionados, dado el carácter relacional de la metodología cualitativa.

Avanzando en estas ideas, Arias y Giraldo (2011) afirman que no basta con el conocimiento de las normas existentes al respecto, sino que es imprescindible asumir el espíritu de las normas, tener la convicción interna y reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos como personas investigadoras. Para estos autores esta responsabilidad implica tres aspectos: obligación de hacer bien las cosas, la conciencia de las consecuencias y la obligación de responder a alguien. Por ello, 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).

En la misma línea, Noreña et al. (2012), afirman que las personas investigadoras tienen que tener en cuenta los siguientes requisitos éticos desde el diseño del estudio, hasta la interpretación de los resultados pasando por la recogida de datos: la aplicación del consentimiento informado, el manejo de la confidencialidad y la reflexión sobre los posibles riesgos a los que se enfrentan los y las participantes del estudio. Desde la perspectiva de estas autoras y estos autores, una correcta aplicación de estos criterios es garantía de calidad.

En el marco de esta tesis, los valores y criterios éticos que se han asumido tienen como referencia el procedimiento normalizado de trabajo, propuesto por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU, dependiente del Vicerrectorado de Investigación (CEISH, 2017). Estos valores están fundamentados en los recogidos en el Informe Belmont (Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento (USA), 1979) y en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial AMM, 2015), junto con las pautas éticas internacionales que se señalan para la investigación biomédica con seres humanos por parte del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud. En concreto, los valores que se han tenido en cuenta en este trabajo doctoral son:

- La selección equitativa de personas para la investigación. Se ha promocionado que a lo largo de la investigación hayan podido participar un gran número de personas y voces relacionadas con el caso, garantizando la diversidad de las mismas. En esta tesis no se ha recogido la voz de los y las participantes de la acción socioeducativa, aspecto que queda pendiente para futuras investigaciones.
- La protección de las personas más vulnerables. En este caso nos referimos al esfuerzo por proteger los testimonios más críticos o sensibles de las personas que han participado en la investigación. Ya que no debemos olvidar que trabajan con un colectivo en una situación de especial vulnerabilidad. En general, siempre se ha

pretendido posibilitar un espacio distendido, de confianza y de comunicación.

- El respeto a la autonomía y voluntariedad. En todo momento se ha respetado el derecho a consentir o a negarse a participar en la investigación y para ello se ha proporcionado la información necesaria a cada persona participante. Todos y todas las participantes han firmado un consentimiento informado incorporando los anteriores aspectos (Anexo 3). Además, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, siempre se ha respetado el deseo de las personas participantes a no ser grabadas o a no transcribir alguna parte del discurso.
- La protección de datos personales y deber de confidencialidad y no discriminación. Se ha garantizado la protección de datos personales y la confidencialidad de los y las informantes en las citas textuales recogidas en el informe.

Con todo ello, pensamos que podemos garantizar la calidad de la investigación realizada.

## CAPÍTULO 6. EL CONTEXTO<sup>28</sup>

Tal y como lo hemos comentado en el capítulo 3 del primer bloque, para que la investigación de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales sea relevante, es necesario analizar el contexto en el que esa cultura profesional se desarrolla. Es decir, es importante conocer qué tipo de condicionantes externos e internos influyen en su hacer, a qué problemáticas se pretende que respondan, cómo se organiza, administra y gestiona esta acción dentro de un sistema público de intervención, etc.

Al acercarnos al contexto en el que actúan los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, enseguida nos damos cuenta de lo difícil que es delimitar y concretarlo, ya que aparece inserto en un complicado entramado de dependencias administrativas, de agentes sociales, de figuras profesionales y de tipologías de participantes. De tal manera que la atención a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección se garantiza desde cuerpos legislativos estatales y autonómicos; se materializa a través de las administraciones territoriales y municipales; se activa desde una extensa y compleja red de atención y servicios, con dotaciones de carácter público y privado; y, en su ámbito

---

28. El contenido de este capítulo está basado en dos artículos publicados en el seno de la investigación Haurbabesa Lanbide (2006-2009) de los que la doctoranda es coautora: "El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas". Financiada por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), con la referencia UPV05/124:

- "El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la comunidad autónoma del País Vasco". Publicado en el N° 15 de Revista Española de Educación Comparada (REEC) en 2009 (Uribe-Etxebarria et al., 2009).
- "Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala". Publicado en el N° 21 de la Revista TANTAK, en 2009 (Fernández-Fernández et al., 2009).

de intervención, confluyen funciones que interactúan y se pueden presentar como excluyentes o parcializadas con relación a lo asistencial, lo educativo, y/o lo terapéutico. Representa, por tanto, una realidad multifacética, compleja y de dificultosa apreciación.

En este capítulo pretendemos acercarnos a este contexto poniendo el énfasis en:

- Las normativas que la regulan.
- El reparto competencial existente.
- Los programas y servicios existentes.

### El contexto normativo de Bizkaia y de la CAPV

Aunque la protección a la infancia en la CAPV parte de la tradicional actuación de las Diputaciones Forales y las corporaciones municipales; a partir de la etapa autonómica, la creación y el desarrollo de los SS dio lugar a la puesta en marcha de acciones dirigidas a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección vinculadas a variados modelos de administración y, asociados al desarrollo del Estado de derecho, el tratamiento de la exclusión social y la concepción de los derechos de la infancia.

En este sentido, durante el siglo XX, la comunidad internacional comienza a tomar conciencia de la importancia y, al mismo tiempo, de la debilidad de la figura de la persona menor de edad. Como consecuencia de ello, nos encontramos, ya casi a finales de siglo, con la publicación de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989) y la Carta Europea de Derechos del Niño, aprobado por el Parlamento Europeo en resolución de 8 de julio de 1992. Ya en el siglo XXI, la UE publica dos documentos legislativos no vinculantes en esta misma línea: un Dictamen del Comité de las Regiones sobre la cooperación local y regional para la protección de los derechos de la infancia en la Unión Europea (2010) y la Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013 Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas. Es así como la infancia pasa 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 menor incluyó, entre otras cuestiones, la diferenciación de las situaciones de desprotección infantil mediante situaciones en riesgo y situación en desamparo dando lugar a un distinto grado de acción socioeducativa por parte de las entidades públicas. Finalmente la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor cede a las administraciones autonómicas las competencias de ejecución de las medidas impuestas a las personas menores de edad infractoras, centrada sobre la facultad de reforma de las mismas.

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 CAPV, en cuya evolución más reciente observamos diferentes fases:

1. Fase 1: se caracteriza por la asunción y la 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 SS se concretaron en la Ley 27/83 que puso las bases para regular las relaciones entre Instituciones Comunes de la CAPV y los Órganos Forales de sus Territorios Históricos. Según esta, corresponden a los territorios históricos las funciones y servicios en materia de protección, tutela y reinserción social de las personas menores de edad, 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 18 de octubre, de Servicios Sociales, derogada en función de la aprobación de la Ley 12/2008 del 5 de diciembre de Servicios Sociales, que se ha desarrollado en su Catálogo de Servicios y Prestaciones y en un Mapa de SS homogéneos para toda la CAPV, y la Ley 12/1998 contra la exclusión social. En esta primera fase, el ejercicio del sistema público de protección a la infancia y la adolescencia se dirigió desde las Diputaciones Forales. No obstante, a medida que la sociedad va detectando y asumiendo nuevas problemáticas la población objeto de atención va en aumento, dando lugar a una mayor complejidad de los sistemas de actuación y de la red de servicios. En el ámbito de infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, esta complejidad y la instauración de cambios cualitativos significativos son visibles especialmente a partir del año 2000.
2. Fase 2: se caracteriza por una regulación específica y una complejidad práctica. Podemos afirmar que 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 la óptica normativa, 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 CAPV, cuyo desarrollo dio lugar a la creación del Observatorio de Infancia y Adolescencia (Decreto 219/2007, de 4 de diciembre, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia). Así mismo, la regulación de los recursos de acogimiento residencial (Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social) y la aprobación del BALORA han sido las normativas más significativas de carácter autonómico orientadas a la acción social centrada en la infancia y la adolescencia.

Ahora bien, la investigación desarrollada por el grupo Haurbabesa Lanbide (2006-2009), indica que la evolución administrativa de cada territorio histórico ha sido diferente. Estas diferencias han estado motivadas por el peso de la tradición en cada administración provincial, así como por 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, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

En este sentido, cabe decir que la aprobación de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, en la CAPV, ha supuesto un intento de superar esta gran diversidad y falta de coordinación existentes entre los tres territorios históricos. Podríamos decir que las principales aportaciones de dicha ley han sido las siguientes:

- Una clara apuesta por un enfoque comunitario, en la que se entiende que la acción socioeducativa debe contemplarse como un elemento clave de dicho enfoque. Por lo tanto, se plantea que, además de las funciones propias de los y las profesionales del Trabajo social, deben incorporarse a la acción social, las derivadas de los servicios y prestaciones de carácter socioeducativo ejercidas por los educadores y educadoras sociales.
- La definición y el desarrollo de los SS municipales o de atención primaria, por un lado; y los SS de ámbito foral o también llamados de atención secundaria, por otro lado. Los SS de atención primaria posibilitan el acceso de los y las participantes al conjunto del SVSS y atienden las necesidades relacionadas con la autonomía, la inclusión social y las situaciones de urgencia o desprotección social, con particular incidencia en la prevención de las situaciones de riesgo. La provisión y prestación de estos servicios se garantiza desde los SS municipales. Los SS de atención secundaria, en cambio, atienden las necesidades derivadas de las situaciones de exclusión, dependencia o desprotección. La provisión y prestación de estos servicios se garantizará desde los SS forales o territoriales y, en su caso, desde los SS de ámbito autonómico.
- 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 SS, realizando las oportunas previsiones respecto a la evolución de las necesidades, habilitando las herramientas que hagan posible el desarrollo planificado del sistema en el conjunto del territorio autonómico. Así, por ejemplo, se plantea la creación del Órgano Interinstitucional de SS, que supone la introducción en el sistema de un cauce formal de cooperación y coordinación, a efectos de garantizar la unidad del SVSS y, en consecuencia, un desarrollo coherente y armónico del conjunto de prestaciones y servicios de todo el territorio autonómico. En esta misma línea, dada la naturaleza cada vez más compleja y plural de las situaciones a afrontar, se constata la necesidad de configurar 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 la siguiente tabla se recogen las principales leyes y normativas que regulan el contexto normativo e institucional de la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia:

**Tabla 16**

*Normativas reguladoras existentes en la actualidad*

ÁMBITO TERRITORIAL	ÁMBITO DE APLICACIÓN	NORMATIVAS
INTERNACIONAL	INFANCIA Y ADOLESCENCIA	Derecho Internacional sobre Derechos Humanos (1948) Convención de la UN sobre Derechos del Niño (1989) Carta Europea de Derechos del Niño, aprobado por el Parlamento europeo en resolución de 8 de julio de 1992
EUROPEO	INFANCIA Y ADOLESCENCIA	Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013 invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas Dictamen del Comité de las Regiones sobre la cooperación local y regional para la protección de los derechos de la infancia en la Unión Europea
ESTATAL	INFANCIA Y ADOLESCENCIA	Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia 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
AUTONÓMICO	INFANCIA Y ADOLESCENCIA	Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de la CAV Decreto 219/2007, de 4 de diciembre, por la que se crea en la CAV el Observatorio de Infancia y Adolescencia Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y adolescencia en situación de desprotección 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)" Ley sobre Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, aprobada el 20 de mayo de 1982
	SERVICIOS SOCIALES	Ley 5/1996 de Servicios Sociales Ley 12/1998 contra la exclusión social Ley 12/2008 de Servicios Sociales Decreto 185/2015 de la Cartera de Servicios y Prestaciones del Sistema Vasco de Servicios Sociales Plan estratégico de Servicios sociales de la CAV 2016-2019
TERRITORIAL	INFANCIA Y ADOLESCENCIA	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

Fuente: elaboración propia

## Reparto competencial existente

De este marco normativo se deriva el reparto competencial existente en la CAPV, es decir, el nivel más operativo del campo de acción social. En este apartado trataremos los aspectos más significativos del mismo.

Así, a partir de la Ley 5/1996, de 18 de octubre, de Servicios Sociales la actuación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia se distribuyó entre las administraciones territoriales (Diputaciones Forales) y las municipales (Ayuntamientos), en función del grado de desprotección de los niños y las niñas. De manera que las Diputaciones Forales actúan en las situaciones de desprotección grave y desamparo y, los Ayuntamientos, en cambio, lo hacen sobre los programas de prevención primaria y las situaciones de desprotección leve y mode-

rada. La actual Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales mantiene este reparto competencial, de manera que distingue entre servicios de atención primaria (municipales) y atención secundaria (territoriales, no ya especializados), tal y como lo hemos explicitado en el apartado primero de este capítulo.

La definición del grado de desprotección en la que se encuentra la persona menor de edad (leve, moderado y grave) es, por lo tanto, el elemento clave para poder situar los casos bajo la responsabilidad de un servicio o de una administración (municipal o territorial). Ante la carencia de herramientas comunes de valoración en la CAPV, 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, en el año 2011 se aprobó el BALORA. Es un instrumento de uso obligatorio en toda la CAPV y tiene como objetivo proporcionar criterios a las y los profesionales de los SS de atención y protección a la infancia y adolescencia de la CAPV, 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, resultando fundamental para muchas decisiones que se toman en los SS de atención y protección a la infancia y adolescencia, tanto de atención primaria como secundaria.

Ahora bien, a pesar de contar con legislación autonómica, todavía hoy en día, la ejecución de las competencias bien territoriales o bien municipales, tiene características particulares y diferenciales en cada territorio histórico. Estas diferencias pueden explicarse a partir de la evolución del modelo que se ha ido instaurando en cada territorio según las orientaciones políticas de sus gobiernos y también de las propias tradiciones, características geográficas y sociales de cada territorio.

En nuestro caso, como el análisis se centra en la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia y adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, nos interesa recoger las características específicas del encuadre administrativo existente en este territorio histórico.

Así, cabe destacar que en relación con la organización del nivel competencial municipal o de atención primaria, en Bizkaia existe una estructura básica más homogénea de carácter socioeducativo denominada Equipo de Intervención Socioeducativo (EISE), implementada a través del 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 Intervención Socio-Educativa con Infancia, Juventud y Familia en el año 1997 (PISE). Este decreto define tanto la finalidad del Plan, la población a la que va dirigida, los objetivos y las áreas de intervención, así como la fórmula de financiación entre la administración foral y los entes municipales. Aunque sujeto a la consideración y la autonomía municipal, el PISE constituye el marco común que dota de identidad a la actuación en protección infantil desde el ámbito municipal con un marcado carácter socioeducativo, recogiendo así la tradición implantada por los EISEs que fueron surgiendo en los años 90 en los municipios de mayor peso poblacional. La gestión del PISE se realiza a través de la subcontratación de entidades, siendo el programa de titularidad municipal quien dirige y planifica su acción.

La integración de los educadores y las educadoras sociales en estos servicios es hoy en día una realidad; pero,

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 algunas ocasiones. Ello es debido, principalmente, a que la titularidad del expediente pertenece a los SS de atención primaria y es asumido por las trabajadoras 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 EISEs. En este sentido, el grado de ejercicio interdisciplinar depende, de forma notoria, del grado de cercanía personal entre los y las profesionales, lo que da lugar a dinámicas relacionales diferentes en lo que respecta al papel a desempeñar por los educadores y las educadoras sociales en el proceso de valoración (inicial y continuada) y respecto a la presentación y seguimiento de las situaciones de intervención o expedientes. Aspecto que, previsiblemente, cambiará, con la concreción de Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales.

Cabe destacar, también, que para la valoración de las situaciones de los y las participantes, en Bilbao funciona el Equipo de Diagnóstico de Caso (ECA/, formado por trabajadoras sociales, un psicólogo o una psicóloga adscrito al SSB y el coordinador o coordinadora del EISE). Cuando el informe sobre una situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, pasa del ámbito municipal al territorial se cierra el caso en el Ayuntamiento.

En cuanto a la organización del nivel competencial territorial o de atención secundaria, cabe destacar que el Servicio de Infancia de la DFB/ BFA está compuesto por tres secciones:

- Sección de Recepción, Valoración y Orientación.
- Sección de Acogimiento Familiar y Adopciones.
- Sección de Acogimiento Residencial.

Corresponde a la Sección de Recepción, Valoración y Orientación realizar la recepción del caso, proceder a la apertura o la reapertura del expediente, realizar la investigación pertinente, evaluar la situación y proponer un plan de caso.

Una vez realizada la fase de detección y valoración, las administraciones despliegan estrategias diferentes según la valoración realizada, que procederemos a detallar en el siguiente apartado.

## Programas y servicios existentes

En las situaciones diagnosticadas de riesgo grave de desprotección y de abandono, las Diputaciones Forales desarrollan la acción mediante cuatro programas: el acogimiento residencial, el acogimiento familiar y la adopción y la intervención familiar. La intervención vehiculada por los Ayuntamientos, desde los SSB y, en concreto, desde los EISEs, pretende responder a lo que se ha diagnosticado como situación de riesgo de desprotección y/o desprotección leve o moderada. Las modalidades de intervención son en este caso dos: la intervención familiar (modalidad que se practica asimismo en algunos casos de desprotección grave) y la intervención socioeducativa con infancia y adolescencia en riesgo.

La figura siguiente resume gráficamente el reparto competencial y los servicios existentes en la CAPV:

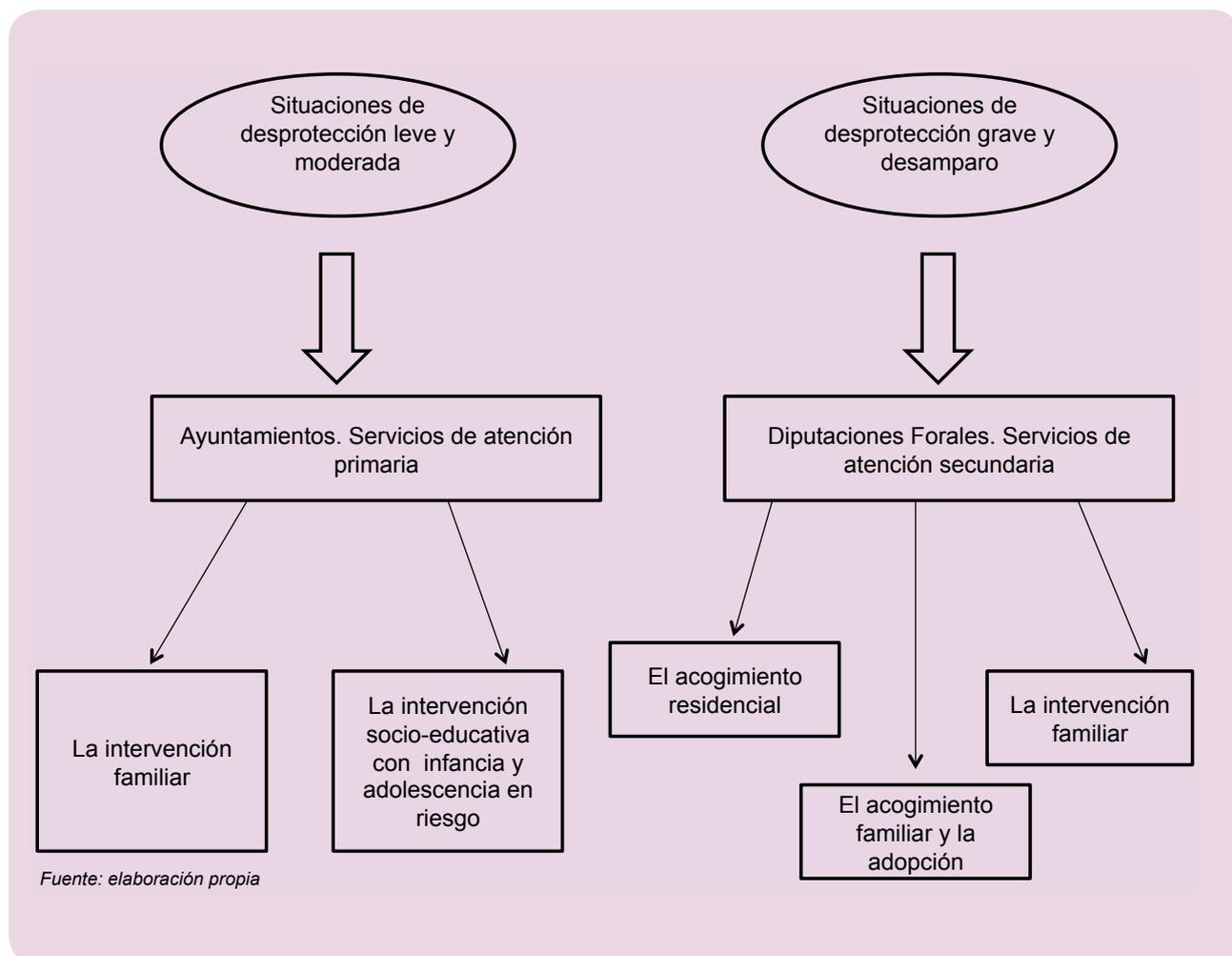


Figura 23: Reparto competencial y servicios existentes en la CAPV

## LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN GRAVE O DE ABANDONO

### El acogimiento residencial

En los años 70 se inició el proceso de disolución de las macro instituciones que atendían a la llamada infancia abandonada (orfanatos, casas-cuna, centros de reforma...) y su sustitución por centros más reducidos de cara a propiciar un tratamiento más personalizado hacia los niños y las niñas; es el caso de los hogares funcionales o los centros de acogida gestionados por diversas asociaciones, empresas u órdenes religiosas. Estos centros han sido objeto de una progresiva profesionalización y especialización para atender a situaciones problemáticas cada vez más específicas. Su objeto actual es el de proporcionar a los niños y niñas y adolescentes que han de ser separados y separadas de su núcleo familiar, con carácter provisional o por un tiempo más amplio, o que están separados y separadas de facto (personas menores de edad no acompañadas), una alternativa de

convivencia adecuada a sus necesidades. Aunque se mantiene como un recurso necesario en muchos casos, la tendencia actual es a ser utilizada lo mínimo posible, al tiempo que parecen ir ganando fuerza otros recursos de protección tales como el acogimiento familiar, la adopción y los programas para la permanencia en la familia de origen, tal y como se recoge en el 2º Plan Estratégico, aprobado por la DFB/ BFA en abril de 2008. No obstante, el acogimiento residencial sigue constituyendo uno de los recursos protectores de significativa aplicación.

Tras el estudio y revisión de este ámbito se desprende que en lo que respecta a la CAPV, si bien en los tres territorios históricos existe este tipo de servicios y los modelos guardan similitudes, no hay un único modelo de servicios. Uno de los aspectos más destacables, desde un punto de vista comparativo, es el hecho de que en Bizkaia y en Gipuzkoa el acogimiento residencial es siempre dependiente de la Diputación, tendencia que por el contrario no se mantiene en Araba.

En el caso de Bizkaia el acogimiento residencial depende de la Unidad de Acogimiento Residencial (UAR), adscrita al Instituto Foral de Asistencia Social (IFAS), quien se encarga de la prestación de servicios de toda la red mediante centros propios y públicos de gestión directa y centros concertados ubicados en diferentes municipios del territorio. Estos centros u hogares atienden a diferentes tipos de poblaciones <sup>29</sup>:

- Personas menores de edad en desprotección y en situación regular (9 hogares).
- Personas menores de edad extranjeras no acompañadas (MENAs) (6 hogares).
- Personas con grandes discapacidades (1 centro).

Además, la gestión directa que se efectúa desde el IFAS incluye una unidad de acogida social.

Así pues, en Bizkaia coexisten los centros de gestión directa por parte de la Diputación Foral con centros cuya gestión recae en diferentes asociaciones, mientras que en el resto de los territorios sobresale la gestión indirecta regulada por las diputaciones mediante convenios con una entidad o asociación externa. Este aspecto tiene como consecuencia la existencia de condiciones socio-laborales diversas según sean funcionarios de la Diputación Foral o contratados por el IFAS, o contratados por las diferentes entidades o asociaciones.

Además, los hogares funcionales en Bizkaia no presentan, como en el caso de Gipuzkoa, una clasificación interna según el criterio de edad ni, en principio, una especialización por programas en relación con el tipo de problemática (a excepción de los centros específicos para MENAs) ni al grado de conflictividad de las personas acogidas. En el caso de Bizkaia se atiende más al criterio geográfico, a la cercanía respecto al entorno natural a la hora de conformar la composición de los hogares, si bien son centros que trabajan con grupos más numerosos de niños, niñas y adolescentes que los que se observan en Gipuzkoa.

### **La intervención familiar**

Esta acción tiene por objetivo capacitar a las familias para que puedan por sí mismas garantizar la cobertura de

---

29. Datos extraídos de la página web oficial del IFAS  
(<http://www.ifas.bizkaia.eus/interior.asp?idpagina=SQKUQLSXPOICPBHOFNGIVPOLUSEPBECIKRCD>)

las necesidades de los niños, niñas y adolescentes. Se trata de un recurso dirigido tanto a la valoración de cada situación y caso, como a la educación familiar, mediante visitas o sesiones pautadas para cada caso al domicilio familiar por educadores y educadoras familiares.

Estos y estas profesionales, que trabajan con un número variable de familias, dedican otra parte de su acción indirecta a tareas con los supervisores y las supervisoras del caso, la coordinación con los SS de atención primaria y demás recursos comunitarios, o los registros escritos de las actividades realizadas. La intervención con la familia se dirige y complementa, según sean las necesidades de la misma, mediante la intervención de otros y otras profesionales como son el apoyo o tratamiento psicoterapéutico y el seguimiento de los procesos mediante la supervisión de caso.

En todos los territorios de la CAPV existen servicios de Intervención Familiar en situación de riesgo grave. En Bizkaia, tras la apertura de expediente en el Servicio de Infancia, el Programa de Intervención Familiar se pone en marcha desde el Servicio de Recepción, Valoración y Orientación de la Diputación Foral, tanto si la persona menor de edad vive con su familia como si ha sido separada temporalmente de esta. El objetivo general de este programa es el de capacitar a las familias para que puedan por sí mismas garantizar la cobertura de las necesidades de los niños y las niñas.

Este objetivo se concreta en tres subprogramas:

- a. Evaluación e Intervención, cuando no existe una valoración clara de las funciones familiares y de las capacidades parentales. El tiempo máximo de desarrollo de este programa es de 6 meses y sus objetivos son: evaluar las capacidades reales de cuidado de padres y madres y realizar la valoración del caso.
- b. Preservación familiar, servicio orientado a eliminar el riesgo de separación garantizando la seguridad y la cobertura de las necesidades de los niños y las niñas. Se realiza durante un máximo de 2 años con aquellas personas menores de edad o adolescentes que viven con sus familias.
- c. Reunificación familiar para determinar el pronóstico y lograr el retorno controlando el riesgo, para aquellos niños y niñas que han sido separadas temporalmente de sus familias.

### ***El acogimiento familiar y la adopción***

A la Sección de Acogimiento Familiar y Adopciones le corresponde el ejercicio de las tareas administrativas orientadas a lograr la integración familiar de las personas menores de edad en situación de desamparo, priorizando el trabajo hacia la reinserción en la familia de origen, y de no ser esto posible, hacia la integración en otra familia, bien sea por medio del acogimiento o de la adopción.

El acogimiento familiar, es una medida de protección a la infancia que proporciona una familia a niños y niñas que, por diversas razones (asunción de tutela por ministerio de la Ley, asunción de guarda u otras), no pueden convivir con la suya propia. En estos casos, la normativa de protección vigente considera que la mejor alternativa, es la integración del niño o niña en un contexto familiar diferente a su propia familia; bien sea de forma temporal o definitiva. El recurso del acogimiento familiar, proporciona a la persona menor edad una atención sustitutiva o complementaria durante un periodo de tiempo determinado, cuando su propia familia no puede atenderle y cuando la adopción no es posible o deseable. Es una medida de intervención orientada a garantizar el bienestar de los niños y niñas que carecen de un cuidado adecuado por parte de sus progenitores.

El Departamento de Acción Social, a través de la Sección de Acogimiento y Adopción, es el encargado de tramitar los procedimientos administrativos relativos al acogimiento familiar y a la adopción, con el objetivo fundamental de integrar a la persona menor de edad desprotegida en un núcleo familiar, siempre que este reúna las condiciones de adecuación. La actuación de la administración, será la necesaria para garantizar, primordialmente el interés del niño, niña o adolescente.

Para ello, la Sección de Acogimiento Familiar y Adopciones dispone de un equipo interprofesional que se encarga de las siguientes actuaciones:

- Realización de los informes técnicos de adecuación para los acogimientos familiares en familia extensa.
- Elaboración de las propuestas de adecuación relativas a las personas solicitantes de acogimiento familiar en familia ajena.
- Elaboración de las propuestas de acogimiento familiar en sus diversas modalidades, así como de los ceses.
- Seguimiento, apoyo e intervención a los procesos de acogimiento familiar, asumiendo la coordinación del caso.
- Intervención en la formación de las familias de acogida.

En cuanto a la adopción, el Departamento de Acción Social de la DFB/ BFA es la entidad competente en tramitar el procedimiento administrativo relativo a la adopción que tiene como objetivo la integración del niño, niña o adolescente en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en el núcleo familiar sustituto, reuniendo estas las condiciones necesarias de idoneidad, y siempre dentro del marco de actuación adecuado respecto a la consideración primordial del interés de la persona menor de edad. Existe la adopción nacional y la internacional.

## LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN LEVE O MODERADA

### *Acción familiar*

La Acción Familiar en situación de riesgo leve o moderado, depende de los Ayuntamientos, que se articulan en base al marco administrativo en el que se insertan. En el caso de Bizkaia, este servicio está implantado en todo el territorio, desde el desarrollo de los EISEs y se gestiona a través del PISE, aunque con desigual adaptación en cada municipio o mancomunidad.

En el caso de Bizkaia, este programa de dependencia municipal, está prácticamente generalizado en todos los pueblos y ciudades, aunque con formatos muy diferentes en cada caso. Lo que sí es común es que la adjudicación del programa se asigna a diferentes entidades, relacionadas con el tercer sector.

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

La finalidad de este programa es 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, las personas que participan en la acción socioeducativa serán tanto las personas menores de edad, como sus familias; así como los diferentes recursos y servicios de la comunidad.

En el caso de Bizkaia, una vez más, los EISEs estructuran la respuesta a las dificultades y necesidades de este colectivo, mediante el desarrollo de sus programas.

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 del niño y la niña y de su familia. Tras esta, se decide no intervenir, derivar o se diseña la segunda fase centrada en el plan de actuación, delimitando los objetivos y la modalidad de intervención, 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 la persona menor de edad, 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.

Desde la implantación del PISE, 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 para la planificación y evaluación de la labor de las educadoras y 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 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 (Remiro, 2016). A raíz de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales 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 CAPV.

## RESUMEN DEL BLOQUE II

Este bloque de la tesis ha tenido una doble finalidad: por un lado, hemos aclarado el enfoque metodológico que hemos utilizado y, por otro, hemos definido el contexto administrativo y legal en el que trabajan los educadores y las educadoras sociales en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o de desprotección en Bizkaia.

Así, en el capítulo cinco, hemos afirmado que hemos utilizado la metodología cualitativa, porque nos ha permitido entender, describir y explicar los fenómenos en su entorno natural (Denzin & Lincoln, 2000; Flick, 2012; Taylor & Bogdan, 1987), tomando como referencia los significados que las personas que están participando de esa realidad otorgan a lo que está ocurriendo (Torrance, 2012; Tracy, 2011). El análisis documental, la entrevista y el grupo de discusión han sido las técnicas que nos han permitido recoger la información y, en total, hemos podido acceder al análisis de 39 documentos (de territorios, tipologías y ámbitos de aplicación diferentes) y del discurso de 27 educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o de desprotección en Bizkaia.

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en cinco fases, que no han seguido una trayectoria lineal: acercamiento a la temática, aproximación teórica, trabajo de campo, interpretación y difusión.

El sistema categorial utilizado para el análisis de la información recogida ha emergido del marco teórico elaborado y ha consistido en dos grandes dimensiones (contenido de la cultura profesional y forma de la cultura profesional), subdivididas en cinco categorías relacionadas con diferentes aspectos de la acción socioeducativa (concepto, estructura, evaluación, relaciones entre agentes y participación de las personas participantes).

Para garantizar la calidad de la investigación realizada hemos utilizado diferentes estrategias que han permitido responder a los criterios que, según la literatura científica, debe cumplir toda investigación cualitativa (credibilidad, transferibilidad, consistencia, reflexibilidad y relevancia): la triangulación, el contraste con las personas participantes y con otras personas ajenas a la investigación; el control de expertos y expertas; el control teórico; la descripción detallada del contexto, de los y las participantes y del proceso se-

guido; y el uso de transcripciones literales. Además, la falta de estudios relevantes en el ámbito de la Educación social, en general, y de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o de desprotección, en concreto, y la reciente publicación de importantes normativas refuerzan la relevancia del estudio realizado. Los valores y criterios éticos que se han asumido en esta tesis han tenido como referencia el procedimiento normalizado de trabajo propuesto por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU, dependiente del Vicerrectorado de Investigación (CEISH, 2017).

El capítulo seis, finalmente, nos ha acercado al complejo contexto administrativo y legal en el que se ubica la protección a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o de desprotección en la CAPV y en Bizkaia. Tras recoger las principales normativas que regulan este ámbito de actuación, así como su evolución histórica, hemos comprobado que tanto las administraciones territoriales (Diputaciones Forales) como las municipales (Ayuntamientos) son las responsables de actuar en casos de riesgo de desprotección y/o de desprotección. Las Diputaciones Forales lo hacen en el caso de situaciones de desprotección grave y desamparo (SS de atención secundaria) y, los Ayuntamientos, en cambio, en el caso de los programas de prevención primaria y las situaciones de desprotección leve y moderada (SS de atención primaria). El decreto BALORA regula el instrumento a utilizar para definir el grado de desprotección existente.

Entre los principales servicios de atención primaria hemos destacado la intervención familiar y la intervención socioeducativa con infancia y adolescencia en riesgo; mientras que en el marco de la atención secundaria hemos hablado del acogimiento residencial, del acogimiento familiar y adopción y de la intervención familiar.

Este capítulo, en definitiva, nos ha ayudado a entender cómo se ha llevado a cabo la investigación y cuál es el contexto administrativo y legal que configura la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o de desprotección. En el siguiente bloque procederemos al análisis y a la interpretación de la información recogida.



**BLOQUE**



# **INFORME INTERPRETATIVO**

**Análisis y discusión  
de resultados**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>154</b>
<b>CAPÍTULO 7. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA NORMATIVA</b> .....	<b>155</b>
<i>Concepto de acción socioeducativa</i> .....	155
<i>Estructura de la acción socioeducativa</i> .....	168
<i>Concepto de evaluación subyacente a la acción socioeducativa</i> .....	171
<i>Las relaciones entre agentes</i> .....	181
<i>La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa</i> .....	183
<b>CAPÍTULO 8. LA PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES QUE TRABAJAN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN EN BIZKAIA EN RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b> .....	<b>226</b>
<i>Concepto de acción socioeducativa</i> .....	226
<i>Estructura de la acción socioeducativa</i> .....	232
<i>Concepto de evaluación subyacente a la acción socioeducativa</i> .....	235
<i>Las relaciones entre agentes</i> .....	247
<i>La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa</i> .....	263
<i>Aspectos que facilitan y/u obstaculizan procesos participativos</i> .....	270
<b>CAPÍTULO 9. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN EL MARCO DE LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS SOCIALES QUE TRABAJAN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN EN BIZKAIA</b> .....	<b>290</b>

## INTRODUCCIÓN

Este bloque recoge los principales resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo realizado a lo largo de este proceso de investigación, que ha tenido como principal objeto de estudio la comprensión de la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa, en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia.

Este objeto ha sido abordado desde dos perspectivas:

1. Por un lado, analizando la visión existente en el contexto normativo en relación con la participación de las personas participantes en los procesos socioeducativos. Este análisis nos ha parecido necesario puesto que entendemos que una comprensión profunda de las culturas profesionales, exige prestar atención a las dimensiones sociológicas, políticas y económicas de las mismas; es decir, realizar una aproximación al contexto dependiente e históricamente cambiante en el que se desarrollan (Freidson, 2001); por lo tanto, todo intento de definir las profesiones y sus culturas alejadas del contexto de su práctica ofrece una visión limitada de las mismas (Gleeson & Knights, 2006).
2. Por otro lado, analizando las ideas y las percepciones que los y las profesionales de la Educación social tienen en torno a la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa, como una dimensión de su cultura profesional; es decir, de ese conglomerado de creencias, valores, hábitos y formas de hacer, asumidas por las comunidades de profesionales (Hargreaves, 1999).

Nuestro análisis se ha centrado en las categorías ya definidas en el capítulo metodológico. Categorías que no sólo abarcan aspectos relacionados con la forma de la cultura profesional, sino también con su contenido (Hargreaves, 1999); porque es imposible entender la una sin la otra. Esto significa que, aunque en nuestro análisis hemos puesto una atención más detallada en las cuestiones relacionadas con la participación de los sujetos participantes, también hemos analizado otras dimensiones relevantes de la cultura profesional del colectivo de educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia; porque inciden en la manera de entender la participación de las personas participantes. Por ejemplo, el concepto de acción socioeducativa, la estructura de la acción socioeducativa, el concepto de evaluación y las relaciones entre agentes.

En definitiva, este bloque consta de tres capítulos. El primero recoge el análisis centrado en la normativa existente. El segundo capítulo recoge el análisis centrado en el discurso de los y las profesionales de la Educación social que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia. Y, finalmente, el capítulo tres, recoge una interpretación global de todos estos datos. La estructura interna de los capítulos 7 y 8 es similar. Empezamos analizando las categorías referentes al contenido de la cultura profesional, siempre con la mirada puesta en la conexión que tienen con el tema de la participación de los y las participantes. Adentrándonos ya en la forma de la cultura profesional, seguimos con el análisis de las relaciones entre agentes, para finalizar con un exhaustivo estudio de nuestra categoría central: la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa.

## CAPÍTULO 7. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA NORMATIVA

Para el análisis de las categorías relacionadas con el contenido de la cultura profesional y la categoría de las relaciones entre agentes, nos hemos basado en la normativa de Bizkaia y de la CAPV, por entender que es el marco administrativo y legal que más directamente puede influir en la organización y en la manera de entender la acción socioeducativa. Mientras que para el análisis de la categoría relacionada con la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa, nuestra referencia se ha ampliado a todos los ámbitos territoriales; porque nos ha parecido de valor recoger el discurso existente en los mismos en relación con dicha temática. Especialmente, hemos querido recoger el discurso existente en el ámbito europeo, por su nivel de desarrollo y por entender que es un referente.

### Concepto de acción socioeducativa

Según Fargion (2006), uno de los aspectos clave a la hora de identificar una cultura profesional es dónde se pone el foco de la acción socioeducativa. Es decir, cuál es la finalidad o el objetivo último de la actuación que se lleva a cabo y, consecuentemente, quiénes se consideran las principales personas participantes en la misma.

De cara al análisis de nuestro objeto de estudio, este es un aspecto clave, porque, dependiendo de cómo definamos a las personas participantes de la acción socioeducativa, dependiendo de lo que cerremos o abramos el foco, implícitamente estaremos visualizando la participación de unas y/u otras; independientemente del nivel de o de la modalidad de participación que contemplemos. Es decir, es la premisa para visualizar quiénes creemos que pueden participar y quiénes no.

A este respecto, nos podemos encontrar con un concepto de acción socioeducativa en el que la finalidad última es la protección de la persona menor de edad ante cualquier tipo de daño que pueda sufrir (Fargion, 2007; Spratt, 2001). Esto lleva a que la acción socioeducativa se centre, sobre todo, en los niños y las niñas, de manera que las necesidades de las familias se tienen en cuenta de una manera secundaria, es decir, como vía para evitar posibles daños a las personas menores de edad (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Krane & Davies, 2001; Spratt, 2001).

En cambio, podemos encontrarnos con otra mirada profesional y normativa más amplia, en el sentido de que se tiene en cuenta el interés de la persona menor de edad, pero incluyendo también el bienestar de la familia (Khoo et al., 2002). En este sentido, la prioridad de la acción socioeducativa es ayudar a las familias y a los niños y niñas en el marco de la comunidad, ofreciéndoles el soporte que necesitan y, consecuentemente, reducir el número de acciones coercitivas al mínimo (Parton, 2009).

La diferencia existente entre estas dos aproximaciones es un pequeño matiz, pero que tiene unas consecuencias muy importantes a la hora de organizar la acción socioeducativa, de evaluar y de relacionarse entre diferentes agentes, así como en la manera de entender la participación de los y las participantes. Y ese pequeño matiz radica en lo que principalmente ilumina el foco. En la primera aproximación la luz del foco ilumina, de lleno, a la

persona menor de edad. Claro está, que los destellos llegan también al resto de agentes o personas relacionadas con ella; por lo que se les presta una atención secundaria y en la medida en la que es necesaria para mejorar la situación de la verdadera protagonista: la persona menor de edad. En la segunda aproximación, en cambio, desde un primer momento la luz del foco ilumina más allá del niño y la niña, abarcando también a diferentes personas interrelacionadas con ellos y ellas. En este caso, la finalidad de la acción socioeducativa es trabajar con todas ellas para mejorar la situación de todos y todas. En la siguiente figura, hemos tratado de mostrar gráficamente el matiz que diferencia a cada aproximación:

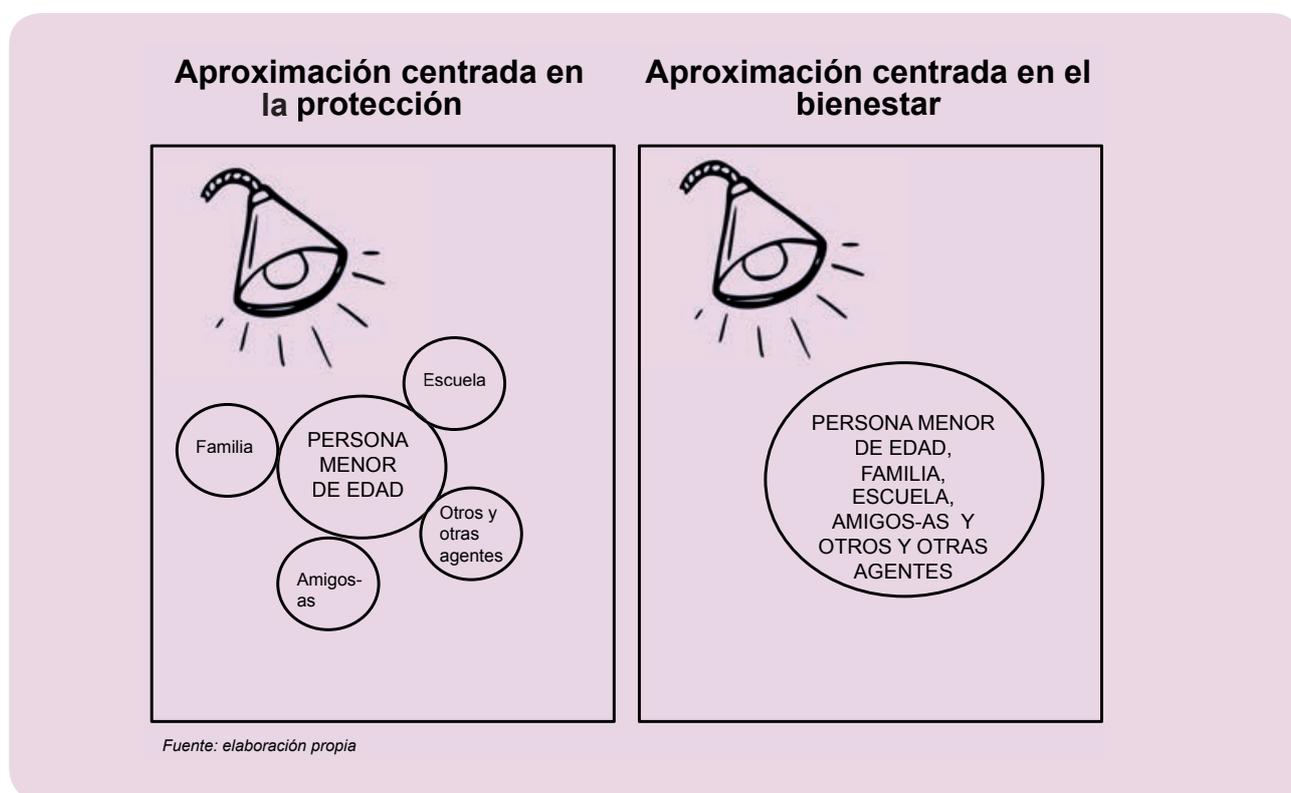


Figura 24: Finalidad o foco de la acción socioeducativa: diferentes aproximaciones

La aproximación centrada en el bienestar de la infancia, es decir, la que conlleva una perspectiva comunitaria de la acción socioeducativa, es la que la literatura científica relaciona con una cultura romántica, más acorde con el desarrollo de acciones participativas (Fargion, 2006, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001).

En la normativa analizada, podemos identificar documentos con una aproximación centrada en la protección de los niños y las niñas (Fargion, 2007; Parton, 2009) y que, por lo tanto, definen a dichas personas como principales protagonistas de su acción. Mientras que también podemos identificar otros documentos más centrados en el bienestar de la infancia y, por lo tanto, conllevan una visión más amplia de las personas participantes en la acción socioeducativa (Fargion, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001).

La legislación de la CAPV reguladora del ámbito de la infancia y la adolescencia, por ejemplo, se caracteriza por tener una aproximación centrada en la protección de la persona menor de edad y, por lo tanto, las principales personas a las que va dirigida su acción reguladora son las personas menores de edad.

Así, por ejemplo, en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, el foco está puesto, exclusivamente en la persona menor de edad. El punto de partida de esta ley es el cambio de mirada que ha ocurrido en los últimos años en torno a la manera de entender y visualizar a la infancia, promovido, en gran medida, por la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989); de manera que “la infancia ha pasado de ser objeto de protección a ser sujeto de derechos, siendo la protección uno de los derechos que le amparan” (LCAPVIA05, p. 2). Desde esta perspectiva, “la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección de la infancia es promover su autonomía como sujetos” (LCAPVIA05, p. 4) y, por lo tanto, las necesidades de niños, niñas y adolescentes se convierten en eje de sus derechos y de su protección.

Partiendo de esta premisa, uno de los principios inspiradores básicos de esta ley es:

el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y la protección de sus derechos en orden a garantizar su desarrollo como principio inspirador básico de todas las decisiones y actuaciones privadas o públicas que guarden relación con ellos y ellas. (LCAPVIA05, p. 7)

En el artículo 4 se dice que:

de conformidad con lo dispuesto en el artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil, el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y la protección de sus derechos en orden a garantizar su desarrollo deben ser el principio inspirador de las decisiones y actuaciones que a su respecto adopten y apliquen los padres y madres, tutores o guardadores. También lo serán de todas las actuaciones públicas que guarden relación directa con ellos y, en particular, de todas las decisiones adoptadas por la autoridad judicial o administrativa o por las instituciones públicas o privadas responsables de su atención y protección. (LCAPVIA05, p. 10)

También se especifica que:

para la determinación de ese interés se atenderá en primer término a las necesidades y derechos de la persona menor de edad, se tendrán en cuenta sus opiniones y deseos manifestados con juicio suficiente y se considerará su individualidad en el marco familiar y social. (LCAPVIA05, p. 10)

En la misma línea, se detalla que “el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y la protección de sus derechos en orden a garantizar su desarrollo deben primar sobre cualquier otro interés legítimo concurrente” (LCAPVIA05, p. 11).

Esta ley sí que contempla, de todas maneras, la existencia de “servicios y programas de atención a la infancia en apoyo a la familia” (LCAPVIA05, p. 34). Ahora bien, llama la atención el discurso que se utiliza, ya que la familia

queda relegada a un segundo plano.

Las personas a las que van dirigidas las acciones que pretende regular son, claramente, las menores de edad, en el sentido de garantizar el cumplimiento de sus derechos:

Se adopta el principio del interés superior de los niños, niñas y adolescentes y la protección de sus derechos en orden a garantizar su desarrollo como principio inspirador básico de todas las decisiones y actuaciones privadas o públicas que guarden relación con ellos, y se estipulan los principios generales que necesariamente deben informar las intervenciones. En particular, la ley proclama el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser claramente informados de sus derechos; a ver respetados sus derechos individuales y colectivos, con referencia específica a su derecho a la participación; a ser protegidos contra cualquier acción u omisión que pudiera perjudicarles, dando prioridad siempre en tales casos al mantenimiento en el entorno familiar; a que las medidas que se adopten a su respecto presenten un carácter eminentemente socioeducativo. Asimismo, la ley subraya la necesidad de sensibilizar a la sociedad con objeto de prevenir la marginación y la explotación infantil, así como los abusos y malos tratos. (LCVAID05, p. 7)

En consonancia con una aproximación proteccionista de la infancia (Spratt, 2001), la prioridad es la garantía de los derechos de los niños y las niñas y, para lograrlo, es importante y necesario trabajar también con las familias. Pero, recalcamos, una vez más, que la finalidad de la acción socioeducativa con las familias es la de garantizar el cumplimiento de los derechos de la persona menor de edad, no la familia en sí misma. En este sentido, son participantes indirectas.

En esta misma línea, en el BALORA se afirma que:

la gravedad de la desprotección se evalúa fundamentalmente en función del impacto que el comportamiento de los padres y madres o personas que ejercen la tutela o guarda tiene o puede tener en el niño, niña o adolescente, no en función del número o gravedad de los problemas que afectan a la familia. (DCAPVIAD11, p. 31)

El foco, por lo tanto, está puesto en el impacto que la situación familiar tiene en el niño o en la niña y no tanto en la propia situación familiar; tal y como afirma Spratt (2001), priorizando, de esta manera, la protección de este y de esta frente a posibles abusos, normalmente cometidos por sus progenitores.

La definición que incorpora el BALORA sobre quiénes son los niños y las niñas que se encuentran en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, deja muy claro quiénes son las personas participantes:

La definición que se presenta en este documento sobre cuáles son los niños, niñas y adolescentes necesitados de protección parte de la consideración de que hay una serie de derechos y necesidades básicas que toda persona menor de edad tiene que tener garantizadas y satisfechas para promover su desarrollo integral, independientemente del grupo sociocultural al que pertenezca o de los valores y costumbres que sus padres y madres o personas que ejerzan su tutela o guarda han adquirido por

su pertenencia al mismo. Si bien los SS de Protección a la Infancia y Adolescencia deben tomar en consideración y mostrar el máximo respeto a los valores o costumbres culturales particulares, estas deben garantizar la cobertura de los derechos y necesidades básicas de todo niño, niña o adolescente —entre los que se incluye la igualdad entre mujeres y hombres—. En caso de no ser así, dichos servicios tienen el mandato legal de intervenir para corregir esa situación. (DCAPVIAD11, p. 32)

El interés superior de la persona menor de edad está también muy presente en el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social. En el mismo se dice que:

la selección del programa de acogimiento residencial aplicable en cada caso por parte del Servicio Territorial Especializado de Protección a la Infancia y la Adolescencia deberá basarse en la evaluación de necesidades previamente realizada, debiendo siempre darse prioridad al interés superior de la persona menor de edad y respetarse los principios recogidos en el artículo 8 del presente Decreto favoreciendo, siempre que no sea contrario a dicho interés, la atención de los niños, niñas y adolescentes en los programas de atención residencial de carácter más integrador y la permanencia de los grupos de hermanos y hermanas en un mismo recurso de acogimiento residencial. (DCAPVIAD08, p. 150)

En el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) se define el objetivo de la protección infantil como “la salvaguarda de los derechos de los niños, las niñas o adolescentes y la satisfacción de sus necesidades básicas” (MBIAD05, p. 15). Los objetivos últimos del sistema de protección infantil se definen como: “a) salvaguardar los derechos de los niños, las niñas o adolescentes, b) proporcionar a los niños, las niñas o adolescentes un entorno estable y seguro en el que tengan satisfechas sus necesidades básicas” (MBIAD05, p. 15).

Las referencias a la familia aparecen en el sentido de que:

los poderes públicos tienen encomendada la función de apoyar a los padres y madres, a cuidar adecuadamente y proteger a sus hijos e hijas, y, si es necesario, deberán actuar para proteger a los niños, las niñas o adolescentes y complementar a los padres y madres mientras eso se consigue. (MBIAD05, p. 18)

En un momento determinado y, muy puntualmente, sí que se especifica la importancia que tiene la familia para los niños y las niñas y, por lo tanto, la necesidad de trabajar con la misma. Esta idea aparece como principio general, pero, posteriormente, no se desarrolla a lo largo de la normativa:

para la mayor parte de los niños, las niñas o adolescentes, el entorno idóneo para tener cubiertas sus necesidades básicas es una familia, preferentemente la suya propia de origen. Por ello, el objetivo primero y prioritario de los Servicios de Protección Infantil debe ser capacitar y/o complementar a los padres y madres en el rol parental de manera que puedan proporcionar a sus hijos e hijas un cuidado adecuado y preservar la unidad familiar. (MBIAD05, p. 17)

Según este mismo Manual, en consecuencia, las principales personas participantes en la acción socioeducativa son los niños y las niñas en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. Dice así:

la preservación de los derechos, intereses y necesidades del niño, la niña o adolescente ha de constituir el objetivo último y el criterio principal de las tomas de decisión de los Servicios de Protección Infantil. A la vez, se procurará preservar y respetar los derechos, intereses y necesidades de todas aquellas personas y servicios implicados en la intervención, especialmente los de los padres y madres. No obstante, si unos y otros derechos entran en colisión y no resulta posible hacerlos compatibles, los Servicios de Protección Infantil darán prioridad a los derechos, intereses y necesidades de los niños, las niñas o adolescentes, informando a los padres y madres o a quien afecte el problema de los mecanismos existentes para que ellos puedan, si así lo desean, ejercer los suyos propios. (MBIAD05, p. 17)

A lo que añade:

cuando se valore la existencia de una situación grave de maltrato o carencia en el cuidado de los niños, las niñas o adolescentes, los Servicios Básicos y Especializados de Protección Infantil, Fiscalía y las instancias judiciales tienen la obligación de intervenir para protegerles, incluso con la oposición de los padres y madres. (MBIAD05, p. 17)

Nos da la impresión de que estas normativas, en línea con Roose y Bouverne-De Bie (2007, 2008) nos pueden llevar a una visión legalista de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), en la que la consecución de los derechos se entiende como un proceso autónomo de la propia persona individual y hay que garantizarlos por ley. Y, como consecuencia, a la existencia de posibles controversias, contradicciones o tensiones entre los derechos de la infancia y los derechos de la familia. Aún entendiendo que en situaciones graves de vulneración de derechos, la prioridad debe ser la protección de los mismos, pensamos que con este tipo de redacción se puede correr el riesgo de generalizar a otro tipo de situaciones una lectura legalista de la Declaración de los derechos de la infancia, entrando en una colisión entre los derechos de unas personas y otras; y encontrándonos ante una difícil salida o solución. Evidentemente, dependiendo de la gravedad de la situación, entendemos que esta colisión desaparece.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que, según estas normativas el foco de acción está puesto, ante todo, sobre las personas menores de edad; desde esta mirada, en todo caso, estaríamos contemplando la participación de las personas menores de edad en la acción socioeducativa, participación entendida desde un nivel de escucha de su voz. Ya que la participación de las familias, también desde la incorporación de su voz, o no se contempla o se contempla en la medida en la que se considere beneficiosa para las personas menores de edad, y siempre de una manera secundaria.

Entre los documentos normativos relacionados con la infancia y la adolescencia destaca el PISE, por contemplar una mirada más amplia sobre la finalidad o el objeto de la acción socioeducativa y que, por lo tanto, podríamos identificar como más cercana a la aproximación centrada en el bienestar de los niños y las niñas (Khoo et al.,

2002; Parton, 2009; Spratt, 2001) y, consecuentemente, a una mirada más comunitaria de la acción socioeducativa (Rovira & Rosell, 2002). Desde la mirada de esta normativa se indica que:

el objetivo esencial del sistema de protección infantil ha de ser proteger al niño, pero en base a mantener y apoyar la unidad y estructura familiar, cuando sea lo apropiado, por medio del aporte de servicios dirigidos a estabilizar la situación familiar y reforzar a los padres para cumplir con sus responsabilidades parentales con los hijos. (DFB96, p. 18999)

Por lo tanto, según el PISE, es muy importante impulsar actuaciones preventivas y de intervención precoz ante situaciones de desorganización y desestructuración familiar, evitando su deterioro y favoreciendo una adecuada resolución, antes de que se produzcan situaciones más graves que pudieran perjudicar al desarrollo sano e integral de la persona menor de edad; lo que investigaciones llevadas a cabo en Suecia (Khoo et al., 2002) y en Irlanda (Spratt, 2001) identifican como característico de una mirada centrada en el bienestar de la persona menor de edad. Además, se dice que “las problemáticas infantiles no son más que un síntoma de una problemática familiar más amplia y compleja” (DFB96, p. 19004). Por ello, uno de los ejes centrales para abordar los problemas de la infancia desde los SS, debe ser la atención a la familia, haciendo frente a sus problemas socioeconómicos y de desestructuración, con los recursos necesarios que permitan, en la medida de lo posible, una correcta integración socio-familiar del niño y la niña.

En la misma línea, en el artículo 4 se dice así:

la intervención ha de ser abordada globalmente y desde todas las esferas que repercuten en la vida y desarrollo del menor y la familia. Los ámbitos de intervención hacen referencia a los núcleos básicos receptores de la acción social que se quiere emprender: el medio abierto y la familia. Pero es el medio natural, la comunidad, donde esa acción cobra su sentido, pues los problemas que afectan a los menores en situación de riesgo o en dificultad, no son más que el mero reflejo de las disfunciones de las diferentes instituciones socializadoras (familia, escuela, etc.) que interviene en los mismos. Por ello, es necesario trabajar en la comunidad y con la comunidad para que desde ahí, con todas las instituciones involucradas, se puedan prevenir y/o paliar los procesos generadores de estas situaciones de riesgo. (DFB96, p. 19001)

Desde esta visión del sistema de protección y de la propia infancia, el PISE se define:

como un recurso a disposición de los SS de Base que pretende prevenir y paliar los déficits personales, afectivos, familiares, educativos, sociales... de las personas menores de edad que se encuentran en entornos socio-familiares y comunitarios considerados no adecuados y, así mismo, promover su bienestar para conseguir su pleno desarrollo personal, todo ello mediante una acción socioeducativa con la persona menor de edad y su familia. (DFB96, p. 18995)

Por lo que, se enfatiza la atención a la persona menor de edad en y desde su entorno. Es en este contexto donde se inserta la intervención familiar, como programa que pretende:

incidir en las familias en situación de riesgo, desarraigo, desventaja o vulnerabilidad social, mediante medidas educativas de apoyo, orientación y asesoramiento, para que facilitando el proceso de socialización y convivencia de los miembros de la familia, se consiga el desarrollo óptimo y normalizado de todas las personas de la familia y de la familia misma. (DFB96, p. 19001)

En esta misma línea, en el artículo 3 se explicita que el PISE va dirigido hacia las siguientes personas:

a) Menores y familias que no presentan problemas pero que, por las características estructurales de la familia, grupo o comunidad, puedan llegar a presentarlos, b) Menores y familias que poseen una serie de características concretas y particulares que les hace poder ser catalogados de riesgo para el desarrollo de una situación de inadaptación, de maltrato o desatención al menor, c) Menores y familias que se encuentran en una situación caracterizada por la existencia de un perjuicio para el menor que, sin embargo, no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar (situación de riesgo en el sentido de la ley), d) Familias en las que se ha producido una separación del menor (desamparo) con carácter de urgencia y como medida provisional o, que en las situaciones de Guarda, sea posible y se pretenda el retorno del menor a la familia de origen, e) Así mismo en aquellas familias con quienes se han adoptado medidas definitivas de separación del menor y que pueden ser susceptibles de intervención, sobre todo si siguen existiendo menores en las mismas. (DFBIAD96, p. 19001)

Aunque, el PISE prevé el desarrollo de modalidades de intervención diferentes para las familias y las personas menores de edad, en esta normativa ambas son participantes de primer orden, es decir, directas; de manera que la prioridad de la acción socioeducativa es ayudar a las familias y a los niños y niñas en el marco de la comunidad, ofreciéndoles el soporte que necesitan (Parton, 2009). Por lo tanto, el abanico de posibles agentes que pudieran participar en la acción socioeducativa se amplía considerablemente y, en principio, por lo menos, parecer que la voz de las familias y las personas menores de edad tiene un valor distinto.

El II Plan de Infancia (DFB/BFA, 2008) también marca como una prioridad “impulsar programas preventivos y de intervención en el propio medio, aprovechando la estructura de programas socioeducativos ya estabilizada en todo el territorio” (PBIAD08, p. 23). Pero no existe ninguna referencia más en todo el documento al respecto, por lo que no tenemos suficiente información como para poder sacar ninguna conclusión clara.

La Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, recogiendo el testigo del PISE, muestra una mirada más focalizada en la comunidad y no tanto en los individuos, es decir, las personas menores de edad; en concordancia, también, con una aproximación centrada en el bienestar de los niños y las niñas (Khoo et al., 2002; Parton, 2009; Spratt, 2001).

En la exposición de motivos ya se aclara que esta ley:

consolida el modelo de atención que ya se había perfilado en los principios recogidos en el marco jurídico anterior, optando por un enfoque comunitario, capaz de otorgar prioridad al mantenimiento de las personas en su entorno de vida habitual. (LCAPVSS08, p. 31845)

Y, en este marco, se enfatiza la importancia de incorporar al SVSS básico a profesionales de la Educación social como claves para llevar a cabo la intervención socioeducativa:

de este modo, a las funciones propias del trabajo social de los trabajadores y trabajadoras sociales deben incorporarse las derivadas de los servicios y prestaciones de carácter socioeducativo ejercidas por los educadores y educadoras sociales que ya se vienen desarrollando desde hace tiempo, que, junto con los y las anteriores, conformarían el cuerpo profesional básico del SVSS. (LCAPVSS08, p. 31845)

Intervención socioeducativa que se define de la siguiente manera:

la intervención socioeducativa debe entenderse, en esencia, como elemento clave de la intervención social desde el enfoque comunitario propuesto, dado su carácter procesual, que, por definición, supera la tarea asistencial y de derivación, estableciendo marcos de trabajo educativos relacionales, con la intención de conseguir la mayor autonomía en el sujeto, la mejora de las condiciones de vida del mismo, la adaptación a los diferentes contextos de su desarrollo y la superación de sus dificultades. (LCAPVSS08, p. 31845)

Otro dato que corrobora la existencia de una mirada más amplia en esta normativa, es que según uno de sus principios se indica que:

los SS se aplicarán al análisis y a la prevención de las causas estructurales que originan la exclusión o limitan el desarrollo de una vida autónoma. Asimismo, se orientarán a la integración de la ciudadanía en su entorno personal, familiar y social y promoverán la normalización, facilitando el acceso a otros sistemas y políticas públicas de atención. (LCAPVSS08, p. 31857)

Podemos observar que el foco no se centra exclusivamente en la persona y sus problemas individuales, sino que existe una mirada más amplia que intenta fijarse también en el entorno de la misma, es decir, en las causas estructurales que provocan su situación personal. Lo que coincide con la aproximación centrada en el bienestar de la infancia (Spratt, 2001) que se caracteriza por comprender los actos o las circunstancias de las personas menores de edad en el contexto de las dificultades experimentadas por las familias.

En el marco del Estado español, los fundamentos, tanto teóricos como prácticos, correspondientes a la aproximación centrada en el bienestar de la infancia, los podemos identificar con los de la perspectiva comunitaria (Capdevila i Capdevila, 2010; Rovira & Rosell, 2002). Perspectiva que esta ley recoge como modelo de atención y de intervención. En el artículo 8, por ejemplo, se define qué es y qué supone adoptar un enfoque comunitario. Así, se detalla que:

a) Se favorecerá la adaptación de los recursos y las intervenciones a las características de cada comunidad local, contando para ello con la participación de las personas y entidades en la identificación de las necesidades y en su evaluación, b) Se posibilitará la atención de las personas en su entorno habitual, preferentemente en el domicilio, y articulará, cuando la permanencia en el domicilio no

resulte viable, alternativas residenciales idóneas, por su tamaño y proximidad, a la integración en el entorno, c) Se diseñará el tipo de intervención adecuada a cada caso, sobre la base de una evaluación de necesidades y en el marco de un plan de atención personalizada, que, al objeto de garantizar la coherencia y la continuidad de los itinerarios de atención, deberá elaborarse con la participación de la persona usuaria y deberá incluir mecanismos de evaluación y revisión periódica que permitan verificar la adecuación del plan a la evolución de las necesidades de la persona, d) Se asignará a cada persona o familia un profesional o una profesional de referencia en el SVSS, al objeto de garantizar la coherencia de los itinerarios de atención y la coordinación de las intervenciones en los términos contemplados en el artículo 19, e) Se garantizará el carácter interdisciplinar de la intervención con el fin de ofrecer una atención integral y ajustada a criterios de continuidad, f) Se incorporará, en todas las prestaciones, servicios, programas y actividades el enfoque preventivo, actuando, en la medida de lo posible, antes de que afloren o se agraven los riesgos o necesidades sociales. (LCAPVSS08, p. 31858)

Desde la mirada de esta ley, por lo tanto, el enfoque comunitario está relacionado con la participación (tanto de la comunidad como de las personas participantes), con llevar a cabo las acciones en el entorno habitual de la persona, con la coherencia, con la interdisciplinariedad y con la prevención. Aspectos todos ellos que Rovira y Rosell (2002) identifican con un planteamiento más integral, y no tan protector, de las políticas dirigidas a la infancia.

Además, cabe destacar, el carácter universal de esta ley, porque es un dato más que afianza la manera tan amplia que tiene de entender quiénes son las personas participantes de su acción:

Las prestaciones que se integran en el SVSS tendrán carácter universal, debiendo garantizarse el acceso a las mismas a todos los titulares que reúnan los requisitos de acceso que se regulen para cada una de ellas. (LCAPVSS08, p. 31863)

En la misma línea, incorpora como participantes de los SS tanto a las personas directamente vinculadas a los servicios como a las cuidadoras; aspecto que en el ámbito europeo y, en concreto, en el Reino Unido, ya se recoge en numerosas investigaciones e informes emitidos por diferentes instituciones (Branfield, Beresford, & Levin, 2007; Carr, 2004; Kirby et al., 2003; Robson et al., 2008; Wright et al., 2006). Se dice:

A efectos de lo previsto en el presente artículo, se entenderá que son usuarias de los SS las destinatarias directas de la prestación o servicio y, siem-pre que resulte pertinente por la naturaleza del derecho del que se trate y por las previsiones contenidas en esta ley, las personas cuidadoras, en los términos que se de-terminen reglamentariamente. (LCAPVSS08, p. 31860)

El Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, refuerza este enfoque comunitario. Por aportar un dato cuantitativo, señalar que en este documento de 151 páginas aparecen los términos “comunidad, comunitario, comunitaria” 90 veces; es decir, de cada 10 páginas en 6 de ellas se encuentra un término relacionado con el enfoque comunitario y, por lo tanto, una idea relacionada con la misma. También nos interesa destacar que uno de los cinco ejes en los que se estructura el plan es el referente al enfoque comunitario, titulado “Afianzamiento y desarrollo del modelo comunitario y, en particular, del enfoque preventivo y la personalización de la atención” (PCAPVSS15, p. 62). Este eje estratégico, a su vez, se divide en los siguientes objetivos estratégicos:

1. Impulsar la figura de referente y la coordinación de caso para garantizar, a quien lo precise, una o un profesional de referencia y un acompañamiento personalizado e integral, de acuerdo con lo previsto en el catálogo de derechos de las personas usuarias (artículo 9 de la ley).
2. Mejorar la coordinación entre niveles de atención (primaria y secundaria) en aras de una atención más integral y personalizada, evitando asimismo duplicidades.
3. Promover la participación de las personas usuarias y destinatarias en los diferentes niveles: en la intervención personal y/o familiar, en los servicios o centros, en las políticas de SS.
4. Garantizar el despliegue de los cuatro servicios del Servicio Social de Base<sup>30</sup> (SSB) por todos los entes locales (ayuntamientos, mancomunidades...) y reforzar las labores de intervención y prevención comunitaria.
5. Avanzar en la adecuación de los servicios y, en particular, de los centros, al enfoque comunitario y al principio de planificación centrada en la persona (personalización de la atención en los centros, conexión de los mismos con el territorio, etc.).
6. Mejorar el apoyo prestado a las personas cuidadoras y anticiparse a la evolución y diversificación de los modelos de cuidado.
7. Impulsar las tecnologías y productos de apoyo, al efecto de favorecer la integración social con autonomía y la permanencia en el domicilio.
8. Diseñar e impulsar una estrategia de atención temprana, prevención de las situaciones de dependencia, exclusión y desprotección, y promoción de la autonomía, que retarde el acceso al nivel de atención secundaria.

---

30. Estos cuatro servicios son: a) Servicio de información, valoración, diagnóstico y orientación; b) Servicio de ayuda a domicilio; c) Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial; y d) Servicio de apoyo a personas cuidadoras.

En el Plan se considera que todos estos objetivos estratégicos tienen un nivel de prioridad alto, exceptuando los objetivos 3, 5 y 7, cuyo nivel de prioridad se considera medio.

Podemos observar, en definitiva, que tanto el PISE como la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, al tener una visión más amplia del foco de atención de la acción socioeducativa, nos conducen a una mirada más centrada en el bienestar de la infancia (Khoo et al., 2002; Parton, 2009; Spratt, 2001) y, consecuentemente, a visualizar la participación de todas las personas implicadas en la acción socioeducativa: las personas menores de edad, las familias y/u otros y otras agentes de la comunidad. Mientras que el resto de las normativas de la CAPV, al limitar su foco de atención, primordialmente, a los niños y las niñas, se acercan más a una aproximación proteccionista de la infancia (Fargion, 2007; Spratt, 2001) y, consecuentemente, sólo podríamos contemplar la participación de la misma en la acción socioeducativa. Más adelante, analizaremos cómo se entiende esa participación en estos documentos.

Otro aspecto que nos aclara el concepto de acción socioeducativa subyacente en las normativas, se refiere al tipo de medidas que se contemplan en la misma.

Normalmente las normativas que tienen una aproximación centrada en la protección de la persona menor edad, tienden a priorizar las medidas que consisten en la separación de los niños y las niñas de sus familias, de manera que los recursos se utilizan ante todo para remediar o arreglar situaciones y no tanto para prevenir (Khoo et al., 2002). En cambio, aquellas que tienen una aproximación más centrada en el bienestar de los niños y las niñas son las que priorizan medidas dirigidas a ofrecer el soporte necesario tanto a las personas menores de edad, como a sus familias, en el marco de la comunidad, evitando de esta manera la adopción de acciones coercitivas (Parton, 2009).

A este respecto, nos encontramos con que hay un consenso muy amplio, prácticamente en toda la normativa analizada, en potenciar medidas dirigidas al mantenimiento de la unidad familiar, frente a la separación; muy acorde, por lo tanto, con una aproximación centrada en el bienestar de la infancia (Khoo et al., 2002; Parton, 2009). Ello, por entender que es lo mejor para el niño y la niña.

Según el Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), por ejemplo, se señala que:

para la mayor parte de los niños, las niñas o adolescentes, el entorno idóneo para tener cubiertas sus necesidades básicas es una familia, preferentemente la suya propia de origen. Por ello, el objetivo primero y prioritario de los Servicios de Protección Infantil debe ser capacitar y/o complementar a los padres y madres en el rol parental de manera que puedan proporcionar a sus hijos e hijas un cuidado adecuado y preservar la unidad familiar. Cuando sea necesario proceder a la separación del niño, la niña o adolescente de su familia de origen, los Servicios de Protección Infantil tienen que dirigir sus esfuerzos a intentar la reunificación familiar. (MBIAD05, p. 105)

Por lo tanto,

la Atención Residencial deberá pivotar sobre la certeza de que la familia es una parte central de la vida del niño, niña o adolescente. Su objetivo, por tanto, no será sustituir a la familia, sino colaborar en prestarle el apoyo que precise para mejorar la situación de las personas menores de edad. (MBIAD05, p. 105)

Estas indicaciones son especialmente importantes en el caso de los niños y las niñas menores de tres años, de manera que “el acogimiento residencial de niños o niñas de estas edades está, salvo excepciones, contraindicado” (MBIAD05, p. 18). Incluso en los casos orientados a un acogimiento familiar, siempre se valorará en primer lugar la opción del acogimiento en familia extensa.

Uno de los principios y criterios rectores de la actuación administrativa definidos en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, recogidos en el artículo 48 afirma, en el mismo sentido, que:

se dará prioridad, siempre que sea posible, a la atención de los niños, niñas y adolescentes en su propia familia, ofertando programas de intervención familiar capaces de orientar a los padres y madres, tutores o guardadores cuando se aprecien deficiencias o irregularidades en el ejercicio de sus deberes de asistencia y cuidado. En caso necesario, se facilitarán a los niños, niñas y adolescentes recursos alternativos a su propia familia, que garanticen un medio idóneo para su desarrollo integral y la adecuada evolución de su personalidad, manteniendo la convivencia entre hermanos; si esto último no fuera posible, se facilitará la conservación de los vínculos existentes entre los hermanos. En ambos casos se actuará en el supuesto de que esta relación no resulte perjudicial para la persona menor de edad. (LCAPVIA05, p. 37)

También se especifica en esta normativa que “entre los recursos alternativos, siempre que resulte posible e idóneo para las necesidades individuales de los niños, niñas y adolescentes, se dará prioridad a su integración en otro núcleo familiar: quedando como última opción el Acogimiento Residencial” (LCAPVIA05, p. 37).

En la misma línea, el PISE dice que:

la separación del menor del núcleo familiar, solo deberá llevarse a efecto en aquellos supuestos de desamparo según lo establece la Ley y en aquéllos que, después de realizado el esfuerzo suficiente para preservar la integración familiar, quede demostrado la imposibilidad de cambio en la familia para que el menor sea atendido adecuadamente. (DFBIAD96, p. 18999)

La ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales recoge esta misma filosofía, ya que uno de los criterios utilizados para la elaboración del mapa y la memoria económica, dentro del Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019 y en relación con el ámbito de la desprotección es, precisamente, el de marcarse como objetivo la reducción de plazas de Acogimiento Residencial, sin que suponga siempre una reducción del gasto, a la vez que se da un incremento de personas participantes en el servicio de intervención socioeducativa y psicosocial, con

un aumento del gasto (en ambos casos, en un 10%). Se argumenta que:

en los centros residenciales para personas menores de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, se ha adecuado la estimación a la evolución decreciente de las plazas entre 2011 y 2014, debido, en gran medida, a la reducción del número de plazas ocupadas por personas de origen inmigrante, compensada en parte por un aumento de las ocupadas por personas autóctonas y, en mucha menor medida, al impulso del acogimiento familiar evolución decreciente de las plazas entre 2011 y 2014. (PCAPVSS15, p. 97)

Además, el incremento de plazas y gasto del servicio de intervención socioeducativa y psicosocial responde, mayoritariamente al hecho de que, según lo previsto en la Cartera de prestaciones y servicios del SVSS, junto a las personas menores de edad en situación de riesgo leve o moderado de desprotección y sus familias, el servicio deberá atender a personas, de cualquier edad, en riesgo de exclusión y/o en riesgo de dependencia.

A este respecto, nos parece que una mirada más amplia del foco de la acción socioeducativa y de las personas participantes, necesariamente tiene que ser más favorable a la consecución de medidas relacionadas con el mantenimiento de la unidad familiar, en el sentido de que los efectos de la acción socioeducativa lleguen tanto a las personas menores de edad como a sus familias y al resto de agentes educativos y educativas. Es por ello que normativas como el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) y la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, pueden correr el peligro de entrar en contradicciones de base; en el sentido de que no definen a las familias, por ejemplo, como participantes de primer orden, pero, a su vez, definen la necesidad de adoptar medidas que no conlleven la separación de las mismas. ¿Cómo podemos garantizar el mantenimiento del núcleo familiar como medida preferente, si no estamos contemplando a las propias familias como participantes de primer orden?

## Estructura de la acción socioeducativa

En esta categoría recogemos aquellas ideas relacionadas con la manera en la que se entiende la secuenciación o la organización en fases de la acción socioeducativa, por entender que, implícitamente, también están relacionadas con el objeto de estudio de nuestra tesis, es decir, la comprensión de la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa. En el sentido de que, dependiendo del nivel de estructuración preestablecido de la acción socioeducativa, estaríamos dejando diferentes posibilidades o márgenes para la participación de las personas participantes en la misma, por lo menos, en cuanto a su organización y secuenciación se refiere.

Así, nos podemos encontrar con una definición exhaustiva y detallada tanto de la finalidad como de la organización de la acción socioeducativa, concretada en diferentes fases y momentos ya predefinidos (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001). Visión que se corresponde con una aproximación centrada en la protección de los niños y las niñas y que, consecuentemente, puede potenciar culturas profesionales ilustradas; en las que existe poco margen de participación de los y las participantes, porque casi todo ya está definido con anterioridad.

Y, por otro lado, también podemos encontrarnos con una visión más flexible, discontinua y procesual de la acción

socioeducativa, en la que las decisiones sobre la marcha de la acción socioeducativa se van tomando a medida que se avanza en el proceso (Khoo et al., 2002; Spratt, 2001). Esta mirada está relacionada con una visión centrada en el bienestar de la persona menor de edad y podría ser impulsora de culturas profesionales románticas. Desde esta perspectiva, las posibilidades teóricas y potenciales de que los y las participantes puedan participar en las decisiones concernientes a la secuenciación y organización de la acción socioeducativa son mucho mayores, porque nada o poco está definido con anterioridad. De hecho, se entiende que la estructura de la acción es producto de la interacción entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa (Fargion, 2006).

En primer lugar, cabe destacar que en todas las normativas no aparece cuál debe ser la secuenciación o la organización en fases de la acción socioeducativa. De hecho, son pocas las que llegan a la concreción de dicha secuenciación.

Por un lado, el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) y el BALORA destacan como los documentos en los que se explicita con mucha precisión cuáles deben ser las fases de lo que se denomina “el proceso técnico de intervención” (MBIAD05, p. 47). En ambos documentos, además, la secuencia de las fases es la misma, aunque la denominación no coincida exactamente:

1. Recepción
2. Investigación
  - a. Evaluación.
3. Propuesta de plan de caso
  - a. Toma de decisión sobre la medida y el plan de intervención/Elaboración del Plan Individualizado de atención.
  - b. Puesta en marcha de la medida y del plan de intervención.
4. Reevaluación continuada/Reevaluación permanente del plan.
5. Propuesta de medida definitiva para el niño, la niña o la adolescente.
6. Fin de la intervención y cierre de expediente.

La aportación del BALORA es interesante puesto que especifica mucho más las dos primeras fases: la de investigación y evaluación. De manera que en estas dos fases nos encontramos con los pasos siguientes:

1. Notificación del caso.
2. Primera valoración del caso.
3. Determinación de la gravedad de la situación (aquí es donde se utiliza el BALORA).

4. Intervención: dependiendo del nivel de gravedad el caso se derivará a los SS de Base o municipales o a los SS Especializados o Territoriales, tal y como lo estipula la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia.

Por lo tanto, podemos afirmar que el BALORA es un decreto que, en este sentido, se acerca mucho a una aproximación proteccionista de la infancia (Fargion, 2006, 2007; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001), tal y como se especifica en el propio documento

se inserta en un determinado procedimiento de intervención en situaciones de riesgo y desamparo, estructurado en fases diferenciadas (recepción, investigación, valoración, diseño y ejecución del plan de intervención, reevaluación permanente del plan, fin de la intervención) cada una de las cuales tiene sus propios objetivos, metodología y plazos de tiempo. (DCAPVIAD11, p. 9)

En principio, el BALORA se utiliza en la fase de valoración para estimar la gravedad de las tipologías de desprotección que están afectando al niño, la niña o a la persona adolescente en ese momento concreto. Ahora bien, también se contempla la posibilidad de que las circunstancias familiares cambien y, con ello, los niveles de gravedad, bien como consecuencia de la intervención llevada a cabo o por otras circunstancias. Por ello, se prevé su uso en otros momentos que no sean el de la valoración inicial.

Para cada una de estas fases se explicitan los objetivos, las intervenciones o las tareas técnicas a realizar por los y las profesionales intervinientes, así como los plazos de duración de cada una de ellas. De manera, que cada fase tiene su momento, su duración, sus objetivos y sus responsables. Es necesario, a su vez, seguir el orden de las fases, de manera que la superación de una lleva a la siguiente y así hasta llegar al final. Características, todas ellas, que Fargion (2006, 2007) identifica como propias de una cultura profesional ilustrada y, consecuentemente, acorde con una aproximación centrada en la protección de los niños y las niñas. Visión que no es compatible con una relación participativa (Khoo et al., 2002).

El PISE, desde otra mirada, distingue tres grandes fases, tanto en la intervención en el medio abierto, como en la intervención en la familia: "a) Fase de valoración diagnóstica, b) Fase de proyecto socioeducativo, c) Fase de seguimiento y final de la intervención" (DFBIAD96, p. 19003).

A este respecto, nos parece destacable recoger la filosofía subyacente en el PISE en relación con la secuenciación de las fases, comparándola tanto con el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) y con el BALORA, en el sentido de que la definición de las fases es mucho más amplia y genérica y se redactan a modo de consideraciones o estimaciones generales; más acorde, por lo tanto, con una aproximación centrada en el bienestar de la infancia (Fargion, 2006; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001). Por lo que, en un principio, por lo menos, podría dejar más margen a la participación de los sujetos participantes (Spratt, 2001).

Por ejemplo, al hablar sobre la fase de valoración diagnóstica se dice que "dos meses se considera el promedio de tiempo conveniente para el desarrollo de esta fase" (DFBIAD96, p. 19003). En cambio, en el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), aludiendo al tiempo transcurrido desde la recepción hasta la aprobación del caso, se especifica que

el tiempo máximo de resolución será de tres meses, a contar desde la fecha de recepción del caso en el Servicio de Infancia y podrá prorrogarse de forma motivada por un plazo máximo de otros tres meses en circunstancias excepcionales". (MBIAD05, p. 61)

Podemos observar, la diferencia en el tipo de discurso utilizado en un documento y en el otro. Mientras que en el PISE se asemeja más a una recomendación o estimación, en el caso del Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) se muestra como un imperativo normativo.

Ahora bien, no debemos olvidar que desde la publicación del BALORA, este instrumento es de obligado cumplimiento a la hora de valorar la gravedad de la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección de todos los casos que llegan a los SS; por lo tanto, podemos presuponer que en los SS de atención primaria la fase de valoración diagnóstica es una fase muy estructurada también en tiempos, objetivos y responsables.

Por último, cabe mencionar que la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, al ser una ley genérica sobre el funcionamiento del SVSS, no llega a especificar cuáles deben ser las fases de actuación en dichos servicios; pero sí define el procedimiento de actuación "en los casos en los que la intervención requiera un seguimiento" (LCAPVSS08, p. 31867). Dicho procedimiento debe contemplar los siguientes momentos:

1. Diagnóstico.
2. Elaboración de un plan de atención personalizada.
3. El acompañamiento en la puesta en marcha de las medidas.
4. La realización de un seguimiento y evaluación.

En esta normativa se especifican quiénes son las y los profesionales responsables en cada fase.

## Concepto de evaluación subyacente a la acción socioeducativa

Hemos observado en la categoría anterior, el peso que tiene la fase de diagnóstico y valoración en la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en la CAPV y en Bizkaia; por lo que resulta importante analizar cuál es el concepto de evaluación que subyace, en cuanto a su finalidad, al modo de llevarlo a cabo, a los tiempos o a las personas responsables de la misma.

También es interesante, porque nos puede ofrecer muchas pistas sobre la visión de la participación de las personas participantes subyacente en las normativas, puesto que dependiendo de cómo se entiende la evaluación, cómo se define su finalidad, así como las personas responsables de llevarla a cabo, indudablemente se otorga un papel diferente a los y las participantes y, en consecuencia, existen mayores o menores cotas de participación en los procesos de valoración.

Así, por ejemplo, desde una aproximación más proteccionista e ilustrada, el objetivo de la evaluación es asegurarse, lo más objetivamente posible, de cuál es la situación actual de la persona menor de edad a través de la

aplicación correcta de los procedimientos estandarizados, comparando los datos obtenidos con unos estándares preestablecidos (Sheppard & Ryan, 2003). En este caso, quienes conocen los protocolos o los procedimientos estandarizados, es decir, los y las profesionales, son quienes están legitimados y legitimadas para llevar a cabo la evaluación de una manera objetiva y válida, por lo que tienen mucho valor sus opiniones (Fargion, 2006; Jolonch, 2002). En cambio, la información proporcionada por los y las participantes no es tan valorada, por entender que conlleva una carga de subjetividad importante (Fargion, 2006). Todo esto conduce a construir relaciones asimétricas y jerárquicas entre profesionales y participantes, de ninguna manera compatible con el mantenimiento de una relación participativa (Khoo et al., 2002). De hecho, la participación de los sujetos participantes se reduce a ser informantes, a proporcionar la información necesaria para cumplimentar los protocolos.

Una aproximación más centrada en el bienestar de la infancia y en la cultura romántica, por el contrario, se asienta en una concepción de la evaluación muy individualizada para cada situación (Khoo et al., 2002), buscando recursos y fortalezas en las propias familias que sean un punto de partida para la mejora de esa situación concreta (Fargion, 2007). La finalidad es comprender la compleja situación de los y las participantes y esto no lo puede conseguir el o la profesional unilateralmente. Desde esta mirada, por lo tanto, se valora la visión y el sentido que los y las participantes le dan a su propia situación. El empeño siempre es intentar definir y entender la situación desde su propia mirada. La implicación emocional con las personas, por lo tanto, es un factor positivo y necesario para comprender la situación y poder trabajar (Fargion, 2006). Esta visión nos lleva a una comprensión de las relaciones entre participantes y profesionales basadas en la participación (Spratt, 2001). De manera que las personas participantes no sólo participan como informantes, sino como constructores y constructoras del sentido de su propia experiencia.

La idea de que la evaluación tiene que ser continuada aparece, reiteradamente, en diferentes normativas, bajo la justificación de que la situación de los y las participantes puede variar en el tiempo. Esto no significa que se llega a romper con la dicotomía entre evaluación y acción, como defiende la aproximación centrada en el bienestar de la infancia (Fargion, 2006). La idea que se plasma en las normativas se encuentra en la línea de asegurar que a lo largo del proceso de la acción socioeducativa se contemplen diferentes momentos para la evaluación.

Así, por ejemplo, en el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) se dice que:

hay que tener en cuenta que en el transcurso del tiempo, la situación y necesidades de los niños, las niñas o adolescentes protegidos y sus familias van cambiando. Las medidas y recursos que son apropiados en un momento determinado de la vida de un/a niño, niña o adolescente y una familia pueden no serlo en otro momento, lo que significa que debe haber una evaluación permanente de la adecuación de los recursos aplicados, y la flexibilidad suficiente para modificarlos en función de las necesidades del caso. (MBIAD05, p. 106)

En la misma dirección, el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social, estipula que:

las necesidades del niño, niña o adolescente deberán ser objeto de una evaluación continuada con el fin de conocer su evolución y de determinar si la orientación y la intervención son las más adecuadas y eficaces de cara a la consecución de los objetivos establecidos en el plan individual de atención o plan de caso y en el plan de intervención individualizada o plan educativo individualizado, o si deben ser replanteadas y modificadas. (DCAPVIAD08, p. 20558)

También el BALORA argumenta que:

al igual que las circunstancias de una familia pueden cambiar, la gravedad de la desprotección también puede variar a lo largo del tiempo. Los cambios pueden producirse bien por la intervención de los SS de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia o bien por la propia evolución de la familia y de su entorno. Eso implica que, independientemente del tipo de intervención llevada a cabo por dichos servicios, cualquier familia en la que se detecte una situación de esta índole, especialmente si se trata de desprotección de gravedad moderada, elevada o muy elevada, deberá ser objeto de evaluación continuada en cuanto a la situación de los niños, niñas y adolescentes hasta garantizar que los cuidados y atención recibidos por estos se encuentran en un nivel adecuado y los cambios son suficientemente estables. (DCAPVIAD11, p. 31)

Por último, la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales dice así:

a lo largo de todo el proceso de intervención deberán realizarse evaluaciones periódicas susceptibles de modificar los objetivos y las actuaciones, propias o ajenas, sociales o de cualquier otra naturaleza, integradas en el plan de atención personalizada. (LCAPVSS08, p. 31867)

A pesar de la existencia de este discurso en los documentos mencionados, en la normativa existente adquiere mucho peso e importancia la primera evaluación de la situación existente, también denominada investigación o diagnóstico. De hecho, diferentes documentos tratan de regular de una manera generalizada dicho proceso de evaluación. Es el caso, por ejemplo, del BALORA, instrumento que regula cómo hay que realizar la valoración de las situaciones en cuanto a la gravedad de la desprotección infantil. Por ello, centraremos, en gran medida, en esta modalidad de evaluación diagnóstica el análisis de esta categoría.

Muy acorde con una visión proteccionista de la infancia y proclive, por lo tanto, a una cultura profesional ilustrada, es el valor que la normativa analizada otorga a la existencia de instrumentos comunes para la valoración, de cara a garantizar la homogeneidad, la imparcialidad y la objetividad (Fargion, 2006; Jolonch, 2002; Khoo et al., 2002; Krane & Davies, 2001; Spratt, 2001).

La legislación más generalista, como la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia y la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, por ejemplo, abogan claramente por “impulsar la existencia de instrumentos técnicos comunes que garanticen la homogeneidad, imparcialidad y objetividad de las evaluaciones en toda la CAPV” (LCAPVIA05, p. 85; LCAPVSS, p. 31868).

Desde esta mirada, uno de los principios y criterios rectores de la actuación administrativa según La ley 3/2005,

de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia es, precisamente, “garantizar la objetividad, la imparcialidad y la seguridad jurídica en la acción protectora, procurando la adopción colegiada e interdisciplinar de las medidas” (LCAPVIA05, p. 37). De esta manera, en el artículo 49, se afirma que:

la determinación por parte de los SS de base y de los servicios territoriales especializados de las situaciones de riesgo y de desamparo se realizará mediante la aplicación de instrumentos técnicos validados al efecto, en los términos previstos en la disposición final primera. (LCAPVIA05, p. 36)

La primera de las disposiciones finales de esta misma ley gira en torno a la “Elaboración y aprobación de los instrumentos de valoración y de los protocolos de aplicación en situaciones de riesgo y de desamparo” (LCAPVIA05, p. 85) y dice así:

el Gobierno Vasco, las diputaciones forales y los ayuntamientos elaborarán y aprobarán, en el plazo de un año a contar desde la entrada en vigor de la presente ley, un instrumento básico para determinar la gravedad de las situaciones de desprotección y definir si constituyen una situación de riesgo leve o moderado, una situación de riesgo grave o una situación de desamparo. Lo anterior se entenderá sin perjuicio de que cada diputación foral, en su calidad de entidad competente en materia de protección a la infancia y la adolescencia, pueda desarrollar dicho instrumento de la forma que mejor se adecue a su realidad. Así mismo, se diseñarán los protocolos de valoración y comunicación que permitan agilizar la coordinación de las actuaciones administrativas. (LCAPVIA05, p. 85)

Y, como consecuencia de esta disposición final en el 2011 se publicó el decreto BALORA.

En la misma línea, la ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales en su Artículo 20, expresa que:

los instrumentos técnicos comunes tienen como fin garantizar la homogeneidad en los criterios de intervención de los SS, para ello las administraciones públicas vascas aplicarán instrumentos comunes de valoración y diagnóstico. Con la misma finalidad, todos los SS de base cumplimentarán el modelo de ficha social y aplicarán el modelo de plan de atención personalizada; este último también será aplicado por los SS de atención secundaria. El diseño de dichos modelos deberá obedecer a unas características de uso y explotación que garanticen una mayor agilidad en la tramitación y en la gestión y será el Gobierno Vasco quien regulará estos instrumentos comunes, con carácter reglamentario, en el ejercicio de sus competencias de coordinación con las demás administraciones públicas vascas, tanto de ámbito foral como de ámbito municipal. (LCAPVSS, p. 31868)

Esta mirada también aparece reflejada en la Cartera de prestaciones y servicios del SVSS en la que se afirma que:

la existencia de una situación de necesidad deberá ser valorada como tal por las administraciones públicas vascas competentes, mediante la aplicación de los instrumentos técnicos comunes previstos en el artículo 20 de la Ley de Servicios Sociales o, en su caso, de indicadores y criterios. (DCAPVSS15, p. 9)

Y en el caso específico de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, “serán de aplicación los instrumentos que se encuentren vigentes a nivel autonómico en el marco de la aplicación de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia” (DCAPVSS15, p. 9).

Así en el Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, se especifica, también que para “avanzar en la configuración de un SVSS universal y promover niveles de protección homogéneos en toda Euskadi”, hay que promover “la regulación, mediante Decreto, de los instrumentos técnicos comunes de diagnóstico, valoración y orientación” (PCAPVSS15, p. 6), entre otras cuestiones.

Documentos normativos que tratan de regular la intervención con personas menores de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en el ámbito residencial también exponen la importancia de garantizar la fiabilidad de la información recogida en la fase de evaluación y la necesidad de utilizar instrumentos comunes para poder comparar situaciones; en línea, una vez más, con una aproximación centrada en la protección de los niños y las niñas (Fargion, 2006; Jolonch, 2002; Khoo et al., 2002; Krane & Davies, 2001; Spratt, 2001). El Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) dice claramente que los y las responsables y profesionales de los Servicios de Protección Infantil,

han de contar con sistemas fiables de recogida de información que les permitan monitorizar sus actuaciones, evaluar los resultados obtenidos, y disponer de datos que les ayuden a buscar y desarrollar recursos, procedimientos e instrumentos cada vez más eficaces. (MBIAD05, p. 19)

Por lo que:

es extremadamente importante que el Técnico o Técnica que coordina la Investigación se asegure de que la información recogida en este momento sea suficiente, fiable, y esté debidamente documentada; sólo así las valoraciones y conclusiones a las que se llegue serán las correctas. (MBIAD05, p. 63)

En la misma línea de pensamiento, el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social afirma, en el artículo 93, que:

con objeto de garantizar la mejora continua de la calidad de la atención residencial deberá introducirse en los recursos de acogimiento residencial un sistema de evaluación periódica, pudiendo combinarse las modalidades de autoevaluación con las evaluaciones de carácter externo. A los efectos de garantizar la comparabilidad de los resultados, los Servicios Territoriales Especializados de Protección a la Infancia y la Adolescencia promoverán la aplicación de los mismos sistemas de evaluación en el conjunto de la red residencial del Territorio Histórico correspondiente. (DCAPVIAD08, p. 20577)

Aunque, tal y como lo hemos comentado anteriormente, como consecuencia de la publicación del BALORA, la utilización de este instrumento es obligatoria para los y las profesionales de la acción socioeducativa, trabajen donde trabajen, nos parece que merece una mención especial el concepto de evaluación que aparece en el PISE, en el sentido de que se parte de la necesaria complejidad de las acciones socioeducativas y de la utilización

de entrevistas personales para llevar a cabo una evaluación individualizada. No se especifica el modelo de entrevista a utilizar, pero esta normativa pone el énfasis en trabajar con instrumentos que faciliten el acceso a la información y, para ello, especifica la necesidad de acercarse a los y las participantes, es decir, de realizar entrevistas personales. Este hecho, en un principio, nos acerca más a una aproximación centrada en el bienestar de la infancia y, por lo tanto, más cercana a la cultura profesional romántica (Fargion, 2006, 2007).

Según este decreto,

habitualmente las intervenciones socioeducativas y más si se desarrollan desde un contexto comunitario como es el caso del Plan de Intervención Socioeducativa con Infancia, Juventud y Familia, son difícilmente comprendidas y apreciadas en su justa medida, pues los resultados que se obtienen son a largo plazo y de compleja cuantificación. Sin embargo, es necesario hacer un esfuerzo por incluir en la metodología del trabajo instrumentos y herramientas que nos faciliten el acceso a los resultados de forma tangible. (DFBIAD96, p. 19010)

Así, a través de entrevistas individuales se trata de dar una respuesta adecuada a las problemáticas existentes. Se dice:

mediante entrevistas individuales se recaban datos sobre los destinatarios del programa de cara a verificar la oportunidad de llevar a cabo un abordaje grupal de algunas de las necesidades que presentan. Se trata de confirmar que las necesidades pueden ser abordadas en grupo y que este tipo de intervención puede dar respuesta a la problemática. (DFBIAD96, p. 19004)

Podemos observar que, en general, la normativa existente impulsa la existencia y la necesidad de instrumentos técnicos que ayuden en el proceso de evaluación inicial, lo cual puede ser un posible obstáculo para potenciar la participación de las personas participantes, si tomamos como referencia investigaciones europeas llevadas a cabo en los últimos años (Fargion, 2006, 2007; Khoo et al., 2002; Krane & Davies, 2001; Spratt, 2001). Estas investigaciones concluyen que en la medida en la que los y las profesionales tienen el conocimiento y el control de los instrumentos y en la medida en la que la finalidad es obtener información, fiable y objetiva, y cumplimentar los datos requeridos, la participación de los sujetos participantes no es algo necesario para poder llevar a cabo el proceso. De hecho, se valora más la información proporcionada por otros y otras profesionales, por ejemplo, que por los y las participantes, por la carga de subjetividad que puede conllevar esta última. Por lo tanto, la participación quedará a expensas del uso que se haga de dicho instrumento, porque el procedimiento como tal no requiere de dicha participación. Es decir, la existencia de instrumentos para la evaluación no tiene por qué ser un obstáculo para la participación, pero la filosofía seguida en su construcción y la interpretación y el uso que se hacen del mismo sí que pueden condicionar la participación.

Profundicemos, a continuación, en el concepto de evaluación subyacente en los documentos analizados.

La normativa que, sin lugar a dudas, nos da más información sobre esta cuestión es el BALORA, por lo que centraremos, sobre todo, el análisis en este decreto.

Según el BALORA, lo que hay que evaluar son las consecuencias que tiene la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en el niño, la niña o la persona adolescente. El impacto que la situación concreta tiene en el bienestar de la persona menor de edad es, por lo tanto, la finalidad de la evaluación. Muy en línea con una aproximación centrada en la protección del niño y la niña (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001). Se expone:

la gravedad de la desprotección se evalúa fundamentalmente en función del impacto que el comportamiento de los padres y madres o personas que ejercen la tutela o guarda tiene o puede tener en el niño, niña o adolescente, no en función del número o gravedad de los problemas que afectan a la familia. (DCAPVIAD11, p. 31)

Se especifica, además, que cuando se utiliza el concepto de impacto, se está refiriendo al impacto psicológico, aspecto que, desde la perspectiva de Jolonch (2002) nos puede alejar de una comprensión más holística y compleja de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección:

en la mayoría de las ocasiones, es el impacto psicológico sobre el niño, niña o adolescente y su repercusión en su desarrollo emocional, social y/o cognitivo, lo que determina la gravedad del caso. Por esta razón, en la valoración de la gravedad es fundamental la toma en consideración de los componentes afectivos de las relaciones familiares y del impacto actual o potencial de la desprotección en el desarrollo emocional, social y cognitivo del niño, niña o adolescente. (DCAPVIAD11, p. 34)

Podemos observar, por lo tanto, que la finalidad de la evaluación es detectar los riesgos existentes en una situación determinada y no tanto las potencialidades, los recursos y las fortalezas existentes. Desde la perspectiva de Fargion (2007) esta visión se corresponde con una aproximación proteccionista de la infancia y, por lo tanto, más acorde con una cultura profesional ilustrada.

El Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), publicado antes que el BALORA y, por lo tanto, con ninguna validez normativa en este momento, pone el énfasis, en cambio, en las competencias, aunque no de una manera clara y contundente. Dice así:

la intervención se basará en las competencias más que en los déficits. No obstante, se prestará especial atención a la evaluación y abordaje de los déficits, carencias y traumatismos sufridos por los niños, niñas o adolescentes como consecuencia de la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. La intervención para resolver este tipo de problemas será prioritaria en los Planes de Intervención Individualizados. (MBIAD05, p. 106)

En este mismo documento se definen los objetivos de la evaluación de la siguiente manera:

a) Identificar los factores individuales, familiares y sociales que pueden estar relacionados con el origen y mantenimiento de la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección grave, así como los aspectos positivos del funcionamiento familiar, b) Valorar cuáles han sido las consecuencias de la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección grave en el proceso de desarrollo físico, cog-

nitivo, psicológico y/o social de la persona menor de edad, c) Determinar cuáles son las necesidades de tratamiento y apoyo del niño, niña o adolescente y su familia, d) Determinar el pronóstico para la capacitación de los padres y madres. (MBIAD05, p. 144)

A partir de aquí, el decreto recoge diferentes tipos de situaciones de riesgo y desamparo que pueden producirse en el seno de una familia (entendiendo por tal el núcleo de convivencia compuesto por la persona menor de edad y la persona o personas que ejercen la patria potestad o su tutela o guarda). El listado pretende ser exhaustivo, aunque se entiende que pueden existir situaciones excepcionales que no están recogidas, pero que deberán ser debidamente descritas.

El objeto de la valoración, por lo tanto, consiste en identificar la situación familiar siguiendo los indicadores y los criterios que aparecen en el listado existente, para realizar una valoración global del nivel de gravedad del caso: sin riesgo, riesgo leve, riesgo moderado, riesgo grave o desamparo. Una vez realizada la valoración global los casos se derivan a los SS de atención primaria en el caso de situaciones de riesgo leve o moderado y a los SS secundarios o territoriales en los casos de situaciones de riesgo grave o desamparo. Valorar la situación, por lo tanto, significa ir ajustando la información recogida a este sistema de categorías predefinido (Sheppard & Ryan, 2003). En el pensamiento de Fargion (2006), esto implica asumir que las situaciones que viven los y las participantes tienen una existencia objetiva (propia) que hay que descubrir y, precisamente, esta es la tarea que tienen que llevar a cabo los y las profesionales; ajustando los diferentes aspectos de la situación vivida con las categorías predefinidas que son comunes para todos y todas.

En este tipo de evaluación, además, las categorías suelen estar relacionadas con los recursos disponibles (Fargion, 2006; Jolonch, 2002). Aspecto que podemos ver reflejado en el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), en el que se explicita que “la intervención del Servicio de Infancia sólo puede tener una de seis finalidades, que dan nombre a los diferentes Programas en que se puede incluir a la persona menor de edad” (MBIAD05, p. 84). Es decir, el resultado de la evaluación tiene que ajustarse a los programas existentes.

En relación con la persona o personas sobre las que recae la responsabilidad de llevar a cabo la evaluación o la valoración de la situación, existe unanimidad en las normativas analizadas en torno a las dos cuestiones siguientes:

- La responsabilidad de realizar la evaluación es de los y las profesionales, de manera que los y las participantes se convierten en informantes.
- Dada la complejidad de la tarea, se requiere un trabajo interdisciplinar y coordinado entre diferentes recursos, servicios y profesionales.

El liderazgo de los y las profesionales en la valoración, por lo tanto, es una cuestión muy presente en los documentos. Esta cuestión, según la investigación europea, es una consecuencia directa de una aproximación ilustrada y proteccionista hacia la infancia, que nos lleva a percibir a los y las participantes como portadores y portadoras de problemas y dificultades y a las personas profesionales como capaces de identificar esos problemas y de buscar

una solución adecuada a los mismos (Fargion, 2006). Es decir, nos conduce hacia una concepción asimétrica de las relaciones entre participantes y profesionales, en las que el poder recae en los expertos y expertas que imponen las preguntas, juzgan las respuestas y, finalmente, elaboran los informes con los resultados que desde un principio querían registrar (Jolonch, 2002). Este proceder no es compatible con una relación participativa (Khoo et al., 2002).

En el Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) se dice, por ejemplo, que:

la Investigación será llevada a cabo por el técnico o técnica al que se le haya asignado el caso (normalmente de la Sección de Recepción, Valoración y Orientación), quien contará con el apoyo técnico y la intervención de los miembros de su Equipo y del Técnico o Técnica de Administración General del Servicio siempre que sea necesario. (MBIAD05, p. 49)

Según el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social,

la evaluación continuada será competencia preferentemente del equipo responsable de la elaboración del plan de intervención individualizada o plan educativo individualizado en coordinación con el Servicio Territorial Especializado de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. En la elaboración de dicha evaluación y al objeto de favorecer una visión integral de la situación, se consultará, cuando se estime oportuno, a otros agentes comunitarios con los que el niño, niña o adolescente tenga relación, en particular, la escuela, el servicio de educación de calle, los servicios culturales y deportivos, u otros que se estimen pertinentes. (DCAPVIAD08, p. 20558)

En la misma línea, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia aboga por “adoptar medidas colegiadas e interdisciplinarias” para garantizar la objetividad, la imparcialidad y la seguridad jurídica en la acción protectora (LCAPVIA05, p. 37).

El BALORA va más allá en la identificación de los y las profesionales responsables de la evaluación de la situación. En este sentido, se parte de la idea de que:

el establecimiento de un nexo causal entre los síntomas de daño que presenta un niño, niña o adolescente y el trato que recibe por parte de su padre, madre o personas que ejercen su tutela o guarda es de gran dificultad, especialmente para los síntomas que no son de índole físico. En la mayoría de los casos dicho nexo únicamente puede establecerse en forma de hipótesis o estimaciones de probabilidad, raramente como certezas absolutas. Cuando sean formuladas, dichas hipótesis o estimaciones deberán ser debidamente argumentadas y basarse en el conocimiento actualmente disponible sobre las consecuencias de las situaciones de desprotección en el desarrollo infantil y adolescente. Los mismos criterios deberán aplicarse cuando se formulen predicciones de futuro en relación con el daño potencial que una determinada situación puede producir en el desarrollo y bienestar de un niño, niña o adolescente. (DCAPVIAD11, p. 23)

Y, añade que:

esta valoración sólo puede ser realizada por profesionales de la psicología o psiquiatría. Para ello utilizarán las técnicas propias de su disciplina profesional, que incluyen la observación y la entrevista así como la aplicación de instrumentos estandarizados, que pueden complementarse cuando sea necesario o pertinente con pruebas de carácter proyectivo. Cuando se utilicen instrumentos estandarizados se optará por aquellos que dispongan de probada fiabilidad y validez, especialmente cuando se apliquen en la valoración de casos de gravedad elevada y/o vayan a utilizarse para justificar la intervención de los SS con oposición de los padres y madres o de las personas que ejercen la tutela o guarda del niño, niña o adolescente. (DCAPVIAD11, p. 34)

Ahora bien, dada la dificultad de la tarea se señala que:

además de la disposición de criterios técnicos sólidos y objetivables, la recogida e interpretación de la información necesaria para llevar a cabo esta valoración requiere disponer tanto en los SS municipales como territoriales de equipos multidisciplinares integrados por profesionales con formación especializada, una adecuada coordinación entre ambos servicios, así como la colaboración activa de la red de servicios comunitarios que están en relación con el niño, niña o adolescente y su familia. Estas condiciones son también imprescindibles para desarrollar una intervención preventiva o rehabilitadora eficaz con los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y desamparo y sus familias. (DCAPVIAD11, p. 36)

Podemos decir, por tanto, que según el BALORA, la evaluación ha de ser abordada por equipos interdisciplinares de profesionales que trabajan con las personas menores de edad y sus familias, en los que el psicólogo y la psicóloga adquieren un papel relevante. De esta manera, tanto las familias como las personas menores de edad se convierten en informantes de los que y de las que hay que obtener la información. Aunque "en la valoración se evitarán intromisiones innecesarias en la intimidad de los niños, niñas y adolescentes y sus familias" (DCAPVIAD11, p. 35), tal y como se explicita. A este respecto, Spratt (2001), advierte que estos instrumentos no son inofensivos, en el sentido de que pueden producir ansiedad en las familias.

Cabe mencionar que, una vez más, es el PISE el documento normativo que hace un pequeño guiño a la incorporación de las voces de los y las participantes a los procesos de evaluación del Plan, ya que "señala la conveniencia de medir el grado de satisfacción de los distintos agentes sociales intervinientes y de las familias y menores, así como la percepción que estos tienen sobre la intervención educativa de la que son objeto y sujeto" (DFBIAD96, p. 19011). Idea que, muy tímidamente, nos acerca a una aproximación centrada en el bienestar de la infancia y a una cultura profesional romántica, por considerar que los y las profesionales no pueden completar unilateralmente una imagen clara y total de las situaciones de los y las personas participantes (Fargion, 2006). De ahí la necesidad de recoger sus voces.

En definitiva, hemos podido comprobar que con la publicación del BALORA, en la CAPV, predomina una visión de la evaluación característica de una aproximación centrada en la protección de la persona menor de edad

y, por lo tanto, más cercana a la cultura profesional ilustrada (Fargion, 2006; Jolonch, 2002; Khoo et al., 2002; Krane & Davies, 2001; Parton, 2009; Sheppard & Ryan, 2003; Spratt, 2001); lo que significa que la participación de los sujetos participantes puede quedar reducida simplemente a proporcionar información relevante para poder realizar un diagnóstico objetivo y fiable de su situación. Es decir, el proceso establecido no va a requerir de una participación de las personas participantes para poder llevarlo adelante; la participación dependerá, en todo caso, del uso que cada profesional haga del instrumento que tiene entre sus manos. Pero, en principio, nos encontramos ante participantes informantes, cuya misión es dar información y no ante participantes que toman parte en las decisiones desde una perspectiva más horizontal.

## Relaciones entre agentes

Con esta categoría entramos en la dimensión correspondiente a la forma de la cultura profesional. Nos centraremos en el análisis de cómo se visualizan las relaciones entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa en estas normativas. Evidentemente, esta categoría está muy relacionada con el objeto de nuestra tesis, la participación, en el sentido de que una concepción más horizontal, más cercana de las relaciones, conlleva una mayor participación, en el sentido de implicación, de los y las participantes en la acción socioeducativa; mientras que unas relaciones más jerárquicas conllevan cotas de participación inferiores.

Una mirada proteccionista e ilustrada está relacionada con una concepción asimétrica de las relaciones entre los y las participantes, en la que los diferentes roles y funciones se presentan en términos jerárquicos (Fargion, 2006). Mientras que, la mirada centrada en el bienestar y relacionada con la cultura romántica implica una mayor horizontalidad en las relaciones y un mayor protagonismo de los sujetos participantes (Fargion, 2006).

La normativa vigente recoge muy poco en relación con esta categoría. Como principios generales, destaca el hecho de que, según los documentos analizados, la relación que se establezca entre participante y educador o educadora social tiene que ser una relación educativa. Así, aparece, por ejemplo, en el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social:

Las personas profesionales de los recursos de acogimiento residencial deberán desarrollar una capacidad de relación de naturaleza educativa, adecuada al ejercicio de las funciones que deben desempeñar en el marco de la atención residencial, debiendo adecuarse las mismas a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y a las razones que han determinado la opción residencial y la selección del programa de acogimiento residencial aplicado. (DCAPVIAD08, p. 20568)

También se recoge en las diferentes normativas que la relación tiene que ser cercana, en el sentido de que los y las profesionales tienen que ser accesibles a las personas participantes. Se indica que se ha de "resultar accesible para el niño, niña o adolescente y mostrarse cercano emocionalmente, dedicando tiempo a la relación y propiciando interacciones lúdicas (MBIAD05, p. 108).

Además, la relación tiene que ser respetuosa con la realidad, las necesidades de los y las participantes y con su momento evolutivo, tal y como podemos observar en los siguientes extractos:

**Tabla 17.**

*La importancia del respeto en las relaciones*

El y/o la profesional tiene que...
Percibir las demandas del niño, niña o adolescente, interpretarlas correctamente y responder de forma contingente y adecuada. Ello supone contextualizar sus necesidades, sus capacidades y forma de relacionarse en función de su desarrollo evolutivo, el respeto hacia la propia individualidad de la persona menor de edad, hacia su propia vida privada e historia personal, así como la consideración de sus propios intereses, gustos y preferencias. (MBIAD05, p. 108)
Tener en cuenta el contexto sociocultural del que procede el niño, niña o adolescente, dado que los factores culturales y sociales afectan tanto a la expresión como a la interpretación de los contenidos de la comunicación. (MBIAD05, p. 108)
Las personas profesionales deberán ofrecer a los niños, niñas y adolescentes un trato adecuado y ajustado a su momento evolutivo tanto en las relaciones verbales como en el contacto físico. (DCAVIAD08, p. 20568)

Todo ello se encuentra relacionado con un trato no discriminatorio, como se puede observar en la siguiente cita:

Las personas profesionales tienen la obligación de mantener, en sus relaciones con otras personas profesionales y usuarias, un comportamiento no discriminatorio por razón de sexo, orientación sexual, estado civil, edad, creencia o ideología, pertenencia a una minoría étnica nacional o lingüística, nivel económico, así como por razón de discapacidad física, psíquica o sensorial, o por cualquier otra condición personal o social. Además, las personas profesionales deben respetar las opiniones, criterios y decisiones que las personas usuarias tomen por sí mismas o a través de su representante legal. (DCAPVSS04, p. 7921)

Los documentos, en definitiva, aluden al carácter educativo de la relación, a la necesidad de mantener una relación cercana, accesible y respetuosa con el y la participante; pero, no van más allá en la definición de cómo se debe establecer dicha relación. Poco podemos concluir, por lo tanto, al respecto.

## La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa

Una vez que hemos analizado las categorías relacionadas con el contenido de la cultura profesional, así como con las relaciones y hemos ido observando cómo afectan a una visión u otra de la participación, en este último apartado, vamos a proceder a analizar la categoría que define el objeto de esta tesis: la participación de las personas participantes. En un primer momento realizaremos un análisis cuantitativo en relación con la utilización del término participación en la documentación estudiada, porque nos puede dar una primera fotografía de la presencia de este término en el discurso normativo. Y, en un segundo momento, en cambio, realizaremos un análisis más cualitativo del concepto de participación, utilizando para ello el modelo teórico planteado. Para la realización de este análisis hemos ampliado la mirada a todos los ámbitos territoriales.

### UN ACERCAMIENTO CUANTITATIVO AL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

Una de las dificultades con la que nos hemos encontrado a la hora de realizar este análisis, es la diversidad terminológica que hemos encontrado a la hora de debatir sobre cuestiones referentes a la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa. Esta diversidad se ha visto complicada, además, porque el idioma utilizado en los documentos ha sido diferente. Es decir, algunos documentos están escritos en lengua castellana, pero otros, en lengua inglesa.

Así, por ejemplo, hemos podido observar que un término que se utiliza de forma considerable en la documentación anglosajona para referirse a cuestiones relacionadas con la participación de los sujetos participantes es "involvement", que podríamos traducir al castellano como "involucración o involucramiento" o "implicación". Según la Real Academia Española (RAE), los dos primeros términos significan lo mismo: acción y efecto de involucrar. Y el término involucrar, a su vez, puede significar: abarcar, incluir, comprender; injerir en los discursos o escritos cuestiones o asuntos extraños al principal objeto de ellos; complicar a alguien en un asunto, comprometiéndolo en él. La primera acepción sería la válida en nuestro caso, pero, tal y como lo veremos a continuación, no es un término muy utilizado en la documentación escrita en lengua castellana. El término "implicación", según la RAE, se refiere a la acción y efecto de implicar, que, a su vez, hace referencia a: envolver, enredar; contener, llevar en sí, significar; obstar, impedir, envolver contradicción. Este término tampoco tiene mucha presencia en la documentación escrita en castellano. Las búsquedas realizadas en relación con estos tres términos las hemos agrupado bajo el término de implicación.

Por otro lado, otros tres términos con los que nos hemos encontrado en nuestro análisis sobre el discurso en torno a las relaciones entre participantes y profesionales en la acción socioeducativa y, en concreto, a la participación de las personas participantes en dicha acción, han sido "cooperación" en lengua castellana y "cooperation" y "partnership" en inglés. Las búsquedas realizadas en relación con estos tres términos las hemos agrupado bajo el término de cooperación.

Y, por último, también nos hemos encontrado con los términos "participation" en inglés y "participación" en

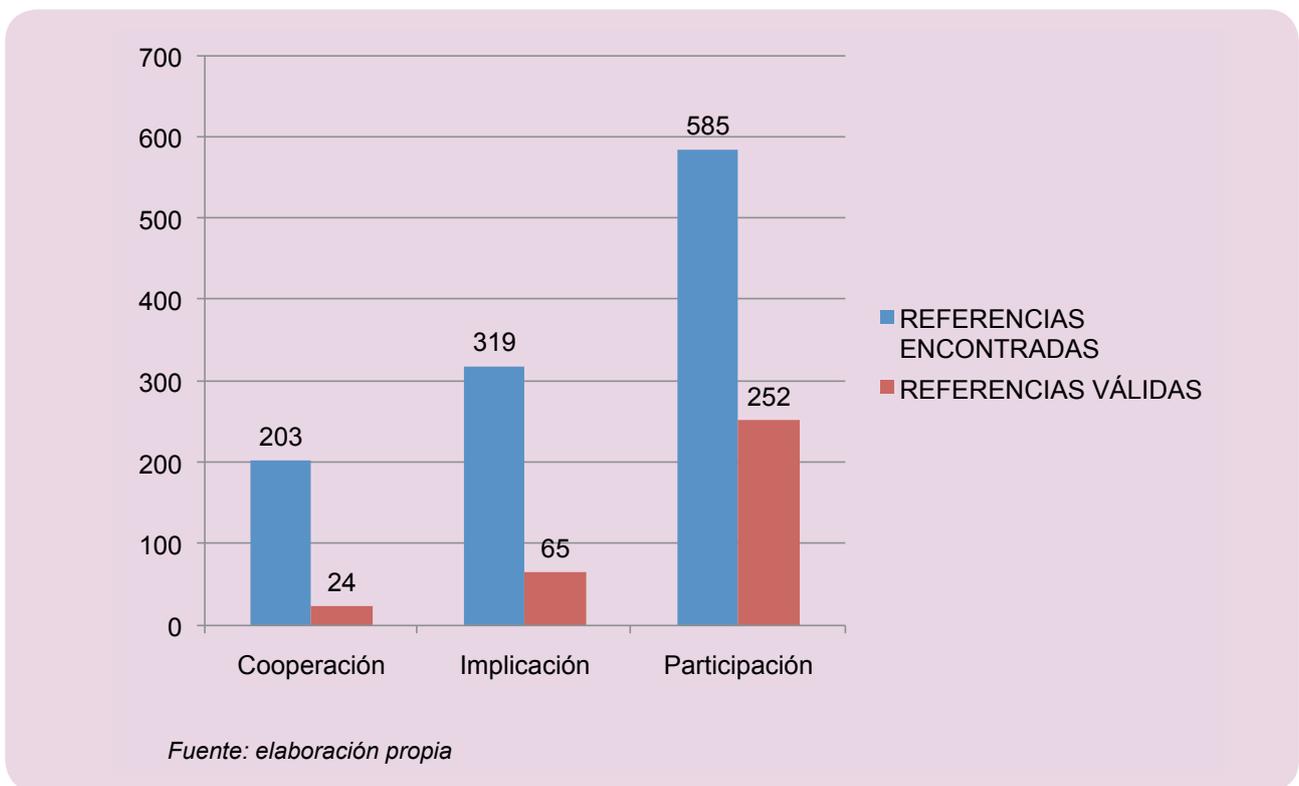
castellano. La utilización de este término es muy habitual en ambos idiomas para referirse, precisamente, a la participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa.

En definitiva, tras realizar búsquedas de texto utilizando el programa NVivo hemos encontrado las siguientes referencias que aparecen en la tabla y en la gráfica siguiente:

**Tabla 18**  
*Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas*

TÉRMINOS	REFERENCIAS ENCONTRADAS	REFERENCIAS VÁLIDAS	% REFERENCIAS VÁLIDAS
Cooperación (cooperación, cooperation, partnership)	203	24	11,8%
Implicación (implicación, involucración, involvement)	319	65	20,4%
Participación (participación, participation)	585	252	43%

Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

*Gráfico 4: Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas*

Cabe comentar que las búsquedas se han realizado examinando palabras que tienen la misma raíz. Con referencias encontradas nos referimos a los resultados brutos de la búsqueda, es decir, en los documentos analizados el término cooperación (o términos con la misma raíz) aparece 203 veces. En cambio, con referencias válidas nos referimos a aquellos casos en los que el término se utiliza para hacer referencia bien a la cooperación, a la implicación o a la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa. De cara a nuestra tesis, son las referencias válidas las que nos interesan.

Tal y como lo podemos observar, la frecuencia más alta, en cuanto a presencia total, corresponde al término participación, seguido del de implicación y, en último lugar cooperación. En el caso de este último sólo el 11,8% de las referencias encontradas son válidas, es decir, hacen referencia directamente a los sujetos participantes de la acción socioeducativa. En la mayoría de los casos este término es utilizado para referirse a la cooperación entre servicios, recursos o instituciones, así como a la cooperación internacional.

De las 319 veces que aparece el término implicación (implicación, involucración e involvement), tan sólo hace referencia a los y las participantes en el 20,4% de los casos. En relación con este término, cabe destacar que las palabras que en mayor medida se utilizan para referirse a los y las participantes de la acción socioeducativa son involucración (el 50% de las veces que se utiliza hace referencia a los y las participantes) en lengua castellana e "involvement" (el 67% de las veces que se utiliza hace referencia a los y las participantes) en inglés; cuando el término utilizado es implicación, en cambio, las referencias válidas no llegan al 16%.

Por último, de los términos utilizados para las búsquedas, el de participación es el que tiene una mayor presencia absoluta (referencias encontradas) y también relativa (referencias válidas). Esto significa que casi la mitad de las veces que aparece en los documentos analizados el término participación (o "participation" en inglés) es para referirse a los sujetos participantes de la acción socioeducativa.

Si nos fijamos en la utilización de los términos en las normativas de los diferentes territorios, nos encontramos con los siguientes datos:

**Tabla 19**

*Distribución de referencias válidas por ámbito territorial (frecuencias absolutas)*

ÁMBITO TERRITORIAL	TÉRMINOS	REFERENCIAS VÁLIDAS	PORCENTAJE REF. VÁLIDAS
BIZKAIA	Cooperación	4	10,25%
	Implicación	15	38,46%
	Participación	20	51,28%
Total BIZKAIA		39	100%
CAPV	Cooperación	2	2%
	Implicación	5	5,10%
	Participación	91	92,85%
Total CAPV		98	100%
ESTADO ESPAÑOL	Cooperación	4	3,7%
	Implicación	21	19,44%
	Participación	83	76,85%
Total ESTADO ESPAÑOL	108	100%	
EUROPA	Cooperación	11	16,41%
	Implicación	18	26,86%
	Participación	38	56,71%
Total EUROPA		67	100%
INTERNACIONAL	Cooperación	3	10,34%
	Implicación	6	20,68%
	Participación	20	68,96%
<b>Total INTERNACIONAL</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

*Fuente: elaboración propia*

Podemos observar en la tabla 19 que en todos los ámbitos territoriales el término más utilizado para referirnos a la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa es, precisamente, el de participación, seguido por el de implicación y, en último lugar, por el de cooperación. Aunque los porcentajes varíen de un territorio a otro:

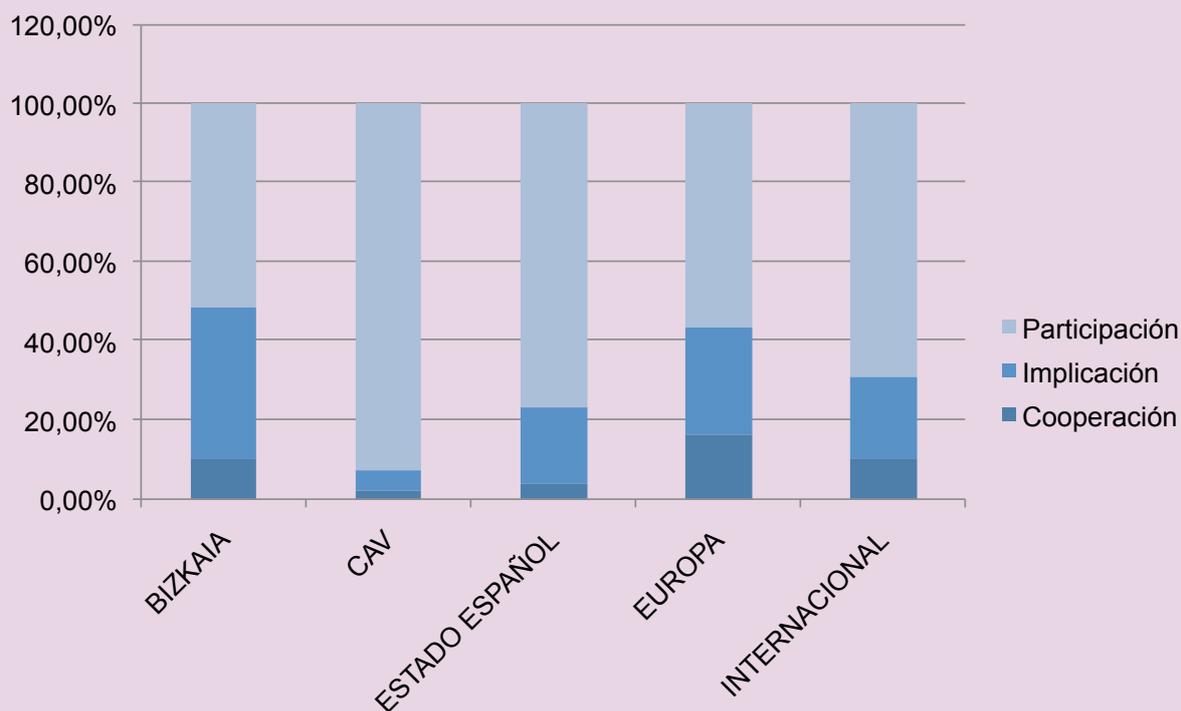


**Tabla 20**

*Distribución de referencias válidas por ámbito territorial (Porcentajes)*

ÁMBITO TERRITORIAL	COOPERACIÓN	IMPLICACIÓN	PARTICIPACIÓN
Bizkaia	10,26%	38,46%	51,28%
CAPV	2%	5,10%	92,86%
Estado español	3,7%	19,44%	76,85%
Europa	16,42%	26,87%	56,72%
Internacional	10,34%	20,69%	68,97%

*Fuente: elaboración propia*



*Fuente: elaboración propia*

**Gráfico 5:** Distribución de referencias válidas por ámbito territorial (Porcentajes)

Lo destacable de este gráfico es la mayor utilización de la palabra “implicación” en la UE, en el ámbito internacional y, curiosamente, en Bizkaia. En el caso europeo e internacional ello se debe a la frecuencia de utilización del término “involvement”. En el caso de Bizkaia, este término se utiliza en el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), documento elaborado con una participación muy directa de profesionales de la Educación social.

Este último dato conviene matizarlo, porque el número de documentos analizados por territorio es dispar y porque los documentos no tienen el mismo número de páginas. Por ello nos parece interesante calcular el peso cuantitativo que las referencias válidas tienen en los documentos analizados en cada ámbito territorial, porque nos puede permitir comparar la presencia que tiene el discurso relacionado con la participación de los y las participantes en los documentos de los diferentes ámbitos territoriales. Así, nos encontramos con los siguientes datos:

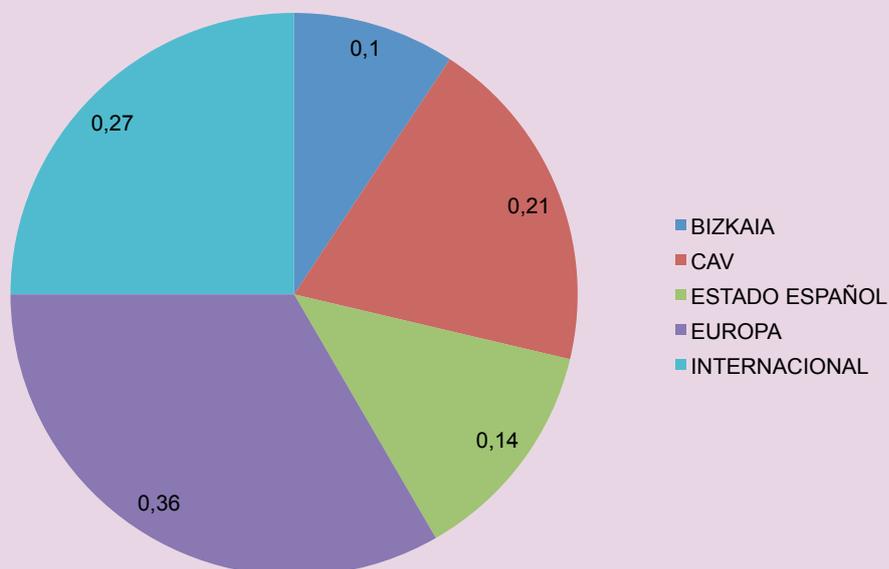
**Tabla 21**

*Índice de presencia: Índice de referencias válidas por páginas consultadas*

ÁMBITO TERRITORIAL	Nº de páginas total de los documentos analizados	Referencias válidas	Índice de presencia
Bizkaia	377	39	0,10
CAPV	461	98	0,21
Estado español	377	108	0,28 (0,14)
Europa	185	67	0,36
Internacional	106	29	0,27

*Fuente: elaboración propia*

El índice de presencia nos da una idea aproximada del peso relativo que el discurso en torno a la participación de los sujetos participantes (utilizando diferentes términos) tiene en los documentos analizados en cada ámbito territorial. Destaca la documentación europea con un índice de 0,36, seguido por el Estado español (0,28) y la documentación internacional (0,27) en tercer lugar. La CAPV se sitúa en cuarto lugar, con un índice de 0,21 y en último lugar Bizkaia (0,10). El caso del Estado español merece un análisis, ya que uno de los documentos analizados, Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), es el documento estatal con una frecuencia absoluta muy alta de los términos utilizados, lo que distorsiona el dato final. Tal es así, que si eliminamos este documento de los cálculos estadísticos, el índice estatal se reduce a 0,14; lo cual es una lectura más fiable de la realidad. De esta manera, en la documentación europea, en la internacional y en la de la CAPV es donde este discurso tendría mayor presencia, por orden de frecuencia.



Fuente: elaboración propia

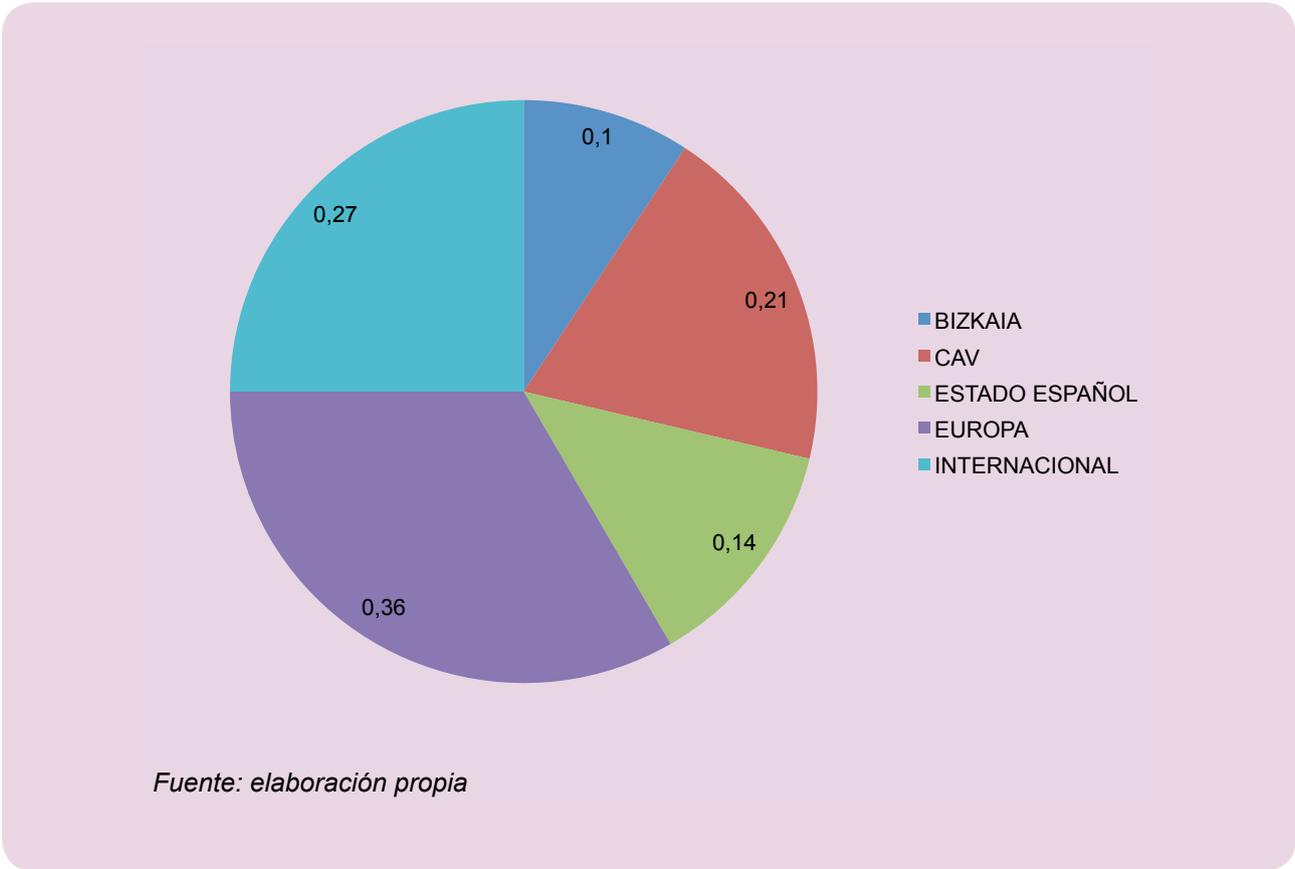
Gráfico 6: Índice de presencia: Índice de referencias válidas por páginas consultadas

Si nos fijamos en los años de publicación de los documentos es interesante señalar que en los documentos publicados a partir del año 2011 es cuando aparecen más referencias de los términos analizados (119). En los años anteriores a 2000 aparecen 93 referencias. Pero volvemos a la situación anterior, en la que la publicación del Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998) distorsiona los datos, dado que si eliminamos los datos correspondientes a este documento, la frecuencia absoluta desciende a 6. Por lo tanto, volvemos a afirmar que la publicación de este documento fue algo excepcional en el discurso vigente en la época. En los documentos publicados desde el año 2000 al 2005 podemos encontrar 77 referencias válidas y esta frecuencia desciende a 52 en los documentos publicados entre los años 2006 y 2010. Todos estos datos los podemos ver reflejados en la tabla y en el gráfico siguientes:

**Tabla 22**  
*Distribución de referencias válidas por año de publicación de los documentos (frecuencias absolutas)*

AÑO DE PUBLICACIÓN DEL DOCUMENTO	REFERENCIAS VÁLIDAS (FRECUENCIA)
Anteriores a 2000	93 (6)
2000-2005	77
2006-2010	52
2011 en adelante	119

Fuente: elaboración propia



**Gráfico 7:** Distribución de referencias válidas por año de publicación de los documentos (frecuencias absolutas)



Como el 61,53% de los documentos analizados han sido publicados con posterioridad al 2005, una vez más nos interesa calcular el índice de presencia, para poder realizar comparativas. La tabla adjunta nos muestra este dato:

**Tabla 23**

*Índice de presencia de referencias válidas por el año de publicación de los documentos*

AÑO DE PUBLICACIÓN DEL DOCUMENTO	ÍNDICE DE PRESENCIA
Anteriores a 2000	0,026 (SIN MANUAL)
2000-2005	0,21
2006-2010	0,17
2011 en adelante	0,18

*Fuente: elaboración propia*

Estos datos nos dan una imagen de la presencia del peso del discurso en relación con la participación de las personas participantes por franjas de años. Así, observamos, por ejemplo, que, aunque en los documentos publicados a partir de 2011 encontramos más referencias absolutas, el índice nos está indicando que al haber también más documentos publicados en estos años, la presencia del discurso no ha variado en los últimos 15 años. Se mantiene muy estable.

Hemos decidido, una vez más no introducir los datos referentes al Manual (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), porque no ayudan a dar una imagen fiable de la realidad.

Siguiendo con la variable año de publicación, realizaremos una última consulta para observar si a lo largo de los años ha habido algún tipo de modificación en el uso de los términos. En la tabla siguiente podemos observar los datos obtenidos:

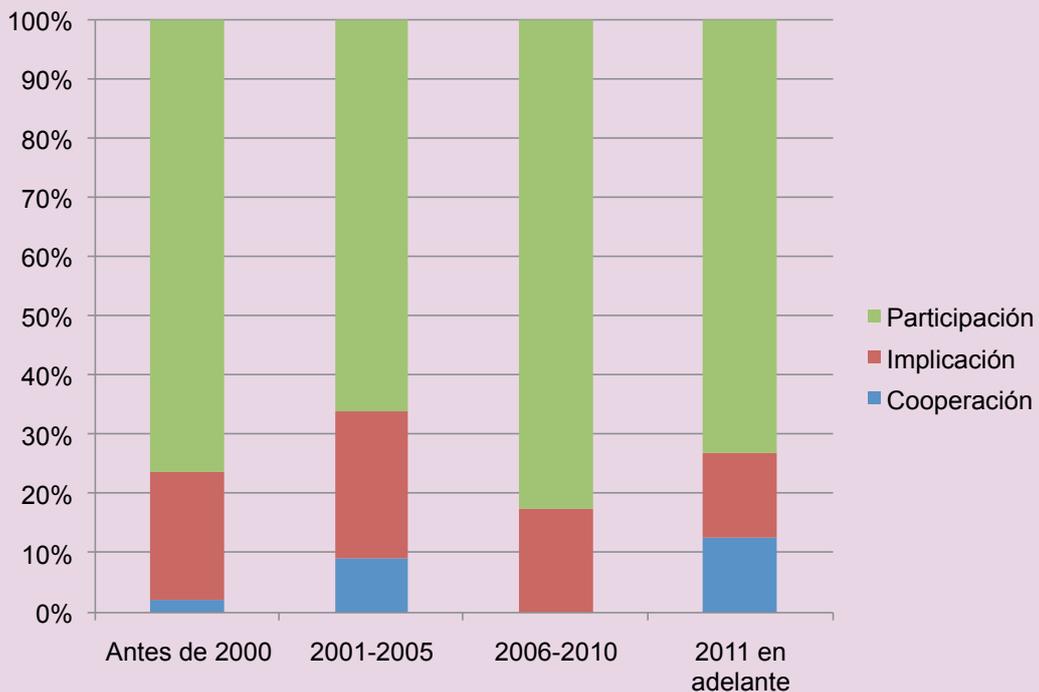
**Tabla 24**

*Distribución de referencias válidas por términos y por año de publicación de los documentos (frecuencias absolutas)*

AÑO DE PUBLICACIÓN DEL DOCUMENTO	REFERENCIAS VÁLIDAS POR TÉRMINO		
	COOPERACIÓN	IMPLICACIÓN	PARTICIPACIÓN
ANTES DE 2000	2	20	71
2001-2005	7	19	51
2006-2010	0	9	43
2011 EN ADELANTE	15	17	87

*Fuente: elaboración propia*

Una vez más, el término participación es el más utilizado en todas las franjas de años. La utilización del término involvement se mantiene más o menos estable, la utilización del término cooperación ha tenido un aumento muy modesto, mientras que el término participación es el que está siendo cada vez más utilizado, sin lugar a dudas.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 8: Distribución de referencias válidas por términos y por año de publicación de los documentos (porcentajes)

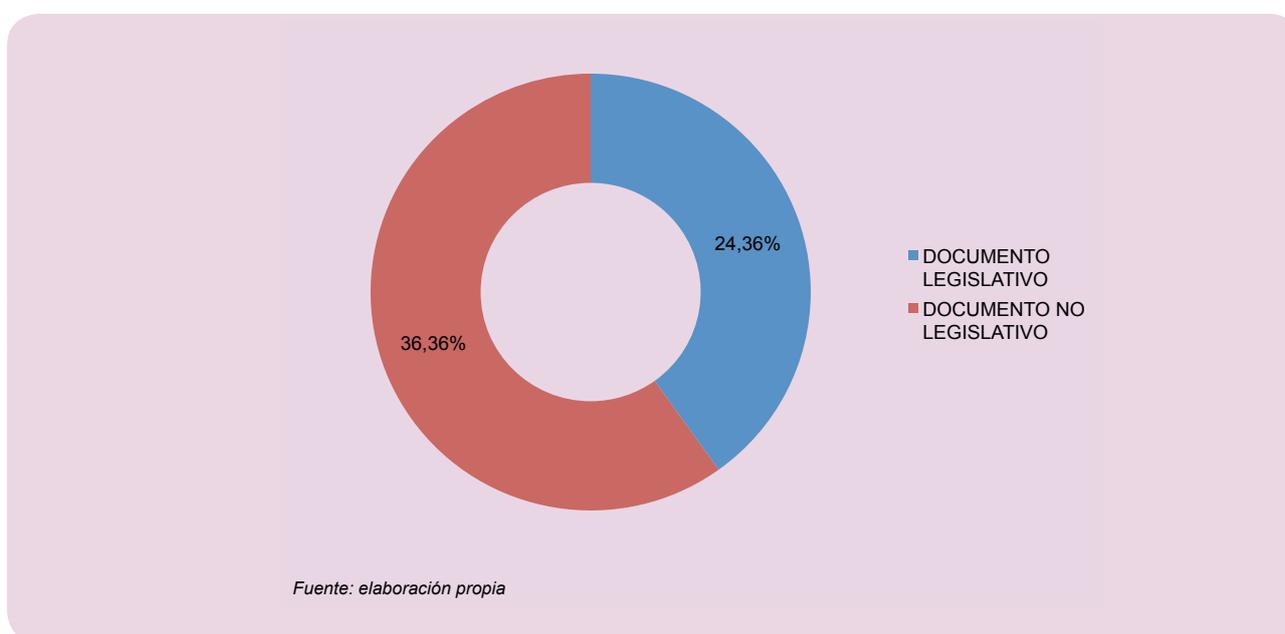
Por último, realizaremos una última comparativa tomando como variable independiente la tipología del documento, con la finalidad de observar si existen o no diferencias en el uso de las terminologías dependiendo de la tipología del documento. Para ello, vamos a agrupar los documentos en dos grandes categorías: documentos legislativos y documentos no legislativos. La tabla adjunta nos muestra los resultados numéricos obtenidos:

**Tabla 25**

*Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas por tipología de los documentos analizados (frecuencias absolutas)*

TIPOLOGÍA	REFERENCIAS ENCONTRADAS	REFERENCIAS VÁLIDAS	PORCENTAJE REFERENCIAS VÁLIDAS VS REFERENCIAS ENCONTRADAS
Documentos legislativos	513	39	24,36%
Documentos no legislativos	594	216	36,36%

*Fuente: elaboración propia*



*Fuente: elaboración propia*

**Gráfico 9:** Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas por tipología de los documentos analizados (porcentajes)

Ahora bien, una vez más nos encontramos con que los documentos legislativos y no legislativos analizados no coinciden en número, por lo que resulta de interés calcular el índice de presencia, para que podamos realizar una comparativa más fidedigna. Así nos encontramos con que:

**Tabla 26**

*Índice de presencia de referencias válidas por tipología de los documentos*

TIPOLOGÍA	ÍNDICE DE PRESENCIA
Documentos legislativos	0,19
Documentos no legislativos	0,22

*Fuente: elaboración propia*

Con el cálculo del índice, vemos que todavía es en los documentos no legislativos en los que hay una presencia relativa mayor del discurso referente a la participación de los y las participantes, pero la diferencia cuantitativa no es muy grande. No debemos olvidar que los documentos legislativos analizados son 14 y los no legislativos 25.

En relación con si existen diferencias o no entre documentos legislativos y no legislativos, en cuanto a la utilización de los términos, hemos encontrado los siguientes datos:

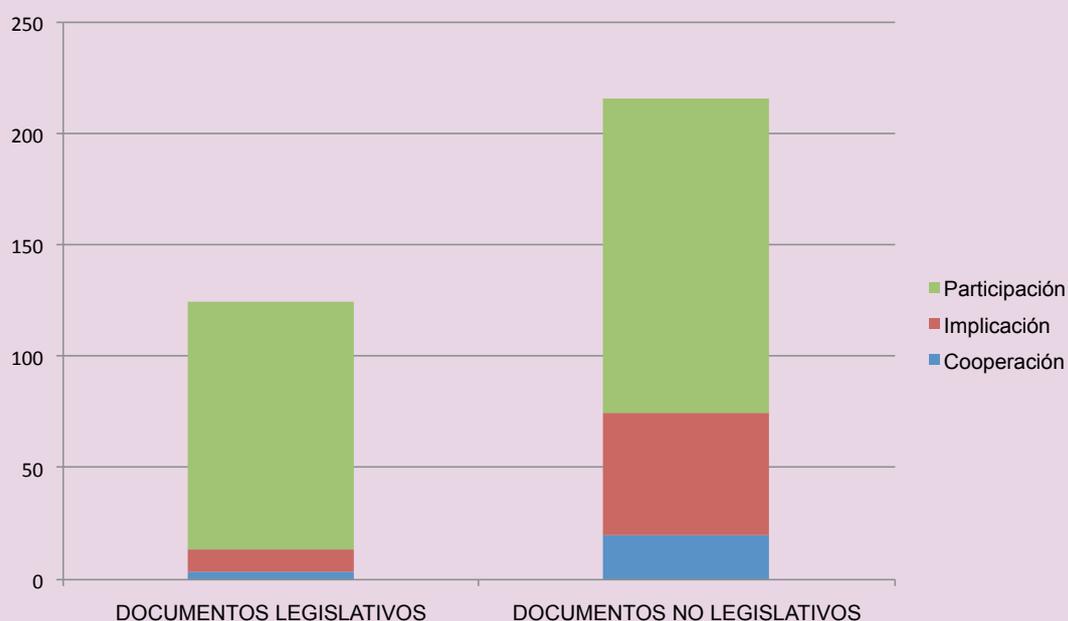
**Tabla 27**

*Distribución de referencias válidas por términos y tipología de los documentos analizados (frecuencias absolutas y porcentajes)*

TIPOLOGÍA	REFERENCIAS VÁLIDAS POR TÉRMINO		
	COOPERACIÓN	IMPLICACIÓN	PARTICIPACIÓN
Documentos legislativos	4 (3,2%)	10 (8%)	111 (88,8%)
Documentos no legislativos	20 (9,25%)	55 (25,46%)	141(65,27%)

*Fuente: elaboración propia*

Tanto en los documentos legislativos como en los no legislativos el término más utilizado es el de participación, seguido por el de implicación y, en último lugar, por el de cooperación. Cabe destacar la mayor presencia que en los documentos no legislativos tiene el término implicación, frente a una menor presencia del término participación. Ello se debe a que muchos documentos no legislativos corresponden al ámbito territorial europeo.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 10: Distribución de referencias válidas por términos y tipología de los documentos analizados (frecuencias absolutas)

## UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO AL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

Este análisis cuantitativo sólo nos da una fotografía de la presencia del discurso, pero no nos deja ver nada más. Es necesario, realizar un análisis más cualitativo para intentar identificar en qué se basa el discurso existente, es decir, qué concepto o idea de participación es el que subyace a la documentación analizada.

El modelo circular (Roose & Bouverne-De Bie, 2007) que hemos adoptado para el análisis de cómo se está entendiendo la participación en la normativa y en los documentos seleccionados, nos obliga a tener en cuenta tres dimensiones:

1. Por un lado, el ámbito o la esfera en la que se plantea la participación: el ámbito organizativo y de funcionamiento de las acciones; el ámbito de selección, evaluación y formación de las personas profesionales; y el ámbito de investigación, desarrollo y evaluación.
2. Por otro lado el enfoque o el nivel de la participación: micro, meso y macro.
3. Finalmente, la modalidad o el tipo de participación: consulta, información, participación en las decisiones y empoderamiento.

En el análisis que vamos a realizar vamos a tratar de mantener esta mirada tridimensional, para conocer cuál es o cuáles son los conceptos o las ideas subyacentes bajo el término de participación. Para ello, por lo tanto, identificaremos aquellas citas que se refieran a la participación en cada uno de los ámbitos y dentro de cada uno de ellos trataremos de identificar los diferentes enfoques existentes. Además, para completar este análisis circular y complejo, trataremos de identificar con qué tipo de modalidad se relaciona la participación.

En concreto, organizaremos el análisis de la siguiente manera:

1. En primer lugar, recogeremos la información que nos habla de los principios generales con los que se relaciona la participación en los documentos analizados. Esta información nos dará una visión general de lo que se entiende por participación. En concreto, analizaremos la participación como principio de actuación y revisaremos los conceptos con los que se relaciona.
2. En segundo lugar, identificaremos tanto el ámbito, como el enfoque y la modalidad de participación existentes en estos documentos. Cabe decir que hemos recogido muy poca información referente al ámbito de "selección, evaluación y formación de los y las profesionales", por lo que nuestro análisis se centrará, sobre todo en los otros dos ámbitos: "puesta en marcha, organización y funcionamiento de las acciones" e "investigación, desarrollo y evaluación". Adoptaremos como base para organizar la información el enfoque desde el que se visualiza la participación (micro, meso y macro) y dentro de cada uno de ellos, trataremos de identificar los datos relacionados con cada ámbito y con cada modalidad.

### ***La participación como principio de actuación***

Cabe destacar, en primer lugar, que la participación de los niños y las niñas aparece como un claro principio de actuación en la mayoría de los documentos analizados y, por lo tanto, en todos los ámbitos territoriales. Podemos decir, por lo tanto, que la normativa vigente establece como uno de los principios de actuación básicos, tanto en la acción socioeducativa con personas menores de edad como en los SS en general, la participación de los niños y las niñas, las familias y otras personas; fiel reflejo de la centralidad que esta temática está teniendo en los últimos años tanto en el ámbito estatal como europeo (Branfield et al., 2007; Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Pastor-Seller, 2013).

El gran referente de toda la normativa existente es, sin duda, la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). La publicación de este documento, en 1989, supuso un cambio de mirada hacia la infancia, pasando de ser objeto de protección a sujeto de derechos. Entre los derechos de los niños y las niñas destacamos el mencionado en el artículo 31, directamente relacionado con la participación de las personas menores de edad:

- a) Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes,
- b) Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (DIIA89, p. 26)

Este artículo reconoce que la participación de los niños y las niñas es un derecho que, por lo tanto, hay que garantizarlo. En este caso, el concepto de participación que subyace lo podríamos identificar como participación ciudadana, en el sentido, de que se reconoce el derecho del niño y la niña a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento del entorno en el que vive. Tal y como lo veremos, este derecho a participar se recogerá posteriormente en diferentes normativas. Este hecho responde a una visión democrática de la participación, en la que se enfatiza el derecho a participar de las personas con la finalidad de conseguir la ciudadanía plena e igualitaria para todos y todas (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

Siguiendo con la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), nos parece también importante recoger otros artículos, que, aunque no aluden directamente al derecho de participación, sí que lo hacen indirectamente. De hecho, tal y como lo veremos a continuación, muchos de los documentos analizados, sobre todo europeos, hacen referencia directa a estos artículos.

Por un lado, el artículo 12, recoge el derecho de la persona menor de edad a ser escuchada. En concreto, dice así:

- a) Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño, b) Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (DIIA89, p. 14)

El artículo 13, hace referencia a la libertad de expresión:

- a) El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, o por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño, b) El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas. (DIIA89, p. 15)

Y, finalmente, el artículo 17 reconoce el derecho a la información:

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacio-

nales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29; b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales nacionales e internacionales; c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños; d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena; e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18. (DIIA89, p. 16)

Como se verá posteriormente, las normativas reguladoras de la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección recogen el derecho a ser escuchados y escuchadas y a participar en las decisiones que les afectan, así como a expresar sus opiniones y a ser informados e informadas.

En el ámbito europeo, son dos los documentos base que regulan el trabajo con la infancia: la Carta europea de los derechos de la infancia y la Recomendación de la comisión, de 20 de febrero de 2013, titulado "Invertir en la infancia: Romper el Ciclo de las Desventajas". Tal y como se puede apreciar, estos documentos recogen una aproximación democrática de la participación en los términos definidos por diferentes autores y autoras internacionales (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

La Carta recoge directamente los derechos de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), en concreto en los artículos 15 y 20:

Artículo 15: Toda decisión familiar, administrativa o judicial, en lo que se refiere al niño, deberá tener por objeto prioritario la defensa y salvaguardia de sus intereses. A tales efectos, y siempre que ello no implique riesgo o perjuicio alguno para el niño, este deberá ser oído desde el momento en que su madurez y edad lo permitan en todas las decisiones que le afecten. Con objeto de ayudar a tomar una decisión a las personas competentes, el niño deberá ser oído, especialmente en todos aquellos procedimientos y decisiones que impliquen la modificación del ejercicio de la patria potestad, la determinación de la guardia y custodia, la designación de su tutor legal, su entrega en adopción o su eventual colocación en una institución familiar, educativa o con fines de reinserción social. A este respecto, en la totalidad de los procedimientos deberá ser parte obligatoriamente el ministerio fiscal o su equivalente, cuya función primordial será la salvaguardia de los derechos e intereses del niño. (CUEIA92, p. 4)

Artículo 20: Todo niño tiene derecho al ocio, al juego y a la participación voluntaria en actividades deportivas. Deberá poder, asimismo, disfrutar de actividades sociales, culturales y artísticas. Todo niño tiene derecho a no ser objeto por parte de un tercero de intrusiones injustificadas en su vida privada, en la de su familia, ni a sufrir atentados ilegales contra su honor. (CUEIA92, p. 6)

La Recomendación es un documento legislativo y no vinculante de la UE y también recoge los derechos ya definidos en la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). Su finalidad es recomendar a los estados miembros cómo organizar y aplicar políticas de lucha contra la pobreza y la exclusión social de los niños y las niñas, promoviendo el bienestar infantil a través de estrategias multidimensionales, con arreglo a unas directrices. Entre estas directrices destaca la de “desarrollar estrategias integradas que estén basadas en tres pilares clave: el acceso a recursos adecuados, acceso a servicios asequibles y de calidad y, finalmente, el derecho de los niños y las niñas a participar” (RUEIA13, p. 7). El derecho a participar tiene dos vertientes:

- Apoyar la participación de todos los niños y niñas en actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales.
- Establecer mecanismos que fomenten la participación de los niños y las niñas en la toma de las decisiones que afecten a sus vidas.

En la medida en la que el resto de documentos europeos analizados en relación con la infancia son documentos informativos o divulgativos, que reflexionan sobre la Recomendación citada, asumen también como un principio básico de actuación con la infancia, su participación. Así, por ejemplo, en el “Position Paper” titulado “Child Poverty and Well Being in Europe” (European Social Network, 2012), se asume y defiende la idea de que uno de los tres pilares fundamentales para hacer frente a la pobreza y a la exclusión infantil es potenciar la participación de los niños y las niñas:

Los miembros de ESN reconocen la naturaleza multidimensional de la pobreza infantil y ESN apoya la propuesta centrada en tres pilares presentada en el documento “Acceso a recursos adecuados para la Recomendación sobre la Pobreza infantil”: acceso a recursos adecuados, acceso a recursos de calidad y oportunidades; y participación de los niños y las niñas. (PPUEIA13, p. 2) <sup>31</sup>

También los documentos relativos a los SS publicados en el ámbito europeo, recogen el principio de la importancia de la participación de los sujetos participantes en dichos servicios, con el fin de garantizar la construcción de comunidades integradoras. Una vez más, esta concepción nos conduce hacia una aproximación democrática de la participación (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

Tanto el Libro verde sobre los SS de interés general (Comisión Europea, 2003), como el Libro blanco sobre los servicios de interés general (Comisión Europea, 2004) afirman que:

---

31. Traducción propia. Adjuntamos la cita literal en inglés: members recognize the multi-dimensional nature of child poverty and ESN supports the three-pillar approach presented in the “access to adequate resources for a Recommendation on Child Poverty”: access to adequate resources; access to quality services and opportunities; and children’s participation (PPUEIA13, p. 2)

no es posible ni pertinente elaborar definiciones comunes de los servicios de interés general y de las obligaciones de servicio público resultantes, pero la Unión Europea debe establecer principios comunes tales como universalidad e igualdad de oportunidades, continuidad, seguridad, adaptabilidad, calidad, eficacia, accesibilidad de tarifas, transparencia, protección de los grupos sociales desfavorecidos, protección del usuario, del consumidor y del medio ambiente y participación de los ciudadanos, teniendo en cuenta las particularidades sectoriales. (IUESS03, p. 3; IUESS04, p. 5)

En la Revisión Anual publicada por ESN (2014), titulada “La red de servicios sociales de Europa”, también aparece la participación como un tema clave. En este documento se recogen las actividades y reflexiones llevadas a cabo a lo largo de 2014 por los y las participantes de ESN. Así, por ejemplo, Mercé Sanmartí, Directora General de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia, Departamento de Bienestar Social y Familia, Generalitat de Catalunya (miembro de ESN) afirma que:

participar en el proyecto “Invertir en servicios dirigidos a la infancia” y en la peer review de Barcelona el pasado mes de junio nos permitió conocer de primera mano cómo los países de nuestro entorno se enfrentan a retos similares. La labor desempeñada por ESN en los últimos años en este ámbito pone en evidencia que compartimos la importancia de las políticas de infancia en áreas como la lucha contra la pobreza infantil, la atención especial a los niños más vulnerables y el fomento de la participación de niños y niñas. (IUESS14, p. 5)

Otro de los eventos que se recoge en este documento es el seminario realizado en Viena, en noviembre de 2014, sobre planificación, en el que se reunieron más de 80 delegaciones de 25 países. La finalidad de dicho seminario fue intercambiar conocimientos y compartir ideas sobre prácticas eficaces en la planificación local de los SS. Como una de las conclusiones se recoge la idea de que:

las delegaciones acordaron que es fundamental adoptar un enfoque integrado y colaborador en el que participen todos los agentes relevantes (incluidas las personas usuarias de los servicios y la ciudadanía) para lograr un proceso de planificación social que promueva comunidades integradoras. (IUESS14, p. 7)

Las normativas estatales también recogen la participación como un principio general de actuación con la infancia y, como el referente es la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), lo hacen desde una aproximación democrática (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

Así, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil recoge en el artículo 11, “la promoción de la participación y de la solidaridad social como uno de los principios rectores de la actuación de los poderes públicos” (LOEIA96, p. 1230). Principio rector que se recoge también en la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia.

A este nivel destaca el Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia

(Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998) en el sentido de que se parte de la idea de que “desarrollar la participación y fomentar las aportaciones de los menores y de sus familias” (MEIAD98, p. 32), es una de las actividades que garantizan la calidad de las instituciones que ofrecen Atención Residencial. En el análisis cuantitativo realizado anteriormente, ya hemos comentado que el discurso existente en este documento en relación con la participación es un discurso que poco tiene que ver con la normativa existente en el Estado español. Llama verdaderamente la atención el hecho de que en este documento la participación aparece claramente como un principio de actuación de calidad, mientras que en la normativa estatal aparece como un principio muy general.

En la CAPV, tanto los documentos relacionados con la infancia como los relacionados con los SS asumen también este principio de actuación y, una vez más, lo hacen desde una mirada democrática (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

La Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales especifica la necesidad de impulsar, entre otras cuestiones, la participación de las personas afectadas:

...se constata la necesidad de reforzar la colaboración con el tercer sector, el soporte de las redes informales de apoyo, la promoción de la participación organizada de las propias personas afectadas, la configuración de espacios de cooperación y coordinación entre sistemas (socio sanitario, sociolaboral, sociohabitacional, socioeducativo, sociojudicial, sociocultural u otros) y el desarrollo de una política social que posibilite el acceso de toda la población a la plena ciudadanía, la promoción de la justicia social y el abordaje de las causas estructurales de la exclusión. (ICAPVSS08, p. 31844)

El diagnóstico del que se parte en el Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, dice que “el servicio de apoyo a personas cuidadoras y el servicio de promoción de la participación y la inclusión social en el ámbito de los SS no están generalizados” (PCAPVSS15, p. 24) y, por lo tanto, se prevé que en el horizonte de 2017:

se habrá extendido significativamente el conocimiento, uso y aprecio del SVSS por la población, el conocimiento de sus prestaciones y servicios, y de la manera de acceder a los mismos, así como la participación de las personas y familias en la intervención que se lleva a cabo junto con ellas, en los servicios a ellos dirigidos y en las políticas que les afectan, aumentando la satisfacción de las personas, familias y grupos usuarios y destinatarios del SVSS. (PCAPVSS15, p. 60)

Para ello, se pretende impulsar, entre otras cuestiones, “la participación de las personas usuarias y destinatarias” (PCAPVSS15, p. 61).

En esta misma línea, la Cartera de prestaciones y servicios del SVSS afirma que:

los servicios de la Cartera de prestaciones y servicios constituyen un conjunto de apoyos formales que podrán compatibilizarse entre sí a fin de ofrecer un apoyo integral y adaptar la intervención a las necesidades, capacidades y, en lo posible, preferencias de cada persona, así como a las característi-

cas de su contexto. Asimismo, en la determinación del recurso, o combinación de recursos más idónea y, en coherencia con el modelo comunitario, se adoptarán enfoques de prevención y promoción de la autonomía, y participación y calidad de vida en la comunidad. (DCAPVSS15, p. 10)

En este mismo documento se detalla que:

el Plan de Atención Personalizada y en su caso la programación individual que lo desarrolle, así como el seguimiento, deberán realizarse, al igual que la valoración y el diagnóstico social, con la participación de la persona o familia usuaria, tanto como sea posible, tras su solicitud y con su consentimiento previo, o con el de la persona o entidad que le represente legalmente, salvo cuando se actúe de oficio en los casos previstos en el artículo 15, letra b. (DCAPVSS15, p. 14)

La Carta de derechos y obligaciones de las personas usuarias y profesionales de los SS en la CAPV y el régimen de sugerencias y quejas, define la participación como un derecho. Dice así:

las personas usuarias de los SS tienen derecho al conocimiento y a la defensa de sus derechos, entendiéndose por tal el derecho a acceder a los cauces de información, participación, sugerencia y queja que permitan el ejercicio efectivo de los derechos. (DCAPVSS04, p. 7916)

La participación también aparece como un derecho fundamental en la documentación referente a la infancia en la CAPV. En este sentido, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia asume como punto de partida la evolución que la figura de la persona menor de edad ha tenido en los últimos años, pasando de ser objeto de protección a ser sujeto de derechos. Cambio de enfoque que ha sido, en gran parte, promovido por la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), tal y como lo hemos comentado anteriormente y que, consecuentemente, nos dirige hacia una aproximación democrática de la participación (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001). De esta manera, esta ley "proclama el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser claramente informados de sus derechos; a ver respetados sus derechos individuales y colectivos, con referencia específica a su derecho a la participación" (LCAPVIA05, p. 7). El artículo 14, sobre el derecho de participación, de asociación y de reunión dice así:

a) Las personas menores de edad tienen derecho a participar plenamente en sus núcleos de convivencia más inmediatos y en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, y a incorporarse progresivamente a la ciudadanía activa, de acuerdo con su grado de desarrollo personal; b) Los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho de asociación, que comprende, en particular, el derecho a formar parte de asociaciones y organizaciones juveniles de partidos políticos y sindicatos y el derecho a promover asociaciones infantiles y juveniles e inscribirlas en los términos previstos en el ordenamiento jurídico vigente; c) Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas convocadas en los términos establecidos por la ley, así como a promoverlas y convocarlas con el consentimiento expreso de sus padres y madres, tutores o guardadores; d) Las administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias, pro-

moverán medidas destinadas a fomentar la participación de las personas menores de edad en foros destinados a recoger sus opiniones respecto a proyectos, programas o decisiones que les afecten. (LCAPVIA05, p. 16-17)

En la misma línea, el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social, en el Capítulo I, sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes reconoce como uno de los derechos fundamentales el derecho a la participación; que, siempre que la edad y la capacidad para comprender lo permitan, implica:

a) hacerse oír en las decisiones de trascendencia que les afecten cuando tengan doce años, o si todavía no hubieran alcanzado dicha edad, siempre que tengan juicio suficiente; b) participar en la evaluación de sus necesidades; c) participar en la elaboración de su plan de intervención individualizada o plan educativo individualizado; d) participar en la elaboración o modificación del reglamento de régimen interno o guía de convivencia, así como en la programación y desarrollo de las actividades del recurso de acogimiento residencial; e) intervenir en la organización y el funcionamiento del recurso de acogimiento residencial por medio de los cauces de participación existentes y por medio de los procedimientos de sugerencias y reclamaciones; f) participar en los procedimientos de inspección y de evaluación periódica de la calidad del recurso de acogimiento residencial; g) contar con la participación de sus padres, madres o persona que ejerce la tutoría en su atención y en las decisiones que les conciernen, siempre que no sea contrario a su interés superior. (DCAPVIAD11, p. 20539-20540)

En el caso de Bizkaia, el manual "Intervención en situaciones de desprotección infantil" (DFB/BFA, 2005) manifiesta la "necesidad de lograr paulatinamente mayores cotas de participación en las tomas de decisión y autonomía personal", así como considera de valor "promover la participación y la solidaridad social" (MBIAD05, p. 15).

El PISE recalca la "utilización de una metodología que favorezca la participación activa de los sujetos" (DFBIAD96, p. 19004).

Por lo tanto, la participación tiene una presencia muy clara y contundente en los documentos analizados y se muestra como uno de los principios básicos de actuación, tanto en el ámbito de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección como en el ámbito de los SS en general. Además, inicialmente, por lo menos, se puede apreciar que la aproximación desde la que se concibe la participación es una aproximación democrática, puesto que se la considera como un derecho de los y las participantes para obtener la plena ciudadanía (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001). Y esto es así especialmente en los documentos de la CAPV y de la UE.

## **Conceptos relacionados con la participación**

Aunque posteriormente profundizaremos más en el concepto de participación que subyace en la documentación analizada utilizando, para ello, el modelo teórico que proponemos, en este primer momento nos parece interesante recoger aquellas ideas básicas con las que el término participación aparece relacionado en dichos documentos, porque nos puede dar una visión general de cómo se la está entendiendo.

### ***Participación y comunidad***

Muy en la línea de estudios llevados a cabo por UNICEF (Hart, 1992), Fundación Luis Vives (2014) o el Observatorio de la infancia del Gobierno Vasco (Casas et al., 2008), podemos detectar que la participación es entendida desde una mirada comunitaria, sobre todo, en la normativa de la CAPV.

Esta mirada es muy clara a partir de la publicación de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales y los subsecuentes documentos: la Cartera de prestaciones y servicios del SVSS y el Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019. En estos documentos la participación se encuentra ligada a la idea de participación de la comunidad y en la comunidad. La Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales explicita el enfoque de atención, de carácter comunitario, que ya se estableció en la Ley 5/1996, de 18 de octubre, de Servicios Sociales. Para afianzar este enfoque comunitario se entiende que es importante promover “la participación ciudadana y de la iniciativa social en el marco del SVSS” (LCAPVSS08, p. 31847), entre otras cuestiones. Según esta misma ley, uno de los mecanismos que se articularán para alcanzar los objetivos que se plantean es, precisamente, el de,

promover la participación de la comunidad en la resolución de las necesidades sociales susceptibles de ser atendidas en el marco de los SS, y en particular la participación individual y organizada de las propias personas usuarias y de las entidades activas en el ámbito de los SS. (LCAPVSS08, p. 31856)

La Cartera de prestaciones y servicios del SVSS, en su afán de concreción, dice que en los momentos de decidir el recurso o el servicio más adecuado, se debe de tener en cuenta y promover el derecho de las personas “a vivir en su comunidad, en igualdad de condiciones y opciones, y a su plena inclusión y participación activa en la misma, evitando su aislamiento o separación de esta” (DCAPVSS15, p. 10). De manera que “en la determinación del recurso, o combinación de recursos más idónea y, en coherencia con el modelo comunitario, se adoptarán enfoques de prevención y promoción de la autonomía, y participación y calidad de vida en la comunidad” (DCAPVSS15, p. 10). De hecho, en la definición de muchos servicios aparecen ideas relacionadas con la promoción de la inclusión social y la participación en el entorno comunitario, como dos procesos que se necesitan y se refuerzan (EAPN, 2014). En este mismo documento se contempla, también, la existencia de un servicio de promoción de la participación y la inclusión social en el ámbito de los SS, para

fomentar la participación organizada de la comunidad en la consecución de las finalidades propias del SVSS y en la prevención y atención de las necesidades susceptibles de ser atendidas desde los SS, promoviendo en particular la participación de las personas usuarias y no usuarias. (DCAPVSS15, p. 32)

Siguiendo esta misma línea, uno de los ejes estratégicos del Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, es, precisamente, el “afianzamiento y desarrollo del modelo comunitario y, en particular, del enfoque preventivo y la personalización de la atención” (PCAPVSS15, p. 62). Dentro de este eje, el objetivo tercero se refiere a “promover la participación de las personas usuarias y destinatarias en los diferentes niveles: en la intervención personal y/o familiar, en los servicios o centros, en las políticas de SS” (PCAPVSS15, p. 63) a través de las siguientes acciones: a) en la orientación y evaluación de las intervenciones con personas y familias, b) en el diseño y evaluación de los servicios y en la organización de la vida cotidiana de los centros y c) a través de sus organizaciones

representativas en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas de SS. Se entiende que garantizar estas cuestiones es clave en el modelo comunitario y en la provisión de servicios de naturaleza fundamentalmente personal y relacional y, por ello, se le concede una prioridad alta (2). Entre los indicadores que pueden ayudar a valorar la consecución de este objetivo se destacan los siguientes (PCAPVSS15, p. 70-72):

- el número de diagnósticos y PAP realizados y evaluados con la participación de las personas y/o familias usuarias.
- el número de servicios/centros que cuentan con mecanismos de participación.
- el número de organizaciones representativas que participan en órganos (CVSS, MDCE...) o procesos participativos.

Podemos observar, por lo tanto, que los términos “comunidad”, “participación”, “inclusión social” y “prevención” son términos muy interrelacionados en la normativa de la CAPV, referente a la organización de los SS.

Esta dimensión comunitaria de la participación, en cambio, no aparece con mucha fuerza en la legislación de la CAPV centrada en las personas menores de edad. En la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, aparecen dos referencias a la comunidad. La primera, en el artículo 80, referido a los derechos y obligaciones de los y las residentes de los centros residenciales, se considera que los niños, las niñas y los adolescentes en acogimiento residencial tendrán derecho a “acceder a los servicios necesarios para atender todas las necesidades que exige el adecuado desarrollo de su personalidad, siendo prioritaria siempre su atención en la comunidad a través de la red de servicios ordinarios” (LCAPVIA05, p. 53). Y, la segunda, cuando se afirma que.

la eficacia de las medidas judiciales a personas infractoras menores de edad, en particular en el marco de las medidas en medio abierto y de los procesos de mediación, requiere la participación y la implicación de la comunidad. (LCAPVIA05, p. 59)

Además, la intervención comunitaria aparece, en todo momento, ligada a los SS de base, es decir, a la intervención que se lleva a cabo desde los Ayuntamientos.

Esta mirada comunitaria también está presente en los documentos europeos, pero no con tanta visibilidad como en los documentos vascos. Ya hemos visto que en la Recomendación de la comisión, de 20 de febrero de 2013, el derecho de los niños y las niñas a participar es una de las principales directrices para poner en marcha estrategias multidimensionales para luchar contra la pobreza y la exclusión social de los niños y las niñas y promover el bienestar infantil. En esta directriz se alude a “apoyar la participación de todos los niños y niñas en actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales” (RUEIA13, p. 9). Y es aquí donde se contempla la necesidad de “promover enfoques de participación que se basen en el potencial de voluntariado comunitario y estimulen la solidaridad intergeneracional” (RUEIA13, p. 9). ESN también plantea la importancia de “adoptar un enfoque integrado y colaborador en el que participen todos los agentes relevantes (incluidas las personas usuarias de los servicios y la ciudadanía) para lograr un proceso de planificación social que promueva comunidades integradoras” (IUESS14, p. 7), en el documento “La red de SS de Europa” (European Social Network, 2014). A su

vez, en el documento titulado “Biennial Report on social services of general interest” (Comisión Europea, 2008), se enfatiza la necesidad del trabajo en red y del desarrollo de nuevas formas de participación y diálogo con la sociedad civil:

la modernización implica que las autoridades adopten un papel diferente: desde la intervención jerárquica hasta la dirección de la red y la asociación con múltiples partes interesadas. También implica nuevas formas de participación de los usuarios, participación cívica y diálogo con la sociedad civil. Esta gobernanza social negociada abarca una amplia gama de actores: los interlocutores sociales, los representantes de las autoridades locales, los empresarios sociales y otras ONG, así como los grupos comunitarios, las organizaciones de voluntariado y las iniciativas de autoayuda. (CUESS08, p. 69)<sup>32</sup>

En el Estado español el Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998) recoge la mirada comunitaria de la participación al indicar que:

la Atención Residencial se vinculará al contexto comunitario, de forma que potencie la integración y la participación del menor en la comunidad. Promoverá y organizará el apoyo comunitario que el menor y su familia necesiten. Estimulará y facilitará el uso de los recursos comunitarios por parte del menor y de su familia, al tiempo que les enseña a usarlos. (MEIAD98, p. 113)

Y también en el Código Deontológico de las Educadoras y de los Educadores Sociales (ASEDES, 2007) se recoge el principio de la participación comunitaria, según la cual,

el educador y la educadora social promoverán la participación de la comunidad en la labor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas. (CDEP07, p. 5)

Finalmente, el Manual “Intervención en situaciones de desprotección infantil” (DFB/BFA, 2005), establece que:

la Atención Residencial se vinculará al contexto comunitario, de forma que potencie su integración y participación en la comunidad. Promoverá y organizará el apoyo comunitario que el niño, niña o adolescente y su familia necesiten. Estimulará y facilitará el uso de los recursos comunitarios por parte de la persona menor de edad y de su familia, al tiempo que les enseñará a usarlos. (MBIAD96, p. 121)

---

32. Traducción propia. Adjuntamos la cita literal en inglés: Modernization entails a changing role for public authorities from hierarchical intervention to network steering and partnership with multiple stakeholders. It also entails new forms of user participation, civic involvement and dialogue with civil society. Such negotiated social governance embraces a diverse range of actors: social partners, local authority representatives, social entrepreneurs and other NGOs as well as community-based groups, voluntary organizations and self-help initiatives (CUESS08, p. 69).

### **Participación y ciudadanía**

En otro sentido, en la documentación analizada también se percibe la participación como un derecho de las personas participantes a participar plena, libre y activamente en diferentes actividades de su entorno, especialmente aquellas relacionadas con el ocio y el esparcimiento. Esta mirada con respecto a la participación es un fiel reflejo del artículo 31 de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), en el que se reconoce el derecho del niño y de la niña al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Es una mirada que se aproxima a la idea de la participación ciudadana, entendida esta como un derecho. La mirada comunitaria y la mirada ciudadana en relación con la participación no son dos miradas contradictorias, sino que son dos miradas que nos ofrecen diferentes dimensiones de lo que es o puede ser la participación. De hecho, en los documentos analizados coexisten ambas miradas.

En la misma línea, uno de los principios de actuación administrativa en el ámbito sociocultural, definido en el artículo 27 de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, debe ser, precisamente, “garantizar, en condiciones de igualdad, el acceso de los niños, niñas y adolescentes a los bienes y medios culturales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como su participación en los mismos” (LCAPVIA05, p. 25).

La Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, afirma también, de una manera más generalista, que “la promoción de la solidaridad, de la convivencia y el fomento de la participación social se consideran finalidades compartidas con otros sistemas y políticas públicas” (LCAPVSS08, p. 31856)

En el Título I de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, se recoge, también, el derecho a participar definido en la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). Se señala:

- a) los menores tienen derecho a participar plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa; b) los poderes públicos promoverán la constitución de órganos de participación de los menores y de las organizaciones sociales de infancia y adolescencia; c) se garantizará la accesibilidad de los entornos y la provisión de ajustes razonables para que los menores con discapacidad puedan desarrollar su vida social, cultural, artística y recreativa. (LEIA15, p. 64557)

Los documentos europeos recogen igualmente esta mirada de la participación, entendida como un derecho de los y las participantes, tal y como viene definida en la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989).

La Carta europea de los derechos de la infancia, en su artículo 20, explicita que “todo niño tiene derecho al ocio, al juego y a la participación voluntaria en actividades deportivas. Deberá poder, asimismo, disfrutar de actividades sociales, culturales y artísticas” (CUEIA92, p. 6) Tal y como lo hemos observado más arriba, la Recomendación de la Comisión, de 20 de febrero de 2013, en el apartado 2.3. alude al “derecho de los niños y las niñas a

participar, apoyando la participación de todos los niños y niñas en actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales” (RUEIA13, P. 9).

Tanto en el informe titulado “Children’s Services Combating poverty, promoting wellbeing” (European Social Network, 2011), como en el “working paper” titulado “Investing in children. ESN analysis of the European Recommendation” (European Social Network, 2013), ESN reconoce que es esencial trabajar

para la implementación del derecho de las personas menores de edad a participar en actividades de ocio, recreativas y culturales, tal y como lo dicta el artículo 31 de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña. (IUEIA11, p. 6; WPUEIA13, p. 11)

Esta misma idea subyace en la comunicación “Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo” (Comisión Europea, 2007), en el sentido de que se entiende que los SS pueden “mejorar la capacidad de los individuos para una plena participación en la sociedad” (CUESS07, p. 7).

Para finalizar con esta revisión de la mirada más ciudadana de la participación, es necesario comentar que en el documento publicado por la International Association of Social Educators (AIEJI) “La Convención de la ONU sobre los derechos del niño y la Educación social. Niños fuera del domicilio familiar” (AIEJI, 2011) se recoge la idea de que el derecho del niño y la niña a participar en las instituciones comunes de la sociedad y a ser parte de las redes de infancia de la zona en la que viven, es un prerequisite para el desarrollo y la educación de ellos y ellas,

ya que así, mediante la participación, aprenden cómo está organizada la sociedad y cómo uno puede tomar parte de manera activa. La sociedad debe dar a los niños la oportunidad de tomar parte en sus instituciones, organizaciones y estructuras sociales. (IIIAD11, p. 15)

De manera, que “la Educación social tiene siempre como objetivo la participación de los niños y los jóvenes y su inclusión en la sociedad” (IIIAD11, p. 16).

### ***Participación y calidad***

Varios autores y varias autoras, tanto nacionales como internacionales, aseguran que la participación se ha convertido, en los últimos años, en un criterio de calidad, tanto en su relación con la vida de los sujetos participantes como con los SS (Giménez et al., 2012; Giménez & Doménech, 2012; Giménez & Redero, 2010; Heikkilä & Julkunen, 2003; Pastor-Seller, 2012). Este binomio tiene presencia también en la documentación analizada, sobre todo, en el ámbito europeo.

En el Estado español tiene una escasa presencia, pudiéndola encontrar en el Código Deontológico de las Trabajadoras y de los Trabajadores Sociales (Consejo General del Trabajo social, 2012), en el que se aboga por la “igualdad de oportunidades, de derechos, de equidad y de participación desde la convicción de que cada persona tiene capacidades para una mayor calidad de vida” (CDEP12, p. 14).

El binomio “participación-calidad”, concerniente a la calidad de los servicios, aparece preferentemente en la documentación publicada en la UE y, más específicamente, en los documentos que hacen referencia a la organi-

zación de los SS, para referirse a la calidad de los mismos. De manera que se entiende que a mayores cotas de participación, más y mejor calidad en los servicios.

En el "policy paper" "Access to quality social services" (Halloran & Calderon, 2005), publicado por ESN se afirma, por ejemplo, que "la participación y la implicación de las personas usuarias pueden mejorar significativamente la calidad de los servicios" (PPUESS05, p. 6). De la misma manera, en la comunicación "Biennial Report on social services of general interest" (Comisión Europea, 2008), se dice que "el grado de participación conseguido, es un indicador importante de la calidad de los servicios" (CUESS08, p. 60).

En otros dos documentos europeos, asimismo, la participación de los y las participantes se relaciona con prácticas innovadoras y efectivas. En concreto, en "Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care" (Lara, Jay, Owen, & Korintus, 2014) y en "Investing in children. ESN analysis of the European Recommendation" (European Social Network, 2013). O, también, con buenas prácticas, tal y como lo podemos observar en el documento "Children's Services Combating poverty, promoting wellbeing" (European Social Network, 2011).

### **Participación y formación**

Y, por último, hay una cuarta cuestión que aparece también relacionada con el tema de la participación. Una cuestión que, por nuestra condición de profesora universitaria, nos ha llamado la atención y hemos decidido recogerla aquí. Se trata de la necesidad de una formación específica de los y las profesionales para impulsar procesos de participación. De hecho, la falta de competencias para impulsarla es uno de los factores que las diferentes investigaciones han identificado como uno de los obstaculizadores a la hora de generar procesos participativos (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Roose et al., 2013; Rose et al., 2003; Warren, 2007). Desde la EAPN (2012) también se recalca que "necesitamos aprender a participar, no es algo que venga de serie. Es preciso construir pedagogías para la participación e incluirlas en nuestras estrategias de intervención" (p. 80).

Una vez más, estas ideas aparecen, sobre todo, en los documentos europeos.

En el documento "Investing in children. ESN analysis of the European Recommendation" (European Social Network, 2013), así como en "Children's Services Combating poverty, promoting wellbeing" (European Social Network, 2011) se habla de que "sería adecuado formar a los y a las profesionales que trabajan con la infancia para facilitar una participación significativa" (WPUEIA13, p. 12; IUEIA11, p. 6). De la misma manera, en el documento "Child Poverty and Well Being in Europe" (European Social Network, 2007) podemos encontrar la idea de que llevar a cabo las recomendaciones europeas en relación con la participación de los niños y las niñas "implica la formación de los y las profesionales en cuestiones de participación" (DUEIA07, p. 6). En el documento titulado "Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care" (Lara et al., 2014), aparecen algunos ejemplos de formación de profesionales que trabajan con personas menores de edad para impulsar procesos de participación significativos.

217

También la AIEJI (2011) alude a la necesidad de la formación de los y las profesionales, para lo que se plantea la pregunta de “¿Cómo podemos organizar nuestros servicios y nuestro apoyo para que todos los niños (adaptados e inadaptados) estén preparados para participar en la vida educativa y social?” (IIIAD11, p. 40). Un buen punto de partida puede ser debatir con los y las colegas sobre lo que se entiende por los conceptos de participación, inclusión y comunicación.

En definitiva, podemos concluir que la participación aparece como principio de actuación básico en la normativa existente en todos los ámbitos territoriales; con mucha fuerza en la UE y en la CAPV. Y lo hace desde una aproximación democrática, es decir, como un derecho de las personas participantes para lograr la plena ciudadanía (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

En el Estado español destaca el Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), pero las normativas existentes no incluyen explícitamente la participación como un principio de actuación fundamental. Podemos afirmar que, especialmente en la CAPV, existe una mirada comunitaria de la participación muy ligada a la inclusión social y, por lo tanto, en la línea de los estudios realizados por EAPN (2010, 2012, 2014). Y, por último, también podemos decir que, sobre todo en el ámbito europeo, la participación es un indicador de calidad y de buena práctica de los servicios, y que se considera necesaria la formación de los y las profesionales en cuestiones relacionadas con la participación (Heikkilä & Julkunen, 2003).

### ***La comprensión de la participación desde un modelo teórico circular***

En los documentos analizados no hemos encontrado ninguna referencia relacionada con la participación de los sujetos participantes en los procesos de selección, evaluación y formación de las personas profesionales, desde ninguna de las dimensiones: ni micro, ni meso, ni macro. No existe ningún comentario al respecto.

Cabe resaltar, en cambio, la producción europea científica existente, en concreto, en el Reino Unido, en relación con esta temática (McKeown, Malihi-Shoja, & Downe, 2010; McPhail, 2010); en la que se plantean interesantes reflexiones en relación con diferentes experiencias de participación de las personas participantes en la formación de las personas profesionales desde la universidad. A su vez, son de destacar los diferentes informes publicados por el SCIE sobre el tema (Branfield et al., 2007; Branfield & Bornarova, 2009; Sadd, 2011; Wallcraft, Fleischmann, & Schofield, 2012).

Claramente nos encontramos ante una temática, cuya discusión todavía no ha llegado a nuestro contexto; en el sentido de que no aparece reflejado en los documentos analizados. No por ello nos parece menos interesante y pensamos que será necesario abordarla en futuras investigaciones.

### ***El enfoque micro de la participación***

La presencia que tiene en el discurso sobre la participación el enfoque micro, es decir, el discurso referente a la

participación de las personas en sus propios proyectos socioeducativos y en la evaluación de los mismos, es muy grande en la documentación analizada. Tal y como lo hemos visto, la participación aparece como un principio general de actuación que se identifica, sobre todo, con la participación de los y las participantes en aquellas decisiones que afectan directamente a su vida personal. Lo que se considera un derecho. Ello se debe a la centralidad de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), asumida en toda la normativa vigente y, en concreto, a los artículos 12, 13, 17 y 31, ya mencionados anteriormente; por lo que, la participación a este nivel se entiende como un derecho de los y las participantes, entre los que entran tanto las personas menores de edad como sus familias y otras personas.

En el Manual intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), se dice que los niños, las niñas o adolescentes “deben participar, en función de su edad y desarrollo, en las decisiones que les afectan en cuanto a medidas y alternativas posibles” (MBIAD05, p. 107) y que “en la toma de decisión, se buscará la máxima participación de los padres y madres, los niños, las niñas o adolescentes (teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y grado de madurez)” (MBIAD05, p. 108). En este documento se explicita, además, la importancia de hacer partícipes a las personas menores de edad en los momentos de cambio. A su vez, este manual plantea promover “la participación del niño, niña o adolescente, y si resulta de interés la de su familia, en el proceso de evaluación y planificación de la intervención” (MBIAD05, p. 130). En el caso del niño, de la niña y adolescente, se dice que:

se le estimulará y apoyará para que participe en el proceso de evaluación y planificación en función de sus necesidades y de su momento evolutivo. La posibilidad de participación no debe limitarse a los y las adolescentes. Por el contrario, la participación es posible desde temprana edad; lo que cambia es la forma en que el niño o niña participa. (MBIAD05, p. 130)

En el ámbito territorial de la CAPV, la Carta de derechos y obligaciones de las personas usuarias y profesionales de los SS en la CAPV y el régimen de sugerencias y quejas, reconoce el derecho de los y las participantes de “poder elegir su propio estilo de vida, participar en la adopción de las decisiones que les afecten directa o indirectamente y ser respetadas en sus opciones” (DCAPVSS04, p. 7912) y, por lo tanto, también se reconoce el derecho de

poder rechazar la participación en actividades, servicios o tratamientos, debiendo ser previamente informadas de forma adecuada de derechos, obligaciones, ventajas, desventajas o riesgos implícitos en la realización o en la no participación en dichas actividades servicios o tratamientos. (DCAPVSS04, p. 7912)

En el artículo 12, relativo a la participación, se define el derecho de los sujetos participantes a participar, entendiéndose por tal,

el derecho a tomar parte activa, directamente o por medio de representantes, en todas las decisiones que les afecten de forma directa o indirecta, individual o colectiva, en la organización y el funcionamiento de los SS de los que son usuarias. (DCAPVSS04, p. 7916)

En concreto y desde una perspectiva micro, se reconoce el derecho a:

a) Participar en la evaluación de sus necesidades, definiendo las que, en su opinión, son las suyas, así como los servicios que consideran más adecuados para responder a las mismas; b) Participar en la elaboración del plan de atención individual que, en su caso, les será aplicado. (DCAPVSS04, p. 7916)

Por su parte, la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, establece el derecho de que los y las participantes cuenten, tras la realización de una evaluación de necesidades, con un plan de atención personalizada (PAP), en plazos razonables de tiempos. Dicho plan “deberá elaborarse con la participación de la persona usuaria” (LCAPVSS08, p. 31858). También se dice que “las prestaciones técnicas deberán llevarse a cabo, tanto como resulte posible, con la participación de las personas usuarias” (LCAPVSS08, p. 31863). Además, se considera una infracción grave por parte de las personas y entidades que intervienen en la prestación de SS, “elaborar o aplicar un plan de atención incumpliendo las prescripciones legales establecidas al efecto, en particular en lo relativo a la participación de las personas usuarias” (LCAPVSS08, p.31915), entre otras cuestiones.

En esta misma línea, la Cartera de prestaciones y servicios del SVSS explicita que en la determinación del servicio “el o la profesional de referencia contará con la participación de la persona usuaria y tendrá en cuenta su derecho a escoger libremente el servicio” (DCAPVSS15, p. 10), promoviendo siempre que las personas puedan ejercer “el poder de decisión sobre su propia existencia” (DCAPVSS15, p.10). Todo ello con la finalidad de “adaptar la intervención a las necesidades, capacidades y, en lo posible, preferencias de cada persona, así como a las características de su contexto” (DCAPVSS15, p. 10).

Como consecuencia de ello, una de las acciones previstas en el Eje estratégico N° 2 del Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, ya citado anteriormente, es promover la participación “en la orientación y evaluación de las intervenciones con personas y familias” (PCAPVSS15, p. 80). De hecho, uno de los indicadores para evaluar el cumplimiento o no de esta acción es el número de diagnósticos y PAP realizados y evaluados con la participación de las personas participantes.

Todavía en la CAPV y centrándonos en las normativas relacionadas con la infancia, en la exposición de motivos la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, se afirma que:

el derecho a emitir su opinión y a que esta opinión se tenga en cuenta cuando tuviera suficiente juicio confirma y afianza el principio de democratización que, en el marco de las relaciones con los niños, niñas y adolescentes, ya proclamara el Año Internacional de la Familia y cuya ampliación alcanza ahora ámbitos extrafamiliares. Esta democratización de las relaciones se ve reforzada por el hecho de que las limitaciones que pudieran derivarse del desarrollo evolutivo deben interpretarse restrictivamente y paliarse recurriendo a los procedimientos y a los instrumentos de interpretación más adecuados a la edad del sujeto. (LCAPVIA05, p. 4)

En el Capítulo II de esta misma ley, que regula la acción protectora de la administración en situaciones de riesgo y desamparo, en el artículo 48, uno de los principios y criterios rectores de la actuación administrativa es procurar “contar con la colaboración del niño, niña o adolescente y de su familia” (LCAPVIA05, p. 38). En la

sección 7ª de este mismo capítulo, referente al Acogimiento Residencial, el artículo 80 define los derechos y las obligaciones de las personas residentes, entre las que rescatamos los siguientes:

- a) Contar con un plan de intervención individualizada y participar en su elaboración y evaluación periódicas; b) Contar con la participación de sus padres y madres en su atención y en las decisiones que les conciernen, siempre que no sea contrario a su interés. (LCAPVIA05, p. 54)

El Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social, en el artículo 22, reconoce el derecho a la participación que se concreta, a este nivel micro, en participar en la evaluación de sus necesidades y en participar en la elaboración de su plan de intervención individualizada o plan educativo individualizado. De hecho, en el artículo 62, sobre la evaluación inicial y plan de intervención individualizada, el decreto dice que:

sobre la base de la evaluación inicial, el equipo educativo del recurso de acogimiento residencial elaborará, en un plazo no superior a dos meses a partir de la fecha de ingreso, el plan de intervención individualizada o plan educativo individualizado, contando, preferentemente, con la participación del niño, niña o adolescente, siempre que no sea contrario a su interés superior, de su familia y de la persona de confianza que le acompañe y que estime capaz de aconsejarle. (DCAPVIAD08, p. 20557)

En el ámbito estatal, la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, reconoce “la consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior” (LOEIA15, p. 61876).

También reconoce “los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente” (LOEIA15, p. 61877).

En la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, el artículo 17, referente a las actuaciones en situaciones de riesgo, establece que:

la valoración de la situación de riesgo conllevará la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención social y educativo familiar que deberá recoger los objetivos, actuaciones, recursos y previsión de plazos, promoviendo los factores de protección del menor y manteniendo a este en su medio familiar. Se procurará la participación de los progenitores, tutores, guardadores o acogedores en la elaboración del proyecto. En cualquier caso, será oída y tenida en cuenta la opinión de estos en el intento de consensuar el proyecto, que deberá ser firmado por las partes, para lo que se les comunicará de manera comprensible y en formato accesible. También se comunicará y consultará con el menor si tiene suficiente madurez y, en todo caso, a partir de los doce años. (LEIA15, p. 64563)

En el Estado español, tal y como lo hemos comentado anteriormente, destaca el Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), porque, una vez más, contiene un discurso diferente al existente en las normati-

vas estatales; en el sentido, de que es un discurso más acorde con el que podemos encontrar en los documentos europeos en cuanto a la manera de entender la participación de los sujetos participantes. Este manual parte del principio de que

el niño o adolescente tiene derecho a expresar sus opiniones y que, de acuerdo con su momento evolutivo y de madurez, se tenga en cuenta su opinión en todo lo que le concierne y a participar en las decisiones. (MEIAD98, p. 37)

Por lo que, hay que “estimular la participación del niño o adolescente” (MEIAD98, p. 100). Así, se entiende que “la intervención debe contemplar la mayor participación posible de los padres y del propio adolescente” (MEIAD98, p. 28). La participación se contempla tanto en el establecimiento del Plan de Caso como en la planificación y en el desarrollo del proceso de intervención; así como en la evaluación. Tal y como dice el manual “en todo caso, se debe contar siempre con la participación del menor para obtener la retroalimentación necesaria que permita ajustar el proceso de intervención a sus necesidades” (MEIAD98, p. 77). La posibilidad de participación, además, “no debe limitarse a los niños mayores. Por el contrario, la participación es posible desde temprana edad. Lo que cambia es la forma en que el niño participa” (MEIAD98, p. 61). La participación de la familia se estimulará y apoyará “siempre que resulte beneficiosa para el menor” (MEIAD98, p. 62).

Todos los documentos publicados por ESN, en el ámbito europeo, referentes a la Recomendación de la Comisión, de 20 de febrero de 2013, abogan por la idea de potenciar la participación de los niños y las niñas, entendiéndolos y entendiéndolas como valedores y valedoras de este derecho. Para ello toman como referencia la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). En la Recomendación se habla de:

establecer mecanismos que fomenten la participación de los niños en la toma de las decisiones que afecten a sus vidas, de capacitar y animar a los niños a expresar opiniones con conocimiento de causa, garantizando que tales opiniones se tengan debidamente en cuenta y se reflejen en las principales decisiones que les afecten. (RUEIA13, p. 9)

Así como de “apoyar la implicación de todos los niños en las estructuras de participación existentes y buscar y apoyar la participación de los niños procedentes de entornos desfavorecidos” (RUEIA13, p. 9).

En todos los documentos publicados por ESN, analizados en este trabajo de investigación <sup>33</sup>, se remarca la importancia de que los políticos y las políticas trabajen por la participación de los niños y las niñas en el área de protección, porque el derecho a ser escuchado y escuchada en este ámbito es un tema crucial hoy en día para las y los profesionales de la acción socioeducativa. No hay dudas de que “la voz de los niños y las niñas tiene que ser oída y tomada en cuenta en las decisiones que afectan a su futuro”. (WPUEIA13, p. 11; PPUEIA13,

---

33. Investing in children. ESN analysis of the European Recommendation (European Social Network, 2013); Child Poverty and Well Being in Europe (European Social Network, 2007, 2012); Children’s Services Combating poverty, promoting wellbeing (European Social Network, 2011); Innovative practices with marginalized families at risk of having their children taken into care (Lara et al., 2014); Una agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño (Comisión Europea, 2001).

p. 6; DUEIA07, p. 4; IUEIA11, p. 6; CPUEIAD14, p. 7; CUEIA01, p. 16), de manera que ESN enfatiza, entre otras cuestiones “la participación de las personas menores de edad en las decisiones concernientes a sus vidas”. (WPUEIA13, p. 11; PPUEIA13, p. 6; DUEIA07, p. 4; IUEIA11, p. 6; CPUEIAD14, p. 7; CUEIA01, p. 16). En este sentido, se ve la necesidad de apoyar la investigación y el desarrollo de buenas prácticas, para ayudar a los servicios a promover procesos de participación efectivos.

En el plano internacional, quisiéramos destacar la reflexión que se plantea en el documento “La Convención de la ONU sobre los derechos del niño y la Educación social. Niños fuera del domicilio familiar” (AIEJI, 2011). Basándose, una vez más, en la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), el punto de partida es que “los niños deben ser escuchados y tenidos en cuenta para todas las decisiones que afectan a su vida” (IIIAD11, p. 26). En un estudio llevado a cabo por esta asociación, pudieron observar cómo en los países nórdicos esos derechos se incorporan mediante leyes sociales, de manera, que la persona menor de edad disfruta de lo que se conoce como “estatus de parte” (IIIAD11, p. 26). En cambio, este mismo estudio recoge también la idea de que, en general, no se les escucha a los niños y las niñas, ni se les deja participar. Por lo tanto, el tema de velar por los derechos del niño y la niña es, según este estudio, un reto por lo que respecta, al menos, a los centros de acogida.

Y ¿con qué tipo de modalidad o ejercicio se relaciona la participación dentro de este enfoque micro y en relación con la puesta en marcha, la organización y el funcionamiento de la acción socioeducativa y a la investigación y la evaluación?

Por todo lo que venimos comentando, en la documentación analizada se entiende que, cuando hablamos de participación, nos referimos a la participación en la toma de decisiones, en este caso, decisiones que afectan a la vida de los y las participantes. Ya lo hemos repetido más de una vez, pero, como consecuencia de la publicación de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), las diferentes normativas, desde las de Bizkaia hasta las europeas, entienden que se trata de un derecho de los y las participantes. Se considera un derecho universal, aunque en el caso de las personas menores de edad, la participación dependerá de la edad, de la madurez y del desarrollo y evolución personal. A este respecto, es de destacar cómo los dos manuales analizados (DFB/BFA, 2005; Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), en cambio, afirman que la posibilidad de participación “no debe limitarse a los niños mayores. Por el contrario, la participación es posible desde temprana edad. Lo que cambia es la forma en que el niño participa” (MBIAD05, p. 130; MEIAD98, p. 61).

Ahora bien, en estos documentos también hemos encontrado referencias a otras maneras o modos de ejercer la participación. En estas mismas referencias podemos observar que la consulta también es una modalidad que aparece. Ello es consecuencia de los artículos 12 y 13 de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), que reconocen el derecho de las personas menores de edad a ser escuchados y escuchadas y a la libertad de expresión. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, en la que se reconoce

el derecho a emitir su opinión y a que esta opinión se tenga en cuenta cuando tuviera suficiente juicio

confirma y afianza el principio de democratización que, en el marco de las relaciones con los niños, niñas y adolescentes, ya proclamara el Año Internacional de la Familia y cuya ampliación alcanza ahora ámbitos extrafamiliares. Esta democratización de las relaciones se ve reforzada por el hecho de que las limitaciones que pudieran derivarse del desarrollo evolutivo deben interpretarse restrictivamente y paliarse recurriendo a los procedimientos y a los instrumentos de interpretación más adecuados a la edad del sujeto. (LCAPVIA05, p. 4)

Documentos europeos publicados por ESN, también afirman que:

es cometido de los SS informar y consultar a los niños y las niñas, a las madres y a los padres de una manera plena sobre su situación, sobre el proceso de toma de decisiones que les afecta y sobre el tipo de cuidado o apoyo disponible. (WPUEIA13, p. 11; PPUEIA13, p. 2; IUEIA11, p. 6; PPUEIAD14, p. 7; CUEIA01, p. 16)

Hemos encontrado también referencias relacionadas con la información, como otra posible modalidad de ejercer la participación. El artículo 17 de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989) recoge el derecho de las personas menores de edad a estar informados e informadas y, una vez más, este derecho tiene su reflejo en el resto de normativas y documentos analizados.

Así, por ejemplo, en el Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005) se dice explícitamente que:

los padres y madres y los niños, las niñas o adolescentes deberán ser informados de manera completa y comprensible, de todas las actuaciones llevadas a cabo por los Servicios de Protección Infantil y que afecten a su situación personal o familiar. (MBIAD05, p. 18)

En la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, se habla de la necesidad de "informar a los padres y madres, tutores o guardadores de las responsabilidades que siguen manteniendo respecto al niño, niña o adolescente" (LCAPVIA05, p. 46).

La Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales dice que los y las participantes tienen derecho a "disponer de (dicha) evaluación por escrito, en un lenguaje claro y comprensible" (LCAPVSS08, p. 31860).

También la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, recoge el derecho de la persona menor de edad "a ser informado, oído y escuchado" (LOEIA15, p. 61877).

El Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), de la misma manera, se ratifica en que "se debe informar a la familia y al niño de la forma más completa posible a lo largo del proceso de intervención" (MEIAD98, p. 28). En este mismo documento se detalla que "la participación no implica necesariamente el asentimiento pero exige informar al menor y a su familia del proceso que se está llevando a cabo, así como tomar en cuenta la perspectiva de unos y otros" (MEIAD98, p. 48).

Los documentos europeos recogen igualmente la importancia de que las personas participantes estén informadas. En las diferentes publicaciones de ESN, ya comentadas anteriormente, por ejemplo, aparece claramente la idea de que

es cometido de los SS informar y consultar a los niños y las niñas, a las madres y a los padres de una manera plena sobre su situación, sobre el proceso de toma de decisiones que les afecta y sobre el tipo de cuidado o apoyo disponible. (CUEIA01, p. 15; CPUEIAD14, p. 7; IUEIA11, p. 6; DUEIA07, p. 2; PPUEIA13, p. 6; WPUEIA13, p. 11)

Podemos destacar, por tanto, el énfasis puesto en que hay que ofrecer toda la información y de una manera accesible.

El empoderamiento, como otra posible modalidad de ejercer la participación, en cambio, no tiene presencia en la documentación analizada.

### ***El enfoque meso de la participación***

El enfoque meso de la participación también es un enfoque que tiene su presencia en los documentos analizados. Quizás, no con la misma intensidad que el enfoque micro, pero, la participación de los sujetos participantes (tanto personas menores de edad como otras personas) en las decisiones que afectan al recurso o al servicio en el que se inserta el proyecto concreto individual que está llevando a cabo y en la evaluación del mismo, tiene su presencia en estos documentos.

En el documento Intervención en situaciones de desprotección infantil (DFB/BFA, 2005), por ejemplo, se reconoce la importancia de la

participación en el funcionamiento del Centro de Atención Residencial, así como de la responsabilización progresiva, iniciada desde el primer momento, de los residentes en la organización doméstica y convivencial del Centro y de las Unidades Convivenciales. Los adolescentes participan en la organización y mantenimiento de su propio grupo, percibiéndolo como algo propio. (MBIAD05, p. 251)

En este documento la participación, no se define tanto como un derecho de los y las participantes, sino como un recurso socializador muy potente. Lo que nos remite a la idea de las organizaciones educadoras, en el sentido de que las organizaciones en las que participan los sujetos participantes tienen que proporcionarles una experiencia participativa e inclusiva que les permita saber cómo hacerlo en otras situaciones y circunstancias (EAPN, 2014).

En la CAPV, en 2004, se publicó el decreto la Carta de derechos y obligaciones de las personas usuarias y profesionales de los SS en la CAPV y el régimen de sugerencias y quejas, que tiene como uno de los objetivos "establecer una vía de participación de las personas en el funcionamiento de los SS, a través de la presentación de quejas y sugerencias" (DCAPVSS04, p. 7909).

En el artículo 12, referente a la participación, dice este decreto que:

las personas usuarias de los SS tienen derecho a la participación, entendiéndose por tal el derecho a tomar parte activa, directamente o por medio de representantes, en la organización y el funcionamiento de los SS de los que son usuarias. (DCAPVSS04, p.7916 )

Y, en concreto, tienen el derecho de “intervenir en la organización y el funcionamiento de los servicios de los que sean usuarias por medio de los órganos de participación” (DCAPVSS04, p.7916). Así mismo, se reconoce el derecho de los y las participantes a

presentar denuncias relativas al funcionamiento de los centros y servicios, que serán consideradas por el órgano competente para la iniciación o no de procedimientos de inspección, así como ser oídas dichos procedimientos y participar en los procesos de evaluación periódica de los servicios. (DCAPVSS04, p.7916)

El Capítulo IV, precisamente, regula todo lo referente a la presentación, tramitación y resolución de sugerencias y quejas. En el artículo 33, en concreto, se estipula que:

las personas usuarias de los SS deben tener la posibilidad de participar directamente en el funcionamiento de los servicios de forma continuada o en ocasiones puntuales, sin necesidad de recurrir a los cauces formales de participación, a través de la presentación de sugerencias y quejas. Esta vía de participación debe estar abierta asimismo a otras personas que, sin ser usuarias de los servicios, tienen acceso a los mismos bien en calidad de visitantes o acompañantes, bien en el ejercicio de su profesión. (DCAPVSS04, p.7922)

A partir de este decreto, por lo tanto, la participación de las personas participantes en la organización y el funcionamiento de los servicios se reconoce como un derecho y se regulan dos cuestiones: por un lado, la necesidad de establecer cauces de participación estable y formal y, por otro lado, la necesidad de poder presentar sugerencias y quejas.

Uno de los mecanismos que se articularán, según la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, para conseguir los objetivos propuestos en la misma dirección, será la de “promover la participación de la comunidad y en particular la participación individual y organizada de las propias personas usuarias y de las entidades activas en el ámbito de los SS” (LCAPVSS08, p. 31853). En el artículo 40 dice, asimismo, que una de las funciones que tiene que ostentar el propio Gobierno Vasco, junto al ejercicio de la iniciativa legislativa, es la de fomentar y promover “la participación de las personas usuarias y profesionales en la gestión y evaluación de los SS, tratando, en lo posible, de favorecer una participación equilibrada entre mujeres y hombres” (LCAPVSS08, p. 31883).

En esta misma línea, en el Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, cuando se habla de “la necesidad de impulsar el modelo comunitario y, en particular, el enfoque promotor y preventivo, así como determinados servicios y prestaciones económicas” (PCAPVSS15, p. 31), se especifica la necesidad de desarrollar “mecanismos de participación de las personas usuarias en el diseño y evaluación de los servicios” (PCAPVSS15, p. 36), así como “en la organización de la vida de los centros” (PCAPVSS15, p. 36).

Dentro del Eje estratégico 2, ya comentado, se plantea como objetivo estratégico “promover la participación de las personas usuarias y destinatarias en los diferentes niveles: en la intervención personal y/o familiar, en los servicios o centros, en las políticas de SS” (PCAPVSS15, p. 63). Una de las acciones previstas para la obtención de este objetivo es promover la participación “en el diseño y evaluación de los servicios y en la organización de la vida cotidiana de los centros” (PCAPVSS15, p. 70). Y, de hecho, se utilizará como indicador de evaluación el número de servicios o centros que cuentan con mecanismos de participación en el diseño y evaluación de los servicios y en la organización de la vida cotidiana de los centros.

También las normativas autonómicas referentes a la infancia en general y a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, reconocen el derecho de los niños y las niñas a participar en la organización y en los servicios de los que forman parte.

La Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia, en este sentido, en el artículo 14, relativo al derecho de participación, asociación y reunión, dice que “las personas menores de edad tienen derecho a participar plenamente en sus núcleos de convivencia más inmediatos” (LCAPVIA05, p. 15). De tal modo que:

las administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias, promoverán medidas destinadas a fomentar la participación de las personas menores de edad en foros destinados a recoger sus opiniones respecto a proyectos, programas o decisiones que les afecten. (LCAPVIA05, p. 16)

En esta misma ley, se reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial a “participar en la elaboración o modificación de las normas de convivencia contenidas en el reglamento de régimen interno, así como en la programación y desarrollo de las actividades del centro” (LCAPVIA05, p. 53) y también a “participar en las evaluaciones y procedimientos de inspección de los que sea objeto el centro” (LCAPVIA05, p. 54).

El Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social, en su artículo 22, también reconoce el derecho a la participación de las personas participantes en los ámbitos de organización y evaluación de los recursos. En concreto, aboga por

el ejercicio efectivo del derecho a la participación en la elaboración o modificación del recurso de acogimiento residencial por medio de los cauces de participación existentes y por medio de los procedimientos de sugerencias y reclamaciones y en los procedimientos de inspección y de evaluación periódica de la calidad del recurso de acogimiento residencial. (DCAPVIAD08, p. 20540)

La Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, es la normativa que, en el ámbito estatal, recoge ideas relacionadas con la participación de los sujetos participantes tanto en la organización y funcionamiento, como en la evaluación y seguimiento de los recursos en los que participan.

Así, por ejemplo, según esta ley “la entidad pública regulará el régimen de funcionamiento de los centros de acogimiento residencial, prestando especial atención a la participación de los menores en su funcionamiento interno” (LEIA15, p. 64571), entre otras cuestiones. El artículo 21, regula, precisamente, el acogimiento residencial y dice que:

en relación con los menores en acogimiento residencial, las Entidades Públicas y los servicios y centros donde se encuentren deberán actuar conforme a los principios rectores de esta ley, con pleno respeto a los derechos de los menores acogidos. (LEIA15, p. 64569)

Y una de las obligaciones básicas es la de “promover la participación en las decisiones que le afecten, incluida la propia gestión del centro, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades” (LEIA15, p. 64570). De hecho, entre los derechos de las personas menores de edad acogidas en los centros podemos destacar los siguientes:

a) Participar en la elaboración de la programación de actividades del centro y en el desarrollo de las mismas; b) Ser escuchado en caso de queja y ser informado de todos los sistemas de atención y reclamación que tienen a su alcance. (LEIA15, p. 64572)

En el Estado español destaca, una vez más el Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia (Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI, 1998), por la presencia de un discurso muy participativo a este nivel y en estos ámbitos. En este documento se afirma la necesidad de “estimular y ayudar al menor para que vaya adquiriendo responsabilidades y participe en la misma dinámica del Centro” (MEIAD98, p. 76). Todo ello de acuerdo con su momento evolutivo y sus características personales. Se parte de la idea de que

en un Centro, como medio institucional que es, se corre el riesgo de que todo esté organizado sin la intervención de los niños. Se deben crear, en consecuencia, espacios que permitan, faciliten y estimulen la participación, en los que el niño o adolescente pueda hacer saber a los demás niños y adultos cuál es su parecer acerca de cualquier aspecto del Centro y de la convivencia en el mismo, así como realizar toda aportación que considere oportuna. Tales espacios (asambleas, consejos de Centro, comisiones, boletines...) tienen, además, un indudable valor educativo. (MEIAD98, p. 76)

Por lo que,

la organización de la vida cotidiana en el Centro debe facilitar un espacio para la participación del niño, evitando dárselo todo hecho, posibilitando y estimulando su colaboración en tareas acordes con su capacidad y maduración, así como su capacidad de elección. (MEIAD98, p. 76)

En este mismo documento, igualmente, se insiste “en la conveniencia de que sea una evaluación participativa, esto es, con el concurso de los profesionales de la Atención Residencial, los niños o adolescentes y sus familias” (MEIAD98, p. 168). La participación, por tanto, se visualiza en diferentes situaciones, tales como, la elaboración de normas de convivencia, las comidas, la asignación de tareas e, incluso, en la decoración del entorno.

A su vez, se expresa que “se debe establecer un procedimiento de presentación y resolución de quejas, en cuyo diseño deberán participar los niños o adolescentes, los educadores y la dirección” (MEIAD98, p. 132).

Para poder llevar a cabo todo esto, es imprescindible potenciar “una organización que fomente la participación, la responsabilidad y la autonomía del adolescente” (MEIAD98, p. 203) y, para ello, hay que contar con un “reducido número de residentes para facilitar la participación de los mismos” (MEIAD98, p. 203).

En el ámbito europeo, hemos podido observar que los documentos relacionados con la organización de los SS son los que más referencias realizan al enfoque meso de la participación. Así, por ejemplo, en el documento titulado “La red de SS de Europa” (European Social Network, 2014), se afirma que:

la participación de las personas usuarias de los servicios y de sus familias en el diseño, la prestación y la evaluación de los servicios es fundamental para asegurarse que quienes son “expertos por experiencia” opinen sobre cómo se prestan los servicios, y ayuda a garantizar que los servicios respondan de forma eficaz a las necesidades de la ciudadanía. De este modo, la asistencia orientada a la demanda funciona mejor y la capacidad de respuesta de los servicios a las necesidades de las personas usuarias es mayor, en lugar que las personas usuarias tengan que adaptarse a la estructura de la prestación de servicios. (IUESS14, p. 13)

En el documento “Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo” (Comisión Europea, 2007), se dice que “es necesario también prever disposiciones para la representación y participación activa de los consumidores y usuarios en la definición y evaluación de los servicios” (CUESS07, p. 11).

Por último, el documento “Biennial Report on social services of general interest” (Comisión Europea, 2008), presenta ejemplos de aproximaciones participativas en las que los y las participantes están directamente implicados e implicadas en la organización del servicio, a saber mediante la realización de reuniones o la creación de comisiones. Para ello a veces se reserva parte del presupuesto.

## ***El enfoque macro de la participación***

EAPN (2012) trabaja para contribuir a potenciar una ciudadanía activa que se implique tanto en lo que le afecta individualmente como en lo comunitario. Aunque existe la conciencia de que la participación de las personas en situación de exclusión, en la mayoría de los casos, se ve circunscrita a las entidades sociales en las que son atendidas, donde tienen espacios de participación mínimos, en caso de que los tengan.

La presencia en las normativas de este nivel de participación es el que vamos a abordar a continuación. Para ello, entendemos que el enfoque macro de la participación está relacionado con la participación de las personas participantes en la puesta en marcha de políticas que regulan el funcionamiento de los recursos y de los servicios de los que forman parte, así como con la participación en la evaluación de las mismas. Se trata de la posibilidad de incidir no sólo en las cuestiones conectadas directamente con sus vidas, o en cuestiones vinculadas con el servicio o recurso en el que están participando, sino también con aquellas que están ligadas a la elaboración y la evaluación de las políticas que regulan dichos servicios y recursos.

El Capítulo III de la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales versa sobre los Órganos Consultivos y de Participación y en su artículo 47, sobre la Garantía de la Participación, estipula que:

las administraciones públicas vascas garantizarán la existencia de cauces de participación efectivos y ágiles, que faciliten la participación del conjunto de la población, y en particular de las organizaciones representativas de personas usuarias y profesionales de los SS y de las entidades de iniciativa privada, en la planificación, funcionamiento y evaluación del SVSS. (LCAPVSS08, p. 31891)

Además, se especifica que:

esta participación se articulará a través de las siguientes fórmulas: a) Los órganos consultivos y de participación previstos en la presente ley; b) Los consejos de participación u otros cauces formales de participación de las personas usuarias que se establezcan en los servicios y centros de SS; c) Los procesos participativos sobre cuestiones generales o particulares que decidan organizar las administraciones públicas por su especial interés en el ámbito de los SS. (LCAPVSS08, p. 31891)

Según esta misma ley, una de las funciones del Gobierno Vasco, es, precisamente,

fomentar y promover la participación ciudadana, el fomento del asociacionismo y del voluntariado y la participación de las personas usuarias y profesionales en la gestión y evaluación de los SS, tratando, en lo posible, de favorecer una participación equilibrada entre mujeres y hombres. (LCAPVSS08, p. 31883)

Una vez más, tenemos que mencionar el objetivo estratégico del Eje 2 del Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019, que versa sobre “promover la participación de las personas usuarias y destinatarias en los diferentes niveles: en la intervención personal y/o familiar, en los servicios o centros, en las políticas de SS” (PCAPVSS15, p. 63). En este nivel macro, se contempla como posible acción la participación de los sujetos participantes “a través de sus organizaciones representativas en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas de SS” (PCAPVSS15, p. 70). El indicador que prevé es el número de organizaciones representativas que participan en órganos o procesos participativos.

Podemos observar, por lo tanto, que la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, considera la participación de las personas participantes de una manera organizada, es decir, a través de los órganos consultivos y de participación previstos en la ley. A este respecto, el Consejo Vasco de SS se constituye como

el máximo órgano de carácter consultivo y de participación adscrito al departamento del Gobierno Vasco competente en materia de SS, en el que estarán representados de forma paritaria el Gobierno Vasco, las diputaciones forales y los ayuntamientos, por un lado, y, por otro, el conjunto de los agentes sociales que intervienen en el sector, en concreto las organizaciones sindicales, las organizaciones empresariales, las de personas usuarias, las del tercer sector de acción social y las de profesionales que trabajen en el campo de los SS. (LCAPVSS08, p. 31891)

A su vez, se prevé la posibilidad de crear Consejos Sectoriales de SS, de carácter consultivo y participativo, que

desarrollarán su actividad “en ámbitos materiales determinados por las necesidades específicas de las personas usuarias del SVSS y de sus profesionales” (LCAPVSS08, p. 31892). Se detalla, además que

en todo caso, y sin perjuicio de que se creen otros que se estimen necesarios, deberán constituirse necesariamente consejos sectoriales de mayores, infancia, discapacidad e inclusión, así como un consejo sectorial orientado a la calidad en el empleo y a la mejora de la formación y la cualificación en el ámbito de los SS. (LCAPVSS08, p. 31892)

Así mismo, las Diputaciones Forales y los Ayuntamientos, por sí mismos o asociados, podrán también constituir Consejos Territoriales y Consejos Locales de SS, “como órganos de carácter consultivo y de participación en relación con los SS dentro del ámbito competencial respectivo” (LCAPVSS08, p. 31892).

En el Plan estratégico de SS de la CAPV 2016-2019 se enfatiza la importancia de “prever y dinamizar la participación de este órgano y de las organizaciones de la sociedad civil en la planificación y evaluación del SVSS” (PCAPVSS15, p.134). Así como la existencia de una Mesa de Diálogo Civil de Euskadi, que constituye “un espacio de interlocución entre las organizaciones del tercer sector social y el Gobierno Vasco por lo que respecta a las políticas sociales y a sistemas públicos, además del SVSS, relacionados con ellas” (PCAPVSS15, p.134).

Por último, otro de los órganos consultivos y de participación previstos en la presente ley es el “Órgano Intertitucional de SS” (LCAPVSS08, p. 31887). Este órgano es un órgano colegiado que se crea con la doble finalidad de asegurar la coordinación entre las Administraciones públicas vascas y, a la vez, garantizar la unidad del SVSS. En consecuencia, establece una representación paritaria entre el Gobierno Vasco, por un lado, y las Diputaciones Forales y los Ayuntamientos, por otro. Y también establece un nivel básico de funciones. Se compone de 12 miembros:

- Gobierno Vasco (6)
- Diputaciones (3)
- Ayuntamientos (3)

Por su parte, la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia consolida la función de

la Comisión Permanente Sectorial para la Atención a la Infancia y la Adolescencia, en el seno del Consejo Vasco de SS, como foro específico de participación de las instituciones públicas y agentes sociales implicados en la atención, seguimiento y protección de las personas menores de edad y como órgano de consulta y asesoramiento respecto de los proyectos de ley, disposiciones generales y reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno Vasco en los aspectos a que se refiere la presente ley. (LCAPVIA05, p. 9)

Esta comisión está regulada por el Decreto 165/2007, de 2 de octubre, de creación, funcionamiento, composición y establecimiento de funciones de la Comisión Permanente Sectorial para la Atención a la Infancia y a la Adolescencia. Es un órgano de consulta y asesoramiento y pretende ser un espacio de reflexión y coordinación entre

los distintos y las distintas agentes sociales, entidades sociales implicadas en materia de infancia, instituciones y Administraciones Públicas, a fin de lograr un trabajo más eficaz entre todas las partes comprometidas en la atención a la infancia y la adolescencia. Tal y como lo hemos podido observar se constituye en el seno del CVSS como foro específico de participación de instituciones públicas y agentes sociales implicados en la atención a la infancia y adolescencia, en particular a la atención a niños y niñas y adolescentes en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección y en la atención socioeducativa a personas infractoras menores de edad en la CAPV. La composición de esta comisión es la siguiente:

- Gobierno.
- Diputaciones forales.
- Ayuntamientos.
- Entidades sociales que trabajan en el ámbito de la infancia y la adolescencia.
- Las organizaciones profesionales (educadoras y educadores sociales y trabajadoras y trabajadores sociales).
- A veces se podrá solicitar la colaboración de personas expertas, que tendrán voz, pero no voto.

En esta misma ley se regula también la puesta en marcha del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia (regulado por el Decreto 219/2007, de 4 de diciembre, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia) (LCAPVIA05, p. 70). Es un órgano de estudio, evaluación, colaboración y asesoramiento técnico que se adscribe al Departamento competente en materia de asuntos sociales y su finalidad es analizar de forma permanente la realidad de los niños, niñas y adolescentes y el impacto de las políticas desarrolladas en aplicación de la Ley 3/2005. Se inserta dentro de Ikuspegi@k. En la normativa no se explicita la composición del Observatorio.

Aún más, la Oficina de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko, contempla la existencia del Consejo de la Infancia y la Adolescencia. Este es un órgano de participación, consulta y asesoramiento, cuya principal función es la de asesorar al Ararteko, especialmente en aquellas cuestiones o iniciativas que puedan afectar más directamente a las personas menores de edad. Tal y como aparece en la página web de dicha Oficina

el objetivo de su creación es, pues, poder disponer de una vía de participación de las personas menores de edad, estable, complementaria de otras, mediante la cual, al menos un grupo reducido de adolescentes, pueda hacer llegar su voz, sus opiniones y propuestas al Ararteko. (2017)

Con ello se pretende:

- Incorporar su mirada a diferentes propuestas, resoluciones o informes que el Ararteko dirija a las instituciones o al propio Parlamento.
- Contar con su propia visión acerca de sus derechos, las vías de participación y los mecanismos de defensa que tienen a su disposición.
- Contrastar iniciativas, proyectos, materiales didácticos, etc. que el Ararteko contemple respecto a la infancia.
- Recoger sugerencias, proyectos o líneas de actuación sobre cuestiones de interés para la infancia y adolescencia o que afecten a la defensa de sus derechos, etc.

El Consejo está compuesto por 12 personas, distribuidas de la siguiente manera:

- 6 chicas y 6 chicos, con capacidad crítica, creatividad, empatía, capacidad de reflexionar, debatir entre iguales y hacer propuestas.
- Escolarizadas en la ESO.
- De los tres territorios históricos: 2 de Álava, 6 de Bizkaia y 4 de Gipuzkoa.
- Designadas a propuesta de una serie de centros educativos seleccionados por el Ararteko teniendo en cuenta las dinámicas participativas existentes en ellos y con disponibilidad para colaborar en este proyecto.

Podemos observar, por lo tanto, que la normativa de la CAPV asume como principio general, la participación de las personas participantes y de las personas menores de edad, en concreto, en el diseño y la evaluación de las políticas existentes, pero, a la hora de la verdad, su presencia en los órganos consultivos y participativos existentes es muy limitada. Únicamente se contempla la presencia de los y las participantes en el CVSS y en el Consejo de la Infancia y la Adolescencia del Ararteko. En el caso del CVSS, además, esta participación se limita a las organizaciones de dichas personas. Llama la atención que en la Comisión Permanente Sectorial para la Atención a la Infancia y a la Adolescencia no se contempla la presencia de las personas menores de edad, aunque esta esté dentro del CVSS. Además, cabe destacar el carácter, sobre todo, consultivo de estos órganos. No nos queda más que estar de acuerdo con que el camino a recorrer todavía es muy largo en este nivel de participación (EAPN, 2014).

Para finalizar con este análisis y situándonos en el ámbito europeo, cabe decir que la propia Recomendación de la Comisión, de 20 de febrero de 2013, establece la necesidad de “apoyar la implicación de todos los niños en las estructuras de participación existentes; buscando y apoyando la participación de los niños procedentes de entornos desfavorecidos” (RUEIA13, p. 9). Consecuentemente, son también varios los documentos europeos que aluden a “facilitar la participación de las personas menores de edad en el diseño de políticas que afectan a sus vidas en todos los niveles de gobierno” (PPUEIA13, p. 6). Este mismo documento defiende la idea de que “la participación de los niños y las niñas es importante no sólo a nivel individual, sino que también a nivel de organización de escuelas, incluso a nivel de gobiernos municipales o regionales” (PPUEIA13, p. 6). En este sentido “los políticos deben escuchar los deseos y las necesidades de los niños y las niñas” (PPUEIA13, p. 6).

En otros documentos publicados por ESN, se afirma que “hay que promover la participación de los niños y las niñas en el diseño de las políticas relacionadas con áreas que les afectan” (WPUEIA13, p. 11; IUEIA11, p. 6; CPUEIAD14, p. 7). En estos documentos, además, se hace referencia a la necesaria formación de los y las profesionales para activar y potenciar dicha participación.

Con esto terminamos la exposición de los principales resultados obtenidos del análisis del discurso existente en los documentos normativos en relación con la participación de las personas participantes y a otras dimensiones relacionadas con la misma. A continuación procederemos a recoger los principales resultados extraídos del discurso de los y las profesionales de la Educación social.

## **CAPÍTULO 8. LA PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES QUE TRABAJAN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN EN BIZKAIA EN RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

En este capítulo recogemos las percepciones que los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección tienen en torno a la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa. También recogemos sus percepciones en relación con otras categorías referentes a dicha acción, en la medida en que inciden en la manera de percibir la participación. Para ello, seguimos el mismo esquema organizativo que en el capítulo anterior.

### **Concepto de acción socioeducativa**

Así como en el análisis de las normativas observamos la existencia de documentos con diferentes visiones del foco de su atención y de las personas participantes; en el caso de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, nos encontramos con que su discurso en torno a esta categoría se asienta en dos visiones teóricas que, en principio, por lo menos, nos conducen hacia una mirada amplia del foco de atención de la acción socioeducativa y de las personas participantes; porque llevan a entender y a visualizar a la persona menor de edad en conexión con su entorno, desde el más inmediato hasta el más general. Por lo tanto, en un principio, una mirada acorde con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006).

Estas dos visiones teóricas, que se complementan en el discurso, son las siguientes: la perspectiva sistémica y la perspectiva comunitaria.

Desde la perspectiva sistémica, se entiende que el desarrollo humano acaece dentro de unos sistemas relacionados entre sí, en un proceso temporal e histórico determinado y siempre dentro de un contexto. Según Colom (2003) "es un modelo teórico de comprensión general de situaciones interdependientes, relacionales y complejas" (p. 15). Esta visión sistémica y compleja entiende que el desarrollo humano (entendiéndolo como psicológico) se lleva a cabo gracias a la participación en estos sistemas donde se adoptan roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan actividades (Gifre & Esteban, 2012). Para Bronfenbrenner (1987) estos son los principales elementos de todo entorno o sistema. Para algunos autores, este modelo comprensivo del desarrollo humano, implica en la práctica, que para poder abordar las problemáticas sociales es necesario que "los distintos focos de saber o agentes socioeducativos que confluyen en el territorio trabajen de forma complementaria e interactiva en forma de redes para crear respuestas realmente efectivas y sólidas" (Vilar, 2008, p. 269).

Esta última idea es la que establece una conexión entre la perspectiva sistémica y la comunitaria; en el sentido de que la primera nos ofrece un modo de comprender a la persona y la segunda nos ofrece un modelo de trabajo en la acción socioeducativa. Llena y Úcar (2006) dicen, claramente, que "la acción comunitaria es un tipo de ac-

ción social interdisciplinar e interprofesional” (p. 5); en el que nos podemos encontrar con diferentes enfoques, perspectivas, contenidos, teorías, prácticas y tradiciones. Por lo tanto, y aunque existe una gran disparidad terminológica y conceptual, para Parcerisa (2008) la acción comunitaria puede entenderse como “el desarrollo de procesos que pretenden y llevan a cabo, en grado diverso, transformaciones de situaciones colectivas mediante la organización y la acción asociativa” (p. 24).

En la literatura científica consultada, estas dos perspectivas o miradas teóricas aparecen relacionadas entre sí, como que una nos lleva a la otra. En el discurso recogido también aparecen estas dos miradas como complementarias. De todas maneras, somos conscientes que esta es una de las cuestiones que merece y necesita un examen más exhaustivo, en el sentido de que es necesaria una mayor comprensión de lo que se entiende por cada una de estas perspectivas y de la medida en la que se interrelacionan, tal y como lo veremos a continuación.

En una primera lectura, en el discurso de los educadores y las educadoras sociales, diferentes voces nos muestran que, desde su percepción, las principales personas que participan en la acción socioeducativa son las personas menores de edad. Así lo muestran, por ejemplo, las voces recogidas:

Sí, si porque al final trabajas por los niños. (PE1, D1, Ref.7)

...en el ámbito del menor, sobre todo, lo que tiene que estar, principalmente, tiene que ser el interés superior del menor, de atenderlo, de potenciarlo. (PIEGD1, D1, Ref.1)

Ahora bien, existe una visión sistémica (Colom, 2003; Vilar, 2008) a la hora de entender la realidad de la infancia. Como consecuencia, se entiende que la persona menor de edad forma parte de diferentes sistemas que, a su vez, condicionan su propia realidad; por lo que, trabajar con y en esos sistemas se convierte en un requisito necesario. Las voces recogidas así lo demuestran:

sí; es un poco la visión “sistémica” ¿no?; si tú mueves cualquier pieza en un puzle se mueve todo el puzle, o tiras una piedra en una charca y todo se mueve ¿no? o salen las ondas ¿no?; entonces esto es así; la teoría de los sistemas; o sea.....entonces yo creo tener esa perspectiva por lo menos ¿no?. (HE2, D1,Ref.15)

...estaba muy asentado el tema del modelo sistémico para intervenir y para realizar el trabajo, es que se descuelga rápidamente, es decir, si esta familia, este menor está aquí, está aquí y está aquí y esos son todos sus sistemas y nosotros también vamos a ser al final parte de esos sistemas, está claro que si nosotros somos el elemento dinamizador de todo ese proceso de cambio lo tenemos que tener mamado. Entonces, eso para mí es una ideología inicial que tiene que estar ideológicamente asentada y clara y yo entiendo que es así. A partir de ahí me puede venir una persona al equipo nueva o nueva, le puede gustar mucho o poco relacionarse con el entorno, pero lo que está claro es que va a haber en ese sentido una indicación clara de que eso hay que hacerlo. (HGD1, D1,Ref.11)

En el marco de estos sistemas, desde la percepción de los educadores y las educadoras sociales, la familia adquiere un protagonismo muy importante a la hora de comprender la situación actual de la persona menor de edad. Las citas seleccionadas, así lo muestran:

...ese es un poco el objetivo fundamental... entonces, bueno cuando efectivamente esas situaciones, se dan esas situaciones de riesgo, pues es ver un poco los contextos que están haciendo que estén desfavorecidos de alguna forma ¿no? si es la familia, trabajar mucho con la familia; ver un poco qué pasa con esas carencias tan fundamentales, de dónde vienen, qué es lo que está sucediendo e ir un poco donde... (HE2, D1, Ref.5)

Luego está el otro nivel ¿no? Lo que decía, principalmente con la familia, con los padres... que creo que también tenemos que ser dinamizadores de esas relaciones, favoreciendo al niño, es que, claro, habría que pensar en situaciones concretas ¿no? Pero, bueno, yo lo diría así a nivel genérico, dinamizar esas relaciones o esas interacciones de manera que puedan hacer más felices, generar mayor bienestar a cada uno por separado y en la relación que entre los dos hay. Entiendo que esa es nuestra...no sé si llamarle forma, esa es nuestra función, por lo menos ¿no?. (HGD1, D1, Ref.8)

Desde esta visión sistémica, además, también se hace referencia a no perder de vista la perspectiva histórica y estructural de la situación de las personas con las que se trabaja (Colom, 2003).

Si la historia del chaval hace que el chaval sea hoy en día lo que es ¿no? O sea, su historia no la podemos obviar. (HGD1, D1, Ref.28)

La directriz hacia donde nos llevan las intervenciones, lo que nos piden las intervenciones es el trabajar con la familia; o sea... yo creo, esto es algo que a mí me parece ¿no?, se contabiliza mucho a las personas ¿no? cuando en realidad las personas y las familias y esos adultos viven en unos contextos que a veces son muy deficitarios; o sea...que, que de alguna forma su actuación es de defensa; es decir hacen lo que pueden realmente ¿no? entramos mucho a valorar: porque es una buena madre, porque es un buen padre, porque tal... y al final te das cuenta de que realmente es una buena madre y es un buen padre, lo que pasa es que hacen lo que pueden... (HE2, D1, Ref.4)

En el siguiente testimonio podemos ver cómo esta mirada sistémica les otorga a los educadores y a las educadoras una posición privilegiada para poder entender la realidad de los niños y las niñas.

...además tenemos muchísima más capacidad para ver a ese menor en mogollón de contextos que tú no le ves (se refiere a otros y otras profesionales). (HGD2, D1, Ref.2)

Podemos observar, por lo tanto, cómo esta mirada sistémica ayuda a una comprensión más compleja, histórica y estructural de la situación de las personas menores de edad (Colom, 2003; Vilar, 2008); y que, además, se relaciona con un tipo de acción comunitaria (Llena & Úcar, 2006; Parcerisa, 2008). Por lo que, en un principio, podríamos concluir que nos lleva a ampliar el foco de actuación y, consecuentemente, a tener una mirada más amplia de los y las participantes en la acción socioeducativa. Lo que, a su vez, implicaría un mayor abanico de potenciales agentes participantes en la misma. Pero no estamos seguras de que sea así. Se nos plantea la duda de que una visión sistémica de la realidad de los y las participantes, si no va ligada a una visión comunitaria de la acción socioeducativa, nos puede llevar a establecer participantes de primer y segundo orden. En el sentido de que el foco de la acción socioeducativa está puesto, principalmente, en las personas menores de edad y la

mirada se dirige a los otros sistemas, en concreto a la familia, en la medida en la que sea necesario para comprender la situación de las personas menores de edad y para mejorar la situación de las mismas. Las siguientes aportaciones, por ejemplo, nos indican esta dirección:

(...) entonces el objetivo fundamental o digamos el punto de mira está en los menores ¿no?; el que el proceso de maduración o la atención sea la adecuada y recoja todos los aspectos emocionales, cognitivos y físicos que esto ¿no? y que sus familias como primer referente puedan... puedan atender esas necesidades(...) eso es lo fundamental. (HE2, D1, Ref.4)

(...) por eso digo también tener claro cuál es el contexto; el contexto son los menores y el bienestar de los menores es importante porque a veces nos ayuda a (...) pues a lo mejor trabajar con la madre el que ese niño pueda salir de un momento determinado de un hogar... o sea, que mientras ella vaya saliendo (...). (HE2, D1, Ref.10)

Por lo tanto, entendemos que una perspectiva sistémica no es garantía para contar con un foco amplio respecto a la visión de los y las participantes en la acción socioeducativa, a no ser que vaya ligado a una perspectiva comunitaria. Lo que nos permite decir que los y las profesionales que trabajan desde esta perspectiva puede ser que lo hagan desde una cultura profesional ilustrada o romántica.

Lo que sí marca una diferencia en el foco de atención de la acción socioeducativa, en cambio, es la perspectiva o la mirada comunitaria. Perspectiva que también está muy presente en el discurso de los educadores y educadoras sociales, tal y como queda recogido en estos comentarios

(...)y en un contexto comunitario, sin obviar que es ahí desde el marco desde el que tenemos, por lo menos a niveles de los EISE, desde el que yo creo que hay que trabajar. Cuando hablo de contexto comunitario, meto desde la familia hasta el entorno escolar o cualquier otro aspecto. (TCPGD1, D1, Ref.4)

(...)estamos en el contexto, estamos muy, muy metidos en el contexto, en la propia comunidad ¿no? y nos conocen y nosotros conocemos y tal. (HE2, D1,Ref.6)

En el siguiente testimonio se aprecia la importancia que tiene esta perspectiva comunitaria en el discurso de los y las profesionales, en el sentido de que permite trabajar desde la prevención. Aspecto que Khoo et al. (2002) ya apuntaban como característica de una cultura profesional romántica:

A veces no es tan digamos no es tan etiquetante la intervención, o tan... no sé; como tú dices, hay un problema y ahora te presento a la educadora y vas a trabajar con ella (...) no; a veces las cosas se pueden hacer de manera un poquito más informal ¿no? de manera que esta persona se puede ir acercando, nos puede ver, puede participar en algún programa grupal(...) eso nos posibilita que se vaya creando una relación, que haya una aceptación un poco de un acompañamiento y al mismo tiempo nos posibilita que sea eso es un laboratorio de observación total y absoluto de lo que está pasando, de manera que si en un momento hay una crisis, por ejemplo con menores ¿no?, yo qué sé, que hay un problema... que hay un menor... yo qué sé, lo vamos a ver, por tanto vamos a poder intervenir. (HE2, D1,Ref.3)

Una apuesta preventiva y comunitaria en la que es esencial la colaboración de otros y otras agentes, como los centros escolares, tal y como lo podemos observar en la siguiente voz:

Los distritos escolares, al margen de las zonas, podrían ayudar muchísimo al tema de la prevención, sobre todo por trabajar la prevención. (PGD2, D1, Ref.3)

A pesar de que la investigación internacional evidencia que en los últimos 30 años, en los países anglosajones y en algunos países del oeste y del este de Europa, se está apreciando un giro en la acción socioeducativa con la infancia, pasando de una aproximación más centrada en su protección a otra centrada en su bienestar (Fargion, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001), la percepción de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia no es la misma. En este sentido, las voces incorporadas en la tabla 28 destacan que, desde la percepción de estos y estas profesionales, la administración no está dando valor a este modo de trabajar, ni se está utilizando la potencialidad de la perspectiva comunitaria que incorporan en su práctica educativa muchos educadores y educadoras sociales. En este sentido, la urgencia de dar respuesta a las situaciones hace que la administración no siempre apueste por la perspectiva comunitaria.

**Tabla 28**

*Percepciones de los y las profesionales en torno al binomio perspectiva comunitaria y administración*

Entonces algo que la Administración en ese caso podría incluso utilizar como riqueza a los educadores que todavía no estamos contaminados si no nos han exigido mucho, que estamos en la calle, de poder recoger eso, de poder prevenir ¿no? que es lo que dice que hace la Administración “Prevenir”... pues para prevenir tienes que recoger un poco por dónde van, cuál es la tendencia, qué es lo que está pasando, qué es lo que se está dando en estos momentos en los colegios, en la calle ¿no? con la inmigración qué es lo que está pasando... o sea, no sé... 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.(PE2, D1,Ref.9)

el tema de la urgencia tampoco lo comparto, la urgencia yo creo que está en la sociedad, está de urgencia porque todos sabemos que el tema de la prevención se trabaja en un porcentaje mínimo. ¡Es normal que todo sea urgente! ¡Bomberos a tope, vamos! (HGD2, D1, Ref.1)

Les devolvemos que lo principal es la prevención. Muchas veces sí conseguimos trabajar en la prevención, pero muchos casos no van a saltar la barrera y van a ser más graves. Entonces si lo conseguimos desde ahí... Muchas veces les da la sensación de marcarle y decirle a una familia “oye, ¿qué te está pasando? Existe aquí un servicio que está para echar un mano no para...” (PE1, D1, Ref.2)

*Fuente: elaboración propia*

Los educadores y las educadoras sociales, en cambio, consideran, sin ninguna duda, el valor que tiene esta perspectiva, así como la idea de que hay que trabajar en esta línea para que siga siendo el pilar básico de la acción socioeducativa, tal y como nos muestran las siguientes voces:

Entonces yo creo que en este barrio falta un poco (...) ahí tendríamos un impulso un poco, y volver a recalcar que lo importante es la prevención, que la hemos dejado un poquito ahí aparte (...) sobre todo en los casos ya moderados y esto, y la prevención está ahí un poco olvidada. Y es fundamental. (PGD1, D1, Ref.14)

Yo creo que es necesario. Yo creo que en este momento, con todo el procedimiento, para mí la clave es la prevención y en este momento la prevención (...). (PGD1, D1, Ref.5)

De todas maneras, tal y como nos indican los siguientes testimonios, son conscientes de que en los últimos años se ha ido perdiendo esa mirada comunitaria, en contradicción con lo que, parece ser la tendencia en el ámbito europeo (Fargion, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001):

Antes éramos bastante más comunitarios. Es que en este momento tampoco nadie te dice nada (...) ni la administración, ni nosotros tenemos claro hasta dónde podemos llegar o qué es lo que podemos hacer. (PE1, D1, Ref.6)

Yo creo que eso tiene también que ver con, yo creo, con algo que conocimos hace unos años y que yo creo que se ha ido perdiendo, que es más el trabajo comunitario, es decir, en un entorno de barrio o de pueblo pequeño. (PGD2, D1, Ref.2)

Una consecuencia de ello, por ejemplo y desde la percepción de estos y estas profesionales, es que en los últimos años, se ha dejado de trabajar en los centros escolares, por requerimiento de la administración, perdiendo con ello la posibilidad de tener un acceso directo a posibles situaciones problemáticas. La siguiente voz refleja esta idea:

Entonces nosotros, por ejemplo, creíamos muy importante estar en los comedores, que se cuecen ahí muchísimas cosas. Los profes te empiezan a ver y te demandan más cosas. Hicimos algún proyecto en extraescolares pero derivados desde los profesores. Entonces creo que era el camino, era el camino. Pero con estas cosas de que institucionalmente sí que lo tienen muy parcelado aunque la persona no lo 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. Nos hemos ido saliendo de los coles. Los chavales pasan mucho tiempo en los colegios, los problemitas majos son en momentos de comedor, en el momento de recreo y ahí podríamos hacer una labor importantísima, pero bueno, se nos ha dicho que mejor que no y lo estamos respetando. (PGD1, D1, Ref.2)

La perspectiva comunitaria de la acción socioeducativa, en definitiva, nos obliga a abrir el foco de atención a toda la comunidad, a trabajar en la comunidad y con diferentes agentes que la componen. De manera que, ayudar a las personas menores de edad y a sus familias en el marco de la comunidad, ofreciéndoles el soporte

que necesitan, se convierte en la prioridad de la acción socioeducativa (Parton, 2009). En consecuencia, hablar de participación desde esta mirada, implica hablar de la participación de todos y todas las posibles agentes que participan en la comunidad. Visión que podríamos identificar con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006). Ahora bien, para que esto sea así, no basta con que la acción socioeducativa reúna las características propias del modelo comunitario (integralidad, personalización y proximidad de la atención, prevención, participación...), sino que es necesario que se oriente hacia la emancipación de las y los y las participantes y hacia la transformación social, promoviendo cambios en el contexto, que favorezcan la integración social y, por lo tanto, la inclusión (López-Aróstegui, 2016). Según este mismo autor, también puede ocurrir que

el modelo comunitario de atención (en todos sus otros rasgos) puede convivir con un enfoque asistencial (como el modelo médico tradicional que asignaba a la persona un rol de "paciente") o de mera contención o control social, salvo que impulsemos activamente la participación, el protagonismo y las capacidades de las personas, familias, colectivos y comunidades destinatarias y cooperemos con ellas, y otros agentes y sistemas, para promover también las transformaciones necesarias en el contexto para posibilitar su inclusión social y el desarrollo de sus proyectos de vida. (p. 4)

## Estructura de la acción socioeducativa

Son dos, principalmente, las ideas relacionadas con la estructura de la acción socioeducativa que aparecen en el discurso de los educadores y las educadoras que han participado en este estudio. Ambas características de una cultura profesional romántica (Fargion, 2006):

- Por un lado, la idea de que la acción socioeducativa es un proceso que dura en el tiempo.
- La diversidad y flexibilidad de la acción socioeducativa.

A este respecto, sí que existe un distanciamiento del discurso existente en las normativas, en el sentido de que estas, sobre todo el BALORA, marcan un procedimiento de actuación definido en fases y momentos preestablecidos y estandarizados.

En cambio, los educadores y las educadoras entienden, en general, que toda acción socioeducativa es un proceso y, por lo tanto, necesita sus tiempos para poder llevarla a cabo. Tal y como lo podemos comprobar en la siguiente reflexión:

Pero yo creo que en los procesos también se dan esas dificultades y ese no creer lo que se hace o pensar que lo educativo es de hoy para mañana ¿no? Cuando todos sabemos que la educación es un proceso y que dura toda la vida ¿no?. (HGD1, D1, Ref.2)

Desde su perspectiva, además, la finalidad de estos procesos es producir cambios. De todas maneras, existe una conciencia muy clara de que no es fácil ver esos cambios, porque, precisamente, estamos refiriéndonos a procesos largos en el tiempo. Por ello, muchas veces los educadores y las educadoras sociales se tienen que conformar con cambios pequeños que permiten introducir algunas modificaciones en la vida de los y las participantes que, a su vez, permiten seguir con el proceso. Una de las educadoras dice así:

Eso nos permitía a nosotros trabajar mucho a través del modelado, por ejemplo los chicos, cuando estábamos allí comiendo, los chicos eran los que se, normalmente ya se encargaban de recoger, de poner tal, o sea, cambiar un poco conceptos, y eso nos permitieron dos cosas muy importantes: una, que ellas empezasen a hacer pequeños cambios y se preguntasen ciertas cosas, y nosotros conociésemos desde qué parámetros ellos actuaban y por qué actuaban así, de manera que pudiésemos ir tomando y desde ahí, bueno, pues ir haciendo cosas. (PIEGD1, D1, Ref.5)

En concordancia con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006), otro de los rasgos distintivos de la acción socioeducativa, tal y como la entienden los y las profesionales de la Educación social que han participado en este estudio es la diversidad. Se refieren, sobre todo, a la idea de que cada proceso es diferente e individual, por lo que cada proceso tiene que estar adaptado a cada situación (Khoo et al., 2002). Es decir, tal y como comentan:

Me dices cómo es un día, pero es que ningún día es igual. (HE2, D1, Ref.1)

A mí sí me gusta mi trabajo es porque cada persona, cada familia que tengo delante es como (...) es algo nuevo, es absolutamente creativo. Entonces, hombre, sin hacerle daño, pero yo ahí me puedo manejar y puedo utilizar cantidad de estrategias. (PIEGD1, D1, Ref.12)

Por lo tanto, se percibe de forma muy relevante y necesaria tener en cuenta los ritmos, los momentos y las necesidades de cada persona en cada acción socioeducativa; porque las situaciones concretas son importantes y porque las circunstancias específicas de cada situación influyen en lo que sucede (Fargion, 2006). Así lo expresan ellos y ellas:

Yo la experiencia que tengo en los pisos con los chavales es cada mañana depende, depende igual en cada momento cómo te encuentres (me refiero a cómo te encuentres la situación del piso en ese momento). Entonces pues es estar al lado no a salto de mata, pero sí teniendo en cuenta el momento, pero sí respetando un poco sus tiempos... Es decir, respetando su ritmo, respetando sus momentos. (HGD1, D1, Ref.1)

Esta diversidad, el hecho de que todos los días sean diferentes, de que no haya dos relaciones iguales, de que las necesidades de los y las participantes sean distintas, exige, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales trabajar con flexibilidad y con la idea de que cada acción socioeducativa es única (Fargion, 2006; Khoo et al., 2002). Esto implica tener la posibilidad de utilizar, por ejemplo, diferentes tipos de instrumentos y herramientas de intervención. En los siguientes testimonios se alude claramente a la necesidad de poner en marcha procesos individualizados:

**Tabla 29**

*Centralidad de los procesos individualizados*

Tenemos una parcela de trabajo y, bueno, hay veces, 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. Pues, bueno, creo que no hay que ser demasiado estrictos, pero creo que también tenemos que ir afinando. (HGD1, D1, Ref.6)

Pero es que cada persona es única, no sé cómo decirte, o sea, a ver, claro que hay, yo creo que sí que hay herramientas, o sea, yo creo que tengo todo un abanico de herramientas. Entonces, dependiendo de la persona que tenga aquí, pues puedo utilizar esta, aquella, la de más allá, me invento una nueva, no sé. Es que me parece muy difícil hacer una cosa como absolutamente estanca. (PIEGD1, D1, Ref.14)

Cada individuo, cada persona es única. Entonces la intervención tiene que ser individualizada y lo repetimos 20.000 veces y luego queremos herramientas que nos valgan para 400, pues no, no existe herramienta que te valga para 400 ... hay que buscar el tratamiento individualizado para cada persona, lo que a él le venga bien, lo que quiera hacer en su proceso, en sus tiempos, es..., hay que ser profesionales de cada uno y con cada uno una intervención de una manera y tal, y yo estoy de acuerdo contigo y es precioso porque cada caso es diferente, o sea, no podemos hacer lo mismo pum-pum-pum y van pasando como... (PIEGD1, D1, Ref.16)

*Fuente: elaboración propia*

Ante esta visión individualizada, no generalizable, de la acción socioeducativa aparece tímidamente en el discurso alguna voz haciendo referencia al uso de acciones basadas en evidencias científicas, que pueden proporcionar seguridad y uniformidad (Fargion, 2007); es decir, más en la línea de una cultura profesional ilustrada. Como ejemplo, la siguiente aportación:

De hecho, justamente están saliendo bastante los proyectos basados en la evidencia, en cosas de estas que dan técnicas que se han estudiado a lo largo de no sé cuántos y que funcionan y dan... Nosotros a día de hoy no estamos muy acostumbrados todavía, tiramos más de esa manera que plantea, tenemos un montón de herramientas y demás y las ponemos en marcha y ... , pero sí cada vez están saliendo más programas basados en la evidencia que tienen esos resultados y habrá que darle alguna vuelta. (PIEGD1, D1, Ref.14)

Ahora bien, ante el uso de acciones basadas en evidencias científicas, son muchas más las voces de los educadores y las educadoras que reclaman el derecho a decidir en cada momento la estrategia a utilizar y, consecuentemente, contar con el derecho a equivocarse. Y ello, en el sentido de que la acción socioeducativa se presenta como un proceso de ensayo-error, en el que los errores son vistos como parte esencial del proceso (Fargion,

2006). Algunas de estas voces están recogidas en la siguiente tabla:

**Tabla 30**

*Centralidad del derecho a equivocarse*

derecho a equivocarse, pues yo he puesto el que me reconozco a mí mismo, es decir, yo creo que somos libres para tomar decisiones, la mayor parte de las cosas que hacemos, las hacemos a veces de una manera...con un proceso mental demasiado rápido, pero somos capaces de decidir nosotros. En ese sentido, yo creo que esa libertad nos tiene que dar luego pie a ser responsables con las consecuencias, es decir, entre las decisiones y sus consecuencias están las equivocaciones, es decir, asumirlas, en la medida en que pueda, corregirlas y subsanarlas y nada más... (HGD1, D1, Ref.23)

... tenemos formación técnica, capacitación, bagaje personal, experiencias...todo eso es lo que te facilita el trabajo y te facilita el tomar una decisión ¿que te equivocas? Como todo dios, claro, pero, desde luego, aguanto el reto perfectamente de que me lo puede decir María Santísima.(HGD2, D1, Ref.2)

Yo creo que desarrollamos un trabajo y uno tiene que ser profesional y tiene que asumir las responsabilidades de los errores.(HGD2, D1, Ref.7)

Claro, si tampoco hay que tener..., además en muchos casos son como ensayo-error. Algunas veces, algunos educadores parece que tienen miedo, ay porque ay, no sé, porque fíjate, pero si es ensayo error, si ni se van a morir ni les va a ir peor de lo que ya les va, nada. ¿Luego es que no? Pues es que no, ya te dirán que no, ya está, y no sé, eso es lo bonito... Más científico que eso, ensayo-error... (PIEGD1, D1, Ref.13)

*Fuente: elaboración propia*

En definitiva, prevalece entre los educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, una percepción flexible, personalizada y, por lo tanto, no predefinida de la acción socioeducativa. Esto nos acerca a un tipo de cultura profesional romántico (Fargion, 2006) y a una aproximación centrada en el bienestar de la persona menor de edad (Khoo et al., 2002; Spratt, 2001) lo que abre, en un principio, por lo menos, mayores posibilidades de participación de los sujetos participantes en la organización de la misma, porque, nada o poco está definido de antemano (Parton, 2009; Roose et al., 2009).

### Concepto de evaluación subyacente a la acción socioeducativa

En el análisis centrado en las normativas hemos observado cómo dichos documentos tratan de normativizar, sobre todo, la evaluación diagnóstica; de manera que prácticamente todo el discurso relacionado con esta

categoría lo monopoliza este tipo de evaluación. En el caso de los educadores y las educadoras sociales, en cambio, se percibe una visión más amplia de la evaluación, en el sentido de que esta puede referirse a aspectos diferentes, tres en concreto:

- la evaluación del impacto de la acción realizada.
- la evaluación de los propios y las propias profesionales.
- la evaluación de la situación de los y las participantes.

A este respecto, sí que podemos observar un cambio temporal en el discurso, en el sentido de que en la primera investigación, titulada “Contexto profesional de los educadores y educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida (UPV/EHU 05/124)” el discurso en torno a la evaluación está, íntegramente centrado en las dos primeras maneras de entender la evaluación, es decir, en cómo medir el impacto de las intervenciones realizadas con los y las participantes y en cómo proceder a la valoración de la práctica de los y las profesionales. En cambio, a partir 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 (US11/18: Proyecto subvencionado en la convocatoria UPV/EHU: Universidad-Sociedad 2011)” el discurso en torno a la evaluación se centra, exclusivamente, en la valoración inicial (en el diagnóstico) de la situación de los y las participantes. Ello puede deberse quizás a que esta segunda investigación coincide en el tiempo con la publicación del BALORA. Tal y como lo podremos observar, a partir de la publicación de dicho documento, se abre un debate muy interesante porque el BALORA parece poner en entredicho muchas maneras y modos de hacer con los que se venía trabajando hasta ese momento.

## LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN REALIZADA

La idea general que se percibe en torno a cómo medir, cómo evaluar el impacto de la intervención realizada es que es una tarea muy difícil y complicada de realizar por la propia naturaleza del trabajo que efectúan. Es decir, al entender la acción socioeducativa como un proceso, largo en el tiempo, es muy difícil ver resultados inmediatos; los cambios son a largo plazo y lo máximo que podemos observar son pequeños cambios, tal y como lo hemos visto anteriormente y tal y como lo podemos comprobar en los siguientes testimonios

Yo creo que es difícil verlo, se ve más en las familias o en los chavales que son un poco más mayores, los cambios ¿no? Que puede haber... en los menores yo creo que ahora es más difícil verlo, sí unas pequeñas cosas, pero muchas veces es... la sensación que nos queda... jo, no hemos visto y yo creo... yo lo suelo decir, ahora no lo vamos a ver. Esto necesita su tiempo para que lo veamos ¿no? Porque, claro, cumplen 18 años y se van, es el límite, vemos pequeñas cambios... (HE1, D2, Ref.2)

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. (HGD1, D2, Ref.5)

Una vez más, nos encontramos en el discurso de los educadores y las educadoras, voces que evidencian que no todo el mundo lo ve así, especialmente, las administraciones,

Porque al final creo que en la realidad en la estamos siempre se buscan resultados. Cuesta mucho aceptar el tema del largo plazo, cada vez vamos a lo contrario. (HGD1, D2, Ref.2)

A este respecto los educadores y las educadoras indican que las instituciones que les contratan les exigen resultados inmediatos y cuantitativos para poder justificar la financiación otorgada. En consecuencia, se genera una falta de entendimiento, tal y como lo podemos comprobar en los siguientes comentarios:

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?. (HGD1, D2, Ref.4)

Entonces, bueno y al final todo esto se refleja en los resultados, claro, nosotros sí que nos ponemos resultados, nosotros tenemos resultados claro desde la perspectiva educativa; pero, claro, el político o la política te la da desde su perspectiva de luego ella en la comisión cómo lo va a justificar, porque, claro, luego ella hace esa lectura. En la comisión de Bienestar Social cuando la oposición le pregunte ¿qué tal? A ver cómo va a justificar para que se siga dando esa subvención. (HGD1, D2, Ref.7)

Consecuentemente, en muchas ocasiones las educadoras y los educadores sociales se sienten obligados y obligadas a cuantificar los resultados; aunque sean conscientes de que no reflejan el trabajo que hacen. Esto ocurre, sobre todo, cuando tienen que escribir las memorias y también en los instrumentos de trabajo que utilizan. Por ejemplo, dicen así:

Yo creo que sí que es cantidad, la calidad no... las memorias son números. (HGD2, D2, Ref.2)

Al margen de que nosotros siempre hemos considerado que lo importante del trabajo no era cuantificar, cuando nos han pedido que cuantifiquemos, pues hemos cuantificado ¿qué queréis números? ¡Pues números! Sin más. (HGD2, D2, Ref.6)

El hecho de tener que cuantificar aspectos que, desde su punto de vista, son difícilmente cuantificables, produce malestar entre los y las profesionales de la acción socioeducativa por diferentes razones. Por un lado, porque desde su perspectiva es muy difícil reflejar a través de números toda la labor que realizan, tal y como queda reflejado en la siguiente cita:

Evidentemente lo bonito de los quesitos y eso... pues eso... al final se vende ¿no? Pero realmente no dice, mayormente no dice qué estás haciendo. (HGD2, D2, Ref.3)

Y, por otro lado, porque los números pueden y suelen ser interpretados de diversas maneras. Podemos ver reflejada esta idea en el siguiente testimonio:

Pero que a la hora de volcarlos la interpretación que hago yo en XXX, la interpretación que hace...

en XXX, la interpretación que hacen los compañeros de XXX es que cada uno estamos interpretando las cosas de diferente manera. (HGD2, D2, Ref.4)

Los y las profesionales reconocen que la utilización de estos instrumentos cuantitativos tienen algún aspecto positivo, como, por ejemplo, el de unificar criterios, tal y como se expresa en la siguiente voz:

se puede mejorar, también aporta cosas: también era importante tener un lenguaje común y cada equipo veníamos haciendo un poquito lo que queríamos también y a veces no había tanto control. (HGD2, D2, Ref.5)

Pero también existe la percepción de que el objeto de la cuantificación y del uso de memorias e instrumentos cuantitativos no es tanto evaluar, sino controlar. Así lo expresa un educador social, cuando dice que "se trata de control más que de evaluación. (HGD2, D2, Ref.4)

Por las voces recogidas, por lo tanto, no parece que estamos cerca de resolver una cuestión que parece clave. Es necesario evaluar el trabajo que se realiza, pero no tiene sentido hacerlo con herramientas que producen en los educadores y las educadoras la sensación de burocratización y de poca utilidad.

En relación con la participación de los sujetos participantes, cabe decir, que en los testimonios recogidos no se menciona la posible participación de las personas participantes en este tipo de evaluación; pero, cabe intuir que en estos procesos evaluativos en los que se utilizan herramientas cuantitativas, cuyo objetivo son el control por parte de la administración, poca cabida tienen los y las participantes, más allá de ser facilitadores y facilitadoras de información.

## LA EVALUACIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES

La preocupación de cómo evaluar la actuación de los propios educadores y de las propias educadoras sociales, de qué tipo de herramientas o instrumentos pueden ser los más adecuados para realizar esta evaluación está también presente en el discurso de estos y estas profesionales; a diferencia de los documentos normativos.

A este respecto la supervisión, como una posible estrategia que ayuda a reflexionar sobre las prácticas y a ser más conscientes de las consecuencias de las acciones que se llevan a cabo dentro de un proceso de crecimiento y mejora profesional (Moyano, 2011), se visualiza como un procedimiento muy válido y adecuado. Así lo recogen estas dos voces:

yo creo que ahí el tema de supervisión sí es una cosa muy importante a todos los niveles dentro de... igual para todas las profesiones también sería ¿no? Pero, bueno, en el tema de Educación social sí me parece que a veces... tengo la sensación que parece que tú haces esa intervención sobre lo que tú crees, pero luego, pues no sé... a lo mejor ¿y esto es así?. (HGD1, D2, Ref.8)

Sí, pero, vamos, yo creo que esa parte de pararse y de cuestionarse me parece importante. (HGD1, D2, Ref.12)

Se la considera una estrategia válida porque permite pararse, cuestionarse, permite adquirir más seguridad en lo que se hace, aclararse e incluso puede ayudar a marcar el camino, tal y como lo podemos observar en el siguiente testimonio:

También me puedo quitar inseguridades, .... pues yo creo que el tema de ayudar, de aclarar... tampoco una supervisión la entiendo de marcar ¿no? También de marcar, pero no tanto desde... no es hacer esto, esto y esto.No. Es un poco de pararse a pensar y de ver qué formas son las mejores. Igual también tiene que ver con lo de escribir, poder plasmar lo que decías tú... (HGD1, D2, Ref.8)

En base a las voces recogidas se visualizan dos modelos de supervisión:

- Un modelo de supervisión en el que se trabaja con agentes externos y externas que hacen un trabajo de contraste:

Yo alguien ajeno al equipo, por ejemplo, en este caso ajeno al equipo de trabajo y que pueda poner un poco al pil-pil tanto situaciones concretas que se dan como modos de intervenir de las personas que intervenimos o, pues eso, criticar o valorar o reforzar modos de coordinación, de intervenciones... (HGD1, D2, Ref.9)

sí, de contraste... un poco fuera del equipo... porque a veces... hombre puede pasar que en el equipo estás totalmente en contra de ciertas intervenciones y te pasas mucho tiempo discutiendo, pero como no hay nadie de fuera que... y todo el mundo tiene el mismo peso, al final se queda todo pues sí, pues no... al final haces lo que te da la gana o también todos tan bien tan bien, nunca es todo blanco o negro, pero... todos muy, sí de acuerdo e igual ese tipo de intervención tampoco va muy acertada. (HGD1, D2, Ref.10)

- Y un segundo modelo, muy centrado en prácticas concretas y en la que el equipo de profesionales adquiere mucho protagonismo a la hora de marcar directrices generales de actuación hacia los y las participantes. En definitiva, en la creación de unas maneras de hacer, de una cultura profesional:

Creo que los casos que tenemos muchas veces son super sangrantes y que tú vayas a un espacio y tengas una mesa donde poder hablarlo con tus compañeros, pues me parece fundamental. Es como que te descargas un poco de la carga ¿no? A mí me parece muy importante, me parece muy enriquecedor porque, dentro de que todos tengamos la misma formación, los puntos de vista son muy diferentes, las formas de trabajar y las formas de hacer. (HGD2, D3, Ref. 7)

Y luego el otro sería equipo, es decir, equipo es fundamental. Yo no puedo... yo voy a trabajar en clave individual, pero hay unas claves que tienen que estar de acuerdo previamente en el equipo, en las que no se toman las decisiones en equipo, porque va a haber decisiones, muchas decisiones que voy a tomar yo, que va a tomar XX, que va a tomar otro compañero, otra compañera, pero que tendremos que tener previamente acordadas unas claves, una cultura de trabajo, una cultura profesional de equipo y bueno, que de alguna manera va a servir de soporte a esa idea, a ese trabajo individual. (TCPGD1, D1, Ref.3)

Podemos observar, que en este caso no aparecen voces en el discurso de los educadores y las educadoras que contemplen la posible participación de los sujetos participantes en la evaluación de los y las profesionales. Es un tema que no se menciona. En todo momento se habla de la participación de agentes externos o externas o de componentes del propio equipo, pero no se visualiza la participación de las personas participantes.

## LA EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES

A partir de la publicación del BALORA, cuando se habla de evaluación el discurso está monopolizado por la evaluación de la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección de los y las participantes con las que se trabaja. A este respecto, existe una clara conciencia de que la publicación de este instrumento ha marcado un antes y un después en la manera de realizar el diagnóstico previo que afecta, directamente a la manera de llevar a cabo la acción socioeducativa. Y existe entre los educadores y las educadoras sociales una sensación de pérdida de espacio a la hora de tomar decisiones. Esto coincide con los resultados obtenidos por investigadores e investigadoras de Europa (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001) que afirman que en este tipo de evaluaciones, el foco suele estar puesto en el aspecto legal de la valoración, es decir, en el instrumento estandarizado y publicado en los decretos y en las leyes. Esta situación conduce a que la práctica profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa se vea muy limitada y restringida por la legalidad y por las políticas existentes, lo que reduce su poder discrecional. Las siguientes voces recogen estas ideas:

Los educadores en ese caso hemos perdido. Los educadores ahí en ese sentido dices "joe, si en este tipo de cosas desde hace muchísimo tiempo las valoramos y lo vemos, y estamos ahí los educadores. Y conocemos la realidad que estamos todo el día con la familia para aquí y para allá". Pero el BALORA lo marca así. (PE1, D2, Ref.4)

Sí, yo sí creo que el procedimiento ha marcado un antes y un después, nos ha dado una herramienta muy buena para trabajar los casos y los casos vayan trabajados, en orden, con un protocolo y demás, pero se ha perdido, que no me sale la palabra, se ha perdido calidad en... las familias al final han perdido tiempo de los educadores, tiempo de acción, los colegios han perdido tiempo de los educadores y los centros. (PGD2, D2, Ref.7)

Y son muy conscientes de que el BALORA impulsa un modelo de trabajo de corte más clínico, en el que tras un diagnóstico previo, se define una acción socioeducativa determinada; de manera, que son dos momentos diferenciados y ordenados en el tiempo. Algo muy característico de culturas profesionales ilustradas (Fargion, 2006). Modelo, que desde la perspectiva de algunas voces recogidas, entra en contradicción con el modelo utilizado habitualmente por los y las profesionales de la Educación social hasta la publicación del decreto BALORA, es decir, el modelo comunitario, en el que el diagnóstico y la acción, propiamente dicha, se entremezclan y no están tan claramente definidos y diferenciados; característico de una cultura profesional romántica (Fargion, 2006). Por lo tanto, una vez más, nos encontramos con que estos y estas profesionales tienen la percepción de que en los últimos años ha habido un giro de una aproximación centrada en el bienestar de la infancia y, por lo tanto, impulsora de culturas profesionales románticas, a otra aproximación centrada en su protección y, por lo tanto,

impulsora de culturas profesionales ilustradas. Justo en la dirección contraria a la que parece ser la tendencia en muchos países europeos (Fargion, 2007; Hayes & Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose et al., 2009, 2013; Spratt, 2001). En la siguiente cita podemos ver reflejada esta idea:

A ver; nuestra pelea y el modelo hacia el que se está yendo un poco los Asuntos Sociales, el modelo "clínico", que diríamos, que es el de "diagnóstico, especialista y receta" o, hay otro modelo que es el que nosotros estamos peleando y además ahora estamos haciendo un trabajo a ver si podemos teorizar un poco, que es el "desarrollo comunitario"; no tiene nada que ver el uno con el otro; entonces ¿qué pasa?, pues que este modelo con el que yo me siento muy identificada, pues va contracorriente ... (HE2, D2, Ref.2)

A pesar de todo, los educadores y las educadoras sociales reconocen que el BALORA también tiene aspectos positivos, tal y como lo podemos observar en el siguiente testimonio:

yo creo que el instrumento BALORA es un buen instrumento, tampoco nos va a resolver todos los problemas del mundo, vamos a seguir teniendo peleas entre nosotros, de si esto es grave, leve o moderado. (PGD2, D2, Ref.9)

En la siguiente tabla hemos tratado de recoger aquellos aspectos tanto positivos como negativos con los que se relaciona el BALORA, desde la mirada de estos y estas profesionales:

**Tabla 31**

*Aspectos positivos y negativos del BALORA, percibidos por los educadores y las educadoras sociales*

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Orden	Distancia con los y las participantes
Uniformidad en los criterios	Impersonal
Obligatoriedad	Mucho peso de la Psicología
Objetividad	Invasiva
Tiempos establecidos	Excesiva burocracia
Aúna criterios	Rigidez
No hay hueco a malentendidos	Menos agilidad
Respaldo legal para intervenir	
Seguridad	

*Fuente: elaboración propia*

A pesar de la percepción de pérdida de autonomía y poder profesional, a pesar de la rigidez que supone la aplicación del BALORA en cuanto a la definición de tiempos y momentos específicos para poder utilizarlo; para estos y estas profesionales el BALORA también ha aportado orden, en el sentido de que es un único instrumento a utilizar en todos los casos. En este sentido, unifica el proceso de evaluación de la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, establece los tiempos concretos de utilización y aúna criterios. Y, evidentemente, al tratarse de un decreto, su uso y su aplicación son obligatorios. Es decir, hay aspectos que no gustan, pero hay otros que sí; lo que nos lleva a una posición ambigua entre los dos tipos de cultura profesional, a decir, la ilustrada y la romántica (Fargion, 2006). Los siguientes testimonios son una muestra de los aspectos percibidos como positivos en el BALORA:

**Tabla 32**

*Voces que enfatizan los aspectos percibidos como positivos del BALORA*

Esta es otra de las cosas buenas que tiene, sí nos parece muy importante, a mí por lo menos, porque nos ordena ¿no? Va a haber un protocolo y todos vamos a hacer lo mismo y los pasos a seguir nos ordena ¿no? Muchas veces la base ¡ay es que no tengo tiempo, no puedo presentarte el caso! Jo, pues igual no es serio, ya sé que no tienes tiempo, pero nos tiene que conocer, nos tiene que ubicar a los dos dentro del mismo servicio y esto sí que nos ordenaba.(HE1, D2, Ref.4)

Los tiempos a mi me parecen geniales, te los marcan y “oye no te duermas en los laureles y hazlo”.(PE1, D2, Ref.6)

Yo creo que eso sí nos ha obligado a estandarizar determinados protocolos y determinadas maneras de hacer porque sino centraban en procedimientos muy subjetivos a veces.(PGD2, D2, Ref.9)

*Fuente: elaboración propia*

Desde la perspectiva de los y las profesionales, por lo tanto, con el BALORA “todo queda mucho mejor y luego no hay un hueco a que malos entendidos, o yo te dije y tú no me dijiste y yo sí pero yo no” (PGD2, D2, Ref.2). Por lo tanto, supone un respaldo legal importante, sobre todo en los casos de desprotección grave, en los que hay que tomar decisiones que suponen la separación del niño o la niña de su familia de origen. Además, da mucha seguridad puesto que se recoge mucha información antes de tomar decisiones y poner en marcha la intervención propiamente dicha. Así lo muestran las siguientes voces:

Y entonces, cuando te llega el caso, jo, vas mucho más seguro... Es cierto que vas a un caso ya sabiendo mucho más que antes. (PGD1, D2, Ref.1)

Hombre, algún desfase sí que hay pero yo sinceramente pienso que el instrumento BALORA que ha creado el Gobierno Vasco es una herramienta muy buena, y muy buena, y que a nosotros nos sirve de

un respaldo legal para intervenir y sobre todo para delimitar. Mira, esto es así porque lo pone aquí, porque lo han hecho unos expertos y ponen aquí: "si el niño falta al colegio 60 no sé cuánto, tiene que ir a fiscalía" por ejemplo. A mí me parece que el BALORA está muy bien. (PGD2, D2, Ref.3)

Los estudios realizados por Spratt (2001) también muestran que estos instrumentos se utilizan, sobre todo, para asegurarse, lo más objetivamente posible, de cuál es la situación del niño o la niña, para tomar, en consecuencia, las decisiones adecuadas. Aspecto característico, según Fargion (2006) de una cultura ilustrada.

Ahora bien, la otra cara de la moneda es que esa uniformidad significa también que es un instrumento muy impersonal y consecuentemente establece una mayor distancia entre participantes y profesionales (Krane & Davies, 2001). Esta cuestión afecta directamente al vínculo que se establece entre profesionales y participantes y también con el resto de agentes educativos y educativas (Fargion, 2007; Spratt, 2001); aspecto, este último, que se considera clave en la acción socioeducativa, tal y como lo veremos posteriormente. Las citas que siguen ponen de relieve esta idea:

¿no?... joé, te va solo, te va sucio a la Escuela y tal o tiene un absentismo escolar, y no sabe por qué... 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...(HE3, D2, Ref.2)

yo tengo la sensación de que últimamente están queriendo protocolizar todo tanto, tanto, tanto que al final nuestro trabajo, que es mucho imaginativo, las relaciones, intentas pasar por un aro así y dices por ahí es imposible. ¿A dónde vamos?. (PIEGD, D2, Ref.4)

Los educadores y las educadoras sociales también critican el peso excesivo que la psicología y, consecuentemente, los psicólogos y las psicólogas, tienen en la aplicación del BALORA. A este respecto, se tiene la percepción de que en muchas ocasiones las valoraciones de los y las profesionales de la psicología no coinciden con las de los educadores y educadoras sociales, pero en esos casos el peso que tiene la valoración de los psicólogos y las psicólogas es mayor, tal y como lo podemos observar en las siguientes voces

Que te iba a decir... yo lo que veo es que... a ver es una interpretación mía, que para todo el tema de prevención, bueno de protección sobre todo, lo que se está haciendo es darle un énfasis fundamental en lo psicológico, ¿no?. De toda manera que lo socioeducativo pasa a segundo plano porque lo psicológico, depende todo de lo psicológico, cuando al final lo psicológico es un elemento importante depende sólo de unos test-s o de unas pruebas, ¿no?. (PE1, D2, Ref.2)

Es una de las cosas que tenemos en este momento, uno de los últimos casos que hemos valorado la semana pasada. Yo desde el principio defendía la gravedad de ese caso. Y consideraba que era un caso grave. Cuando lees el BALORA, muchos de los apartados la coetilla es... te deja... hablas de todo... y la valoración psicológica. A mí lo paso y me da grave. La psicóloga... es que... es que. Al final ese caso se ha considerado grave, pero sí que depende mucho del estado psicológico. (PE1, D2, Ref.2)

En consecuencia, nos encontramos con voces que critican la mirada excesivamente focalizada en la situación del niño y la niña que tiene el BALORA, cuyo objetivo es detectar la existencia de daños potenciales por parte de las familias hacia los niños y las niñas (Fargion, 2007); dejando de lado una mirada más amplia, es decir, más comunitaria. Se dice:

Yo retomo el valor de homogeneizar y de aunar criterios, esa parte sí, la parte psicologicista donde deja toda la responsabilidad en el individuo y obvia toda la parte comunitaria, me parece que es un gran déficit, y me parece terrible. (TCPGD1, D2, Ref.1)

En el discurso de los educadores y las educadoras sociales se observa, además, que el uso que se hace de este instrumento puede resultar muy invasivo para los y las participantes (Khoo et al., 2002; Spratt, 2001); ya que el procedimiento define las fases, los tiempos y las personas responsables y los y las participantes no tienen otro remedio que pasar por esas fases, en esos tiempos y con el y/o la profesional que se les asigne. Así queda recogido en el siguiente comentario:

Bueno, sin mencionar aquí el daño que hacemos a las familias con tanto protocolo, tanto cambio de profesionales, si estoy en valoración estás con un psicólogo, pasas a tratamiento, estás con otro. Te lo dicen, ¿eh? pero a ti se te queda la cara. (PGD2, D2, Ref.8)

Igualmente, se entiende que la excesiva burocracia y la rigidez con la que se ha implantado el BALORA conducen a que sea un instrumento muy poco ágil y, consecuentemente, los educadores y las educadoras sociales tienen la percepción de que las respuestas se han ralentizado mucho; y que poco pueden hacer para remediarlo. En este sentido, su poder discrecional (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Spratt, 2001) se ha visto reducido considerablemente, tal y como lo hemos comentado anteriormente. Aspecto que se ve incrementado por la falta de recursos. Así lo vemos reflejado en este testimonio:

La realidad es que por falta de recursos y por la burocracia, en estos momentos por eso se está ralentizando tanto. ¿Y qué pasará ahora cuando entre el nuevo procedimiento cuando lo que he oído es que se quiere reducir, quieren quitar fichas y demás... y se va a querer que se sea más ágil y demás? Y lo ideal es lo que dicen, que sean dos meses. ¿Cómo vamos a conseguir en esta base que ese protocolo se lleve en dos meses? Pues no lo sé. (PE1, D2, Ref.6)

Como podemos observar en las siguientes voces, para los educadores y educadoras sociales, esta es una realidad que les provoca mucho estrés:

Para mí es un hándicap la burocracia excesiva que generan los procesos estos, los protocolos estos, o sea, es un hándicap porque estamos todas muy presionadas por los plazos que marcan y el agobio, y nosotros tenemos agobio. (PGD2, D2, Ref.1)

Pero ralentiza muchísimo. Nosotros, a mí me pasa por lo menos, o por mi forma de ser, yo soy un poco como tú, y a mí me agobia la falta de respuesta muchas veces, que das una comunicación, haces una derivación porque cuando haces la derivación es porque ves que necesitas respuesta urgente, o sea

que no estás aquí columpiándote, “no, mira, oye, cógeme a este niño”. No, es que son situaciones que se escapan de lo que nosotros podemos hacer entonces bueno pues hay un protocolo, sigues, jo. Y para cuando te contestan ya casi te has olvidado, dices: “fíjate, si lo mandé en noviembre”, y estás en abril y todavía no te ha contestado nadie porque todo tiene su proceso, porque cuando empieza, de que dice, no sé, mil cosas. A mí me parece que me pierdo en papeles y en cosas y lo que hace falta es actuar. (PGD2, D2, Ref.2)

Según Spratt (2001), uno de los peligros que existen en la utilización de este tipo de instrumentos, es que se pueden convertir en objetivos por sí mismos. Peligro que también perciben los educadores y las educadoras sociales, por lo que reclaman una mayor flexibilidad a la hora de utilizarlos, tal y como lo podemos observar en los siguientes comentarios:

**Tabla 33**

*Importancia de la flexibilidad en el uso de los instrumentos*

El procedimiento lo hacemos fácil o difícil las personas. La voluntad que tengamos, lo rígido o flexible que seas. Porque al final trabajamos para ayudar a las familias. Y porque no somos capaces de ponernos de acuerdo en cosas de estas el trabajo no salga o no llegue a los centros escolares que nos están demandando.(PE1, D2, Ref.5)

Yo creo que los protocolos, la mayor dificultad,... cuando el protocolo, la cumplimentación del protocolo se convierte en un objetivo. O sea, yo creo que los protocolos tienen que ser una herramienta facilitadora, una herramienta para evaluar, una herramienta para lo que sea, pero el problema en este momento es que al final los protocolos se convierten en el objetivo de los educadores y las educadoras. Ya solamente por el tiempo que te llevan, para cuantificar y para que cada cosa esté en su casilla. Y es que resulta que las personas a veces es difícil incluso meterlos en ninguna casilla. Bueno, pues tú la tienes que meter en una casilla, esta es la historia.(TCPGD1, D2, Ref.3)

Y que depende cómo lo uses, y porque a veces yo creo que los instrumentos como el BALORA y otros, pueden ser unas buenas herramientas, pero nunca tienen que ser rígidas, o sea, las tienes que aplicar. Tienen que estar en movimiento. Y claro, cuando hablamos de las instituciones es muy difícil. (TCPGD1, D2, Ref.1)

*Fuente: elaboración propia*

En definitiva, podemos observar que los educadores y las educadoras sociales tienen un posicionamiento ambiguo en relación con el BALORA. Por un lado, creen que es un buen instrumento en el sentido de que sirve para unificar criterios y porque establece y define tiempos concretos de aplicación; pero, por otro lado, son conscientes de que su utilización ha ralentizado mucho los procesos y está incidiendo negativamente en sus relaciones con los y las participantes, en el sentido de que, en algunos casos, se utiliza con muy poco respeto hacia ellos y ellas. Desde la perspectiva de Krane y Daves (2001), puede, incluso, llegar a dificultar el acceso de los y las

profesionales a las vidas de las personas. Ante esta ambigüedad, aparecen voces que reivindican la importancia de recoger el relato de los y las participantes sobre su propia situación, utilizando, para ello, estrategias diferentes, como las narrativas o los relatos. En definitiva, la pretensión es recoger la visión que los y las participantes tienen de su propia realidad, más allá de la cumplimentación de los datos exigidos por los protocolos. Desde esta perspectiva, característica de una cultura profesional romántica, se valora mucho la visión de la persona participante y el sentido que le da a su propia situación y, de hecho, lo que se persigue es intentar definir y entender la situación desde la percepción del y de la participante (Fargion, 2006). Las voces recogidas evidencian el interés y la importancia que tiene esta cuestión para los educadores y las educadoras:

**Tabla 34**

*Importancia de los relatos de los y las participantes*

Claro, a nosotros cuando nos llega un caso que no conocemos, nos llega con mucha información recogida; claro, eso es una cosa que a mí me pasa ¿no? pues desde la escuela le pasa esto, esto y esto y fulano dice tal, y la familia dice tal; ya; y ¿qué dice ella misma? Por ejemplo ¿no? o sea, todos sabemos lo que le pasa pero no sabemos... 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? (HE2, D1, Ref.6)

¿Y qué dice la familia o qué dice el menor de lo que le pasa, dice algo? Bueno, pues esto tú se lo preguntas al menor, le dices que te haga un relato y, bueno, es como, se abre la Caja de Pandora ... (PIEGD1, D1, Ref.12)

...es la historia que me cuenta la persona, es su historia ... un poco esta situación en la que a veces ya personas que ya vienen con unos objetivos, con muchas historias contadas de todos los profesionales, que ya ven toda...bueno, pues me interesa justo, lo que me interesa fundamentalmente es la historia que me cuenta la propia persona y que para ella es la importante. (TCPGD1, D1, Ref.1)

*Fuente: elaboración propia*

Estas últimas voces proporcionan un protagonismo grande a los y las participantes en la valoración y en la lectura de su situación. En este caso, no son informantes o facilitadores de información, sino que participan en la construcción de una lectura de su realidad, conjuntamente con los educadores y educadores sociales, lo que implica, necesariamente, un nivel de participación mayor en el momento de valorar su situación (Fargion, 2006).

Nos encontramos, en definitiva, ante dos modelos de evaluación diagnóstica de la situación de los y las participantes, ya identificados por Fargion (2006):

- Un modelo en el que se utilizan protocolos estandarizados, previamente construidos. La responsabilidad de cumplimentar el protocolo recae en los y las profesionales, que son los que y las que conocen el instrumento, y, consecuentemente, la participación del sujeto participante se reduce a facilitar la información necesaria. De manera, que la evaluación se centra, exclusivamente, en los indicadores que marca el protocolo, habitualmente de corte cuantitativo.
- Otro modelo en el que la persona participante, en colaboración con los educadores y las educadoras sociales, participa en la construcción de su propio relato sobre su situación. Para ello se pueden utilizar técnicas diferentes (narrativas, fotos, etc.), pero no son instrumentos previamente diseñados, ni existen indicadores a los que hay responder. En este caso, el objetivo es rescatar la versión de la persona participante sobre lo que le está sucediendo, de una manera muy cualitativa. En este caso, el sujeto participante se convierte en protagonista de su propia valoración, es el que decide dónde poner el énfasis y dónde no; sin tener que ajustarse a unos indicadores previamente fijados.

## Las relaciones entre agentes

Con el análisis de esta categoría entramos en lo que consideramos la forma de la cultura profesional (Hargreaves, 1999) de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia. En primer lugar, recogeremos cómo visualizan estos y estas profesionales sus relaciones con los y las participantes de la acción socioeducativa. Categoría que está íntimamente en conexión con la visión de la participación existente, tal y como lo hemos comprobado. Y, posteriormente, con la siguiente categoría, nos centraremos en sus percepciones en torno a la participación de los sujetos participantes.

Hay dos cuestiones que aparecen con mucha fuerza en el discurso de los y las profesionales, al referirse a sus relaciones con los y las participantes de la acción socioeducativa:

- La percepción de que los y las participantes son los protagonistas de sus propios procesos.
- La centralidad de un buen vínculo entre profesionales y participantes, para poder llevar a cabo la acción socioeducativa.

Visualizar a las personas participantes como las verdaderas protagonistas de sus propios procesos significa que las necesidades de la persona, sus opiniones, sus deseos son los que tienen que guiar el proceso socioeducativo a seguir. Aspecto que Fargion (2006) ya identificó como característico de una cultura profesional romántica. Las siguientes citas nos muestran esta idea:

y yo creo que justamente es al contrario: o sea, es decir esta es la persona y estas son sus circunstancias, estos son sus problemas y sus dificultades y estos son sus recursos y a partir de ahí nosotros nos adaptamos a esa historia y vamos a ver cómo podemos ir avanzando ¿no?. (HE2, D1, Ref.7)

El camino es el proceso que lleva donde el protagonista quiera que vaya su proceso. (PIEGD1, D1, Ref.4)

Como protagonistas de sus propios procesos, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales, la intencionalidad de la acción socioeducativa tiene que ser, precisamente, el empoderamiento de las personas, en el sentido de que asuman la responsabilidad de sus propias vidas. Así queda recogido en el siguiente testimonio:

... devolver el protagonismo a las gentes... eso es... es decir, el protagonismo y la responsabilidad... de moverte en la sociedad, poner en movimiento a las personas mismas, o sea, hacerlas responsables también de su propia vida...; o sea, 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. (HE2, D1, Ref.12)

En la misma línea de reflexión que plantea la EAPN (2012) en torno a la participación, las voces recogidas también nos indican que, además, a través de la acción socioeducativa se debería de trabajar para que los y las participantes se convirtieran en miembros activos y activas de la sociedad, con la última finalidad de conseguir una sociedad más justa para todos y todas. Así se expresan dos educadores sociales, por ejemplo:

... o sea una persona educada... verte que no estás excluida ¿no? Sería lo contrario. Yo soy capaz de desenvolverme en esta sociedad que me ha tocado, soy capaz de tener ese manejo y, a la vez, también de participar, o sea, ser un miembro activo y también de criticar. Yo creo que en un chaval, así, un poco centrándome concretamente vería esa la idea de educación. (HGD1, D1, Ref.19)

Dar el protagonismo, y tenemos que tener en cuenta que todo esto es una prevención para que todo el mundo tenga las mismas oportunidades y crear esa sociedad de bienestar que está dada y que tenemos esa misión también de ir creando entre todos y que también eso de crear entre todos es super-importante, porque es que ya le estamos, si somos capaces de dejarles a ellos también crear, ... de que nos comenten sus deseos o sus expectativas. (PIEGD1, D1, Ref.10)

En la parte final de esta última cita se recoge, otra vez, la importancia de devolverles el protagonismo en este proceso de empoderamiento, tanto en el plano individual como en el social. De manera, que la función de los educadores y educadoras sociales es la de acompañar en el proceso, evitando crear dependencias. En palabras de Fargion (2006) tienen que ser interlocutores e interlocutoras. La siguiente cita recoge muy bien esta idea:

Nosotros lo que hacemos es acompañar a estas personas para que sean autónomas, para que tengan una visión crítica de su realidad, para que tal, ¿no?, pero a veces queremos proteger tanto que seguimos creando dependencias. (PIEGD1, D1, Ref.3)

Por otro lado, el establecimiento de un buen vínculo, de una buena relación, como base para poder llevar a cabo la acción socioeducativa, aparece también con mucha fuerza en el discurso de los educadores y las educadoras sociales. Aspecto que también surge con fuerza en el discurso de la autora italiana Fargion (2006), cuando define las características de una cultura profesional romántica. Según esta autora, la interacción o la relación que se establece entre participantes y profesionales es un aspecto central en la acción socioeducativa, porque a través de la misma vamos a poder ir definiendo los pasos a dar y también nos va a permitir tener una comprensión más profunda de las situaciones personales de los y las participantes. En el discurso de nuestros educadores y nuestras educadoras sociales, una y otra vez se repite que establecer un buen vínculo es la base de su trabajo, hasta el punto de que una de las personas participantes afirma que “el vínculo hace todo” (PGD1, D3, Ref.9). La tabla siguiente muestra otras voces que corroboran esta idea:

**Tabla 35**

*La importancia del vínculo*

Yo cuando entro en un proceso con una mujer o con una familia o con un adulto, bueno pues cuidamos un poco el vínculo, la relación, todo eso y luego es el proceso ese el que manda ¿no? (HE2, D1, Ref.2)

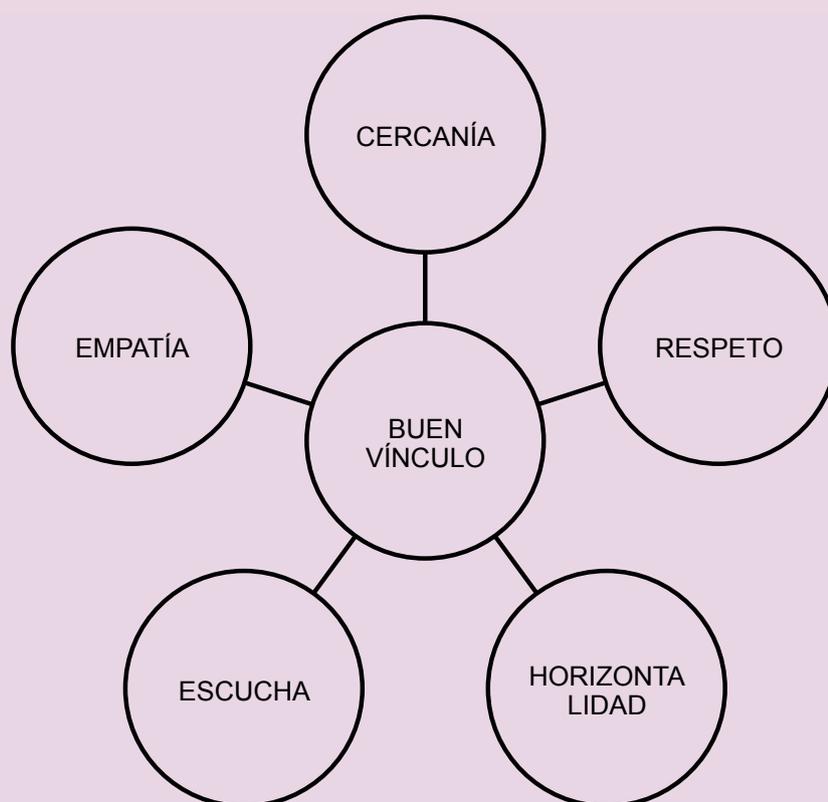
Y luego el camino, el camino, la intervención es el camino que vamos construyendo entre ambos. Es decir, en el sentido de que no es un camino marcado, seguramente está marcado, pero a mí no me interesa tanto y yo no sé lo que hago, sino que es un poco de esa relación y de ese vínculo que se ha podido crear, vamos caminando y vamos mirando para ello. (TCPGD1, D1, Ref.1)

La relación educativa es básica en la intervención educativa del educador social. (HGD2, D1, Ref.5)

Y luego de ahí a que me parece que esto no lo tenemos que olvidar nunca y a veces lo olvidamos quizás por los contextos de trabajo que tenemos, es que son procesos, o sea, en el tiempo y para que se pueda dar ese proceso tiene que haber un vínculo importante, una confianza, eso hay que hacerlo. (PIEGD1, D1, Ref.4)

*Fuente: elaboración propia*

Y, ¿cómo se consigue establecer un buen vínculo con los y las participantes, en el que estos y estas sean las protagonistas, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales? Las voces recogidas manifiestan que un buen vínculo tiene que basarse en: la cercanía, el respeto, la horizontalidad, la escucha y la empatía, tal y como lo podemos visualizar en la figura siguiente.



*Fuente: elaboración propia*

Figura 25: Características de un buen vínculo

Por un lado, por lo tanto, la cercanía parece ser un factor clave para establecer un buen vínculo. La cercanía implica acercarse a la persona y hacerlo en su terreno, es decir, estando donde están los y las participantes y haciendo lo que están haciendo: en sus casas, en la calle o en el colegio. Es decir, implica ponerse en su lugar y tratar de comprender su situación desde esa perspectiva (Fargion, 2006). Desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales, esta cercanía permite una mayor confianza, un mayor conocimiento mutuo y, por lo tanto, la posibilidad de empezar a poner en marcha algunos procesos que puedan conllevar cambios.

Las siguientes voces muestran ejemplos de cómo visualizan los educadores y las educadoras sociales la cercanía en el vínculo:



**Tabla 36**

*Importancia de la cercanía en el vínculo*

<p>Porque al final somos la cercanía, es nuestro trabajo, de los que estamos ahí, y es lo que queremos y creemos que es lo que tiene que ser.(PE1, D3, Ref.2)</p>
<p>Es como una cercanía, ... en ocasiones, dentro de unos años, igual que te expresen cómo se pudo sentir con aquellas cosas que era un día a día, que no eran grandes cosas, vamos que era un desayuno y sentarte a hablar en el desayuno y no estar mirando al ordenador, sino estar ahí simplemente entre las magdalenas y esas cosas sí que luego ves los resultados.(HGD1, D1, Ref.3)</p>
<p>Es que yo no sé hacerlo de otra forma... yo he ido a coger ranas con una mujer y he estado cogiendo ranas con ella tiempo, pero luego al final pues te cuentan de su madre, de su padre, tal... y te cuentan la historia ¿no?... (HE3, D3, Ref.5)</p>
<p>Si te conocen les asusta mucho menos. Eso es verdad. Por eso la calle te da más cercanía. (PGD1, D3, Ref.2)</p>
<p>Claro. Porque estábamos allí porque era parte de nuestras funciones, era lo que, nuestra forma de entender el trabajo lo entendíamos así, no lo entendíamos para nada de cómo narices trabajamos con menores y no vamos a trabajar en los centros escolares, esa relación, esa cercanía.(PGD1, D3, Ref.3)</p>
<p>Però una volta de un barriò donde has estado haciendo calle, puedes recoger dos o tres casitos tranquilamente. Y en los centros (escolares) ni te cuento, vas a un comedor o a un recreo y ya has fichado a cuatro que no habías oído hablar de ellos, y ellos han fichado, porque los chavales ya luego ya saben quiénes eres (PGD1, D3, Ref.7)</p>
<p>Eso (curso de cocina) nos permitía a nosotros trabajar mucho a través del modelado, por ejemplo los chicos, cuando estábamos allí comiendo, los chicos eran los que se, normalmente ya se encargaban de recoger, de poner tal, o sea, cambiar un poco conceptos, y eso nos permitieron dos cosas muy importantes: una, que ellas empezasen a hacer pequeños cambios y se preguntasen ciertas cosas, y nosotros conociésemos desde qué parámetros ellos actuaban y por qué actuaban así, de manera que pudiésemos ir tomando y desde ahí, bueno, pues ir haciendo cosas.(PIEGD1, D3, Ref.3)</p>

*Fuente: elaboración propia*

También en este caso, existe la conciencia por parte de los educadores y las educadoras sociales de que la administración no comparte esta manera de trabajar o esta visión, en el sentido de que los procedimientos de trabajo

que se están implantando exigen un trabajo burocrático que requiere mucha dedicación; lo que, evidentemente resta tiempo para acercarse al terreno de los y las participantes. Así lo expresa la siguiente voz:

Entonces nosotras ahora estamos más a pie de calle ¿no?, tenemos la posibilidad de ver qué es lo que pasa con esas personas, de hacer procesos más personales ¿no?, de entrar en los procesos de las personas, de ayuda, de ir caminando, de tal, de cual... para eso estamos a pie de calle y necesitamos estar con la gente; sin embargo cada vez más nos están llevando a trabajo de despacho, de tablas, de tal... de cual... de especialista... de decir a... la tendencia a decir: " a ti lo que te pasa es esto y lo que vas a hacer es esto" ¿no?. (HE2, D3, Ref.2)

La cercanía, en definitiva, implica ir al lugar en el que se encuentra la persona, es decir, trabajar en la comunidad a la que pertenecen los y las participantes.

El respeto es otra de las características que para los educadores y las educadoras sociales está relacionado con el establecimiento de un buen vínculo, entendido como la capacidad de comprender la situación de los y las participantes y de tener en cuenta sus razones para hacer lo que han podido hacer (Fargion, 2006). Respeto hacia las personas con las que se trabaja, respeto hacia sus situaciones personales, hacia los procesos, hacia los tiempos, son aspectos a tener en cuenta a la hora de relacionarse con los y las participantes, tal y como lo expresan los siguientes testimonios:

**Tabla 37**

*Importancia del respeto en el vínculo*

Yo creo que también un poco desde el respeto ¿no? Desde el tema que nos sentamos en un plano de igualdad, que es lo que he comentado antes ¿no?, y desde respetar también procesos ¿no? Yo creo que, aunque nos pongamos metas o objetivos muy ambiciosos, yo creo que también respetamos el ritmo de las personas ¿no? Y somos capaces de estar ahí y siendo pacientes para que vayamos al siguiente paso. Entonces, yo creo que la educación... o sea, que sin respeto... pues no hay forma ¿no? 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.(HGD1, D1, Ref.21)

Ser capaz de situarse, saber a quién, con quién te vas a medir, con quién te vas a..., a quién va dirigido tu intervención, tu trabajo para poder ser lo más respetuoso, lo más sensible posible a esos colectivos con los que trabajamos y, sobre todo, con la infancia, con los menores. Me parece básico en nuestra profesión.(PIEGD1, D1, Ref.7)

Sacar lo mejor de ellos y luego sí que también respetar la idea de ellos.(HGD1, D3, Ref.4)

La labor educativa es como estar al lado, no estar al lado como un poste, estar al lado pues picando un poco, incentivando, reconduciendo, aclarando, conteniendo, recibiendo... pero también con mucho respeto hacia el chaval, hacia la familia, hacia el momento que se encuentra y con la idea, yo creo, de justicia social.(HGD1, D3, Ref.5)

No se les tiene en cuenta, no se cuida eso. Esa confidencialidad del trato, esa cercanía. Eso... pues la gente más necesitada, más cuidado tienes que tener con ellos porque menos herramientas tienen para poder defenderse, si no saben si lo están haciendo mal para... Que no les cuidemos ahí, que no les tengamos ese respeto, o esa... para mí es muy grave.(PE1, D3, Ref.4)

*Fuente: elaboración propia*

De la misma manera, para los educadores y las educadoras sociales un buen vínculo tiene que basarse en la escucha. Escucha que va más allá de recoger y atender lo que dicen; aún más, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales hacer una escucha activa implica dar voz a las personas participantes cuya situación es muy vulnerable y, que son poco escuchadas o ni tan siquiera escuchadas en la sociedad. Por lo tanto, se trata de escuchar y hacer que les escuchen. Así lo comentan algunas educadoras y algunos educadores:

Como trabajamos con familias cuyo nivel económico, cuyo nivel... en todos los sentidos... de comunicación es tan bajito... que sentarte Delante de ellas y escucharlas y hacer llegar la voz de ellos a otros espacios a mí me parece muy importante. (HGD1, D3, Ref.1)

Yo creo que, aparte de todo lo que has dicho, también el saber escuchar también es muy importante, porque si no sabes escuchar difícilmente le vas a educar. (HGD1, D3, Ref.11)

La empatía también aparece en el discurso como un componente importante a la hora de establecer un buen vínculo, tal y como lo expresa el siguiente testimonio:

He puesto empatía también, si no tengo esa capacidad de empatía no voy a poder realizar ese acompañamiento pensando en la otra persona, la persona a la que estoy acompañando, a la que de alguna manera está en riesgo. (TCPGD1, D1, Ref.2)

La cercanía, el respeto, la escucha y la empatía, en definitiva, conllevan una percepción de las relaciones desde una perspectiva de horizontalidad e igualdad. Percepción que se puede identificar con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006), en la que se rompe con una concepción asimétrica de las relaciones y en la que los diferentes roles y funciones se presentan en términos no jerárquicos. Como lo podemos observar en la siguiente voz:

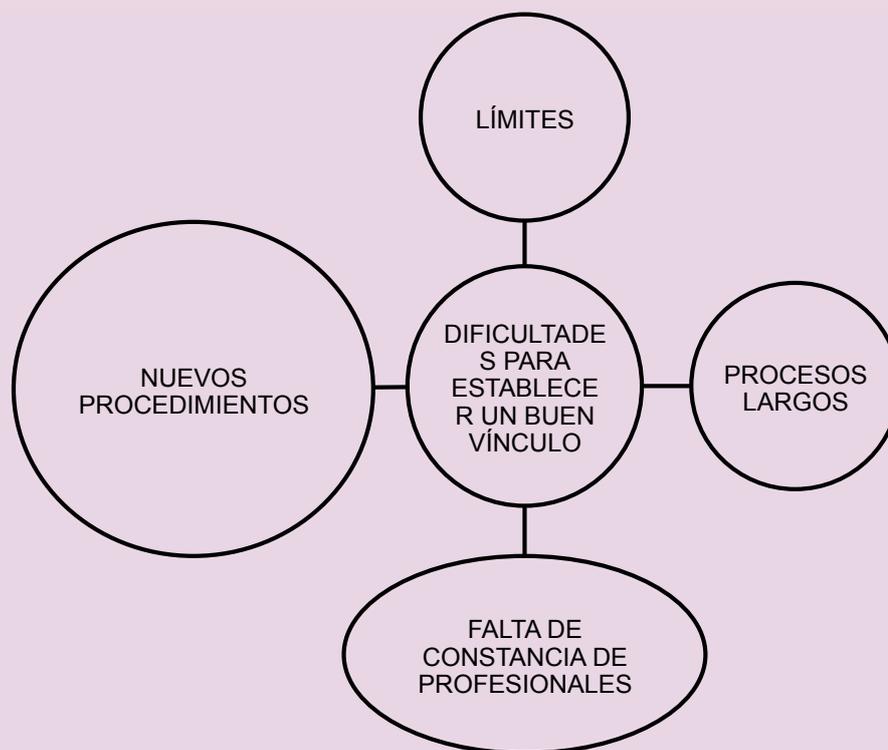
Entonces a mí ese papel de acompañar, de situarte en un papel de igual a igual y luego marquemos procesos, o pautemos o hagamos un montón de cosas a mí me parece fundamental porque trabajamos con colectivos muy desfavorecidos que van a la administración y les tratan no sé cómo o van a la escuela y les dicen no sé qué... entonces yo la verdad que en ese sentido nos ubicamos en la situación de iguales y eso a mí me gusta también. (HGD1, D3, Ref.4)

Desde el tema que nos sentamos en un plano de igualdad, que es lo que he comentado antes ¿no?. (HGD1, D3, Ref.13)

Los educadores y las educadoras sociales son conscientes de que no es fácil establecer un buen vínculo con los y las participantes. Las dificultades que se visualizan se refieren a:

- Dificultades a la hora de establecer límites.
- Procesos largos en el tiempo.
- Falta de constancia de profesionales.
- Procedimientos establecidos por los decretos (BALORA).

La siguiente figura trata de recoger las principales dificultades que perciben los y las profesionales de la Educación social a la hora de establecer un buen vínculo con los y las participantes:



Fuente: elaboración propia

Figura 26: Dificultades percibidas a la hora de establecer un buen vínculo

El vínculo que se establece entre profesionales y participantes es, muchas veces, origen de conflictos y quebraderos de cabeza para los educadores y las educadoras sociales; en el sentido, de que no saben muy bien dónde establecer los límites emocionales. Esto les lleva, en ocasiones, a vivir los problemas de los y las participantes con los que están trabajando como si fueran propios, a no desconectar de su trabajo o, desde su punto de vista, a perder objetividad. Este último aspecto aparece como clave, también, en la literatura científica consultada. De hecho, para algunas autoras una de las razones principales para utilizar procedimientos estandarizados en las valoraciones de las situaciones de los y las participantes es, precisamente, garantizar la objetividad (Fargion, 2006; Jolonch, 2002). En este sentido, el instrumento protocolizado con sus categorías predefinidas, funciona, por un lado, como un intermediario entre participante y profesional, en el sentido de que, marca una distancia en la relación, porque el y la profesional ya no está en soledad con el sujeto participante, sino que hay un elemento externo que va a marcar los pasos a dar. Y, por otro lado, refuerza la idea de que se garantiza una mayor objetividad, puesto que el o la profesional no decide lo que hay que preguntar y lo que no, sino que las categorías ya vienen previamente dadas. La persona profesional se limita a ajustarse a un procedimiento que ya está decidido

y avalado de antemano.

Esta idea aparece en muchas ocasiones en el discurso. En la tabla adjunta hemos recogido los testimonios que nos parecen más representativos de la percepción existente:

**Tabla 38**

*La implicación emocional como dificultad a la hora de establecer un buen vínculo*

A mí el vínculo igual también... desconectar, desconectar es lo que me cuesta. Vincularse, o sea lo que es la relación personal afectivamente y tal... igual ahí sí que es más fácil... o sea dónde estás, no sé esa relación yo creo que a larga tampoco se va a mantener, no sé, ese vínculo, pues, porque tú estás dónde estás... pero a mí el desconectar del trabajo cotidiano. Yo a veces cerrar la puerta y decir tienes la cabeza despejada y desconectar, a mí eso sí que también me cuesta.(HGD1, D3, Ref.21)

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? Hasta dónde llego, hasta dónde no llego, hasta dónde me implico, porque al final nos implicamos emocionalmente, o a mí me pasa que yo no sé separar...o sea, es mi trabajo y entiendo que mi trabajo acaba cuando acaba mi jornada laboral, hay días que me lo llevo, hay días que no me lo llevo, pero es el tema del vínculo emocional que se crea entre las familias y nosotras ¿no? Como personas. A mí es una de las cosas que más me toca. Creo que a mí a veces me hace perder objetividad y me hace perder muchas cosas ¿no? Quiero decir, esto va un poco unido con el tema que decíamos antes de que a veces trasladamos o proyectamos nuestros deseos, nuestros objetivos, nuestras intenciones... entonces es un tema que a mí me preocupa mucho. Al final algo que le pasa a la familia parece que nos pasa a nosotros.(HGD1, D3, Ref.45)

Es algo muy probable que suceda, una relación interpersonal prolongada en el tiempo y que toca emociones... yo creo que cada uno tiene que vacunarse contra esas cosas y el esfuerzo es buscar herramientas para ayudarte a llevarte eso para casa y a veces lo consigues y otras veces no, porque las situaciones con las que trabajas son variopintas y es que no somos tan asépticos.(HGD1, D3, Ref.46)

Claro, porque cuando estás hablando de la importancia que tiene el vínculo, de la relación de tal, ahí es fácil pasar esa línea de que te implicas emocionalmente, o sea, en el sentido este de... yo a veces suelo decir, o sea, si esta persona está en un agujero y tú por simpatía, por no sé qué te mentes en el agujero, hay que rescataros a los dos, tú no la puedes rescatar, entonces, ¿dónde está el límite?, si de repente te metes en una... A veces no te das cuenta, por eso es bueno tener un equipo.(PIEGD1, D3, Ref.6)

*Fuente: elaboración propia*

A este respecto, hemos querido recoger otro testimonio que nos ha parecido muy interesante, porque introduce la variable género en el tema de la implicación emocional; dando a entender que para los hombres, en el caso, por ejemplo, de familias monoparentales de mujeres, existe el peligro de que sean vistos como la figura paterna que no existe; lo que puede conducir a crear unos lazos emocionales que van más allá de una relación profesional. El siguiente testimonio recoge esta idea:

Y vosotros, como hombre digo, porque aquí estamos muchas mujeres y hay mucha mujer sola a cargo de hijos y muchas veces los educadores como hombres, muchas mujeres al final os están viendo como... están proyectando en vosotros al padre que no han tenido, la pareja que no han tenido, digo, ¿eh?, porque nosotras, como mujeres educadoras, tenemos una serie de cuestiones y de particularidades, pero vosotros sois pocos, menos, sois muchos menos que nosotras y muchas veces están proyectando eso sobre vosotros. Yo me parece que en los equipos siempre ocurre eso, que siempre comentan jolín, como no tenga cuidado, parece que yo mismo me tengo que poner el límite para que no porque me está viendo como su..., parece que no, porque son hombres, o sea, quiero decir que estamos en una sociedad también donde todo esto no es gratuito, o sea, el hombre está menos... va mejorando pero es verdad, mucha familia con mucha mujer a cargo de esto y entonces pues ahí tenéis una...(PIEGD1, D3, Ref.8)

El vínculo, por otro lado, no se establece de un día para otro, porque ganarse la confianza de los y las participantes es un largo proceso al que los educadores y las educadoras sociales dedican mucho tiempo y esfuerzo. Claramente se percibe en las siguientes voces la convicción de que para establecer un buen vínculo hace falta tiempo, es decir, todo un proceso de trabajo:

Y luego de ahí a que me parece que esto no lo tenemos que olvidar nunca y a veces lo olvidamos quizás por los contextos de trabajo que tenemos, es que son procesos, o sea, en el tiempo y para que se pueda dar ese proceso tiene que haber un vínculo importante, una confianza, eso hay que hacerlo, y que el camino es el proceso que lleva donde el protagonista quiera que vaya su proceso. (PIEGD1, D3, Ref.2)

Es que el vínculo supone, o sea, yo estoy convencida de que cuando yo me pongo en este proceso, vale, desde la parte profesional y tal empiezo a trabajar con una persona, esa persona lo fundamental, lo que va a estar a la base para que ella dé pasitos con esfuerzo y con más esfuerzo y con menos esfuerzo es la confianza que tenga en mí, pero esa confianza me la tengo que ganar y no me lo puedo ganar así porque estoy aquí porque soy la que sé o porque mira, porque no te queda más remedio. (PIEGD1, D3, Ref.5)

La falta de constancia de los y las profesionales en sus puestos de trabajo, es otro de los aspectos que, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales dificulta la posibilidad de establecer vínculos con los y las participantes. En el sentido de que los continuos cambios de profesionales de referencia imposibilitan el contar con tiempo suficiente como para poner en marcha un proceso educativo cercano, en el que prime la confianza. Hace falta tiempo para ello. En la siguiente voz, por ejemplo, podemos ver reflejada esta crítica:

Jo, te he contado mi vida, he depositado en ti, hemos empezado a estar a gusto, ya tienes el vínculo establecido y de repente me tengo que ir, no puedo seguir contigo. Entonces, pues, claro, va a otra base y tiene que empezar de cero y cuesta mucho. También suele pasar que cambie el educador, bueno, porque en el trabajo sí que hay movilidad, porque las condiciones a veces, que no hay estabilidad laboral o los salarios son bajos, pues la gente se mueve buscando o cercanía simplemente de dónde vives y, claro, dejas usuarios en la mitad y suelen decir ¿no? Jo, he depositado mucho en ti... (HE1, D3, Ref.1)

Esta situación, es decir, las idas y venidas de los y las profesionales en los diferentes recursos, crea malestar entre los educadores y las educadoras sociales. Malestar que, en ocasiones, se centra en las tensiones que pueden surgir y, de hecho, surgen, entre los derechos laborales de los y las profesionales y las necesidades de los y las participantes de la acción socioeducativa. A este respecto se tiene una conciencia muy clara de que en los últimos años se han conseguido muchas mejoras laborales, en cuanto a permisos, vacaciones, etc; pero, a su vez, también se tiene la conciencia de que un buen vínculo se establece estando cerca de los y las participantes a lo largo del tiempo. Y hay ocasiones en las que estas dos cuestiones colisionan, tal y como queda reflejado en el siguiente testimonio:

Yo a veces me doy... o sea recibo la parte de cállate XX porque esos son derechos que se han conseguido... una cosa es conseguir algo, pero luego también habrá que conciliarlo con el tipo de trabajo, porque es donde estamos trabajando. A lo mejor estás en... trabajando en las oficinas, te vas una mañana y al día siguiente tienes la mesa hasta aquí, pero igual tampoco pasa mucho más ¿no? Pasar un papel más tarde, que una decisión se tome más tarde, tampoco pasa mucho más. Pero el tema de esa relación que hay que crear, el tema de los vínculos, todo ese tema que es una cosa costosa, que no se crea de la noche a la mañana y de repente pase que de repente se quede todo el piso vacío durante tres semanas y nadie diga ahí nada, a mí me parece una verdadera locura. (HGD2, D3, Ref.2)

Por último, en concordancia con los resultados obtenidos por Fargion (2006, 2007) en sus diversas investigaciones, los nuevos protocolos y, en concreto, el BALORA, también aparecen como elementos que dificultan las posibilidades de establecer una buena relación con los y las participantes, por la excesiva burocratización que conllevan. Los educadores y las educadoras sociales perciben que la cumplimentación de estos protocolos precisa del empleo de mucho tiempo, que se ha restado al tiempo dedicado a la acción directa con los y las participantes. Esta situación la viven como una pérdida, tal y como queda recogida en la siguiente cita:

Los educadores en ese caso hemos perdido. Los educadores ahí en ese sentido dices "joe, si en este tipo de cosas desde hace muchísimo tiempo las valoramos y lo vemos, y estamos ahí los educadores. Y conocemos la realidad que estamos todo el día con la familia para aquí y para allá". Pero el BALORA lo marca así. (PE1, D3, Ref.1)

Como aspectos facilitadores, en cambio, se citan dos principalmente: la perspectiva comunitaria y el trabajo y el apoyo del equipo de profesionales.

Ya hemos observado que un buen vínculo, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales, tiene que basarse en la cercanía y tiene que construirse en y desde donde está la persona participante, es decir, en su propia comunidad, en los espacios en los que vive. Por lo que trabajar en y desde estos espacios (en la calle, en el colegio, en la casa, etc.) es imprescindible para establecer un buen vínculo. Todo esto, implica trabajar con una perspectiva comunitaria y, por lo tanto, desde una cultura profesional romántica (Fargion, 2006). Las siguientes citas recogen muy bien la esencia del trabajo comunitario:

... estamos en el contexto, estamos muy, muy metidos en el contexto, en la propia comunidad ¿no? y nos conocen y nosotros conocemos y tal. (HE2, D1, Ref.6)

Entonces nosotras ahora estamos más a pie de calle ¿no?, tenemos la posibilidad de ver qué es lo que pasa con esas personas, de hacer procesos más personales ¿no?, de entrar en los procesos de las personas, de ayuda, de ir caminando, de tal, de cual... para eso estamos a pie de calle y necesitamos estar con la gente. (HE2, D3, Ref.2)

Relacionado con la mirada comunitaria, otro de los aspectos que para los educadores y las educadoras sociales facilita el hacer un buen trabajo, es decir, el establecer un buen vínculo, es trabajar en red con otros y otras profesionales. La red entendida como una estructura alternativa a estructuras constrictivas, rígidas y burocratizadas en un territorio, a fin de responder a los retos socioeducativos que tienen (Civís, Riera, & Longás, 2009). Alrededor de las personas menores de edad con las que trabajan los educadores y las educadoras sociales, se encuentran otros y otras profesionales (médicos, pediatras, psicólogos y psicólogas, trabajadoras sociales, maestros y maestras, etc.) y la percepción que se tiene es que es muy importante crear redes de trabajo con estos y estas profesionales para poder desarrollar unas líneas de actuación coherentes, así como para poder contrastar diferentes visiones relacionadas con la realidad de los y las participantes. Los comentarios recogidos en la tabla 39 así lo expresan:

**Tabla 39**

*Importancia del trabajo en red*

También había apuntado el tema de la interprofesionalidad, no trabajamos a nivel individual, y entendiendo el trabajo en equipo, no solamente de educadores, sino entiendo también, en un momento dado con pediatras, tutores u otras personas profesionales. (TCPGD1, D1, Ref.4)

... y luego también trabajamos mucho con, con... en red; o sea, esa es otra de las vocaciones; es decir trabajar con otros recursos, trabajar en equipos multidisciplinares... por ejemplo con los casos lo que ocurre es que normalmente no solamente trabajamos nosotros porque además está el Módulo, porque además está la Escuela, porque además está no sé quién porque además... es un poco cristo; entonces cada vez más pues un poco poder juntarnos y poder llevar unas líneas de actuación un poco coherentes... que la familia no se vuelva loca, nosotros tampoco... entonces pues que vayamos por ahí va un poco todo eso. (HE2, D1, Ref.14)

Nosotros hemos pensado, bueno, siempre, en los equipos de educadores, porque es una idea que siempre se ha mantenido ahí, que la presencia del educador en esto, en un local, en los mismos centros escolares era idónea, educadores luego del ayuntamiento o de Diputación, educadores sociales como figura en los colegios. Porque la visión es diferente y se puede contrastar como los psicólogos, padres, psicólogos y profesorado, y la visión es distinta y yo creo que podría ser mucho más efectivo. (PE1, D1, Ref.1)

*Fuente: elaboración propia*

En muchas ocasiones, además, recae en los y las profesionales de la Educación social la responsabilidad de crear y dinamizar estas redes. Estos y estas profesionales tienen la percepción y, de hecho, asumen la tarea de dinamizar y organizar estas redes porque, en definitiva, consideran imprescindible para poder llevar a cabo una buena acción socioeducativa. Por ejemplo, como una vía para obtener información de naturaleza más holística sobre la situación de las personas con las que se está trabajando. Así lo expresan los siguientes educadores sociales:

Siempre tenemos la misma historia. Nos interesa por encima de todo que exista una buena red social y muchas veces lo he dicho, es decir, ningún empacho en pasar como tonto... entre comillas... me interesa por encima de todo crear esa red porque primero me da una información de la familia y de los casos, de los chavales... de lo que sean de mucho cuidado y segundo, en la medida que vas sembrando luego puedes ir recogiendo. Esta es mi teoría, esto es en lo que creo, esto es lo que estoy haciendo y lo que está funcionando. Es decir, eso también lo tengo claro y, bueno, pues sí tenemos que dinamizar muchas veces los contactos, pero no importa porque yo lo tengo claro... yo lo tengo claro que esa es una de las tareas que tengo que hacer, es una de las estrategias que utilizo y para adelante como está mandado. (HGD1, D1, Ref.5)

Es decir, como que determinabas formas de trabajar, de intervenir que debieran de a lo largo de 20 años estar ya muy mascadas y no lo están y todavía te toca permanentemente, que yo lo he asumido desde el principio como una labor que forma parte del equipo, y como digo a los educadores aquí tenemos que educar a los chavales, a las familias, pero también a los profesionales con los que trabajas: profesores, directores de centro, médicos, concejales, trabajadoras sociales,...y eso es permanentemente ¿eh? Y no te quemes en esa historia porque es lo que toca. (HGD1, D1, Ref.7)

Con todo, en consonancia con evidencias mostradas en diferentes investigaciones europeas (Bronstein & Abramson, 2003; Lymbery, 2006; Taylor, 2006), los educadores y las educadoras sociales son conscientes de que en ocasiones es complicado trabajar con otros y otras profesionales. Los diferentes procesos formativos seguidos, los distintos lenguajes profesionales existentes conducen inevitablemente a tener miradas diversas en relación con el sujeto participante; miradas que difícilmente se consiguen aunar, como se recoge en la siguiente cita:

Sí; hay dificultades porque cada uno somos muy nuestro... claro; el problema de trabajar en red es ese también ¿no?; claro, todas las visiones no son iguales... aunque estéis interviniendo en el mismo sitio resulta que cada uno intervenís con una visión distinta y con una autoconvención de su intervención igual discrepante con la de al lado. (HE2, D1, Ref.15)

Y luego también hay que ver cada uno con qué ciencia se sienta, porque uno se sienta con la sociedad, el otro con la matemática, con la médica... o sea ahí se mezcla todo y ahí se notan las lecturas ¿no? De que al final queremos llegar todos al mismo esto, pero los caminos se van entrecruzando y no llegamos y luego la perspectiva con la que viene la gente ¿no?. (HGD1, D1, Ref.12)

Además también se tiene la percepción de que no existe una definición clara de cuál es la finalidad del trabajo en red, ni tampoco una concepción unificada en relación con la misma; y, por lo tanto, el éxito del trabajo interdisciplinar depende, en muchas ocasiones, de las actitudes individuales de los y las profesionales. Es decir, de la actitud más o menos colaborativa que los y las profesionales muestran hacia el trabajo en red. Estas dificultades aparecen reflejadas, por ejemplo, en los siguientes comentarios:

Para mí es muy importante lo del trabajo en red, pero digo que, al final, la estructura que se genere en torno a ese trabajo en red y que salgan cosas también depende de qué persona esté ahí sentada ¿no? Quiero decir, yo puedo estar encantada de juntarme contigo, pero tenemos una... porque a veces nos juntamos con profesionales de otras disciplinas ¿no? Entonces hablamos lenguajes diferentes y no nos entendemos. O sea yo, nosotros el tema urbanístico lo tenemos al lado, porque es un poco el que marca nuestro ritmo ¿no? Yo me puedo sentar con la arquitecta de mi empresa y no nos entendemos ¿no? Y hacemos esfuerzos por hablar el mismo lenguaje y de marcarnos unas cosas. Entonces, que a veces el marcar cosas es importante y creo que tiene que guiar nuestro trabajo, pero luego lo que salga de ahí es... lo asocio más a la voluntad, a las habilidades, a que hablemos el mismo lenguaje cuando son disciplinas muy diferentes con objetivos muy diferentes ¿no? A eso me refiero un poco ¿no? Que creo que tiene que haber una base escrita que guíe el trabajo de todo el mundo y todo el mundo sepa lo que tiene que hacer cuando entre en la empresa, en el equipo o lo que sea ¿no? Pero

que ese querer hacer de una manera o querer marcar una cosa está pensada para conseguir unos objetivos ¿no? O sea el trabajo en red tiene un objetivo, o sea, pedalear todos hacia el mismo lado hacia donde sea y, a veces, eso también se distorsiona ¿no? O se desvía un poco por esa historia ¿no? Yo, por ejemplo, sí que lo veo, cuando estamos con las “oficinas” es muy difícil llegar a muchos acuerdos ¿no? Incluso desde el tema de la escuela ¿no? Que somos educadores cada uno en su ámbito y a veces es muy complicado hablar ¿no? Y llegar a acuerdos, entonces entiendo que las bases hay que sentarlas y hay que marcarlas, pero, bueno que luego el caminar ya, pues complicado lo veo ¿no?. (HGD1, D1, Ref.12)

Porque hay gente que viene porque me toca y porque me han dicho que en tercera hora tengo que ir a coordinarme con no sé quién y hay gente que no, que realmente cree en ello y es donde se ve, porque esa es otra quién sabe quién cree y quién no cree... eso también estás enmarcado... o hay gente que dice yo llevo tanto tiempo de experiencia con esta metodología y a mí que me quedan 5 años en este centro, pues no me voy a cambiar de metodología, porque yo llevo este proceso y por 5 años no voy a... y eso escuchas también. Entonces, bueno, pues, seguimos peleando “por el tema del lenguaje, pero al final eso también suele pasar... (HGD1, D1, Ref.12)

También existen cuestiones prácticas que dificultan el trabajo en red, como pueden ser, por ejemplo, los diferentes horarios que tienen los y las diferentes profesionales que trabajan en torno a una persona menor de edad en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. A este respecto, los educadores y las educadoras se quejan de carecer de espacios y tiempos para llevar a cabo un trabajo en red de calidad. Señalan:

Claro porque es cierto que además los tiempos son diferentes de unos y de otros. O sea, desde el horario diario hasta... pero no solamente es un problema del hogar de los horarios, es que los horarios de los educadores, de los trabajadores de la escuela de tal, no tiene nada que ver. (PGD2, D1, Ref.3)

Pero el tema es quizás lo que no tenemos contemplado dentro de nuestras instituciones es que la coordinación es una función también dentro de los profesionales, del ámbito profesional, y que tiene que necesitar un tiempo y un espacio, y necesita una estructura, no tenemos estructuras de coordinación. O sea, nosotros en nuestro centro ahora tenemos estructuras de coordinación y tenemos horarios donde la gente, su función es juntarse y coordinarse, ese es su trabajo, no es su tiempo.. (PGD2, D1, Ref.4)

Pero, además de esto, ¿cómo piensan los educadores y las educadoras sociales que hay que situarse en la relación? ¿cuál tiene que ser la actitud profesional para conseguir este tipo de relación o vinculación con los y las participantes?

En primer lugar, piensan que la implicación de los y las profesionales es una condición sine qua non para poder establecer un buen vínculo. Idea que encaja perfectamente con algunas de las conclusiones obtenidas por Fargion (2006, 2007) en sus investigaciones. Según esta autora la implicación emocional con la persona participante es un factor positivo y necesario para comprender la situación de esta última y poder trabajar con ella.

Aspecto que se relaciona con la manera de trabajar desde la cultura profesional romántica. La siguiente voz muestra esta idea:

Entonces que tú desde fuera te sitúes delante de ellas y seas capaz de mirar desde fuera, al principio, porque luego ya te implicas porque no eres un observador, eres un participante. (HGD1, D3, Ref.2)

Y esta implicación conlleva tres modos o maneras de estar: la incondicionalidad, la sinceridad y la consistencia. Para los educadores y las educadoras sociales la incondicionalidad significa, estar al lado de los y las participantes aceptándolas independientemente de lo que hayan hecho, sin emitir juicios de valor e intentando visualizar los aspectos positivos de los y las participantes; independientemente de sus maneras de ver las cosas. En esta misma línea, para Fargion (2006) el educador y la educadora tienen que tener la habilidad de conectar con la persona en su propio terreno. Lo que no siempre es fácil. La sinceridad consiste en tener una actitud clara y transparente con respecto a los roles o a los papeles dentro de la relación. Sobre todo, dejar muy claro el papel que como profesionales ocupan dentro de la red de protección y, consecuentemente, cuáles son sus funciones y obligaciones. Y, en tercer lugar, la consistencia implica estar, estar y estar; día a día, acompañando a los y las participantes en sus procesos. En la siguiente tabla hemos recogido las voces que hacen referencia a estas tres cuestiones clave para todo educador y educadora social:

**Tabla 40**  
*El y la profesional en la relación educativa*

INCONDICIONALIDAD	Hombre a mí una de las primeras cosas que... la tendencia a juzgar yo creo que es inevitable, es decir, pues sin querer cada uno procede, tiene su historia y le han marcado determinados acontecimientos, determinados valores, tiene una idea, se ha hecho una idea de cómo tiene que funcionar el mundo. Otra cosa es... o sea, y ese juicio moral sale dentro. Otra cosa es que tengas que expresarlo y yo creo que hay que hacer una observación de cómo tus vivencias personales matizan o te empañan un poquito, distorsionan la manera en que tú ves las cosas. Yo creo que eso hay que contrastarlo y hay que ser más... hay que dejar espacio a tener otras perspectivas, de que otras personas puedan tener otra manera de abordar las decisiones... o sea de valorar que las decisiones que otras personas han tomado respecto de sus vidas, lo que hacían o dejaban de hacer a veces tiene que ver con que somos nosotros y nuestras circunstancias y en ese sentido yo me cuido mucho de hacer esos juicios de valor ¿no? O al menos lo intento, porque algunas veces se me escapa de una manera inconsciente. (HGD1, D3, Ref.28)
	Yo lo veo como una aceptación incondicional, quiero decir, yo te acepto, otra cosa es que no te dé el "para bien"... o sea, de base te acepto. Muchas veces veo que sus mundos, sus referencias o sus comparaciones son diferentes, que a veces dices, ostras, lo ves así porque es lo que has vivido, pero también como ponérselo en contra... o sea ponérselo contra la pared y reflexionar sobre eso. Pero sí que de base yo creo que también no juzgar. (HGD1, D3, Ref.31)
	lo que sí está claro es que ellos se tienen que sentir aceptados, independientemente de sus acciones. (HGD, D3, Ref.33)
SINCERIDAD	algo que intento dejar claro es que soy parte del, como decía XX, del servicio de protección y todo aquello que sea relevante en relación a la protección del niño no es una información que vaya a quedar en el secreto... yo no soy amigo tuyo ¿no? Yo es una cosa que tengo que clara, vamos... no soy amigo tuyo. (HGD1, D3, Ref.15 y 16)
	...es decir, aquellas cosas importantes y relevantes en la vida del niño o que tenga un efecto en el niño aquí no vale, no vale ningún pacto entre nosotros. Esto es... la información en la medida en la que yo la tengo la tiene, pues en este caso, el Servicio de Infancia de la Diputación. (HGD1, D3, Ref.17)
CONSISTENCIA	La consistencia y la permanencia son muy importantes en la relación... (HE1, D3, Ref.2)
	La relación se trabaja diariamente y no viniendo un día a la semana, entonces mientras no esté. (PE1, D3, Ref.3)

Fuente: elaboración propia

El discurso de los educadores y las educadoras sociales nos lleva, en definitiva, a una manera de entender las relaciones con los y las participantes desde la cercanía, el respeto, la escucha, la empatía y, en definitiva, la horizontalidad. Una relación en la que el verdadero protagonista es el propio sujeto participante. A su vez, por parte de los y las profesionales se espera incondicionalidad, sinceridad y consistencia. Esta concepción de las relaciones entre profesionales y participantes coincide plenamente con una cultura profesional romántica y una aproximación hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección centrada en su bienestar que, a su vez, comporta enfatizar la participación como uno de los aspectos clave de la acción socioeducativa (Sheppard, 2005). Veamos, en la siguiente categoría, lo que perciben sobre ello los y las profesionales de la Educación social.

## La participación de los sujetos participantes en la acción socioeducativa

Siguiendo el mismo esquema utilizado en el análisis de los documentos normativos, en primer lugar recogemos cuáles son los principios generales que los educadores y las educadoras sociales tienen en relación con la participación de las personas participantes. En segundo lugar, basándonos en el modelo teórico circular (Roose et al., 2009; Warren, 2007), analizaremos dónde y cómo se visualiza la participación de los sujetos participantes por parte de los educadores y las educadoras sociales. Finalmente, evidenciaremos cuáles son los aspectos que facilitan y obstaculizan la participación de los y las participantes, siempre desde la percepción de estos y estas profesionales.

### LA PARTICIPACIÓN COMO PRINCIPIO GENERAL

En relación con el concepto de participación subyacente, los educadores y las educadoras sociales consideran que no hay participación ni buena ni mala, sino que dependiendo del momento, de la situación o de las personas, una modalidad de participación puede ser más adecuada que otra; en la línea de los modelos teóricos circulares propuestos por diferentes autores y autoras para el análisis de la participación (Bell, 2011; Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Roose et al., 2009; Wright et al., 2006) y superando visiones más escalonadas de la misma (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Trilla & Novella, 2001). Incluso asumen que, en algunas situaciones, no hay posibilidades de participación. Lo podemos comprobar en las voces que aparecen a continuación:

Para mí el concepto de participación depende, depende de muchas cosas, depende de los tiempos, de las personas y demás. (TCPGD1, D4, Ref.5)

...yo creo que cada contexto puede requerir distintas formas de participación, y que incluso hay contextos en los que no somete ninguna participación, pero eso es así, claro y meridiano. O sea, tú aquí no tienes nada que decir. (TCPGD1, D4, Ref.21)

En consonancia con el debate existente en los ámbitos estatal y europeo en torno a la participación de los sujetos participantes (Elosegui, 2008; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010;

Pastor-Seller, 2010a), lo que sí se considera fundamental, por parte de los educadores y educadoras sociales, es tener muy clarificada la finalidad que se persigue al poner en marcha procesos participativos, es decir, para qué se quiere impulsar la participación. En este sentido, existe la percepción de que no siempre suele estar claro, sobre todo, por parte de las administraciones; lo que crea cierto escepticismo entre el colectivo de profesionales. En este sentido, tienen la impresión de que en algunas ocasiones se ponen en marcha dinámicas participativas, simplemente porque es un tema de actualidad y corresponde hacerlo, pero, en realidad, no existe un afán real de posibilitar o promover cambios de ningún tipo. Esta misma impresión se ve reflejada en los estudios de diversos autores y diversas autoras, sobre todo del ámbito europeo, en el sentido de que afirman que la participación no puede ser el fin en sí mismo, sino que su objetivo tiene que ser asegurar los mejores resultados para los y las participantes, para la organización y la propia comunidad. Por ello, la participación sólo será significativa y efectiva siempre que se oriente hacia el cambio (Bell, 2011; EAPN, 2014; Kirby et al., 2003; Warren, 2007; Wright et al., 2006). Las voces recogidas muestran este escepticismo:

**Tabla 41**

*El para qué de la participación*

Bueno, yo soy bastante escéptica con el tema de la participación. Creo que es una palabra que está de moda, que sirve de colchón cuando hablamos de participación y cuando hablamos de medidas o de leyes, o de cosas de éstas, sirve un poco de colchón para facilitar o apoyar un poco las medidas que se van poniendo, como bueno, esto es así porque ya hemos participado, quien sea, a todos los niveles, y constantemente me viene la palabra de la apariencia, que la nombraba Maquiavelo, esto de que sea aparente pero luego en realidad no, porque eso de la participación, mira, la masa vete a saber.(TCPGD1, D4, Ref.3)

Entonces bueno, yo creo que eso, que es importante, ante pues eso, trabajar cuál es el concepto en el que nos vamos a mover con el tema de la participación. Muy importante que la gente que lo puede posibilitar que en principio tiene más poder, tenga claro.(TCPGD1, D4, Ref.19)

Entonces viene la pregunta previa de para qué queremos la participación, queremos la participación porque queda bonito en un plan de infancia en este caso, que va a ser político, porque al final la Diputación tiene un plan de infancia, y además lo va renovando, ya es el tercero, y además participan todos, pero bueno, pues es un aspecto político. Entonces esa es una de las mayores dificultades, cómo se entiende por los diferentes ámbitos la participación.(TCPGD1, D4, Ref.46)

*Fuente: elaboración propia*

De hecho, desde la visión de estos y estas profesionales, en ocasiones, el tema de la participación se utiliza para aparentar que se está poniendo en marcha un proceso participativo que luego no es real; porque, por ejemplo, las actividades se organizan en unos horarios en los que la gente no puede tomar parte. A este respecto, los educadores y las educadoras reivindican la importancia de ser honestos y honestas; esto es, tener muy claro y dejar muy claro hasta dónde se va a poder participar, tal y como lo podemos comprobar en los siguientes testimonios:

Pero me refiero a que con todas las normativas, lo que se escribe muchas veces y tal, hacemos esto, creamos estos espacios que parece que pueden ser participación, y no son, no son. Entonces me parece que es mucho más honesto y mucho más real decir, bueno, hasta aquí, y más no, más decido yo, o de esta forma. (TCPGD1, D4, Ref.21)

Y luego hay muchas formas de propiciar la participación. Por ejemplo, cuando hablamos en la parte comunitaria, con las comunidades, a veces el ayuntamiento, por poner un ejemplo, dice, bueno, pues vamos a hacer una reunión de vecinos y tal, y vamos a discutir sobre no sé qué cosa, y la pongo a las diez de la mañana. Perdona, a las 10 de la mañana no puede ir la gente. Esa es una forma, y eso se hace, eso se hace. O el resto del ayuntamiento va a ser, el Consejo Municipal eso, va a ser pues eso, a las 8, a las 10 o a las 11 de la mañana. Hay que llevarlas a las 8 de la tarde para que pueda ir la gente, y estamos hablando de participación, luego la gente si viene... este tipo de cosas es a lo que me refiero. O sea estoy de acuerdo en que depende en qué contexto, de qué manera y tal, la participación llega hasta donde llega, pero eso es así, es claro y se dice y se explicita ¿no? por la situación y no otras veces que pues eso, que hablamos de participación y no es real, que nos estamos engañando, que es la apariencia. Y con el trabajo, decían en los EISE, los proyectos educativos y todo esto es un poco de lo mismo. No, yo ya le he dicho vamos a trabajar sobre esto. No, no, perdona, tú has hecho un escrito, has marcado los objetivos, has puesto lo que vas a hacer, lo que no vas a hacer, no sé qué, eso devuélveselo o hazlo entre ambos, ahora luego es que no vienen, ¿cómo va a venir?, ¿a ti te ha dicho que iba a venir, que iba a hacer esto?, o sea este tipo de cosas ¿no?, se a lo que me refiero. (TCPGD1, D4, Ref.21)

## LA COMPRENSIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DESDE UN MODELO TEÓRICO CIRCULAR

Tomando como referencia el modelo circular propuesto (Roose et al., 2009; Warren, 2007), hemos observado que las voces que predominan en el discurso de los educadores y las educadoras sociales en relación con la participación de las personas participantes se refieren, sobre todo, a la participación desde un enfoque micro, es decir, a la participación de los sujetos participantes en los asuntos concernientes a su propia vida. Lo que no significa que no se contemple la participación a los niveles meso y macro, pero el discurso se centra, casi en su totalidad, en el nivel micro.

### *El enfoque micro de la participación*

A este nivel micro, estos y estas profesionales distinguen, como mínimo, la participación de los y las participantes en dos ámbitos de actuación:

- En la toma de decisiones que atañen a sus vidas.
- En la evaluación y valoración de la situación en la que están.

En relación con el primer ámbito, son muchas las voces que afirman que las personas participantes son las protagonistas de sus propias vidas y que, consecuentemente, les corresponde a ellas decidir sobre las mismas. A este respecto, esta percepción de los educadores y las educadoras sociales coincide con el discurso encontrado en las normativas, en cuanto que la participación de los sujetos participantes en la toma de decisiones que afectan a su vida se reconoce como un derecho de ellos y ellas. Lo podemos comprobar en las siguientes citas:

Entonces también saber hasta dónde llegamos y hasta dónde somos eso, acompañantes y que las decisiones importantes de la vida de cada uno las toma ella misma, no las tenemos que tomar nosotros. Nosotros somos facilitadores, acompañantes. (PIEGD1, D4, Ref.1)

Y ellos son los protagonistas, y sobre todo cuando es como verdadero. (PIEGD1, D4, Ref.5)

Precisamente, tal y como lo hemos visto anteriormente, la finalidad de la acción socioeducativa es empoderar a los y las participantes. Es decir, que sean capaces de tomar sus propias decisiones en torno a sus vidas y de asumir las consecuencias que conlleva el tomar las decisiones. En la misma línea de reflexión que la EAPN (2012), para estos y estas profesionales empoderar, en definitiva, implica ser protagonistas de sus vidas en todos los sentidos: tomando decisiones y responsabilizándose de las mismas. Estos comentarios reflejan claramente estas ideas:

**Tabla 42**

*Empoderamiento como finalidad*

Y acompañar en todo ese proceso haciéndoles protagonistas. Yo lo que suelo utilizar mucho es yo quiero que, o sea, vosotros de todo lo que haga sois el 90% lo vais a hacer vosotros, yo solo os voy a acompañar, pero sois los verdaderos protagonistas y hacerles ver eso. (PIEGD1, D4, Ref.3)

Yo creo que fundamentalmente que las personas sean más... sean autónomas, sean protagonistas, que sean capaces de tomar decisiones sobre su propia vida y su propio recorrido, y que en el caso de menores que los padres, las familias puedan acompañar en el proceso de los hijos, y en ese sentido me parece muy importante que las familias se puedan reparar, fortalecer y pues igual hay que tomar otra serie de medidas, pero sobre todo eso, o sea que... pues empoderar a las personas como tales. (PIEGD, D4, Ref.8)

Entonces yo creo que nuestro trabajo va un poco en ese sentido, es decir, que las personas recuperen su protagonismo en ese sentido, sus responsabilidades, asumiendo también las consecuencias de esas decisiones para la vida. Y que las decisiones que tomen no coincidan con lo que yo haría, pues es su vida. (TCPGD1, D4, Ref.16)

*Fuente: elaboración propia*

En la medida en la que la persona participante es la protagonista y, por lo tanto, le corresponde tomar las decisiones importantes que afectan a su vida, los y las profesionales asumen que esas decisiones no tienen por qué coincidir con las que hubiera adoptado el o la profesional. Evidentemente, existe la percepción de que hay que respetarlo. Y tal y como lo hemos comentado anteriormente, la incondicionalidad tiene que estar siempre presente. Estos testimonios muestran el parecer de dos profesionales al respecto:

Y desde luego esas decisiones no tienen por qué coincidir con lo que nosotros haríamos, claro, pero esto es difícil. (PIEGD1, D4, Ref.2)

Y hay muchas veces que sus decisiones, desde luego, no son las decisiones que yo tomaría ni muchísimo menos, es más, incluso puedo pensar que la abocan a una cosa, pero son sus decisiones, es su vida. Y eso yo lo tengo que asumir. (TCPGD1, D4, Ref.16)

En relación con el segundo ámbito, es decir, con la participación de las personas participantes en la evaluación y valoración de la situación en la que están, cabe decir que la idea de que los y las participantes puedan participar en el análisis de lo que les está ocurriendo es una idea que se manifiesta con mucho ímpetu en el discurso de los educadores y las educadoras sociales. Según Fargion (2006) esta es una manera de trabajar característica de una cultura profesional romántica, en la que se valora de forma considerable la visión del sujeto participante y el sentido que le da a su propia situación. A este respecto, la participación se visualiza, sobre todo, en escuchar su voz para saber qué es lo que opinan, qué es lo que piensan de su propia situación. Lo que implica que, a priori, se sitúan en la modalidad participativa denominada información, donde la finalidad es dar y recibir información sobre su situación. Este posicionamiento lo podemos observar en los testimonios que siguen:

Eso no quita, yo creo, para que en un momento dado, haya canales de comunicación y momentos para escuchar la voz, para escuchar las opiniones, para saber qué es lo que desean, para saber qué es lo que le gustaría... no sé si tanto sería hablar de participación como de por lo menos, sobre todo en el caso de menores, que es lo que me toca, escucharles, decir: bueno, dónde estáis, qué queréis, cómo lo veis... yo más que participación empezaría a hablar de por lo menos oír la voz, tenerles en cuenta. Luego a partir de ahí veremos qué es lo que se puede hacer o qué margen de maniobra nos queda. (TCPGD1, D4, Ref.8)

Pero bueno, por lo menos para mí la participación y la clave es, vuelvo a repetir, está por lo menos en dar oportunidad de escuchar la voz del otro con sus argumentos, que puede que varíen de los míos o que no varíen. (TCPGD1, D4, Ref.13)

En las siguientes voces, en cambio, podemos observar que la escucha va más allá del hecho de recoger información con la que el y/o la profesional puede disponer a posteriori. En el sentido de que la finalidad de la escucha es devolver el protagonismo a los y las participantes y primar y valorar la interpretación que los y las participantes hacen de su propia realidad. La escucha, por lo tanto, implica reconocerles la posibilidad de participar en la valoración de su situación, recogiendo lo que opinan y respetándolo; porque "la única que sabe qué es lo que le pasa y qué es lo que necesita, es la propia persona. Y nosotros como profesionales, lo que deberíamos de hacer,

entiendo yo, es utilizar todas las estrategias para que vaya sacando realmente qué es lo que quiere y cuál es el camino que pueda seguir, y acompañar en ese proceso” (TCPGD1, D4, Ref.7).

Aún más, otra educadora social añade que: “lo que me interesa fundamentalmente es la historia que me cuenta la propia persona y que para ella es la importante (TCPGD1, D4, Ref.1).

En definitiva, lo que hay que tratar de conseguir es realizar una lectura compartida de la situación, tal y como lo podemos observar en las voces que aparecen en la tabla siguiente. Es decir, encontrar ese espacio común y compartido para poder empezar a trabajar en una línea o en otra. Para ello, claro está, hay que escuchar a los y las participantes qué es lo piensan y qué es lo que quieren; hay que ponerse en su lugar e ir construyendo conjuntamente un relato de la situación que permita poner en marcha procesos socioeducativos que conlleven posibles cambios. Esta percepción de la acción socioeducativa coincide con la idea de Fargion (2006) de que, desde una cultura profesional romántica, el propio proceso de la acción socioeducativa se va construyendo gracias a la interacción entre participantes y profesionales. De manera que las negociaciones y los acuerdos entre ambos van definiendo cómo organizar el proceso. Además, la literatura científica también evidencia que la existencia de actitudes y visiones diferentes por parte de profesionales y participantes, puede ser un factor obstaculizador de procesos participativos (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Warren, 2007). Los siguientes testimonios evidencian esta percepción:

**Tabla 43**

*Construcción de relatos compartidos*

por parte de las personas que trabajamos reconocer la historia, y empezar a compartir espacios comunes.(TCPGD1, D4, Ref.2)

Si consigues que por lo menos parte del relato sea común, ahí quizás puedas establecer un acompañamiento o una relación de ayuda en determinado momento.(TCPGD1, D4, Ref.5)

Entonces, eso, trabajar, si el territorio es ese en el que tú haces un dibujo y el usuario está haciendo otro, está claro que en algo se puede coincidir, entonces es buscar esa coincidencia y a partir de ahí igual se puede plantear un tipo de participación.(TCPGD1, D4, Ref.25)

*Fuente: elaboración propia*

La información como una de las posibles modalidades de participación, no aparece en el discurso de los educadores y las educadoras sociales sólo desde el enfoque de recibir o recoger información por parte de los y las participantes; sino que también se muestra desde el enfoque de dar información. No es la modalidad que aparece con más fuerza en el discurso recogido, pero sí que surgen voces que señalan la importancia de que los

y las participantes deben conocer la información disponible, considerándola una condición previa para poder establecer una buena relación y poder llevar a cabo la acción socioeducativa. Es decir, la persona participante tiene que estar informada en relación con el recurso en el que está, qué supone estar en el mismo, qué posibilidades ofrece, etc. Las siguientes voces reflexionan en este sentido:

Para mí el tema de la participación yo creo que es básico dibujar en qué nos movemos, es decir, la institución, la persona que está institucionalizada en nuestro caso que sepan reconocer cuál es el territorio en el que están, qué se les ofrece, qué posibilidades hay. (TCPGD1, D4, Ref.2)

Entonces andamos así como así, haciendo tal, y mi experiencia es que cuando estás con una familia y hay una situación tal y tú la ves y tú la expones con cuidado a la familia, la pones sobre la mesa y dices esto es lo que hay, esto tal, responden muy bien, responden muy bien porque no son tontos. (PIEGD1, D4, Ref.5)

### ***El enfoque macro de la participación***

En cuanto al nivel macro de la participación, es decir, en relación con la participación de los sujetos participantes en la elaboración de las normativas y políticas relacionadas con el ámbito de la infancia, existe entre los educadores y educadoras sociales la conciencia de que los y las participantes con los y las que trabajan no suelen participar en este tipo de actividades. Una de las posibles razones que barajan para esta falta de participación es la poca estabilidad del colectivo, en el sentido de que, su estancia en los recursos, habitualmente, suele ser limitada en el tiempo; lo que dificulta su posible participación en este tipo de dinámicas. Los siguientes testimonios recogen estas ideas:

Por eso es que son ellos mismos los que están ahí, luego los demás son profesionales que representan, o que trabajan con esas temáticas, pero no son los usuarios los que están. (TCPGD1, D4, Ref.32)  
A veces igual es más fácil cuando el colectivo es estable en el tiempo; por ejemplo en el caso de los menores, sí que tienes algún menor que está institucionalizado 7 años, pero normalmente, la mayoría en un proceso de 2 o 3 años sale, entonces genera ahí un ámbito de participación, bueno a un pequeño foro donde puedan coordinar, que ellos puedan... (TCPGD1, D4, Ref.33)

Una vez más, no nos queda más que decir que todavía, a este respecto, hay mucho camino que recorrer. (EAPN, 2014).

Ahora bien, los y las profesionales sí que valoran mucho su propia participación, como colectivo de profesionales, en la elaboración de las normativas. Su percepción es que en la medida en que los y las profesionales colaboran en el diseño de las leyes, estas se acercan mucho más a la realidad, a lo que hacen. Un ejemplo claro de ello es el "Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social". Comentando sobre el proceso de la elaboración de dicho decreto dicen así:

Un poco lo que comentaba XX, la participación con mayúsculas en la elaboración de ese decreto

regulador ha sido fundamental que hayamos estado ahí, ha sido fundamental, porque si no, se puede... o sea una ley se puede interpretar, al final el decreto es una interpretación de la ley, entonces cómo la pones en marcha, cómo la adecuas, puede ser completamente distinta, según quien lo haga, entonces el hecho de nosotros haber participado ahí, las personas han participado, pero que han sido personas que de alguna manera que estamos ahí abajo, ha sido fundamental, para que ahora mismo lo interpretemos perfectamente. (TCPGD1, D4, Ref.30)

En general, se tiene la percepción de que la participación del colectivo de educadores y educadoras sociales en la elaboración de diferentes normativas es alta y que, de alguna manera, es algo que se ha trabajado desde el mismo colectivo profesional.

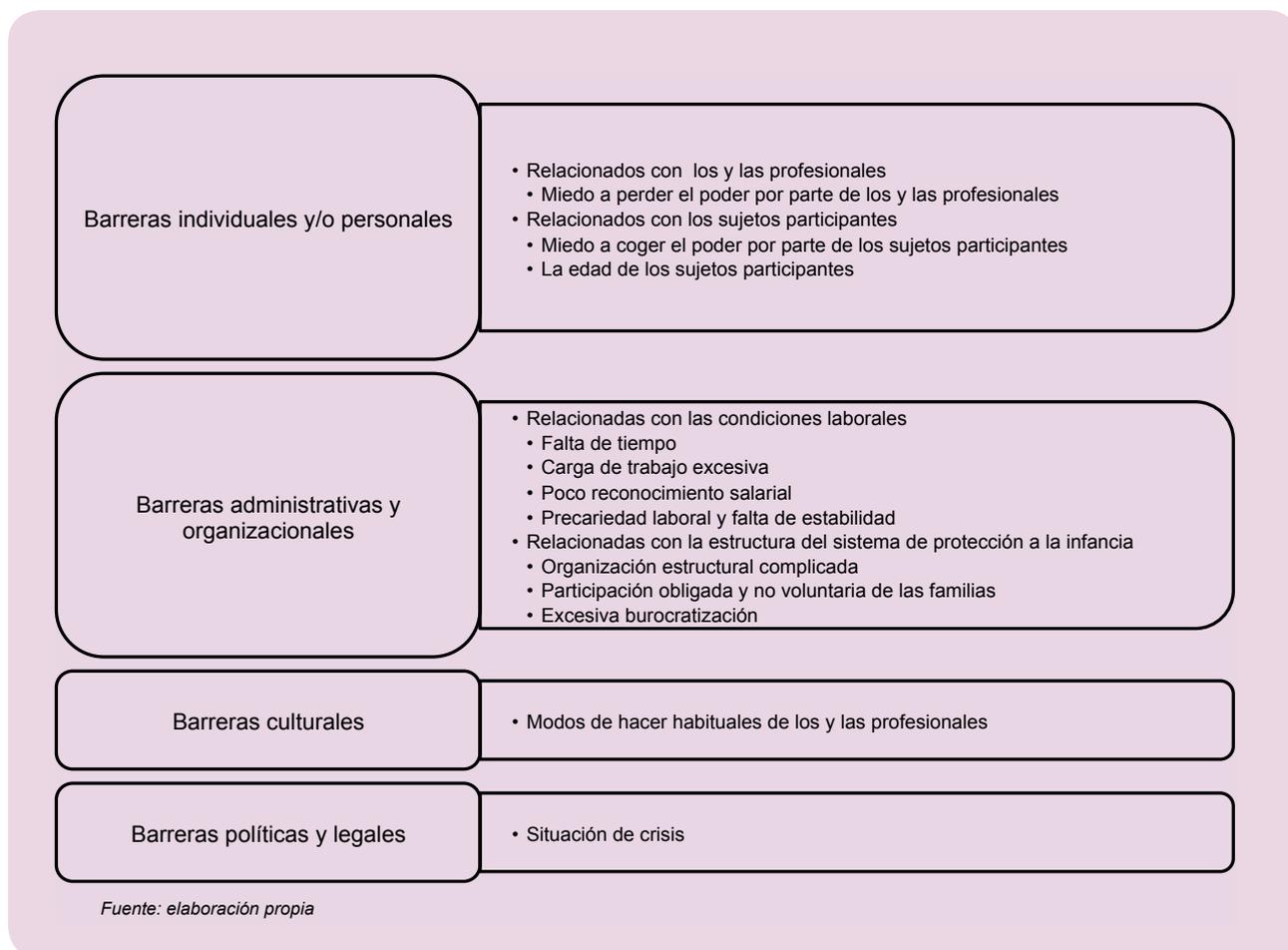
A mí me parece que me paga el gobierno, pero yo creo que en general, para la elaboración de las leyes, por lo menos en materia de SS, yo creo que la participación del colectivo profesional, bien por la participación de entidades que son invitadas, de colegios profesionales, yo creo que es muy alta, yo creo que la participación del colectivo y la voz, yo creo que está en general, no sé, muy presente. (TCPGD1, D4, Ref. 30)

Yo creo que en la actualidad eso está mucho más presente y también creo que es por el trabajo y la insistencia del colectivo. (TCPGD1, D4, Ref.30)

## Aspectos que facilitan y/u obstaculizan procesos participativos

### ASPECTOS OBSTACULIZADORES

Entre los aspectos que, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales, obstaculizan la puesta en marcha de culturas participativas nos encontramos con aspectos relacionados con los y las profesionales, con los y las participantes de la acción socioeducativa, con las condiciones laborales, con la organización institucional y con el contexto social actual. Aspectos, todos ellos, que, en gran medida coinciden con los identificados por la literatura científica internacional (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Roose et al., 2013; Rose et al., 2003; Warren, 2007), tal y como lo podemos observar en el cuadro siguiente:



Cuadro 3: Principales obstáculos percibidos por los educadores y las educadoras sociales para la participación

**Barreras individuales y/o personales**

Desde la percepción de los y las profesionales sus miedos e inseguridades son un verdadero obstáculo que dificulta la puesta en marcha de procesos participativos. Algo que los diferentes estudios llevados a cabo por la EAPN (2010, 2012, 2014) ya lo han evidenciado. En la tabla siguiente hemos recogido algunas voces que aluden a esta idea:

**Tabla 44**

*El miedo como obstáculo para la participación*

Pero es como ser como verdadero y poner las cosas en claro, que a veces vamos siempre ahí con estos miedos, a ver qué va a pasar y tal. (PIEGD1, D4, Ref.5)

Y luego un poco comentar el tema de las inseguridades. Es decir, yo creo que a la hora de enfrentarte a este tipo de encargos, cuando abres la participación, la participación no sabes por dónde va a ir. A veces no se deja participar mucho pues porque se teme la anarquía y que te van a quitar los papeles. Entonces bueno, ese papel tienes que dejar claro por dónde van a ir un poco las cosas. (TCPGD1, D4, Ref.2)

Cuando al grupo de menores le damos la opción de que tengan una asamblea, de que planteen cosas aparte de lo que nosotros planteemos, a veces el miedo está en, a ver qué nos piden, o sea, y luego está también esa idea de la participación ... participar para conseguir, transformar eso para conseguir cosas tanto materiales como otro tipo de cosas. Pero ese cauce que das, a veces generas muchas inseguridades y muchos miedos. (TCPGD1, D4, Ref.12)

*Fuente: elaboración propia*

Desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales existe, sobre todo, el miedo a perder el poder y, por lo tanto, a ser cuestionados y cuestionadas. Tal y como se reconoce en uno de los informes publicados por EAPN (2010).

En las voces recogidas podemos visualizar claramente estos miedos:

Porque nos cuestiona, claro... es cuánto dejamos participar, es decir, cuánto dejamos. Esa es la pregunta que queremos responder, porque luego lo estamos diciendo, si... educativo de un chaval por ejemplo, con el educador, pues nos lo va a cuestionar, le damos poder para que nos lo cuestione. Si le damos poder para que nos lo cuestione, tendremos que aceptar las cuestiones que sean razonables y que incluso esté en contra de nuestro equipo. Esa es otra dificultad que tenemos con el tema de la participación, que luego por lo visto no eres tú, somos todos al final, y somos muy listos. Pero bueno, eso sí es cierto, en ese sentido no nos arriesgamos, nos da mucho miedo. (TCPGD1, D4, Ref.9)

Yo sí que tendría también una cuestión, en la dificultad, la dialéctica que hay entre la participación y el poder, el equilibrio que genera el poner eso en equilibrio, con lo cual una de las mayores dificultades muchas veces las veo en uno mismo y cómo gestionas eso, desde el encargo institucional, desde el poder que te autodefines tú mismo a veces como educador, como coordinador o como lo que sea, y cuánto... la participación y cuánto estás dispuesto a dejar que el otro gestione. Ese equilibrio para mí es muy dificultoso. Yo lo tengo muy fácil porque soy el que manda, porque... lo tengo muy fácil, pero aún así es difícil porque luego tienes que hacer procesos de que la gente vaya centrando esa realidad o la cambie. Entonces es muy complicado, a mí me resulta muy complicado a veces. (TCPGD1, D4, Ref.40)

Estos miedos e inseguridades, de todas maneras, también tienen su aspecto positivo, desde la percepción del colectivo de profesionales, puesto que ayudan a mantener la conciencia de que se trabaja con personas y de que su opinión también es importante. Así lo refleja el siguiente testimonio:

P1: Me parece positivo lo de las inseguridades. Me parece que te coloca en un punto de inseguridad y de estar un poco... bueno, estamos con personas y somos personas.

P2: De reconocer.

P1: Sí, de reconocer. Me parecería muy peligroso ver a una persona profesional que estuviera por encima de eso en todo momento, bueno, me parecería muy peligroso un equipo que no debata, que no se enfade, que no tenga conflictos y que no... me parecería muy peligroso porque a alguien le importaría una mierda lo que estaba pasando ahí. (TCPGD1, D4, Ref.48)

En la misma línea de reflexión, la siguiente voz nos muestra lo importante que es para los educadores y las educadoras sociales no obviar esos miedos, sino que han de tenerlos en cuenta y trabajarlos.

Es como conocer nuestra propia mochila para saber lo que es nuestro y lo que es de los demás. Entonces, cuando algo me toca y sé que es mío, vale, ya veré lo que haré, pero sé que es mi miedo. Pues si soy consciente de eso y sé por qué tal, bueno, pues veré cómo me lo curo yo esto, pero no tiene por qué incidir en la familia, porque no es su miedo. Entonces, ¿cómo hacer esta separación?, y eso a mí me parece muy importante. (PIEGD1, D4, Ref.1)

Finalmente, los educadores y las educadoras sociales son muy conscientes de que, en muchas ocasiones, como consecuencia de estos miedos e inseguridades, se crean unas estructuras muy rígidas de trabajo, como protocolos o normativas internas de funcionamiento, que tienen el efecto de regular las actuaciones que hay que llevar a cabo y sirven de escudo para los y las profesionales a la hora de tomar ciertas decisiones relacionadas, por ejemplo, con la participación de las personas participantes. Ellos y ellas reconocen que puede haber momentos en los que la pérdida del poder discrecional, derivada de la utilización de protocolos estandarizados, por ejemplo, puede beneficiarles. Es decir, les viene bien como una manera de evitar tomar una serie de decisiones. Las siguientes aportaciones son un reflejo de ello:

P1: ... y yo creo que muchas veces se genera una estructura muy potente, muy cuadrículada para contener esa participación

P2: Sí, para justificar la no participación.

P1: Sí, además eso, es decir, a veces la institución es la disculpa para no ir más allá de lo que se quiere proponer, o el marco que has creado. (TCPGD1, D4, Ref.12)

Luego por ejemplo otra dificultad que bueno, más o menos ya la hemos comentado, es cuando la inseguridad que se tiene en el trabajo la descargas con el uso de la estructura... Y a veces eso genera estructuras muy rígidas que no contribuyen a la personalización, el que la estructura, entender

la estructura como algo flexible que lo que trata de apoyar y de resolver son las necesidades de la persona que es atendida, pues eso te hace enfrentarte pues eso, a temores, a cómo se va a participar, a cómo se va a gestionar esa relación. Y el hecho de que esté a veces el tema estructurado de una manera, te sirve para decir, mira, no me meto en líos, entonces bueno, pues este menor tiene dos años y no entra, o este va a tener no sé qué y venga, lo despachamos. O aquí a veces se utiliza o se puede utilizar eso, las inseguridades encubrirlas con la normativa. (TCPGD1, D4, Ref.46)

En relación con las personas participantes, los educadores y las educadoras sociales tienen la percepción de que ellas también tienen sus miedos a la hora de participar, sobre todo porque, en muchas ocasiones, les resulta más cómodo y fácil que otras personas decidan por ellas o miedo a que lo que digan les perjudique, al coste personal, a estar muy expuestas o a no agrandar a la entidad o a sus trabajadores y trabajadoras (EAPN, 2010, 2012, 2014), tal y como lo podemos observar en el siguiente testimonio:

Porque claro, luego evidentemente, la palabra participación queda muy bien, pero luego da mucho miedo. Yo creo que es una palabra que da mucho miedo a todo el mundo, es decir, a veces al sujeto, y nosotros lo vemos en nuestro trabajo, todos quieren, bueno, en el momento que le dices no, aún a pesar de decidir tú, es más incómodo, es más cómodo que decida yo, es más cómodo que decidan los que sabemos a que decidan ellos, y al revés pasa lo mismo. (TCPGD1, D4, Ref.8)

En relación con los niños y las niñas, la edad, por ejemplo, se visualiza como otro factor que condiciona la puesta en marcha de procesos participativos de un tipo u otro; en línea con la reflexión aportada por Rose et al. (2003) de que, en muchas ocasiones, las características de las personas participantes (la edad, la raza, alguna disfuncionalidad, ...) son utilizadas como potenciales obstáculos para la participación. Según los y las profesionales la diferencia de edad existente entre las personas menores de edad y los y las profesionales es un hándicap para poder establecer relaciones simétricas que permitan la participación en niveles más complejos. Desde su punto de vista, por lo tanto, y en relación con cuestiones referentes a la participación, no es lo mismo trabajar con la infancia que con personas adultas. Así lo podemos ver reflejado en los siguientes testimonios:

Sí hombre, la edad por ejemplo sí, la edad por ejemplo, el hecho de ser mayor (el profesional), tenemos la edad. (TCPGD1, D4, Ref.22)

Yo creo que aquí también, vosotros os referís constantemente a menores, claro, yo cuando hablo siempre me voy en clave de adulto, que creo que es distinto. (TCPGD1, D4, Ref.14)

### ***Barreras administrativas y organizacionales***

De acuerdo con la investigación científica europea (Heikkilä & Julkunen, 2003; Law & Janzon, 2004; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Rose et al., 2003; Warren, 2007), los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia visualizan la existencia de barreras administrativas y organizacionales a la hora de poner en marcha procesos participativos. Entre las que destacan las condiciones laborales y algunos aspectos relacionados con la organización del sistema de protección a la infancia.

## Aspectos relacionados con las condiciones laborales

En línea con autores y autoras del ámbito europeo (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001; Robson et al., 2008; Rose et al., 2003), estos aspectos obstaculizadores pesan mucho en el discurso de estos y estas profesionales.

Dentro de este apartado, la percepción de los educadores y las educadoras sociales es que no disponen de tiempo suficiente como para poner en marcha procesos participativos. No olvidemos que para estos y estas profesionales la acción socioeducativa es un proceso en el que es fundamental establecer un buen vínculo con el sujeto participante, que permita posibles cambios en su situación personal y social. Conseguir esto y, además, hacerlo desde una mirada participativa, conlleva, desde la perspectiva de estos y estas profesionales, mucha dedicación y, por lo tanto, tiempo. Las citas que siguen muestran la percepción de que, en muchas ocasiones, todo esto se olvida:

Sobre todo porque estamos hablando de personas y yo creo que las personas nos movemos en los cambios, en las situaciones, por procesos, y a veces profesionalmente ni nos damos el tiempo, ni nos damos la templanza y la paciencia de que las personas hagan su propio recorrido, o a veces no se puede por las razones que sean. Pero son procesos... todo, las personas necesitamos situarnos en una situación, o sea, entender, si realmente queremos hacer un proceso educativo de alguna forma, con todas estas connotaciones. Y yo creo que en las intervenciones en general, se piensa poco en los procesos. Y los procesos son los procesos, los que cada persona tiene. (TCPGD1, D4, Ref.41)

Tiempo, necesitaríamos tiempo para explicarnos, para estar y que nos comprendieran. (PGD2, D4, Ref.1)

Unida a la falta de tiempo, la carga de trabajo también se presenta como un factor que dificulta, en general, el trabajo de los educadores y las educadoras sociales y, en concreto, la puesta en marcha de procesos socioeducativos participativos; tal y como lo podemos apreciar en las siguientes voces:

En mi caso como no puedo cambiar mi condición humana yo solo veo dos cosas que pueden ayudar, una, que tenga menos casos, lo cual es imposible y cuidarme un poco yo, porque si no al final ni te ayudas ni ayudas; no me planteó ahora mismo nada más, nada más, a partir de ahí luego hacemos teoría, más formación, más recursos, más, aprender a dinamizar procesos, bla-bla, tal y como estamos ahora, que no me rompa. (TCPGD1, D4, Ref.24)

Yo, por ejemplo, donde yo trabajo creo que no se tiene en cuenta el ratio de chavales con los educadores. Un educador para 18 me parece insuficiente, me parece que así no puedes educar muchas veces y que no llegas y creo que aquí no se ha hablado de eso. (HGD2, D4, Ref.7)

La precariedad de los contratos es otro de los factores que también dificulta, desde la percepción de los educadores y las educadoras sociales, la puesta en marcha de acciones socioeducativas centradas en la participación, porque nunca tienen la seguridad de que los proyectos que ponen en marcha vayan a tener una continuidad. Esta

realidad laboral lleva a que, desde su percepción, haya un ir y venir continuo de profesionales y, por lo tanto, una falta de estabilidad en los equipos de trabajo que también dificulta la puesta en marcha de acciones socioeducativas en general, y participativas, en concreto. Las siguientes voces reflejan esta situación:

Yo creo que el ir y venir de profesionales, sea por lo que sea, por falta de cuidado o porque el tipo de contratación genera esa situación o por lo que sea, desde luego que potencia el que no podamos hacer bien nuestro trabajo. (HGD2, D4, Ref.4)

Pero el tema de esa relación que hay que crear, el tema de los vínculos, todo ese tema que es una cosa costosa, que no se crea de la noche a la mañana y de repente pase que de repente se quede todo el piso vacío durante tres semanas y nadie diga ahí nada, a mí me parece una verdadera locura. (HGD2, D4, Ref.5)

Las voces que aparecen a continuación recogen, así mismo, la insatisfacción de los educadores y las educadoras sociales en relación con sus salarios, lo que repercute, desde su punto de vista, en la calidad de la atención que prestan. Al ser una reivindicación histórica de la profesión he querido recogerla en este trabajo y, porque, los propios y las propias profesionales tienen la percepción de que está afectando a la calidad del servicio. Es decir, a la puesta en marcha de acciones socioeducativas que permitan el establecimiento de un buen vínculo, en los que la horizontalidad en las relaciones y la participación de todas las personas sea una realidad.

¡Ah, bueno! el tema económico... yo creo que también está condicionando en parte; yo lo que pasa es que en ese aspecto pues bueno... eh... tenemos un sueldo bastante pequeño, nosotros los Educadores y un sueldo tan pequeño como que yo creo que la gente se puede empezar a pensar en salir de esta profesión para buscar... (HE3, D4, Ref.4)

A nivel económico, desde luego, estamos muy mal cuidados. Hemos mejorado mucho, el hecho de tener un convenio regulador yo creo que ha sido muy importante, pero estamos todavía muy lejos de... comparando con otros profesionales que trabajan en ámbitos muy cercanos ¡eh! En la medida en que cada vez somos más, también tenemos más capacidad de reivindicar y nos hacemos más notar. En la medida también en que nos creemos lo que somos y lo reivindicamos también... si vas de hermano pobre, pues... si vas haciéndote valer y reivindicando lo que sabes hacer y tu aportación social, pues eres muy importante. Pero, efectivamente, estamos muy desprotegidos. Y efectivamente eso repercute en la calidad de la atención que les prestas a los chavales. (HGD2, D4, Ref.2)

Todas estas barreras relacionadas con las condiciones laborales nos llevan a pensar, en sintonía con la EAPN (2012), que en cuestiones relacionadas con la puesta en marcha de acciones socioeducativas participativas existe todavía una gran distancia entre la teoría y la práctica, entre el discurso y las políticas reales.

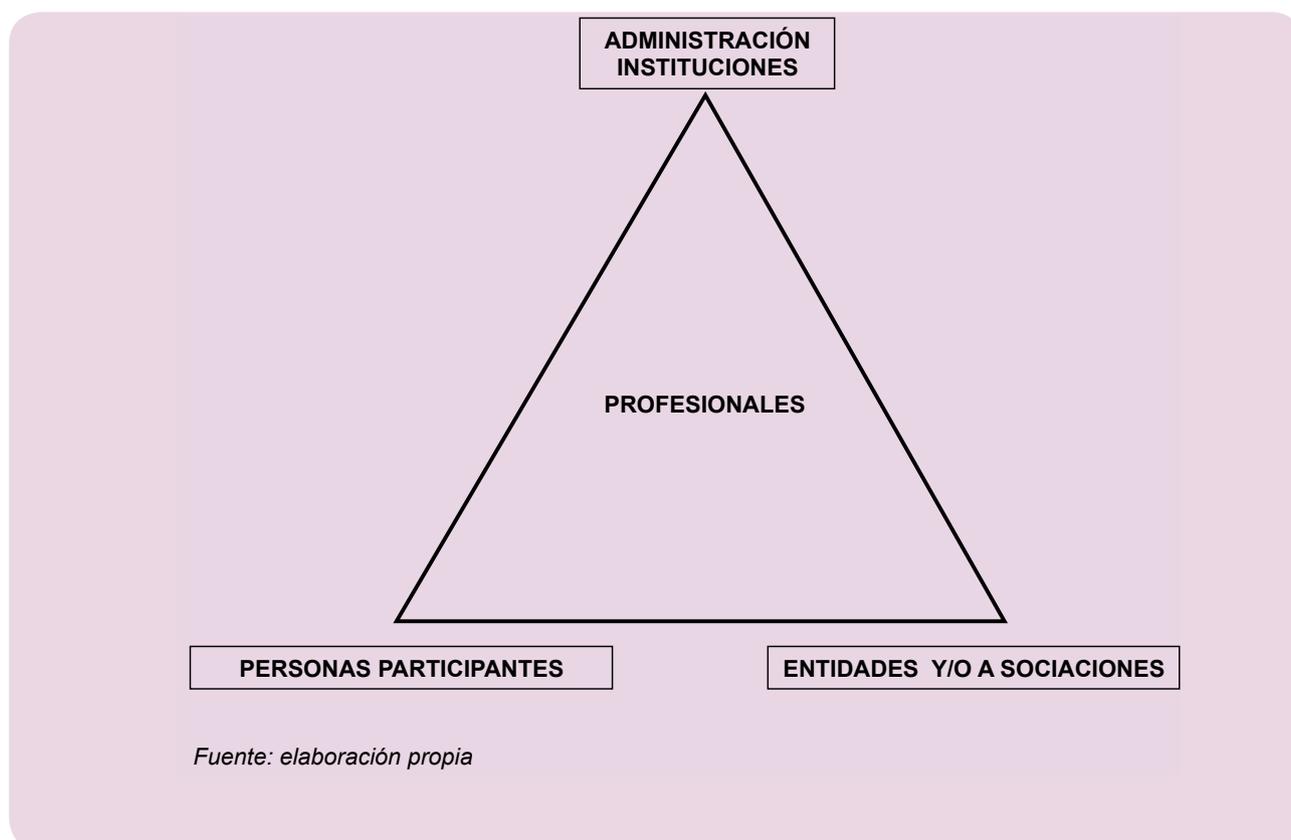
### **Estructura del sistema de protección a la infancia**

Desde la percepción de los educadores y las educadoras sociales hay tres cuestiones, inherentes a la estructura del sistema de protección a la infancia en nuestro territorio, que dificultan la tarea profesional de estos y estas

profesionales en general y a la hora de plantearse la puesta en marcha de procesos participativos: la organización triangular y piramidal existente, la razón y el modo de estar de los y las participantes (principalmente las familias) en el sistema de protección y la excesiva burocratización de los procesos. En el ámbito europeo Heikkilä y Julkunen (2003), Munday (2001) y Warren (2007) hacen también referencia a la complejidad de los sistemas como potenciales factores obstaculizadores de procesos participativos.

## LA ESTRUCTURA TRIANGULAR Y PIRAMIDAL EXISTENTE

Los y las profesionales de la Educación social se perciben trabajando dentro de un triángulo, en el que en uno de los vértices se sitúan las entidades o las asociaciones para las que trabajan, en otro de los vértices está la institución que contrata sus servicios y en el tercer vértice están los y las participantes, tal y como lo podemos visualizar en esta figura.<sup>34</sup>



*Figura 27: Organización triangular y piramidal del sistema de protección a la infancia*

34. Esta percepción sólo corresponde a los educadores y las educadoras que están contratados y contratadas por asociaciones o entidades, cuyos servicios posteriormente contrata la administración. Algunos educadores y educadoras, en cambio, tienen contratos directos con la administración, con el IFAS, por ejemplo.

Estos y estas profesionales, consideran que esta situación, a veces, puede resultar un tanto esquizofrénica, porque pueden encontrarse ante mandatos diferentes, tal y como lo visualizan los siguientes testimonios y tal y como lo evidencia también la literatura científica (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001; Warren, 2007):

Y luego había marcado dos aspectos de pertenencia que son la entidad propia y la institución con la que yo creo que muchas veces tenemos que andar conjugando entre el encargo de uno y de otro y las maneras de hacer, que nos marca la institución y a la vez la propia entidad de pertenencia. (TCPGD1, D4, Ref.4)

Sí, a nosotros, por ejemplo, lo que nos pasa en mi equipo es que tenemos demasiados superiores. O sea, trabajamos para el Ayuntamiento, a la vez trabajamos para XX (entidad) y a la vez trabajamos dentro de una escuela. Entonces, claro, tenemos lo que esperan los profesores de ti, lo que espera el Ayuntamiento del programa y lo que espera la empresa de ti. Entonces, al final no sabes hasta dónde tienes que entrar, hasta dónde no... al final llega un momento que no sabes para quién trabajas; nosotras le llamamos...decimos que estamos un poco en un estado de esquizofrenia porque tenemos tantos jefes que al final no sabemos a quién atender y cada uno espera una cosa de nosotros. (HGD1, D4, Ref.9)

Las voces que recogemos a continuación muestran además que las relaciones entre estos y estas diferentes agentes se visualizan, además, como muy piramidales; sobre todo, entre las instituciones y el resto de agentes: la institución es la que define el mandato y los educadores y las educadoras, así como la entidad a la que pertenecen, tienen que responder al mismo. Se dice:

Yo alguna vez cuando he estado en la universidad y hemos estado hablando de estas cosas con esto y tal, pues vale, pues una cosa es lo que creemos que es la profesión, un poco por donde ir y tal, pero yo siempre les digo tened en cuenta, alguien os va a contratar y tenéis un mandato, y ese mandato es el que es, a partir de ahí vosotros veréis, pero quiero decir que esto no es porque vayáis con esas ideas, ah... está muy bien, pero un poco principio de realidad, entonces lo que hay es que alguien os va a contratar y os va a pagar para hacer algo. (PIEGD1, D4, Ref.3)

El momento idílico, idóneo, el todo es perfecto la verdad es que no te lo vas a encontrar... no sé... estoy de acuerdo con todo ese tema que comentas de responsabilidad y autonomía ¿no? Hay mucha gente que opina por nosotros y nos corta el trabajo. Lo que pasa es que es parte... nosotros pertenecemos a una institución... es parte de la institución. La institución otra cosa no sé, pero a veces, pues es muy torpe en cómo lleva los asuntos ¿no? Entonces eso también es parte de la baraja, es una baraja que está ahí con la que tú juegas y son las reglas de juego ¿no? Entonces, pues bueno... (HGD1, D4, Ref.7)

Al respecto, existe la percepción, por parte de estos educadores y estas educadoras, de que la institución constriñe y limita. De hecho, no es la primera vez que en su discurso aparece esta idea. Ya hemos podido comprobar cómo, desde la administración, se establecen unas líneas de trabajo que dificultan la posibilidad de llevar a cabo

un trabajo comunitario, es decir, que impulse la participación de diferentes agentes y una acción socioeducativa más individualizada; es decir, más centrada en la realidad del propio sujeto participante y en la que la persona participante se defina como protagonista de la misma. Los siguientes testimonios recogen esta idea:

P1: Yo creo que en eso estaríamos todas las personas de acuerdo. Luego está la realidad hasta dónde nos permite, hasta dónde nos deja. Yo creo que, por lo que estoy oyendo, todos tenemos claro cuál es el marco donde nos sitúa, el marco institucional de trabajo, que luego qué es lo que nos gustaría, intuyo, intuyo.

P2: Yo no sé, no estoy muy segura. Es decir, yo con lo que me encuentro muchas veces es que estamos los profesionales y además está la institución, que son los que pagan y los que saben. Entonces nosotros como profesionales hacemos lo que tenemos que hacer. (TCPGD1, D4, Ref.7)

Esta es una realidad que crea, en muchas ocasiones, mucha frustración a los educadores y educadoras sociales, por la incapacidad de llevar a cabo el trabajo tal y como lo entienden. Esta idea la podemos ver reflejada en el siguiente comentario:

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? Hablo de institución... puede ser Ayuntamiento, puede ser Diputación, puede ser Centro Escolar ¿no?. (HGD1, D4, Ref.5)

Otro de los efectos que tiene esta realidad organizativa para los educadores y las educadoras sociales, es que, en ocasiones, se sienten utilizados y utilizadas por parte de la administración. Así lo expresa una profesional:

Pues yo hay momentos que me siento utilizada y me siento utilizada porque nosotros como equipo social y como equipo que trabajamos directamente con las familias nos marcamos unos planes de trabajo ¿no? Respetando los ritmos de las familias, las necesidades, los momentos, la trayectoria de la familia y de repente te vienen desde otro lado y te dicen que tienes que ir por otro lado ¿no? Que tienes que acelerar o que tienes que entrar en una historia que igual la familia no está preparada ¿no? O ahora sí está y no se ve ¿no? Es un poco, yo sí que veo que en nuestro hacer vamos un poco a trancas y a barrancas ¿no? Que no hay una coherencia de los contextos... (HGD1, D4, Ref.5)

Este tipo de situaciones conllevan una pérdida de credibilidad (Munday, 2001) ante los y las participantes, tal y como lo vive la siguiente educadora social:

O sea, yo, por ejemplo, trabajo en temas de realojo, pues un tema es que tú trabajes con la familia y le prepares para todo lo que supone un tema de realojo y esté preparado ¿no? Se ha trabajado con ella todo el tema económico, el tema del ahorro, administración del dinero y de repente tú digas "esta familia ya está" ¿no? Ya tiene ahorrado X dinero, ya tiene asumidas cuáles son sus responsabilidades, cuáles sus obligaciones; pero ahora de repente no sale ¿no? Porque desde arriba no es el

momento o de repente... no sé... son elecciones y ahora no se puede mover nada porque no... Entonces eso al final es que los objetivos no van a la par por ningún lado ¿no? Los que nos marcamos y los que ellos esperan que hagamos ¿no? Hay como un choque muy importante ¿no? Entonces yo creo que estamos en continua pelea ¿no? Y luego vete a la familia y dile espera que ahora ibas, pero ya no vas ¿no? O sea creo que eso hace que perdamos credibilidad, pero con todos los agentes, quiero decir, en general, bueno estamos en este momento aquí, y de repente que tengas que volver para decirle que ya no estamos aquí, ahora estamos allí... (HGD1, D4, Ref.6)

En cambio, en la relación con los y las participantes, en ese vínculo que establecen, los educadores y las educadoras sociales se sienten más libres de actuar según sus propios criterios. A ese nivel micro, sienten que tienen, en cierta medida, la posibilidad de establecer un determinado tipo de relaciones con los y las participantes que permita la cercanía y el protagonismo de los mismos. Así lo muestran los siguientes testimonios:

Yo parto de una relación asimétrica inicial, tanto de nosotros con la institución, porque nos da un mandato, digamos, y es quien nos lo da, y luego de nosotros hacia las personas usuarias, eso es cierto. Pero también un poco yo a lo que me voy es que la relación que luego establezco con la persona usuaria, es una relación única. Y en esa relación es donde se va construyendo algo. Ahí sí que pueden entrar elementos de participación y de acompañamiento real, independientemente del mandato. Entonces yo, por lo menos, sí que me siento con la fuerza muchas veces de, independientemente del mandato que yo tenga, que a veces es duro, porque ya tenemos unos objetivos, ya alguien ha decidido qué es lo que le pasa a esa persona, qué es lo que necesita y qué es lo que tiene que hacer. Y esa relación es mía, mía en este caso, con esa persona. Por tanto, vamos haciendo camino, y yo ahí me siento absolutamente libre, porque todo lo demás, o sea, yo puedo ser una profesional, y puedo tener una visión mucho más global, puedo saber por tal. (TCPGD1, D4, Ref.7)

Ante esta realidad organizativa, los educadores y las educadoras sociales reivindican más autonomía en su trabajo, es decir, una vez más, solicitan tener mayor poder discrecional como profesionales frente a la administración y, en concreto, frente a las principales representantes de la administración con las que trabajan mano a mano diariamente: las trabajadoras sociales. Más poder discrecional para que puedan organizar la acción socioeducativa tal y como les gustaría a ellos y ellas. En cierta medida, este aspecto queda recogido en la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, en el sentido de que otorga un protagonismo muy importante a la figura de educador y educadora social en el SSB, pero todavía sigue siendo una figura profesional que depende de la trabajadora social. Este comentario recoge esta reflexión:

entonces, yo sí creo que para mí a estas alturas de la película solicitar, buscar, pedir más responsabilidad en los educadores sociales y más autonomía, todo junto, está claro. Es decir, no podemos ser marionetas de las trabajadoras sociales, no tiene ningún sentido, ninguno. No voy a entrar a valorar si son mejores o peores que nosotros. Cada uno que diga lo que quiera, pero lo que está claro es que somos elementos de la misma jugada que es el servicio social de base que está conformado en este caso por, normalmente por educadores sociales y trabajadores sociales y que, desde luego, en todo

Lo que tiene que ver con los menores y sus familias somos los que más sabemos, seguro. Entonces depender de una figura no tiene sentido y eso para mí también está claro. La nueva Ley no lo va a recoger tampoco. Eleva mucha competencia al educador social, pero sigue dependiendo ¿por qué? Pues porque generalmente lo que ocurre es que las empresas, perdón, los educadores sociales no son funcionarios, sino que son de empresas. Yo abogo también porque las empresas cojan mayor poder y mayor función pública, no tengo ninguna duda, a pesar de que digan los sindicatos lo contrario. Y, en ese sentido también y está todo mezclado...yo creo que también que se le tiene que conceder a la persona que está trabajando, en lo social en este caso, sea o no sea funcionario, se le tiene que conceder una autonomía en su trabajo. (HGD1, D4, Ref.14)

## LA RAZÓN Y EL MODO DE ESTAR DE LOS Y LAS PARTICIPANTES (PRINCIPALMENTE LAS FAMILIAS) EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Otra de las cuestiones que, desde la percepción de los y las profesionales de la Educación social, dificulta la puesta en marcha de procesos participativos, es la razón por la que los y las participantes, principalmente las familias, están en el sistema de protección. La lectura que los educadores y las educadoras hacen al respecto es que las familias están en el sistema de protección, porque tras la valoración de la situación realizada se ha considerado que los niños y las niñas de esas familias están en riesgo de desprotección o en una situación de desprotección, que puede ser desde leve hasta muy grave. La razón por la que entran al sistema de desprotección es, por lo tanto, la situación de riesgo de desprotección y/o desprotección detectada en las personas menores de edad de su núcleo familiar. A este respecto, los educadores y las educadoras sociales son muy conscientes de que la prioridad de su acción socioeducativa debe ser la protección de la infancia; de manera que la relación que se establece con las familias es una relación muy asimétrica desde el principio, en el sentido de que su posible participación en el proceso queda supeditada a si es conveniente o no de cara a la protección de los niños y las niñas; aspecto que los y las profesionales deciden. Las voces recogidas en la siguiente tabla abordan esta temática:

**Tabla 45**

*La razón de estar de las familias en el sistema de protección a la infancia, percibida como dificultad para la participación*

De todas maneras tengo un problema, bueno, un problema, una dificultad enorme. Es que, los procesos de participación que yo puedo establecer están muy mediatizados por la garantía de los derechos de los menores y de la percepción que yo tengo, de cómo lo respeto o como... (TCPGD1, D4, Ref.19)

Yo es que todo esto claro, al final, a ver, impenablemente, de entrada la relación no es simétrica, la institución nos otorga un papel, con lo cual ya, la participación empieza a ser así, lo cual no quita que, recogiendo el preámbulo de Luis Pantoja de la revisión del código de ética deontología, hay un código de ética deontología que lo que pretende es precisamente que no haya un abuso de poder, y que esa relación sea lo más simétrica posible. Pero la realidad es que no estamos al mismo nivel de entrada.(TCPGD1, D4, Ref. 6)

Has comentado una cosa que me parece importante. Dices, claro, por ejemplo, la relación que estableces tú, o cuando los padres van, que les han retirado la tutela a los hijos, esa relación no es simétrica. Es cierto y ahí se crea como una parada.(TCPGD1, D4, Ref.10)

Yo por ejemplo tengo que relacionarme con padres de menores a los cuáles se ha retirado la tutela de sus hijos. Para empezar es una relación forzada y condicionada, trabajar la incondicionalidad en una relación de ese tipo, es prácticamente imposible, con lo cual al final tienes que encontrar, un poco lo que decía antes, que los ratos puedan ir confluyendo, pero la mayoría de las veces, los proyectos participativos en común en estos procesos, son realmente complicados. Y a veces imposibles por definición, lo cual genera una cierta frustración, pero bueno, es así, es así.(CPGD1, D4, Ref.5 )

*Fuente: elaboración propia*

Estas voces nos llevan, una vez más, a la reflexión de Roose y Bouverne-De Bie (2007, 2008) de dónde ponemos el foco de la acción socioeducativa y del uso que estamos haciendo de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). Para estos y estas profesionales<sup>35</sup> trabajar en el sistema de protección a la infancia les obliga a centrar su atención en las personas menores de edad. En concordancia con otras investigaciones europeas, esta mirada puede conducir a crear una mayor distancia entre los y las profesionales y las familias, incluso a verse como adversarios y adversarias en su relación; en definitiva, puede conducir a que las personas profesionales tiendan a ser vistas como enemigas por parte de las propias familias (Fargion, 2007; Krane & Davies, 2001; Spratt, 2001). Tal y como comentan Roose y Bouverne-De Bie (2007, 2008) esta situación puede conducir a una utilización legalista de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989). De hecho, tal y como lo podemos observar en el siguiente comentario, aflora una queja sobre la falta de reconocimiento que perciben por parte de las familias:

35. Esta percepción, sobre todo, la tienen los educadores y las educadoras que trabajan en los SS de atención secundaria, es decir, con niños y niñas en situaciones de desprotección grave o muy grave.

Yo por ejemplo he saltado de un concepto de participación, cuando estableces una relación educativa con un menor, dentro de los procesos de acompañamiento y de crecimiento y dándole a la vez más participación en función que yo decida, hay un marco, a establecer procesos de acompañamiento y de participación, con personas que no te reconocen como un elemento. (TCPGD1, D4, Ref.5)

Además, las relaciones entre familias y profesionales se ven perjudicadas porque la participación de las familias, en muchas ocasiones, suele estar supeditada a una serie de prestaciones económicas. Es decir, no participan de una forma voluntaria en los servicios o recursos correspondientes, sino que lo hacen para poder asegurarse la prestación económica. Así queda recogido en los testimonios siguientes:

En nuestro contexto de los EISE algo que dificulta mucho, es que al final estamos en un contexto municipal donde la cuestión de ayudas económicas marca mucho, cuando alguien me dice, no, no, voluntariamente ha aceptado el trabajo con el EISE. Dices ya, ya, pero es que justo tres minutos antes le estabas hablando de que iba a cobrar las ayudas de emergencia social, entonces bueno pues, yo creo que en ese contexto, por ejemplo el tema económico condiciona muchísimo; sí, porque al final el ofrecimiento del trabajo lo hacen las mismas personas que están gestionando las contraprestaciones económicas, lo cual no quita para que después como educadoras o educadores hagamos una labor más empática, de establecer una relación educativa, que abren procesos participativos, pero la entrada, yo creo que de participativa y voluntaria no tiene absolutamente nada en nuestro contexto. (TCPGD1, D4, Ref.22)

Pero yo creo que se vende... a mí bueno, muchas veces me llega como no, no, tranquila, la familia qué ha dicho, no, no, tranquila que ella está encantada, y dices: perdona, de encantada nada, a ver, de encantada nada, está porque no le queda de otra, entonces yo creo que ese contexto, donde al final se ofrece, no desde una labor de ayuda, desde la contraprestación económica, luego ya te ganarás tú, dependiendo de las habilidades, capacidades, establecer otro tipo de relación, pero por lo menos yo creo que en el contexto municipal, está muy ligado a la contraprestación económica. (TCPGD1, D4, Ref.23)

## EXCESIVA BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS

En la misma línea de reflexión que la planteada por algunos autores y algunas autoras europeas (Munday, 2001; Rose et al., 2003; Warren, 2007), la excesiva burocratización que han traído los protocolos de actuación ya citados, como el BALORA, también se percibe como otro elemento que dificulta la puesta en marcha de acciones socioeducativas participativas, en el sentido de que estos protocolos definen los tiempos, los momentos y, también, las líneas de trabajo a seguir; por lo que muchas de las decisiones que conlleva la puesta en marcha de una acción socioeducativa ya están tomadas de antemano por el equipo de profesionales. Tal y como lo hemos comentado anteriormente, la participación de los sujetos participantes dependerá del uso que se haga del instrumento y no porque la utilización del mismo lo exija. A este respecto, se puede correr el riesgo de que estos instrumentos se conviertan en fines en sí mismos, más allá de ser unos medios para la obtención de información (Spratt, 2001) en torno a la situación de los y las participantes. El siguiente comentario refleja cómo está visualizando una educadora social la burocratización que conlleva la utilización de estos instrumentos:

Cómo detrás de todos los engranajes se queda sin mirar a la gente que estamos atendiendo (PIEGD1, D4, Ref.5)

### Barreras culturales

Los educadores y las educadoras sociales son conscientes de que algunos modos habituales de proceder, asumidos por ellos y ellas, también dificultan la posibilidad de establecer relaciones horizontales con los y las participantes que apoyen su participación, tal y como lo menciona Warren (2007) en sus estudios. A este respecto, se critica la manera de hacer habitual de los educadores y las educadoras sociales, muy de dirigir y de decidir por los y las participantes, de manera que una de las personas participantes se pregunta “¿por qué cuesta tanto hacer esos proyectos educativos con las propias personas interesadas?” (TCPGD1, D4, Ref.9). Sus propias respuestas delatan las dificultades que tienen los propios educadores y educadoras sociales para facilitar procesos en los que los y las participantes tengan la posibilidad real de participar en las decisiones que les conciernen. A este respecto, reconocen ser una profesión muy dada a dar pautas y a dar soluciones unilateralmente. Las voces recogidas en la siguiente tabla son un fiel reflejo de ello:

**Tabla 46**

*Dificultades existentes por parte de los educadores y educadoras sociales a la hora de escuchar las voces de los sujetos participantes*

Como estamos tan acostumbrados a dar pautas, pautas, pautas, porque si algo nos piden los proyectos educativos es “dile que tal y que haga tal”... somos una profesión mucho de dar pautas, de haz tal y entonces tal y le llevas al médico, le llevas al pediatra y tal, y haz, haz, haz y no tanto a la escucha y a crear su propia narrativa.(PIEGD1, D4, Ref.6)

Y no solamente quedarnos en lo que nosotros, como a veces tecnócratas, ese papel que nos toca, sabemos lo que quieren, lo que necesitan, lo que es lo mejor, sin conocer realmente cual es su opinión.(TCPGD1, D4, Ref.6)

Eso que nos da por pensar que sabemos qué es lo bueno para los demás, a mí eso me da mucho miedo.(PIEGD1, D4, Ref.1)

Es decir, a veces si entendemos la participación como esa posibilidad, esa capacidad que tiene el sujeto, que tiene el usuario de influir en su propio proceso, influir diciendo qué es lo que necesita, diciendo cómo ese proceso puede ser mejorable, y no que seamos nosotros los que sabemos, los que decidimos qué es lo que necesita y cómo se lo vamos a dar. (TCPGD1, D4, Ref.8)

*Fuente: elaboración propia*

## Barreras políticas y legales

Por último, existe entre los y las profesionales de la Educación social, la percepción de que la situación de crisis actual <sup>36</sup> está condicionando, también, su labor profesional en el sentido de que hay que responder a una serie de necesidades de supervivencia que hacen que, en muchos casos, la acción socioeducativa se reduzca a la asistencia; sobre todo, en el ámbito de SS de atención primaria. La urgencia de las situaciones lleva a la necesidad de satisfacer las necesidades básicas de los y las participantes y, consecuentemente, la labor socioeducativa, en general, queda relegada y, por lo tanto, las posibilidades de poner en marcha procesos participativos es mínima. El testimonio que sigue es un reflejo de estas ideas:

Y más en este momento, yo creo que el gran peligro en este momento, de esta situación que estamos viviendo el que los equipos educativos como los EISEs, se conviertan en equipos obviamente asistenciales, no quiere decir que no lo tengan que ser en algún momento, pero que el objetivo sea precisamente cubrir las necesidades que ya tenían que estar cubiertas para trabajar en un proceso educativo. Yo eso es lo que estoy viendo, y eso también está condicionando la relación con los usuarios, porque claro, tú quieres trabajar con unos procesos socio educativos con esa familia, con esas tal, a ver, les van a echar del piso, no tienen trabajo, no tal ¿qué haces? primero lo lógico es eso. (TCPGD1, D4, Ref.23)

Tal y como lo podemos observar en las siguientes voces, aún en esta situación, los educadores y las educadoras sociales abogan por un concepto de participación amplio, en el sentido de lo que la EAPN (2010, 2012, 2014, 2016) denomina participación social, es decir, como la posibilidad de participar en cuestiones relacionadas con diferentes problemáticas sociales, más allá de la participación individual en sus propios procesos socioeducativos o en los recursos en los que participan.

Creo que le podríamos dar la vuelta, le podríamos dar la vuelta, y de hecho ya estamos diciendo, y es lo mismo, devolverles protagonismo a esas personas. Decirles: esta es la situación, yo no te puedo dar trabajo, pero vamos a ver qué redes hay, implícate y peléate la historia. O sea es otra forma también de hacer, pero en ese momento es complicado, es eso, estamos volviendo a un tema de asistencia y de caridad. (TCPGD1, D4, Ref.23)

Sí, pero estamos un poco... también comentábamos y tú has comentado antes que cuando... estamos viviendo una situación muy complicada en que la gente se queda sin casa, de que no tiene trabajo, no tiene recursos, no tiene ... y entonces ponen al educador social. ¿Y tú qué vas a hacer? ¿Les vas a dar una casa? No ¿Les vas a dar...? No, te tienes que..., es que no puedes hacerlo, pero sí hay posibilidad de hacer cosas, o sea, si no tienen casa, jolín, pues hay toda una red de gente que está trabajando con el tema de desahucios y tal. Implícales, que sean ellos los que se muevan, o sea, es decir, y eso es mover las redes... (PIEGD1, D4, Ref.6)

---

36. Esta idea ha salido con mucho ímpetu en el último grupo de discusión, llevado a cabo en el marco de esta tesis.

## ASPECTOS FACILITADORES

Son dos los aspectos que los educadores y las educadoras destacan como facilitadores de procesos participativos: las normativas y la formación de profesionales. A este respecto, la no existencia de vacíos legales y, por lo tanto, la existencia de mensajes claros y contundentes en las normativas son aspectos que la investigación europea (Heikkilä & Julkunen, 2003; Munday, 2001) también identifica como facilitadores de procesos participativos.

### *Normativas*

A este respecto, se valora positivamente el hecho de que en las últimas normativas publicadas (el Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social; y la ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales) aparezca la participación como principio de actuación de la acción socioeducativa. Desde la percepción de estos y estas profesionales, este hecho es importante, porque es el primer paso para que se pueda ir dando un cambio en la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales. Así, lo perciben ellos y ellas:

Pero sí que es cierto que ahora para ese tema de la participación, y yo creo que hay una cosa importante que comentabas, que está escrito. Es decir, ya no es esa idea un poco pues a lo mejor romántica en algún momento, o que queda bien, o que bueno, hay que ponerlo porque... pero que luego en la realidad no se lleva a cabo. Yo creo que eso de que esté por escrito es fundamental para que se cree una cultura, una cultura de participación, que quizás es un poco a lo que tenemos que llegar. (TCPGD1, D4, Ref.8)

Porque la cultura viene después, primero tiene que estar por escrito, tiene que haber algo, los protocolos están ahí, a lo mejor ahora mismo dice: bueno pues está el protocolo, pero todavía... bueno, pero está, y en el momento que echar mano de él lo tenemos ahí, no depende de la persona que esté en ese momento, de cómo lo conciba esa persona o ese equipo, sino que está ahí. (TCPGD1, D4, Ref.30)

Y también es importante por el hecho de que sirve como marco regulador a la hora de justificar ciertas actuaciones. A este respecto, la percepción de estos educadores y estas educadoras sociales es que, en este momento, tienen el respaldo de las leyes existentes (sobre todo, las dos que hemos mencionado), en el sentido que avalan la puesta en marcha de acciones socioeducativas que impulsan la participación de los y las participantes. La tabla siguiente recoge diferentes voces que reflejan esta idea.

**Tabla 47**

*Importancia de la presencia de la participación en las normativas como marco legal de actuación*

Hay algo que facilita, aunque es teoría, es papel, el papel todo lo aguanta, a mí me parece muy importante que en el nivel legislativo, que se empezó diciendo, aparece, igual que la parte comunitaria y es papel, el papel todo lo aguanta, pero de momento está. Yo creo que en general tenemos unas legislaciones en el País Vasco muy progresistas y a mí me viene muy bien conocerlas para en un momento dado ponerlas encima de la mesa, luego alguien puede pasar de mí, reírse, decir, ya están como siempre los educadores hablando de utopía, lo que quieras, pero el artículo tal, dice no sé qué y no sé cuántos y bueno, yo eso en ocasiones lo suelo utilizar para poner encima de la mesa, dura 3 minutos, pero bueno por lo menos está y tengo un marco que me ampara y que me reconoce; y que en un momento dado, depende hasta donde llega el nivel de discusión y dices, perdona, esto es así y es la legislación y ya está. (TCPGD1, D4, Ref.26)

A mí me parece importante que a nivel legislativo esté porque hay muchas veces, se han dado ocasiones que en los EISEs por ejemplo, cuando queremos defender algún programa a nivel comunitario, o una forma de hacer que implica más a la comunidad y tal, tenemos muchas cosas dichas por parte de, pues las trabajadoras sociales, acción social, es decir que en estos momentos a la hora de justificar algo, que haya una ley, recogerla, me parece fundamental. (TCPGD1, D4, Ref.29)

En nuestro caso, uno de los elementos al hilo de lo que estáis comentando, más facilitador es en los años últimos más cercanos, es el decreto regulador de acogimiento residencial, que son cosas que más o menos siempre se han comentado, prácticamente todo lo que viene, no nos resulta extraño, pero no estaba escrito, no aparecía en ningún lado. Entonces bueno, todo se soportaba en teorías, en conversaciones, en encuentros, ahora no, ahora ya hay un soporte, que está ahí y quien piense que no está de acuerdo pues tendrá que valorarlo, pero ya no es al contrario. Antes éramos de alguna manera los que estábamos de acuerdo con eso, los que teníamos que poner argumentos, teníamos que pelearlo, ahora es al revés, ahora ya está por escrito y está acordado y bueno, quien no esté de acuerdo es de alguna manera tiene que poner, como se dice, la carga de la prueba. (TCPGD1, D4, Ref.30)

*Fuente: elaboración propia*

Ahora bien, también existe la idea entre los educadores y las educadoras sociales de que la normativa existente en la CAPV es ambivalente, que tiene como dos caras contrapuestas: por un lado, se potencia la participación, pero, por otro lado, lo que se pretende es controlar. En concreto, existe la percepción de que, por un lado, la ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, por ejemplo, es una normativa que impulsa el trabajo comunitario y, por lo tanto, la participación de diferentes agentes en la acción socioeducativa; pero, por otro lado, la publicación del BALORA restringe dicha participación, al regular un protocolo de valoración con unos objetivos muy concretos y con profesionales responsables de aplicarlo. Esta ambigüedad puede ser debida a

que por parte de la administración las cosas no están muy claras o a que nos encontramos en un momento de transición de una aproximación centrada en la protección de la infancia a otra centrada en su bienestar (Fargion, 2007; Parton, 2009; Spratt, 2001). Esta situación provoca entre los y las profesionales mucho estrés y mucha tensión, porque en la práctica real esta ambivalencia se traduce en la existencia de herramientas e instrumentos difíciles de compaginar. Esta educadora social explica muy bien cuál es la situación y cómo se siente ante esta ambivalencia:

Yo a veces también tengo la sensación como de momento de ambivalencia. Por un lado la legislación apuesta por la participación, por lo comunitario, y luego a la vez, en el día a día, el nivel de protocolización y burocratización en el que estamos entrando, a veces es como un antagonismo que a mí me genera mucho estrés, porque digo, no entiendo, aquí hay algo que no, porque bueno, si vamos por un camino vamos, y si vamos por otro, otro, pero la realidad genera un nivel de tensión que a mí a veces me parece muy difícil de compaginar de cinco años aquí tenemos un nivel de protocolos, de cuantificación, de que la familia tiene que firmar casi hasta el testamento, y por otro lado tienes una legislación que te está reconociendo el trabajo comunitario, legislativo, la participación, ves las recomendaciones que llegan de Europa y dices: o no nos estamos enterando, o nos estamos volviendo locos, o quizás es un momento de transición y de cambio donde hay dos tensiones contradictorias, que están tirando cada una para su lado y ya veremos cuál es el resultado. (TCPGD1, D4, Ref.36)

La siguiente voz enfatiza todavía más la tensión que supone para los educadores y educadoras sociales trabajar en esta ambivalencia que la resume como participación vs control:

No has estado en la presentación, todavía no se ha puesto en marcha, de la informatización del protocolo y de toda esta historia, del Ayuntamiento de Bilbao, porque flipas. Es puro control, no solamente para los usuarios, que casi nos falta saber cuándo van a cagar, hablando mal y pronto, sino para los propios educadores y educadoras, o sea, es puro control. Entonces yo creo que la participación es contraria al control, y donde estamos es en el control, hablamos de participación pero lo que hacemos, lo que hacen los poderes digamos, es controlar. Entonces ahí hay una tensión importante. (TCPGD1, D4, Ref.37)

La voz que incorporamos a continuación muestra, finalmente, cómo para los educadores y las educadoras, además, esta ambivalencia existente en la normativa actual es un reflejo de la tensión que existe a nivel macro-social entre tendencias políticas que funcionan desde el control y otras que lo hacen desde otra mirada más centrada en la solidaridad y en la justicia social:

Porque es evidente que todos esos procesos de control son contradictorios con procesos de participación. Eso está clarísimo. Entonces en la medida que... A ver, el control ata a los usuarios y a quien controla, a las dos partes. El control ata a los dos, pero yo sí tengo la sensación de que a la vez es como a nivel político, dices, está claro, los poderes económicos que están mandando en Europa todo el tema de la política migratoria y demás. Pero por otro lado, tenemos movimientos como del 15M que han llegado a convertirse en alternativas políticas. O sea, tengo la sensación de que realmente están... hay dos tensiones que están tirando, no me creo que estamos solo en el control. Hay un movimiento muy fuerte que está tirando por el otro lado. (TCPGD1, D4, Ref.38)

## Formación

Un aspecto que cabe destacar es que los educadores y las educadoras sociales son muy conscientes que impulsar y creer en la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa, supone un cambio en su propia cultura profesional y que, evidentemente, no es tarea fácil el llevar a cabo dicho cambio. Percepción que coincide con algunas de las ideas planteadas en el marco teórico de esta tesis, como por ejemplo:

- El hecho de que la manera de entender y visualizar la participación de los sujetos participantes es una dimensión de la cultura profesional, en concreto, de su forma (Hargreaves, 1999) y que, por lo tanto, está en conexión con otras dimensiones culturales tanto de su contenido como de su forma. Lo que nos lleva a afirmar que para poder entender la visión relacionada con la participación, es imprescindible tener en cuenta también otros aspectos.
- El hecho de que todo proceso de cambio es un proceso complejo, dinámico, creativo y también político (Carr, 2007; Johansson et al., 2008; Robson et al., 2008; Taylor, 2006; Warren, 2007; Wright et al., 2006).

Esta última idea la podemos ver reflejada en la siguiente reflexión:

Quando nosotros que somos los que sabemos hemos decidido ya, yo creo que esa cultura es la que está, y cambiar esa cultura es complicado, es complicado, es decir, no podemos generar sistemas de comunicación si no cambiamos esa cultura de lo que es la participación y aceptar lo que supone la participación. (TCPGD1, D4, Ref.8)

Por ello, independientemente de que el tema de la participación aparezca en las normativas vigentes, estiman muy importante la formación, el aprendizaje, la reflexión y la experiencia como elementos facilitadores e impulsores de ese cambio cultural; tal y como lo podemos observar en el siguiente testimonio:

Yo como facilitador también incluiría el tema de la experiencia, la reflexión y el aprendizaje continuo. (TCPGD1, D4, Ref.49)

Formación que va más allá de los y las profesionales, ya que desde su perspectiva, las personas participantes también necesitan su formación, en el sentido de que hay que educar para la participación. Esta reflexión va en la línea planteada por la EAPN (2014) de crear organizaciones educadoras, para que estas personas que no están acostumbradas a participar tengan la posibilidad de aprender a hacerlo dentro de las entidades en las que están participando. La aportación que adjuntamos a continuación expresa, así, la importancia de acompañar en el proceso:

la gente no participa, me parece a mí, o no es tan fácil que participe porque sí. Yo creo que se requiere también cierto acompañamiento en esa participación, real y honesto, no para que nos hagan de colchón sino para que realmente esas personas que no tienen marco o espacio de participación y de protagonismo en los distintos espacios, que lo tengan, lo puedan tener. Pero eso también se puede acompañar. (TCPGD1, D4, Ref.4)

Con estas ideas y reflexiones terminamos el capítulo correspondiente a la percepción que los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia tienen sobre la participación de los sujetos participantes, así como de otras dimensiones relacionadas con la misma. A continuación, en el capítulo siguiente, procederemos a una interpretación global de todos estos datos, para tratar de responder a la siguiente pregunta: ¿qué podemos decir en relación con la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa dentro del marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia?

## **CAPÍTULO 9. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN EL MARCO DE LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS SOCIALES QUE TRABAJAN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN EN BIZKAIA**

Los educadores y las educadoras sociales son conscientes de que hablar de la participación de las personas participantes es hablar de una dimensión de su cultura profesional. Cultura profesional que abarca aspectos relacionados tanto con el contenido como con la forma (Hargreaves, 1999). Según este mismo autor, estos dos componentes culturales están interaccionando continuamente, de manera que aspectos relacionados con el contenido inciden directamente en aspectos relacionados con la forma y al revés. No se puede, en definitiva, entender la una sin la otra.

Es por ello que en nuestro análisis (centrado en la participación de los sujetos participantes en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, como una dimensión de la misma), también hemos tenido en cuenta otros aspectos clave de la cultura profesional de estos y estas profesionales, porque, tal y como lo hemos visto, inciden directamente en la manera de percibir la participación de los y las participantes. En concreto nos hemos referido al concepto de acción socioeducativa, a la estructura de la acción socioeducativa, al concepto de evaluación y a las relaciones entre agentes. Es decir, la manera de visualizar y de entender la participación no es algo aislado e independiente de la manera de visualizar todos estos aspectos. La siguiente figura muestra la idea de que la cultura profesional, por lo tanto, es como un paraguas que aglutina diferentes dimensiones que conviven con cierta coherencia y lógica interna:

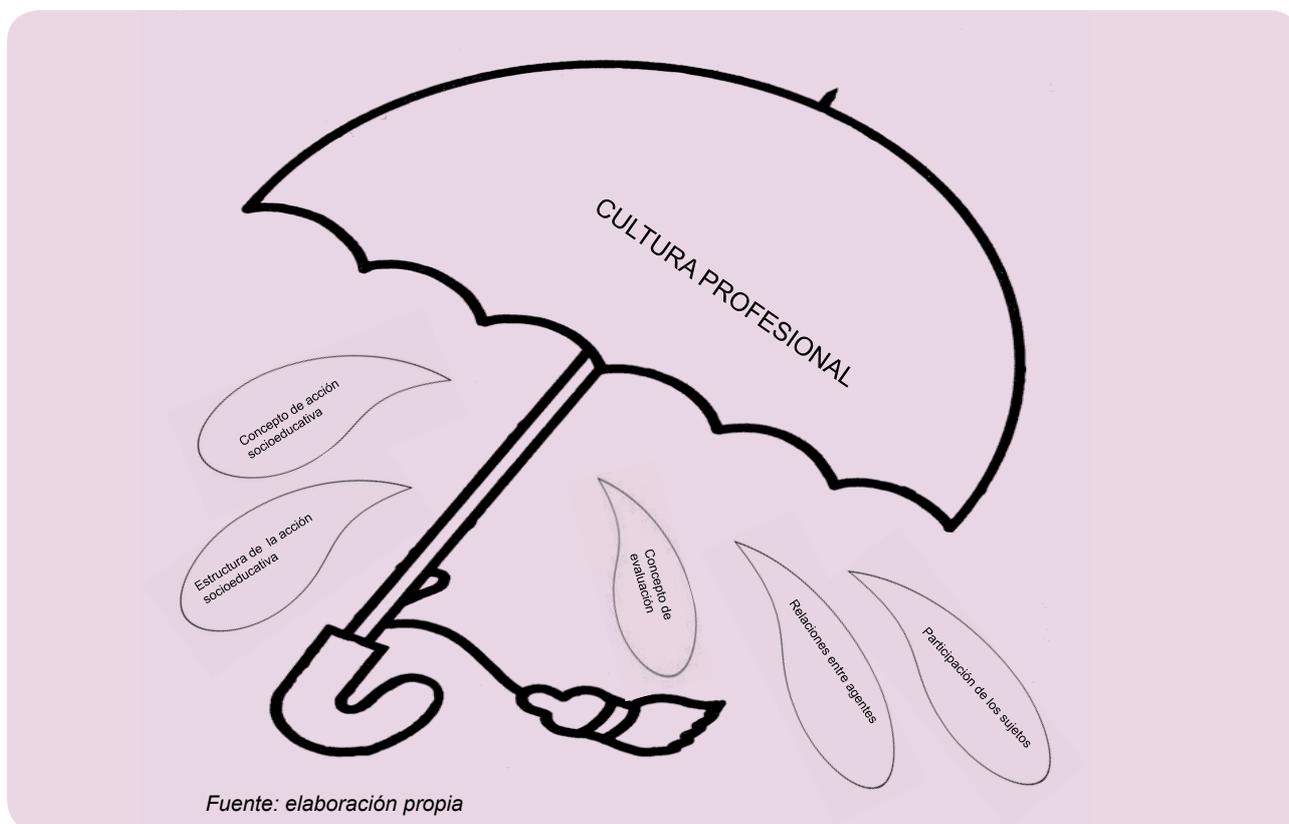


Figura 28: La cultura profesional como marco general para el estudio de la participación

En relación con la participación de los sujetos participantes, hemos observado que, en general, tanto en las normativas analizadas, como en el discurso de los y las profesionales existe una aproximación democrática de la participación; en el sentido de que la participación aparece como un principio de actuación clave de la acción socioeducativa que tiene como finalidad impulsar la ciudadanía plena e igualitaria para los y las participantes (Carr, 2004; Warren, 2007). Entendemos que esta es una consecuencia directa de la publicación de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989).

Además, sobre todo en el discurso de los y las profesionales, existe, también, una mirada circular y compleja de la misma; en el sentido de que subyace la idea de que no hay participación ni buena ni mala, sino que dependiendo del momento, de la situación o de las personas, una modalidad de participación puede ser más adecuada que otra (Bell, 2011; Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Roose et al., 2009; Wright et al., 2006); superando, de este modo visiones más escalonadas de la misma (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Trilla & Novella, 2001).

Partiendo de estas dos premisas, tanto los documentos normativos como los propios y las propias profesionales contemplan, sobre todo, la participación de las personas participantes a nivel micro y meso y en los ámbitos correspondientes a la puesta en marcha, organización y funcionamiento de acciones relacionadas con la acción socioeducativa y a la investigación, desarrollo y evaluación en el marco de dicha acción. Aspectos, todos ellos, directamente vinculados a la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations,

1989). En cambio, la participación de los sujetos participantes a nivel macro no tiene tanta presencia en el discurso, como tampoco la tiene el ámbito de selección, evaluación y formación de los y las profesionales. Aunque hemos observado que estas dos facetas de la participación tienen su presencia en la bibliografía analizada (Branfield et al., 2007; Branfield & Bornarova, 2009; EAPN, 2010, 2012, 2014, 2016; McKeown et al., 2010; McPhail, 2010; Sadd, 2011; Wallcraft et al., 2012), parece ser que este debate todavía no se ha planteado en el ámbito político, por lo que no tiene presencia en las normativas analizadas, ni lo han planteado los y las profesionales. A su vez, las modalidades que hemos podido identificar han sido, sobre todo, la consulta, la información y la participación como tales.

En definitiva, por lo tanto, el discurso existente en torno a la participación es más acorde con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006) y, por lo tanto, con una aproximación hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección centrada en su bienestar (Spratt, 2001).

Ahora bien, en coherencia con lo planteado al inicio del capítulo, es fundamental analizar otros aspectos claves de la cultura profesional, porque directa o indirectamente van a estar incidiendo en la percepción en torno a la participación de los y las participantes. Es decir, una cosa es lo que decimos cuando se nos pregunta por la participación y lo que está escrito sobre ello y otra contrastar ese discurso con el que prevalece en relación con cuestiones directamente relacionadas con la manera de entender y visualizar la acción socioeducativa. Este análisis nos permite identificar posibles tensiones existentes en el marco de la cultura profesional de los educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, en relación con la percepción que se tiene sobre la participación de los sujetos participantes.

Así, por ejemplo, observamos que en torno al concepto de acción socioeducativa subyacente los y las profesionales tienen un foco amplio de las personas participantes en su acción, gracias a la perspectiva sistémica como base para entender el desarrollo humano y a la perspectiva comunitaria como manera de entender la acción socioeducativa. Lo que, en un principio, por lo menos, les acerca más a una cultura profesional romántica (Fargion, 2006) y, por lo tanto, a una aproximación centrada en el bienestar de la infancia (Spratt, 2001); acordes con una visión participativa de las personas participantes. Somos conscientes, de todas maneras, de que esta afirmación necesita estudios más profundos y exhaustivos para poder confirmarla definitivamente. Estudios que analicen lo que los y las profesionales entienden por perspectiva sistémica, cuál es la concepción subyacente y en qué medida se visualiza relacionada con la perspectiva comunitaria.

En las normativas, en cambio, nos encontramos con una mirada ambivalente. Los documentos que regulan aspectos relacionados con la protección a la infancia tienen una mirada más centrada en la persona menor de edad como principal protagonista de su acción socioeducativa, mientras que los documentos que regulan los SS, en general, tienen una mirada más amplia de su foco de atención. Por lo tanto, digamos que nos encontramos con aproximaciones a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección diferentes: unas normativas tienen una mirada centrada en la protección de la infancia, mientras que otras tienen una mirada centrada en su bienestar. Lo que, implica, que los mensajes implícitos son diferentes.

Por otro lado, aunque los y las profesionales entienden que la flexibilidad y la diversidad son dos claves impor-

tantes a tener en cuenta a la hora de organizar y estructurar la acción socioeducativa, en clara concordancia con una cultura profesional romántica; las normativas y, en concreto, el BALORA, establece una secuenciación muy definida del proceso a seguir, estipulando momentos, tiempos y personas responsables. Característica más propia de una aproximación centrada en la protección del niño y la niña e impulsora de culturas profesionales ilustradas y, por lo tanto, más proclive al establecimiento de relaciones jerárquicas y no participativas con los y las participantes.

En relación con el concepto de evaluación, en el discurso de los educadores y las educadoras aparecen dos modelos de evaluación diferentes:

- Un modelo en el que se utilizan protocolos estandarizados, previamente contruidos, cuya finalidad es recoger aspectos de la vida de los y las participantes relacionados con los indicadores que marca el protocolo, habitualmente de corte cuantitativo. La responsabilidad de cumplimentar el protocolo recae en los y las profesionales, que son los que y las que conocen el instrumento, y, consecuentemente, la participación del sujeto participante se reduce a facilitar la información necesaria. Este modelo es más característico de una cultura profesional ilustrada.
- Otro modelo en el que la persona participante, en colaboración con los educadores y las educadoras sociales, participa en la construcción de su propio relato sobre su situación. Para ello se pueden utilizar técnicas diferentes (narrativas, fotos, etc.), pero no son instrumentos previamente diseñados, ni existen indicadores a los que hay que responder. En este caso, el objetivo es rescatar la versión del sujeto participante sobre lo que le está sucediendo, de una manera muy cualitativa. En este caso, la persona participante se convierte en protagonista de su propia valoración, es la que decide dónde poner el énfasis y dónde no; sin tener que ajustarse a unos indicadores previamente fijados. Este modelo es más característico de una cultura profesional romántica.

En cambio, en las normativas analizadas el modelo de evaluación que prevalece desde la publicación del BALORA es el que se corresponde con la utilización de instrumentos y protocolos predefinidos, lo que nos acerca a una aproximación centrada en la protección a la infancia y, consecuentemente, a una cultura profesional ilustrada. Es decir, a un tipo de relación con la persona participante jerárquico, en el que el saber lo tiene el o la profesional y al sujeto participante le corresponde dar información (Fargion, 2006; Jolonch, 2002).

Finalmente, para los y las profesionales de la Educación social los y las participantes son las verdaderas protagonistas de sus procesos y estiman que establecer un buen vínculo, cercano y respetuoso, con ellos y ellas es una condición imprescindible para poder trabajar. Por lo tanto, la implicación emocional entre profesionales y participantes es muy importante (Fargion, 2006). Esta manera de entender la relación con el sujeto participante acerca a estos y estas profesionales claramente a una cultura profesional romántica.

A este respecto, el discurso que aparece en la normativa es muy difuso y ambiguo. En el sentido, de que varias normativas hablan de la necesidad de establecer una relación cercana; pero, a la vez, otras marcan pautas de actuación basadas en protocolos que limitan el protagonismo de los y las participantes. El ejemplo más llamativo, una vez más es el BALORA.

En definitiva, podemos decir que en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales prevalece una visión de la participación de los sujetos participantes democrática, circular y compleja; en línea con la investigación europea, respecto a esta temática, de los últimos años (Bell, 2011; Carr, 2004, 2007; Johansson et al., 2008; Robson et al., 2008; Roose & Bouverne-De Bie, 2007; Taylor, 2006; Warren, 2007; Wright et al., 2006). Y característica de una cultura profesional romántica (Fargion, 2006) y una aproximación normativa centrada en el bienestar de la infancia (Spratt, 2001).

Pero, a la vez:

- Tenemos una normativa ambivalente en cuanto a posibles personas participantes en la acción socioeducativa y, consecuentemente, de posibles participantes en la misma.
- Tenemos, también, una normativa que, en parte, resta protagonismo y, por lo tanto, limita las posibilidades de que los y las participantes participen en los procesos evaluativos y en el propio diseño y organización de la acción socioeducativa. A este respecto, los y las profesionales se posicionan de una manera ambigua en relación con el modelo evaluativo subyacente en la normativa; pero, en cambio, sí que tienen un discurso muy claro a favor de otorgar el protagonismo de los y las participantes, de promover relaciones cercanas, de escuchar su voz..., siendo considerados como aspectos clave de su trabajo.

Desde la perspectiva de los educadores y las educadoras, estas ambivalencias o tensiones pueden ser debidas a que nos encontramos en un momento de transición. Las investigaciones internacionales también muestran que en muchos países europeos en los últimos 30 años ha habido un giro de una aproximación centrada en la protección a la infancia a otra centrada en su bienestar (Fargion, 2007; Parton, 2009). La cuestión es que, desde la perspectiva de los educadores y las educadoras sociales, el giro en la CAPV ha ido en la dirección contraria, es decir, de una aproximación centrada en el bienestar (identificable con una mirada comunitaria) a otra centrada en la protección. De todas maneras, son también conscientes de que la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales vuelve a recuperar esta mirada comunitaria.

En este momento de transición, estos y estas profesionales detectan algunos elementos que facilitan y otros que dificultan la puesta en marcha de procesos participativos. Entre los factores obstaculizadores aparece con mucha fuerza el miedo de los y las profesionales a perder el poder; aspecto que también recalca la EAPN (2012, 2014, 2016). Miedo, también por parte de los y las participantes a asumir responsabilidades, a que su participación tenga otro tipo de consecuencias, etc. También destacan como factores obstaculizadores, aspectos relacionados con las condiciones laborales, con la estructura del sistema de protección a la infancia, con su propia cultura profesional y, también, con la situación de crisis actual.

Y como aspecto facilitador destaca, por un lado, la normativa existente. Es decir, se considera muy importante que las normativas recojan la participación de los sujetos participantes como principio de actuación y que en las últimas leyes publicadas (Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales y subsecuentes publicaciones) se recupere la mirada comunitaria.

Por otro lado, la formación, tanto por parte de los y las profesionales como por parte de los sujetos participantes, aparece también como un aspecto que puede facilitar la puesta en marcha de procesos participativos. De hecho, reivindican la necesidad de formación; precisamente porque existe la conciencia de que supone un cambio de cultura profesional, ya de por sí, complejo y difícil de llevar a cabo (Carr, 2007; Le Riche & Taylor, 2008; Robson et al., 2008; Warren, 2007; Wright et al., 2006).

Este último capítulo cierra este tercer bloque, centrado en el análisis y en la interpretación de los resultados. Por lo tanto, estamos en disposición de proceder a la redacción de las conclusiones. Tarea que abordaremos en el siguiente bloque.



**CONCLUSIONES,  
RECOMENDACIONES  
Y SUGERENCIAS  
PARA ESTUDIOS  
FUTUROS**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>298</b>
<b>CAPÍTULO 10.</b> <i>Conclusiones, recomendaciones y sugerencias para estudios futuros</i> .....	298
<i>Conclusiones</i> .....	298
<i>Recomendaciones</i> .....	308
<i>Limitaciones de esta tesis y sugerencias para futuros estudios</i> .....	313

## INTRODUCCIÓN

Con este bloque finalizamos este trabajo doctoral. Está estructurado en un único capítulo. Empezamos mostrando las conclusiones derivadas del análisis y discusión de los resultados, tomando como referencia los objetivos de la investigación. Posteriormente, se plantean una serie de recomendaciones de cara al futuro, relacionadas con el objeto de la tesis, y dirigidas tanto a las administraciones, como a las agencias del sector, a los y las profesionales, a las universidades y los centros de formación y a los sujetos participantes. Finalmente, se cierra el bloque mencionando las limitaciones que presenta este trabajo doctoral y sugiriendo nuevas perspectivas de análisis para futuras investigaciones.

## CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA ESTUDIOS FUTUROS

### Conclusiones

#### **CONCLUSIÓN 1. EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES, EN GENERAL, Y, EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA, EN PARTICULAR.**

La primera conclusión a la que hemos llegado con esta tesis doctoral, es que la comprensión que los y las profesionales, sean del área que sean, tienen sobre la participación de los sujetos participantes en los procesos que se ponen en marcha, no es una cuestión que se pueda analizar y estudiar aisladamente. Hay que considerarla como una dimensión más de la forma de la cultura profesional (modelos de relación y formas de asociación) de estos y estas profesionales (Hargreaves & Shirley, 2012; Hargreaves, 1999). Una forma cultural que está interrelacionada con el contenido (valores, actitudes, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer) de la misma. Por lo tanto, si queremos conseguir una comprensión profunda de lo que se entiende y de cómo se visualiza la participación de los sujetos participantes, es imprescindible analizarla junto a otras dimensiones que también forman parte de la cultura profesional, porque se retroalimentan y se condicionan mutuamente (Fargion, 2006; Hargreaves, 1999). En definitiva, la comprensión de la participación de las personas participantes es una cuestión que los y las profesionales van construyendo y adquiriendo en las relaciones que establecen con otros y otras agentes y dentro de un contexto determinado, junto a otros aspectos relacionados con la profesión (Bronstein & Abramson, 2003; Pecukonis et al., 2008; Taylor, 2006; Thornton et al., 2007; Weaver et al., 2010).

Para poder acercarnos a esta realidad multidimensional, las teorías complejas nos pueden resultar muy interesantes (Archer, 2010; Caetano, 2015; Hargreaves, 1999; Morrison K., 2005, 2008; Muzio et al., 2013; Sáez Carreras et al., 2004; Sáez Carreras & García Molina, 2004; Sáez Carreras, 2005; Urteaga, 2008) porque remarcan la idea de que para poder entender una cultura profesional es imprescindible tener en cuenta diferentes aspectos relacionados con los niveles micro, meso y macro de las mismas, es decir, con las personas que la componen,

con las organizaciones de las que forman parte y con el marco normativo y legal de la sociedad en la que se insertan. Todo ello, además, desde la mirada de las relaciones que se establecen y de los conflictos y las tensiones que surgen entre diferentes agentes en el proceso de construcción y desarrollo de las culturas profesionales. Esto nos conduce a la idea de que las culturas profesionales no son realidades estáticas, sino que están en continuo proceso de cambio, en el que tanto los acuerdos como los desacuerdos están presentes. La figura siguiente muestra la mirada que ha estado presente en esta tesis a la hora de analizar la comprensión de la participación de los sujetos participantes por parte de los y las profesionales de la acción socioeducativa.

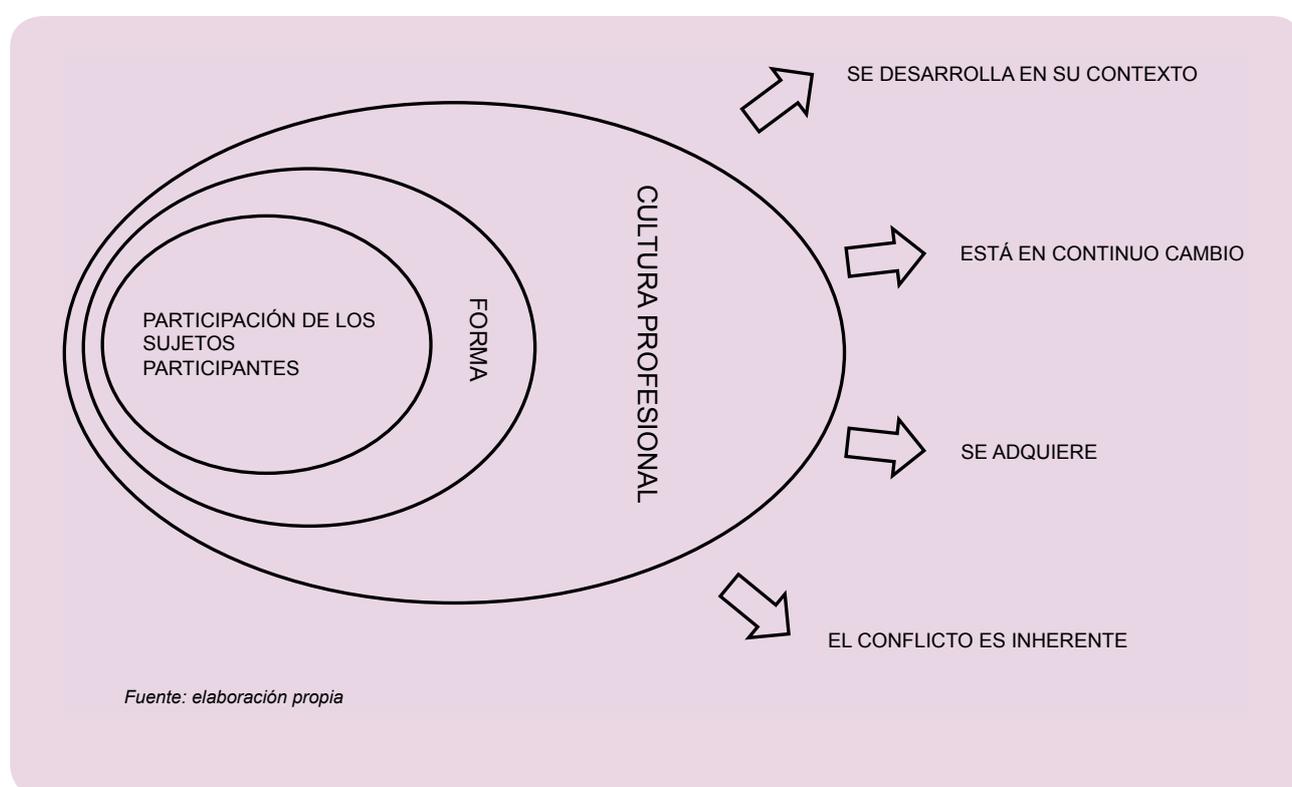


Figura 29: La participación de los sujetos participantes en el marco de la cultura profesional

Por lo tanto, la comprensión de la participación de los sujetos participantes es una tarea compleja y hay que asumirla como tal. Como decíamos al inicio del apartado, no es una cuestión que se pueda analizar aislada e independientemente. Por ello, hemos de tener presente que un cambio en una de estas esferas, necesariamente afecta a las demás. A este respecto, en la literatura científica el hecho de reflexionar sobre los procesos participativos se muestra como un elemento clave que puede impulsar otro tipo de cambios. Como indicativo contamos con esta cita rescatada de uno de los informes publicados por el SCIE:

El mensaje principal es que la participación de los sujetos participantes y los cambios culturales están íntimamente relacionados. Mejorar la participación a todos los niveles es la clave para promover el cambio en otros muchos aspectos. (SCIE, 2007, p. xi)

Otra cuestión relevante que hemos de mencionar en relación con el estudio de la participación de las personas participantes, alude a la necesidad de adoptar modelos teóricos circulares y holísticos en torno a la participación, porque nos permiten recoger la gran complejidad que subyace en el análisis de la misma (Bell, 2011; Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Roose et al., 2009; Warren, 2007; Wright et al., 2006). De este modo, se supera la utilización de modelos teóricos escalonados, en los que la participación se define como un proceso jerárquico en el que el nivel y la naturaleza de la misma varían en relación con el grado de poder que un individuo ostenta (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Trilla & Novella, 2001).

Estos modelos teóricos circulares están centrados en las personas y no enfatizan un tipo u otro de participación. En cambio, reconocen, que, dependiendo de las circunstancias y de los momentos, se pueden contemplar diferentes modalidades participativas que hay que negociar y consensuar. Ahora bien, lo que sí hay que garantizar es que la opción de participar sea real y esté presente (Law & Janzon, 2004) y que se acerque a una aproximación democrática, más allá de las visiones consumistas de la participación (Carr, 2007; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Roose et al., 2009, 2013; Warren, 2007; White & Harris, 2001).

La figura siguiente recoge el modelo teórico manejado en el marco de esta tesis.

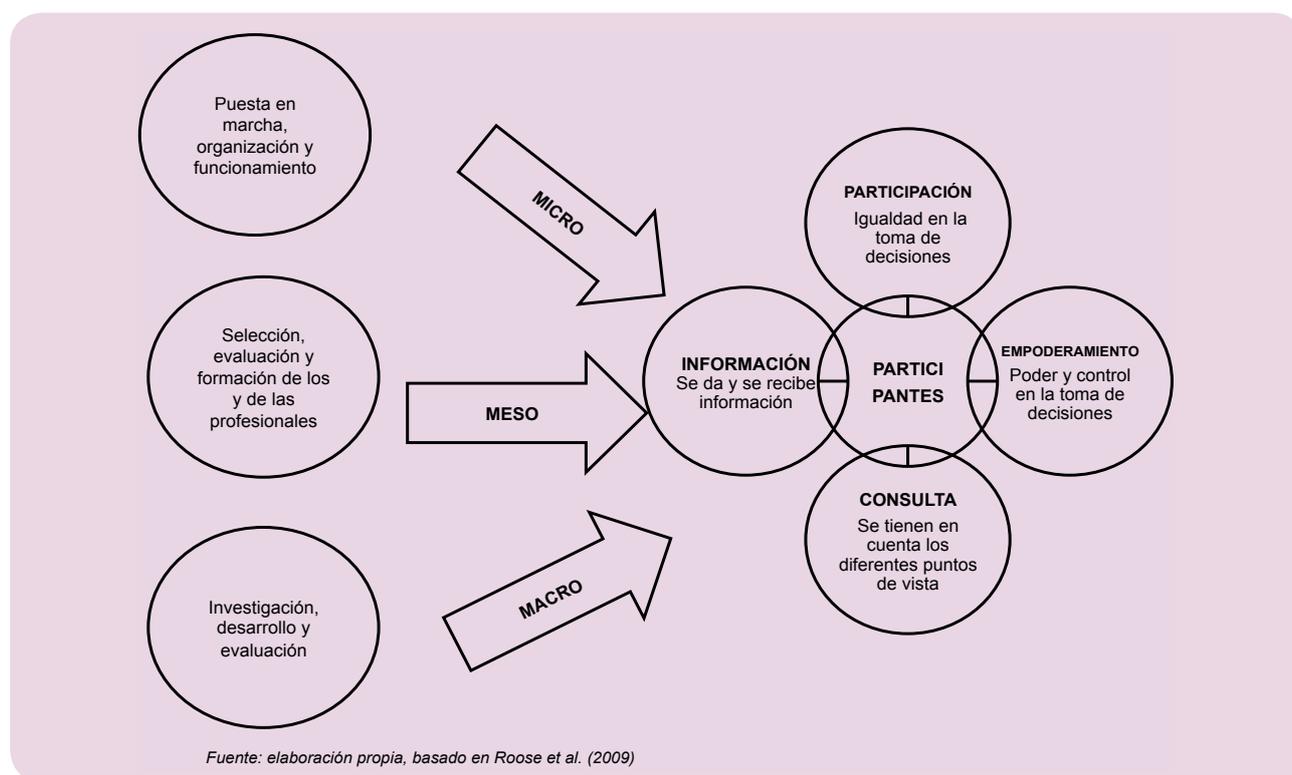
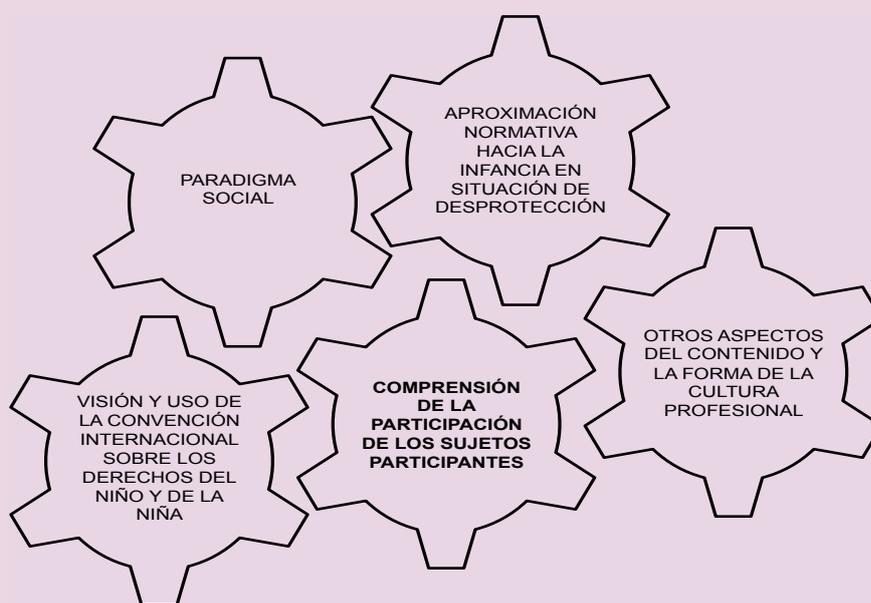


Figura 30: Marco analítico circular para el análisis de la participación

Este modelo nos ha permitido contemplar la gran complejidad que conlleva el análisis de la participación.

## CONCLUSIÓN 2. EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN EL MARCO DE LA CULTURA O LAS CULTURAS PROFESIONALES DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN

Teniendo como referencia este modelo de análisis complejo y centrándonos en las culturas profesionales de los y las profesionales de la acción socioeducativa <sup>37</sup>, hemos podido concluir que la comprensión que los y las profesionales de la acción socioeducativa tienen de la participación de los sujetos participantes (forma de la cultura) está relacionada con otros aspectos de sus culturas profesionales: tanto del contenido (concepto de acción socioeducativa, estructura de la acción socioeducativa, concepto de evaluación), como de la forma (relaciones entre profesionales y participantes). Estas culturas, a su vez, están relacionadas con una determinada aproximación normativa hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección; con una visión y con un uso determinado de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989); y, en definitiva, con un paradigma interpretativo determinado en relación con el funcionamiento de la sociedad actual. La siguiente figura refleja las interrelaciones existentes entre todas estas esferas.



Fuente: elaboración propia

Figura 31: Factores que condicionan la comprensión de la participación de los sujetos participantes de los y las profesionales de la acción socioeducativa

37. Usamos el plural, porque, tal y como lo hemos podido comprobar, no podemos hablar de una única cultura profesional.

La participación de los sujetos participantes, como principio de actuación, está muy presente y es muy aceptada en el ámbito de la acción socioeducativa, como consecuencia de la publicación de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), aunque el problema radica en cómo se entiende la misma. A este respecto, existe bastante confusión (Elosegui, 2008; Heikkilä & Julkunen, 2003; Kemshall & Littlechild, 2000; McPhail, 2010; Munday, 2001; Pastor-Seller, 2010a; Robson et al., 2008) y, de hecho, hoy en día, la reflexión teórica no se centra tanto en la justificación de la necesidad de la participación, sino en qué es lo que se entiende por participación y qué tipo de participación se debería de impulsar.

Para poner un poco de luz sobre esta cuestión, por lo tanto, es necesario no perder de vista la mirada compleja a la que nos hemos referido e interrelacionar cada uno de estos posicionamientos vinculados a la participación con los otros aspectos mencionados en la figura 32. Para ello, nos hemos servido de un esquema teórico que, puede ser de utilidad para diferentes agentes que intervienen en la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección (administraciones, organizaciones, profesionales y participantes), en el sentido de que ofrece una guía para la reflexión en torno a la participación y otras cuestiones relacionadas con la misma.

En concreto, en este esquema nos encontramos ante dos maneras de estar o dos modos de trabajar con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección; que representan a dos culturas profesionales distintas, que, a su vez, se identifican con dos aproximaciones normativas diferentes, con dos visiones de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), con dos paradigmas interpretativos del funcionamiento de la sociedad actual y, en definitiva, con dos formas de entender la participación.

Así, la literatura científica considera que una visión escalonada de los diferentes niveles de participación (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Trilla & Novella, 2001), suele estar relacionada con una aproximación consumista de la misma (Carr, 2004; Warren, 2007), lo que conduce a una participación de los y las participantes nula o muy limitada. Esta manera de entender la participación de los sujetos participantes, a su vez, se identifica con una cultura profesional que Fargion (2006) denomina ilustrada, con una aproximación centrada en la protección de la infancia (Fargion, 2007; Parton, 2009; Spratt, 2001), con el uso legalista de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), según Roose y Bouverne-De Bie (2007, 2008), y, en definitiva, con un paradigma social más individualista y/o terapéutico (Allin et al., 2005; Kesslee et al., 2008; Osuna et al., 2000).

En cambio, una visión circular y holística de la participación (Bell, 2011; Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Roose et al., 2009; Wright et al., 2006), habitualmente suele coincidir con una aproximación democrática a la misma; que, en consecuencia, comporta mayores posibilidades de participar. Este modo de entender la participación se acerca más a una cultura profesional romántica (Fargion, 2006), a una aproximación centrada en el bienestar de la infancia (Fargion, 2007; Khoo et al., 2002; Parton, 2009; Spratt, 2001), a un uso más sociopolítico de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), según Reynaert et al. (2010) y Roose y Bouverne-De Bie (2007) y, en definitiva a un paradigma sociocrítico (Beck et al., 1994; Castel, 1999; Castells, 1997; Jolonch, 2002).

En la tabla que mostramos a continuación aparecen expuestos estos dos posicionamientos.

**Tabla 48.**
*Principales características de las dos maneras de estar en la acción socioeducativa*

<b>CULTURA PROFESIONAL</b>	<i>Ilustrada</i>	<i>Romántica</i>	<b>CULTURA PROFESIONAL</b>
CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN	Participación nula o mínima	Participación extensa	CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN
	Visión escalonada	Visión circular y holística	
	Consumista	Democrática	
RELACIONES PARTICIPANTES Y PROFESIONALES	Asimétricas	Horizontales	RELACIONES PARTICIPANTES Y PROFESIONALES
	Persona participante pasiva	Persona participante activa	
FOCO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	Los niños y las niñas en primer orden, el entorno en segundo orden	Los niños y las niñas y su entorno simultáneamente	FOCO DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA
	Relaciones más difíciles con la familia	Relaciones más fáciles con la familia	
ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	Regular y predefinida	Diversa y flexible	ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA
	Fases preestablecidas	Procesos individualizados	
	Minimizar riesgos y errores	Ensayo-error	
CONCEPTO DE EVALUACIÓN	Fase previa	Transversal	CONCEPTO DE EVALUACIÓN
	Categorización	Comprensión	
	Objetividad	Subjetividad	
	Herramientas cuantitativas (protocolos)	Herramientas cualitativas	
<b>APROXIMACIÓN NORMATIVA</b>	<i>Centrada en la protección a la infancia</i>	<i>Centrada en el bienestar de la infancia</i>	<b>APROXIMACIÓN NORMATIVA</b>
<b>VISIÓN Y USO DE LA CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DE LA NIÑA</b>	<i>Legalista</i>	<i>Sociopolítica</i>	<b>VISIÓN Y USO DE LA CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DE LA NIÑA</b>
<b>PARADIGMA SOCIAL SUBYACENTE</b>	<i>Individualista, terapéutico</i>	<i>Socio crítico</i>	<b>PARADIGMA SOCIAL SUBYACENTE</b>

*Fuente: elaboración propia*

Nuestra idea no es contraponer estas dos maneras de estar, como si fueran incompatibles. Más bien, lo que hemos querido mostrar es un continuum que tiene dos extremos, entre los cuales hay muchos posicionamientos posibles que nos pueden acercar más o menos a un extremo o al otro. Además, tampoco queremos afirmar que aquellos y aquellas profesionales que se ubican en un extremo, necesariamente tienen que responder a todas las características de dicha posición. Todos y todas sabemos que la realidad es mucho más compleja de lo que muestran estas tablas y estos esquemas y, por lo tanto, en la realidad profesional, seguramente, nos podemos encontrar con profesionales que pueden ir variando su posición de izquierda a derecha, o al revés, dependiendo de la característica o del aspecto analizado. Y todo ello, sin caer en grandes incoherencias. Tal y como afirma Parton (2009), en la práctica lo que ocurre es que estos diferentes aspectos se van integrando y no necesariamente unos sustituyen a otros.

El valor de este instrumento o esquema teórico radica en que nos obliga a reflexionar sobre la participación en conexión con otras esferas y con otros aspectos de la práctica profesional y no de manera aislada.

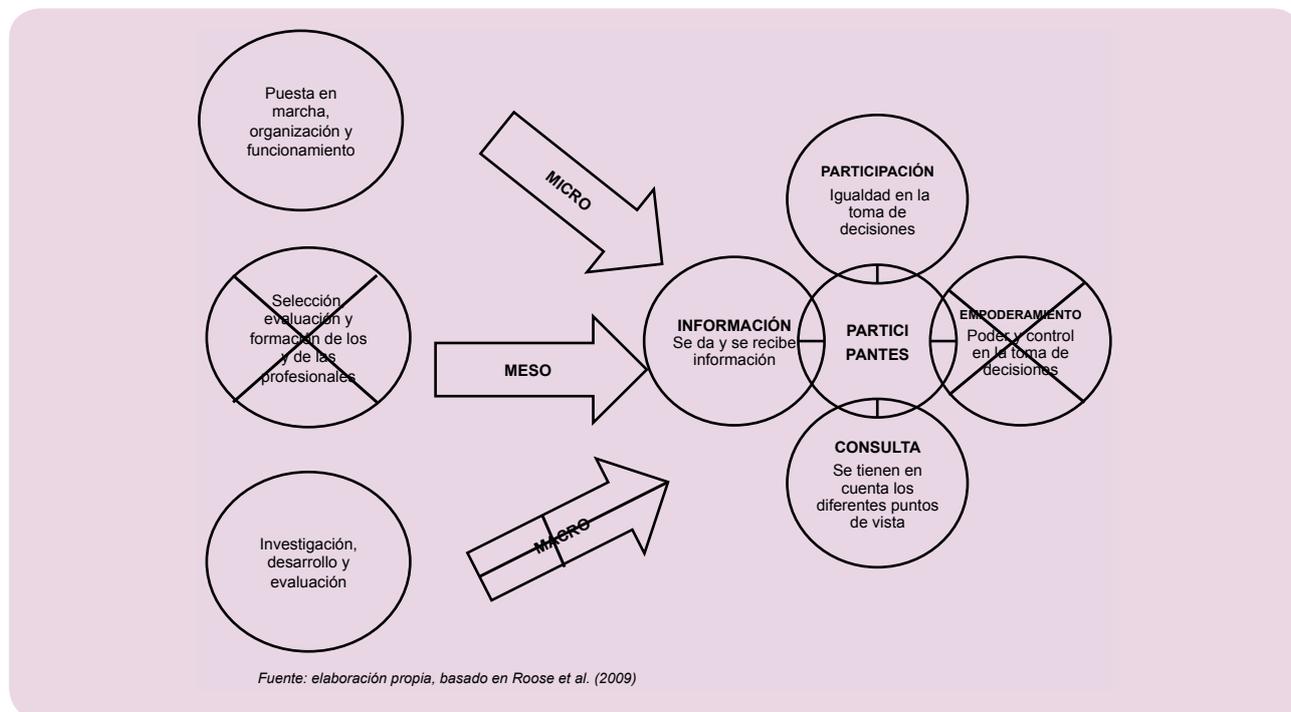
### **CONCLUSIÓN 3. EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN EL MARCO DE LAS CULTURAS PROFESIONALES DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO DE DESPROTECCIÓN Y/O DESPROTECCIÓN EN BIZKAIA**

A partir de la publicación de la Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña (United Nations, 1989), tanto las normativas existentes como los educadores y las educadoras sociales recogen en su discurso la participación de las personas participantes en cuanto principio general de actuación. Este principio está recogido, principalmente, como un derecho de las personas a participar en aquellas cuestiones o decisiones que afectan a sus vidas, con la finalidad de impulsar la ciudadanía plena e igualitaria para los y las participantes (Carr, 2004; Warren, 2007). Por lo que podemos concluir que la aproximación que en torno a la participación subyace es una aproximación democrática, más que consumista (Carr, 2004; Warren, 2007). Por lo menos, en los planos teórico y discursivo.

Además, hemos podido observar que los y las profesionales de la Educación social toman como punto de partida una mirada circular y compleja de la participación; en el sentido de que aparece la idea de que no hay participación ni buena ni mala, sino que dependiendo del momento, de la situación o de las personas, una modalidad de participación puede ser más adecuada que otra (Bell, 2011; Kemshall & Littlechild, 2000; Kirby et al., 2003; Roose et al., 2009; Wright et al., 2006); superando, de este modo visiones más escalonadas de la misma (Arns-tein, 1969; Hart, 1992; Trilla & Novella, 2001).

Si tomamos estas dos premisas como punto de partida, ¿dónde y cómo se visualiza la participación de los sujetos participantes en el marco de la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia?

Basándonos, una vez más, en el modelo teórico circular propuesto en esta tesis para el análisis de la participación, la figura siguiente recoge, gráficamente, aquellos ámbitos, niveles y modalidades de participación que tanto las normativas como los y las profesionales contemplan.



**Figura 32:** Niveles, ámbitos y modalidades de participación contempladas en el discurso

En definitiva, en el discurso analizado (normativas y profesionales) se contempla, sobre todo, la participación de los sujetos participantes a nivel micro y meso y en los ámbitos correspondientes a la puesta en marcha, organización y funcionamiento de acciones relacionadas con la acción socioeducativa y con la investigación, desarrollo y evaluación en el marco de dicha acción. Aspectos, todos ellos, directamente vinculados a la Convención de la declaración de los derechos de la infancia (United Nations, 1989). En cambio, la participación de los sujetos a nivel macro no tiene tanta presencia en el discurso, como tampoco la tiene en relación con el ámbito de selección, evaluación y formación de los y las profesionales. Parece ser que estos debates se han planteado de manera aislada en nuestro entorno (EAPN & Eurochild, 2013; EAPN, 2010, 2012, 2014, 2016), por lo que no tienen presencia en las normativas analizadas, ni en el discurso de los y las profesionales; aunque hemos observado que estas dos facetas de la participación tienen su presencia en la bibliografía analizada (Branfield et al., 2007; Branfield & Bornarova, 2009; EAPN, 2010, 2012, 2014, 2016; McKeown et al., 2010; McPhail, 2010; Sadd, 2011; Wallcraft et al., 2012).

A su vez, las modalidades que hemos podido identificar han sido, sobre todo, la consulta, la información y la participación como tales.

En definitiva podemos afirmar que el discurso existente en torno a la participación se encuentra más acorde con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006) y, por lo tanto, con una aproximación hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección centrada en su bienestar (Spratt, 2001). También, que se está

construyendo en la misma dirección desde las normativas y por parte de los y las profesionales; precisamente, la dirección que está marcando la Convención de la declaración de los derechos de la infancia (United Nations, 1989).

Ahora bien, si nos fijamos en otras dimensiones de la cultura profesional de estos y estas profesionales nos encontramos con la presencia de tensiones. Bien porque las normativas, por un lado, y las percepciones de los y las profesionales, por otro lado, están empujando hacia direcciones diferentes en cuanto a tipología de cultura profesional se refiere. En algunos casos, además, hacia una cultura profesional que no es congruente con la visión que se tiene de la participación. O incluso, porque el discurso, tanto de los y las profesionales como de las normativas, resulta ambiguo en relación con ciertas dimensiones. La figura<sup>38</sup> que mostramos a continuación recoge las tensiones que hemos identificado en el marco de la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia, tomando como dimensión central de la misma, la participación de los sujetos participantes, es decir, el objeto de estudio de esta tesis:

CULTURA PROFESIONAL ILUSTRADA (Aproximación centrada en la protección a la infancia)	DISCURSO NORMATIVA	Dimensión cultura profesional	PERCEPCIÓN PROFESIONALES	CULTURA PROFESIONAL ROMÁNTICA (Aproximación centrada en el bienestar de la infancia)
	→	PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES	→	
	↔	CONCEPTO DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	→	
	←	ESTRUCTURA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	→	
	←	CONCEPTO DE EVALUACIÓN	↔	
	↔	RELACIONES ENTRE AGENTES	→	

Fuente: elaboración propia

Figura 33: Tensiones existentes en la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia

38. Las flechas marcan la dirección hacia la que lleva el discurso subyacente en torno a esa dimensión. Las flechas bidireccionales marcan la existencia de ambigüedad en el discurso en torno a esa dimensión.

## CONCLUSIÓN 4. EN RELACIÓN CON LOS FACTORES QUE OBSTACULIZAN O POTENCIAN EL DESARROLLO DE CULTURAS PROFESIONALES ASENTADAS EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES

Existe una clara conciencia de que poner en marcha procesos participativos reales, verdaderos y que comporten cambios, tanto en el plano individual como social, es difícil y complicado. Esta convicción está muy presente tanto en la literatura científica como en el discurso de los y las profesionales de la acción socioeducativa. Desde la mirada de estos y estas, se contempla la necesidad de superar una serie de barreras que tienen que ver con: los miedos por parte de profesionales y participantes, las condiciones laborales y profesionales, la estructura y la organización del sistema de protección a la infancia, los modos de hacer habituales de los y las profesionales y la situación de crisis. Barreras que, desde su punto de vista, están obstaculizando la puesta en marcha de procesos participativos. En la siguiente figura se detallan dichas barreras obstaculizadoras.

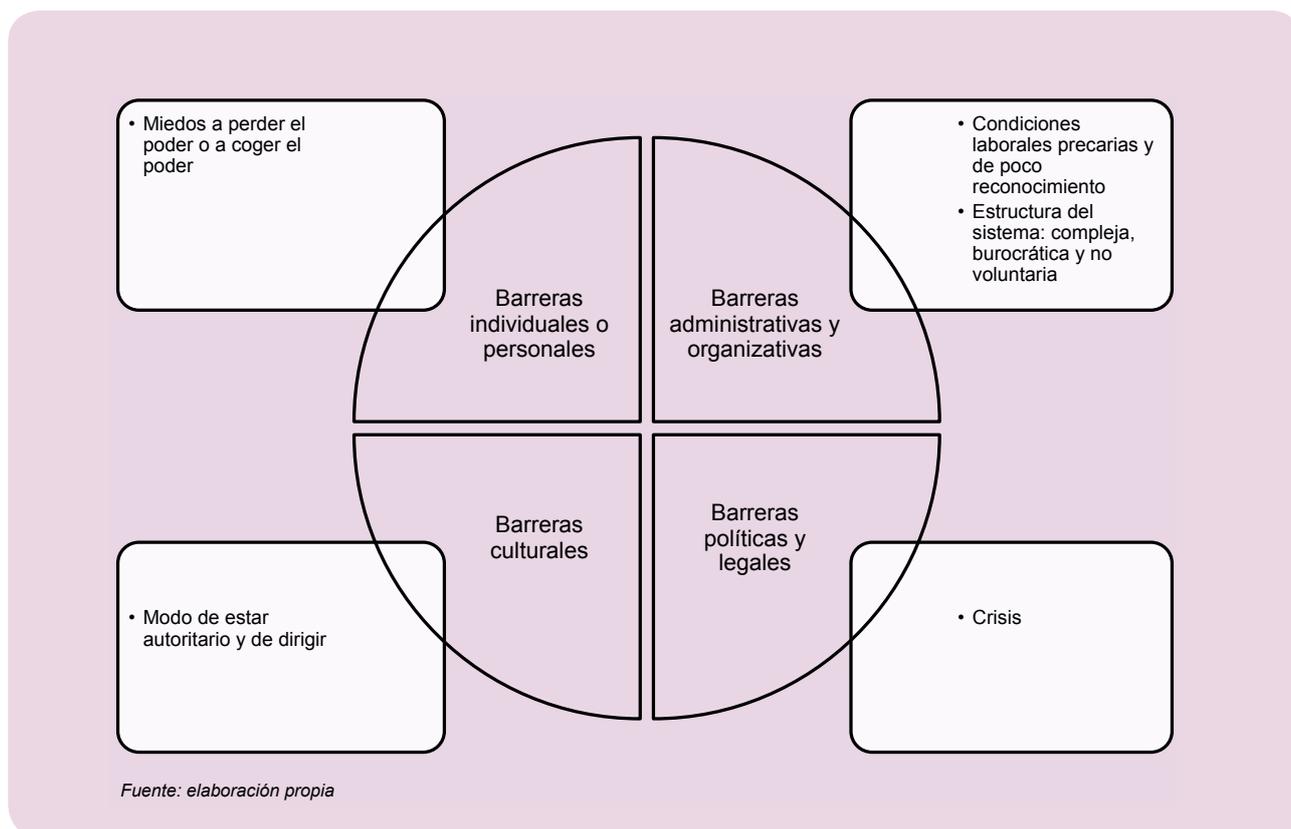


Figura 34: Barreras identificadas por los y las profesionales de la acción socioeducativa en la puesta en marcha de procesos participativos

Estas barreras, a su vez, son una muestra más de la visión tan compleja que tienen los educadores y las educadoras sociales de la participación; en el sentido de que estas barreras tienen que ver con la cultura existente, la estructura y la propia práctica (Wright et al., 2006).

Y ¿qué es lo que puede ayudar o, de hecho, ayuda a la puesta en marcha de procesos participativos?

Aún asumiendo la ambigüedad existente en los documentos normativos, el hecho de que la participación de los sujetos participantes aparezca en los mismos como un principio de actuación, se considera que es un primer paso y, por lo tanto, como un aspecto positivo y facilitador.

Igualmente, se pide formación específica tanto para profesionales como para participantes. Formación que les permita superar esos miedos y posibilite la construcción de una cultura profesional más participativa, alineada con una cultura profesional romántica (Fargion, 2006).

## Recomendaciones

Las recomendaciones que planteamos están planteadas con la pretensión de no perder de vista esa visión holística y compleja de la participación; porque de lo contrario, no será posible poner en marcha procesos participativos que produzcan cambios significativos. Por tanto, hay que centrar la mirada no sólo en aspectos relacionados con la práctica, sino también con la cultura, con la estructura y con la evaluación (Robson et al., 2008; Warren, 2007; Wright et al., 2006). Además, estas recomendaciones están dirigidas a diferentes agentes que participan en la acción socioeducativa. Pensamos, por consiguiente, que hay que ir trabajando para que esos diferentes aspectos vayan encajando de una manera coherente y desde la perspectiva de los y las diferentes agentes. Tarea difícil, sin lugar a dudas. A continuación recogemos las recomendaciones que planteamos en este trabajo.

### EN RELACIÓN CON LAS ADMINISTRACIONES

- Es importante que en las normativas publicadas por las administraciones se mantenga una aproximación coherente hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. No es suficiente, entonces, incorporar la participación como principio de actuación básico y fundamental desde la perspectiva de los derechos de la infancia; sino que hay que asegurar que no existan contradicciones entre los diversos conceptos de participación presentes en los diferentes documentos. Creemos que esta aproximación tiene que estar centrada en el bienestar de la infancia, tal y como aparece en las normativas y los documentos europeos. Por estas razones, es preciso exigir coherencia con respecto a las orientaciones marcadas en Europa; e internamente, coherencia entre las diferentes normativas que afectan al trabajo directo con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, aunque sean de ámbitos de aplicación diferentes; asimismo, coherencia entre las normativas de diferentes ámbitos territoriales. En esta última línea, sí que contamos, en la CAPV, con normativas<sup>39</sup> cuya finalidad es ofrecer cierta congruencia y homogeneizar

---

39. Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia; Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección social; BALORA; Carta de derechos y obligaciones de las personas usuarias y Profesionales de los Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco y el régimen de sugerencias y quejas; Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales; Cartera de prestaciones y servicios del sistema vasco de Servicios Sociales y Plan estratégico de Servicios Sociales de la CAV 2016-2019.

las actuaciones en toda la comunidad autónoma. Con todo, nos consta que todavía hay mucho camino por realizar al respecto. Esto es importante, porque no debemos olvidar que la aproximación subyacente en las normativas está impulsando un tipo u otro de cultura profesional. Por ello, es primordial que el mensaje que se difunda desde las normativas sea unívoco y coherente, y que se acerque al discurso existente en Europa.

- Es muy importante también, que exista una coherencia entre lo publicado en las normativas y las políticas concretas<sup>40</sup> que se ponen en marcha. Esto implica, entre otras cuestiones, contemplar los mecanismos y las vías necesarias para que se puedan poner en marcha procesos participativos, Por ejemplo, habría que contemplar aspectos relacionados con la formación, con la organización de los recursos y de los servicios, con las condiciones laborales de los y las profesionales; etc. Esto obliga a tener que contemplar una dotación de recursos realista y adecuada.
- En tercer lugar, pensamos que hay que seguir trabajando con el propósito de reducir el nivel de complejidad del sistema de protección a la infancia y el de los SS en la CAPV. Esta situación es percibida por los y las profesionales como un factor que obstaculiza la puesta en marcha de procesos participativos, por su excesiva complejidad, burocratización y por la existencia de prestaciones económicas vinculadas al sistema de protección. A este respecto, planteamos tres posibles líneas de trabajo que nos parecen fundamentales:
  - o Repensar las relaciones entre administración, organizaciones del tercer sector y profesionales. En esta línea, nos consta que la Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, otorga una mayor autonomía y protagonismo a las organizaciones del tercer sector en la organización de los SS.
  - o Reducir la excesiva burocratización que conlleva la puesta en marcha de algunos decretos publicados en los últimos años, como el BALORA o repensarlos. Nos consta que en estos momentos se está procediendo a su revisión, pero desconocemos cómo y en qué dirección se está llevando a cabo. Creemos que debería de ir en la línea de: a) flexibilizar su utilización de manera que los y las profesionales tuvieran una mayor autonomía y un mayor poder discrecional en su uso; b) Proporcionar un mayor protagonismo a los sujetos participantes; c) Facilitar un mayor protagonismo a los y las profesionales de la acción socioeducativa.
  - o Replantearse la necesidad de desvincular las prestaciones económicas dirigidas a personas en situaciones de vulnerabilidad de los servicios dirigidos a la acción socioeducativa con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección; con la finalidad de que la participación de las familias no esté condicionada por la recepción de dichas prestaciones. Esta reivindicación se ha realizado en multitud de ocasiones desde el ámbito de la acción socioeducativa (Fantova, 2016).
- Y, finalmente, las administraciones deberían de estudiar las posibilidades de incorporar a las personas participantes en los organismos de contraste y consultivos existentes y, también, en los procesos de elaboración de las normativas y las políticas; además de la presencia de profesionales, la cual ya se garantiza. Debería

---

40. Políticas que regulan la puesta en marcha y la organización de los recursos y los servicios.

de legitimarse, por lo tanto, una participación de representantes de todos los colectivos, que sea segura, flexible, creativa y formativa.

### EN RELACIÓN CON LAS AGENCIAS FORMATIVAS (UNIVERSIDAD)

- Con el objetivo de estar alineadas con la investigación europea, a las universidades hay que pedirles que introduzcan en la oferta formativa de los educadores y las educadoras sociales una aproximación de la participación acorde con una cultura profesional que se acerque a lo que Fargion (2006) denomina romántica y una aproximación centrada en el bienestar de la infancia. Y esto habría que hacerlo de una manera coherente en toda la oferta formativa de cada universidad; ya que, no debemos olvidar que la cultura profesional se adquiere y que en ese proceso de adquisición, la formación inicial juega un papel primordial. Por lo tanto, las universidades, en colaboración con las organizaciones profesionales y las administraciones públicas, deben de adquirir conciencia de la responsabilidad que tienen en la construcción de un tipo u otro de cultura profesional.
- Pero, la participación no se enseña ni aprende mediante la transmisión conceptual, sino que el cómo se enseña, los procedimientos empleados y el rol del que aprende son cuestiones fundamentales a tener en cuenta. En este sentido, en la línea del trabajo desarrollado por la EAPN (2012, 2014, 2016), las universidades deberían de convertirse en organizaciones educativas, en las que el alumnado pudiera vivir una experiencia participativa real y efectiva; teniendo la posibilidad de participar en diferentes niveles, ámbitos y modalidades.
- Todo esto implica, claro está, realizar cambios en algunas de las estructuras existentes; implica formación específica, implica contemplar tiempos y espacios para poder poner en marcha procesos participativos, ... implica, en definitiva, dotar de recursos (temporales, materiales y humanos) adecuados y reales.
- Por el conocimiento que tenemos de esta realidad nos consta que en los últimos años se están dando pasos muy importantes y significativos en los aspectos anteriores, por lo menos, en el entorno que la doctoranda conoce: la E.U. de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) y, en concreto, el Grado en Educación social (Alonso-Sáez, 2015; Arandia, Alonso-Sáez, Corra, López-Martínez, & López-Camacho, 2017; Arandia, Cruz, Alonso-Sáez, & Fernández-López, 2014; Arandia & Fernández-Fernández, 2012). Aún así, entendemos que todavía no se ha avanzado tanto en la incorporación de los sujetos participantes en los órganos tanto decisivos como consultivos de las universidades; es decir, en aquellos órganos (juntas, comisiones, grupos de trabajo, etc.) en los que se toman decisiones en torno al plan formativo (materias a impartir, metodologías a utilizar, sistemas de evaluación, etc.), así como en otros órganos que pueden tener un carácter más informal o consultivo. Entendemos que es una asignatura pendiente y que existen modelos a seguir en diferentes universidades europeas, tal y como lo hemos podido comprobar en la literatura científica (Branfield et al., 2007; Branfield & Bornarova, 2009; EAPN, 2010, 2012, 2014, 2016; McKeown et al., 2010; McPhail, 2010; Sadd, 2011; Wallcraft et al., 2012).
- Finalmente, las universidades deberían de incorporar a sus procedimientos evaluativos la participación de todas las personas, como un indicador de calidad. Esto obligaría a recoger evidencias relacionadas con los

resultados previstos y los obtenidos, las prácticas puestas en marcha y los recursos utilizados. Lo que exige, claro está, tener muy claro para qué se quiere impulsar la participación (objetivos), cómo se quiere impulsar (prácticas efectivas) y qué tipo de recursos necesitamos para ello.

## EN RELACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES

- A las organizaciones y entidades del tercer sector que contratan a los educadores y las educadoras sociales también hay que exigirles conciencia y coherencia en cuanto a la aproximación hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección y en cuanto a la cultura profesional. Una vez más, una aproximación democrática y compleja hacia la participación es más acorde con una aproximación centrada en el bienestar de la infancia y una cultura profesional romántica; por lo que, las organizaciones deberían de llevar a cabo un trabajo de autorreflexión para saber exactamente dónde se sitúan.
- Hay que pedirles que esta mirada sea acorde con la manera de organizar el trabajo, las actividades que se proponen y las condiciones contractuales de los y las profesionales. Esto, una vez más, implica dotar de recursos suficientes y realistas (temporales, formativos, humanos) para poder llevar a cabo las actividades participativas planteadas. Somos conscientes de que esto no siempre es fácil, porque las administraciones son las que subcontratan los servicios de estas organizaciones e imponen sus maneras de funcionar.
- En la misma línea de trabajo planteada por la EAPN (2012, 2014, 2016), las organizaciones deberían de convertirse en organizaciones educativas, en las que tanto profesionales como participantes pudieran vivir una experiencia participativa real y efectiva; teniendo la posibilidad de participar en diferentes niveles, ámbitos y modalidades.
- Finalmente, las organizaciones deberían de incorporar, también, a sus procedimientos evaluativos la participación de todas las personas, como un indicador de calidad para recoger evidencias relacionadas con los resultados previstos y los obtenidos, las prácticas puestas en marcha y los recursos utilizados. Lo que exige, una vez más, detallar para qué se quiere impulsar la participación (objetivos), cómo se quiere impulsar (prácticas efectivas) y qué tipo de recursos necesitamos para ello.

### EN RELACIÓN CON LOS Y LAS PROFESIONALES

- Los y las profesionales tienen que adquirir conciencia de la cultura profesional desde la que están trabajando en toda su amplitud y toda su complejidad. Este proceso exige asumir y desvelar las contradicciones existentes y trabajar para ir adquiriendo una mayor coherencia personal y profesional. Esto supone reflexionar sobre lo que concebimos por participación, cómo entendemos las relaciones con los sujetos participantes, dónde ponemos el foco de la acción socioeducativa, cómo visualizamos su estructura y, también, cómo concebimos la evaluación. Aún siendo conscientes de que la coherencia total es imposible, creemos que es importante ir ajustando todas estas dimensiones de nuestra práctica profesional orientándolas hacia una mirada convergente, es decir, hacia una cultura profesional romántica (Fargion, 2006), teniendo en cuenta la tendencia existente en el ámbito europeo.
- Para ello reiteramos en el valor que tiene la formación específica y el procedimiento de la autorreflexión, este entendido tanto desde los planos individual como del equipo de trabajo. Aspectos que se deberían de incorporar a la práctica profesional, utilizando para ello los recursos disponibles y dedicando el tiempo necesario. La formación y la autorreflexión nos ayudarán a hacer frente, por ejemplo, a los miedos existentes.
- El y la profesional deben asumir la participación como un principio básico de actuación, de manera que convendría incorporar esta dimensión participativa en todas las actividades y, consecuentemente, debería de ser un indicador más en los procesos de evaluación y revisión de las acciones socioeducativas. Estos y estas profesionales adquieren, por tanto, un protagonismo especial en este nivel. Es decir, si hay consenso en torno a una cultura participativa y si hay recursos para ello, los y las profesionales deben de ser las personas responsables de activar prácticas participativas eficientes.

### EN RELACIÓN CON LOS Y LAS PARTICIPANTES

- Es importante que los y las participantes entiendan, tomen conciencia y asuman su derecho a participar en todas aquellas decisiones que afectan directa o indirectamente a sus vidas. Supone, igualmente, asumir la responsabilidad que exige la participación.
- Esto implica, de nuevo, aludir a la formación, cuya responsabilidad, en principio, recae en las organizaciones o en los servicios en los que participan y también en el sistema educativo.

En definitiva, vemos que la creación de espacios y realidades participativas, en la acción socioeducativa, requiere: a) la creación de culturas que contemplen la participación como una dimensión central y clave de la misma; b) la dotación de recursos necesarios y realistas para poder llevarla a cabo; c) la puesta en marcha de prácticas efectivas de participación; y d) sistemas efectivos de revisión y evaluación. Todo ello implica, a su vez, la realización de un trabajo colaborativo entre diferentes agentes: administración, universidad, organizaciones, profesionales y participantes. Tal y como lo podemos visualizar en la siguiente figura:



Figura 35: Dirección y sentido de las recomendaciones planteadas en este trabajo

## Limitaciones de esta tesis y sugerencias para futuros estudios

Desde nuestra perspectiva, el trabajo que presentamos tiene las siguientes limitaciones:

1. En primer lugar, cabe destacar que, aunque en total hemos tenido la posibilidad de recoger voces de 27 educadores y educadoras sociales, en 4 entrevistas y 6 grupos de discusión; pensamos que sería interesante poder ampliar este estudio a más educadores y educadoras sociales, tanto de Bizkaia como de los otros territorios históricos. Sugerencia que lanzamos para futuras investigaciones. De la misma manera, sería importante ampliar el estudio a otros ámbitos de actuación, aparte del de la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección, porque el tema de la participación es clave en todos ellos.
2. Una de las consecuencias de la utilización de modelos de análisis complejos es que se maneja mucha información y, en consecuencia, resulta muy difícil profundizar en todo ello. Creemos que con esta tesis hemos detectado y analizado cuestiones interesantes e importantes que pueden contribuir al desarrollo profesional del colectivo de educadores y educadoras sociales. Pero sabemos, igualmente, que en muchos

casos lo que hemos hecho es abrir ventanas, exponer las problemáticas existentes, dejando espacios en los que no ha sido posible poder penetrar a fondo. En definitiva, en esta tesis han quedado algunas temáticas pendientes que sería interesante abordar en futuras investigaciones. Por ejemplo, una de estas cuestiones es la referente a cómo el colectivo de profesionales de la Educación social está entendiendo tanto la perspectiva sistémica como la perspectiva comunitaria: a qué se refiere con cada una de ellas, qué esconden, en qué derivan, qué impacto tienen en la práctica profesional, cómo y en qué sentido se interrelacionan, etc. Son cuestiones sobre las que es necesario profundizar mucho más. Otra de las cuestiones que también ha quedado pendiente es la reformulación de los términos utilizados en la literatura científica europea para denominar a los diferentes tipos de cultura profesional y a las dos aproximaciones normativas existentes hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección. En esta tesis hemos asumido la terminología utilizada por autores y autoras como Fargion (2006, 2008), Parton (2009), Spratt (2001), Khoo et al. (2002) y Roose et al. (2009). En este sentido, consideramos que esta terminología no responde adecuadamente a nuestra realidad y que, además, tiene unas connotaciones valorativas con las que tampoco estamos completamente de acuerdo. Ahora bien, somos conscientes de que para proponer una nueva terminología hace falta un estudio comparativo más profundo de la realidad del ámbito socioeducativo de los países en los que estos autores y estas autoras han llevado a cabo sus estudios (Italia, Reino Unido, Bélgica) con la realidad de nuestro país. Y, además, se necesitaría realizar también un trabajo de contraste con diferentes agentes de la acción socioeducativa llegando a consensos.

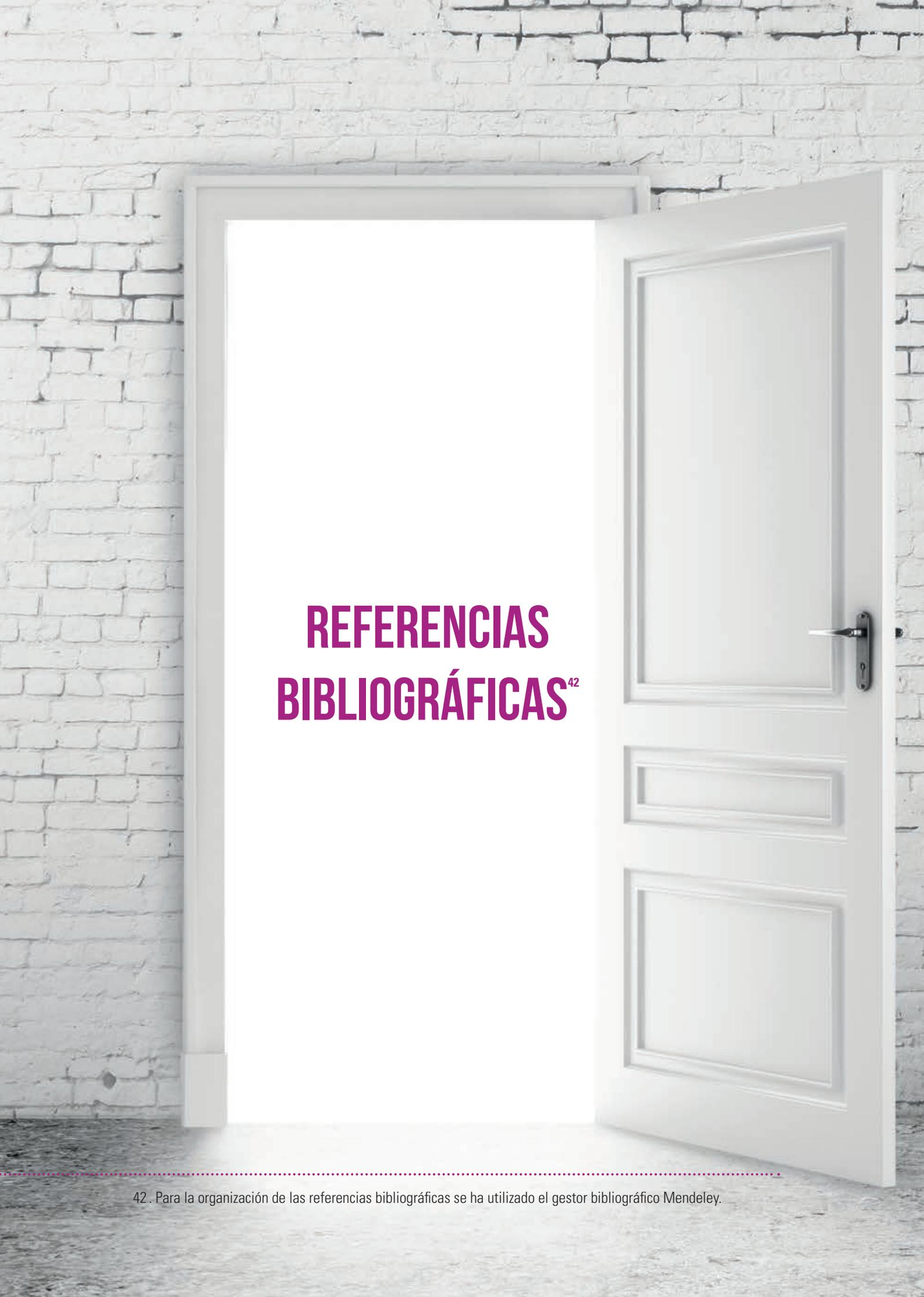
3. En tercer lugar, esta tesis se ha centrado en el análisis del discurso en torno a la participación de las personas participantes: por un lado, el discurso existente en las normativas existentes y, por otro lado, el discurso que tienen en relación con la participación, los educadores y las educadoras sociales. Pero, en todo momento, lo que hemos recogido es el discurso, la teoría, las percepciones en torno a esta temática. Queda pendiente para futuras investigaciones, por lo tanto, el análisis de la práctica: observar qué está ocurriendo en el día a día y cómo todo este discurso se plasma y se concreta en el trabajo diario de estos y estas profesionales. Este análisis se podría llevar a cabo con estudios de carácter etnográfico; con observación participante; y con análisis de documentos como diarios de recursos, de profesionales o memorias de actividades.
4. Y, finalmente, somos conscientes de que en una tesis centrada en la participación de los sujetos participantes faltan sus voces. Como hemos indicado nos hemos centrado en recoger el discurso existente en los documentos normativos, nos hemos acercado al discurso de los y las profesionales; pero no hemos accedido a las personas participantes. Ante la imposibilidad de abarcar en un mismo trabajo las tres miradas (normativas, profesionales y participantes) se optó por realizar un primer acercamiento que nos permitiera estudiar la participación de los sujetos participantes desde una mirada compleja y holística, es decir, enmarcándola dentro de la cultura profesional de las personas que trabajan en este ámbito. Es por ello que nos hemos centrado, exclusivamente, en el análisis del discurso existente en las normativas y en los y las profesionales. De todas maneras, consideramos que la incorporación de las voces de los y las participantes es una asignatura pendiente a la que poco a poco estamos empezando a responder. Ejemplo de ello son estos dos proyectos en los que, en este momento, está participando la doctoranda:

- a. El PIE titulado “Buenas prácticas en Educación social y su impacto en la formación de sus profesionales” <sup>41</sup> (2014-2016). Proyecto financiado por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE) de la UPV/EHU y llevado a cabo por el grupo PIE Adituak “Pro2kain”, con la colaboración de tres entidades que trabajan en el ámbito de la Educación social: Agintzari, Apnabi y Aspaldiko. En este proyecto se ha contado con la participación de los sujetos participantes para la comprensión de lo que son buenas prácticas en Educación social.
- b. El proyecto I+D+I (Retos Convocatoria 2015), titulado “Redes de innovación para la inclusión educativa y social: infancia vulnerable, servicios socioeducativos y familias”, aprobado dentro del “Programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad”. El objetivo de esta investigación se concreta en el diseño y análisis de propuestas inclusivas de mejora de la infancia vulnerable en un municipio de Bizkaia y en todo el proceso se pretende contar con el protagonismo de la infancia y de sus familias, siempre desde el trabajo coordinado y en red entre agencias y profesionales de la acción socioeducativa.

De esta manera llegamos al final del recorrido que comenzábamos hace unas cuantas páginas enmarcando el estudio de la participación de los sujetos participantes en la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en riesgo de desprotección y/o en situación de desprotección en Bizkaia. Y lo hacemos con la esperanza de que este trabajo pueda aportar su granito de arena a la generación de conocimiento dentro de la Educación social y, en consecuencia, pueda contribuir al desarrollo profesional de las personas vinculadas a la misma, en concreto, en relación con la participación de las personas participantes. A su vez, esperamos, también, que este trabajo permita a otras instancias vinculadas, directa o indirectamente, a este ámbito de acción (administraciones, universidad) llevar a cabo una reflexión profunda sobre el tipo de cultura profesional y, por lo tanto, sobre la mirada hacia la participación que se está impulsando desde estas instancias. En definitiva, esperamos que nos permita reflexionar sobre la participación y sobre otras cuestiones relacionadas con la misma, para poder poner en marcha procesos participativos que impulsen una sociedad más justa y equitativa para todos y todas.

---

41. Grupo Pro2kain (2014-2016): “Buenas prácticas en Educación social y su impacto en la formación de sus profesionales”. Financiada por el SAE (UPV/EHU).



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>42</sup>

---

42. Para la organización de las referencias bibliográficas se ha utilizado el gestor bibliográfico Mendeley.

- AAVV. (2008). La infància, des d'una nova perspectiva de drets i d'atenci3. *Quaderns d'acci3 social i ciutadania*, 2.
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Divisi3n of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- AIEJI. (2011). *La Convenci3n de la ONU sobre los Derechos del Ni3o y la Educaci3n Social - ni3os fuera del domicilio familiar*. Dinamarca.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Mart3nez, M. (2003). *De la participaci3n al protagonismo infantil. Propuestas para la acci3n*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Allin, H., Wathen, C. N., & MacMillan, H. (2005). Treatment of child neglect: a systematic review. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne De Psychiatrie*, 50(8), 497-504.
- Alonso-Quijada, M. P., & Pastor-Seller, E. (2012). La participaci3n como garanti3 de derechos de ciudadan3a: dilemas, retos y escenarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), 289-296.
- Alonso-S3ez, I. (2015). *Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovaci3n educativa en la educaci3n. Estudio de un caso*. Universidad del Pa3 Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado a partir de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- 3lvarez-Gayou, J. L. (2003). *C3mo hacer investigaci3n cualitativa. Fundamentos y metodolog3a*. M3xico: Editorial Paid3s.
- Arandia, M., Alonso-S3ez, I., Corra, L., L3pez-Mart3nez, A., & L3pez-Camacho, M. (2017). Una propuesta innovadora en la formaci3n de futuros educadores y educadoras sociales. El consejo/observatorio de titulaci3n del grado de educaci3n social (Upv-Ehu). *Revista de Educaci3n Social*, (24), 1116-1128.
- Arandia, M., Cruz, E., Alonso-S3ez, I., & Fern3ndez-L3pez, B. (2014). La incorporaci3n de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. La experiencia del Grado de Educaci3n social en la UPV-EHU. *Tendencias Pedag3gicas*, (23), 215-236.
- Arandia, M., & Fern3ndez-Fern3ndez, I. (2012). ¿Es posible un curriculum m3s all3 de las asignaturas? Dise3o y pr3ctica del grado de Educaci3n social en la Universidad del Pa3 Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Arandia, M., Fern3ndez-Fern3ndez, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., ... Ota3o, J. (2012). Formaci3n y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el 3mbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad aut3noma vasca. *Revista de Educaci3n*, 359, 505-529. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105>
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situaci3n en los centros de Educaci3n Secundaria de la CAPV* (Informes Extraordinarios). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko. (2010). *Infancias vulnerables. Informe extraordinario de la instituci3n del Ararteko al Parlamento Vasco* (Informes Extraordinarios). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

- Ararteko. (2012). *Informe anual al parlamento vasco 2011. Informe de la Oficina de la Infancia y Adolescencia* (Informes Anuales). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko. (2013). *Informe anual al parlamento vasco 2012. Informe de la Oficina de la Infancia y Adolescencia* (Informes Anuales). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko. (2014). *Informe anual al parlamento vasco 2013. Informe de la Oficina de la Infancia y Adolescencia* (Informes Anuales). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko. (2015). *Informe anual al Parlamento Vasco 2014. Informe de la Oficina de la infancia y la adolescencia* (Informes Anuales). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko. (2016). *Informe anual al parlamento vasco 2015. Informe de la Oficina de la infancia y la adolescencia* (Informes Anuales). Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Ararteko. (2017). Ararteko. Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de [http://www.ararteko.net/contenedor.jsp?seccion=s\\_fdes\\_d4\\_v1.jsp&codbusqueda=422&language=es&codResi=1&layout=contenedor.jsp&codAdirecto=39&codMenu=2&title=icono+oficina+infancia](http://www.ararteko.net/contenedor.jsp?seccion=s_fdes_d4_v1.jsp&codbusqueda=422&language=es&codResi=1&layout=contenedor.jsp&codAdirecto=39&codMenu=2&title=icono+oficina+infancia)
- Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action. *The British Journal of Sociology*, 225-252. <http://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01245.x>
- Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 500-514. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v29n3/v29n3a20>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <http://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- ASEDES. Código deontológico del educador y la educadora social (2007). Barcelona.
- Asociación Médica Mundial AMM. (2015). Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- Attar-Schwartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: the contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect*, 33(7), 429-440. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.12.010>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.

- Becker, H. S., & Strauss, A. L. (1956). Careers, personality and adult socialization. *American Journal of Sociology*, 62, 253-263.
- Bednar, S. (2003). Elements of satisfying organizational climates in child welfare agencies. *Families in Society*, 84(1), 7-12.
- Bell, M. (2011). *Promoting children's rights in Social Work and Social Care. A guide to participatory practice*. London: JKP.
- Bemak, F., & Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: a literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00197.x>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Branfield, F., Beresford, P., & Levin, E. (2007). *Common aims: a strategy to support service user involvement in Social work education* (Social Work Education Position Paper) (Vol. 07). London: SCIE.
- Branfield, F., & Bornarova, S. (2009). *Developing user involvement in Social work education* (Workforce Development Report) (Vol. 29). London: SCIE.
- Broadhurst, K., & Holt, K. E. (2010). Partnership and the limits of procedure: prospects for relationships between parents and professionals under the new Public Law Outline. *Child & Family Social Work*, 15, 97-107.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronstein, L., & Abramson, J. (2003). Understanding socialization of teachers and social workers: groundwork for collaboration in the schools. *Families in Society*, 84(3), 323-330.
- Caetano, A. (2015). Defining personal reflexivity: a critical reading of Archer's approach. *European Journal of Social Theory*, 18(1), 60-75. <http://doi.org/10.1177/1368431014549684>
- Calderón, M. (Coord). (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES).
- Cameron, C. (2016). Pedagogía social en el Reino Unido hoy: resultados de análisis de formación e iniciativas de desarrollo. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 27, 199-223. [http://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.10](http://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.10)
- Capdevila i Capdevila, M. (2010). Red social y protección a la infancia: ¿en crisis? *Educacion Social*, 44, 89-113.
- Carbonero, M., Caro, F., Mestre, J., Oliver, M., & Socias, C. (2012). Reconceptualizando los Servicios Sociales. Recuperar el Trabajo Social Comunitario como respuesta al nuevo contexto generado por la crisis. *Documentos de Trabajo Social*, (51), 9-27.
- Caride, J. (2002). Construir la profesión: la Educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.

- Carr, S. (2004). *Has service user participation made a difference to social care services?* (Position Paper) (Vol. N° 3). London: SCIE.
- Carr, S. (2007). Participation, power, conflict and change: theorizing dynamics of service user participation in the social care system of England and Wales. *Critical Social Policy*, 27(2), 266-276. <http://doi.org/10.1177/0261018306075717>
- Carrington, S., Bland, D., & Brady, K. (2010). Training young people as researchers to investigate engagement and disengagement in the middle years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 449-462. <http://doi.org/10.1080/13603110802504945>
- Casas, F., Gonzalez, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., & Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Observatorio de la Infancia (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).
- Castel, R. (1999). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red, vol. I*. Madrid: Alianza Editorial.
- CEISH. (2017). Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la UPV/EHU. Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de <http://www.ehu.eus/es/web/ceid/ceish/comite>
- Chapple, C., & Vaske, J. (2010). Child neglect, social context, and educational outcomes: examining the moderating effects of school and neighborhood context. *Violence and Victims*, 25(4), 470-485. <http://doi.org/10.1891/0886-6708.25.4.470>
- Civís, M., Riera, J., & Longás, J. (2009). Proyectos educativos comunitarios: propuesta teórico-práctica y análisis de experiencias. *Educación y Diversidad*, 3, 231-248.
- Close, P., & Wainwright, J. (2010). Who's in charge? Leadership and culture in extended service contexts. *School Leadership & Management: Formerly school organisation*, 30(5), 435-450. <http://doi.org/10.1080/13632434.2010.502526>
- Clua-Losada, M., Sesé, A., & Tur, M. (2011). Infancia y exclusión social en España: realidades y retos a partir de la crisis. *Zerbitzuan*, (50), 71-84. <http://doi.org/10.5569/1134-7147.50.06>
- Colom, A. J. (2003). ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 11-25.
- Comisión Europea. (2001). *Una agenda de la UE en pro de los derechos del Niño* (Comunicación). Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2003). *Libro verde sobre los servicios sociales de interés general*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2004). *Libro blanco sobre los servicios de interés general*. Bruselas: Comisión Europea.

- Comisión Europea. (2007). *Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2008). *Biennial Report on social services of general interest*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento (USA). (1979). *El Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Recuperado a partir de <http://www.ub.es/fildt/belmont.htm>
- Consejo General del Trabajo social. Código deontológico de Trabajo social (2012).
- Dale, P. (2004). «Like a fish in a bowl»: parent's perception of child protection service. *Child Abuse Review*, 13, 137-157. <http://doi.org/10.1002/car837>
- Darlington, Y., Healy, K., Yellowlees, J., & Bosly, F. (2012). Parents' perceptions of their participation in mandated family group meetings. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 331-337. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.030>
- Demerath, P. (2006). The science of context: modes of response for qualitative researchers in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 97-113.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: SAGE Publications.
- DFB/BFA. (2005). *Intervención en situaciones de desprotección infantil* (Manual). Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia/ Diputación Foral de Bizkaia.
- DFB/BFA. (2008). *II Plan de Infancia 2008-2011*. Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia/Diputación Foral de Bizkaia.
- Dirección de Igualdad de la UPV/EHU. (2017). Guía para el uso no sexista de la lengua castellana y de imágenes en la UPV/EHU. Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de <http://www.ehu.eus/documents/2007376/0/Gu%C3%ADa>
- EAPN. (2010). *La participación de las personas como herramienta para la inclusión social. Experiencias piloto en entidades sociales para el fomento de la participación*. EAPN Euskadi.
- EAPN. (2012). *Guía metodológica de la participación social de las personas en situación de pobreza y exclusión social*. Madrid: EAPN España.
- EAPN. (2014). *Foro de debate 2: Participación para la inclusión y la transformación social*. Madrid: EAPN España.
- EAPN. (2016). *Aplicación del enfoque de la participación social en la intervención comunitaria* (Curso de capacitación al voluntariado). Madrid: EAPN España.

- EAPN, & Eurochild. (2013). *Hacia un bienestar infantil en Europa. Guía de la pobreza infantil en la UE*. Bruselas: EAPN, Eurochild.
- Elosegui, E. (2008). Participando. *Revista de Educación Social*, (7), 1-7.
- European Social Network. (2007). *Child Poverty and Well-Being in Europe. The message from Social Services* (Statement). Brighton: European Social Network.
- European Social Network. (2011). *Children's Services Combating poverty, promoting wellbeing. Good practices in multi-agency work and children's participation from Belgium, Denmark, France, Finland, Iceland, Ireland and Spain* (Social Services in Europe). Brighton: European Social Network.
- European Social Network. (2012). *Child poverty and child well being in Europe. Position Paper on the future EU Recommendation* (Social Services in Europe). Brighton: European Social Network.
- European Social Network. (2013). *Investing in Children. ESN analysis of the European Recommendation* (Social Services in Europe). Brighton: European Social Network.
- European Social Network. (2014). *La red de servicios sociales de Europa. revisión anual 2014* (Revisión Anual). Brighton: European Social Network.
- Evans, L. (2007). Developing the European Educational Researcher: towards a profession of «extended» professionalism. En *European Conference on Educational Research* (pp. 1-18). Ghent: University of Ghent.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>
- Evans, L. (2013). The professional status of educational research: professionalism and developmentalism in twenty-first-century working life. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 471-490. <http://doi.org/10.1080/00071005.2013.831396>
- Fabregues, S., & Pare, M. H. (2013). *El grupo de discusión y la observación participante en psicología*. Barcelona: UOC.
- Fantova, F. (2016). Los nuevos servicios sociales en la transformación del sistema de bienestar. En *Escenario Profesional del/de la Educador/a Social en los Servicios Sociales de la CAPV* (pp. 1-25). Bilbao.
- Fargion, S. (2006). Thinking professional social work: expertise and professional ideologies in social workers' accounts of their practice. *Journal of Social Work*, 6(3), 255-273. <http://doi.org/10.1177/1468017306071175>
- Fargion, S. (2007). Synergies and tensions in child protection and parent support: insights from the Italian case. Recuperado a partir de <http://www.asu.edu/distinguishedprofessor/haskell/images/haskell07.pdf>
- Fargion, S. (2008). Reflections on Social work's identity: international themes in Italian practitioners' representation of social work. *International Social Work*, 51(2), 206-219. <http://doi.org/10.1177/0020872807085859>

- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil FAPMI. (1998). *Manual de la buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia. Estándares de calidad para la atención a los niños y adolescentes en dispositivos residenciales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Fernández-Fernández, I., Otaño, J., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Agirre, N., Remiro, A., ... Uribe-Etxebarria, A. (2009). Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala. *Tantak*, 21(2), 127-155.
- Flecha, A., Garcia, R., Gomez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós Studio.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. En G. Gibbs (Ed.), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. London: Polity Press.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Fundación Luis Vives. (2014). *Guía de recomendaciones y líneas de actuación en inclusión social*. Fundación Luis Vives.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas a la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15(15), 79-92.
- Gilbert, N. (1997). *Combating child abuse: international perspectives and trends*. New York: Oxford University Press.
- Giménez, V., & Doménech, Y. (2012). Expertos por la experiencia y expertos por la profesión. Visiones sobre la práctica profesional en los Servicios Sociales de Atención Primaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), 439-449.
- Giménez, V., Doménech, Y., Lillo, A., & Lorenzao, J. (2012). La calidad en los servicios sociales de atención primaria desde la perspectiva de las personas usuarias. *Portularia*, XII(Extra), 61-71. <http://doi.org/10.5218/PRTS.2012.0007>
- Giménez, V., & Redero, H. (2010). Planificar con los usuarios de los servicios sociales. La perspectiva de los estándares de calidad. En *II Congreso Nacional sobre Planificación en Servicios Sociales* (pp. 223-228). Logroño.
- Gleeson, D., & Knights, D. (2006). Challenging dualism: public professionalism in 'troubled' times. *Sociology*, 40(2), 277-295. <http://doi.org/10.1177/0038038506062033>

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & 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.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Guzmán, F., Cabrera, L., Yanes, J., & Castro, J. (2008). Análisis de la investigación cualitativa en educación, desarrollada en el Estado español. *Revista Curriculum, 21*, 157-184.
- Halloran, J., & Calderon, K. (2005). *Access to quality Social Services* (esn policy paper). Brighton: European Social Network.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. En *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hart, R. (1992). *Children's participaton: from tokenism to citizenship* (Innocenti Essays). Florence: Unicef.
- Hayes, D., & Spratt, T. (2009). Child welfare interventions: patterns of Social work practice. *British Journal of Social Work, 39*(8), 1575-1597. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bcn098>
- Heikkilä, M., & Julkunen, I. (2003). *Obstacles to an increased user involvement in social services* (A commissioned background document). Finland: Council of Europe. Group of Specialists in Social Services.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hoover, J., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 843-867. [http://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00047-1](http://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00047-1)
- Howe, K.. (2012). Mixed methods, triangulation and causal explanation. *Journal of Mixed Methods Research, 6*(89).
- Hurlburt, M., Leslie, L., Landsverk, J., Barth, R., Burns, B., Gibbons, R., & Zhang, J. (2004). Contextual predictors of mental health service use among children open to child welfare. *Archives of General Psychiatry, 61*(12), 1217-1224. <http://doi.org/10.1001/archpsyc.61.12.1217>

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección Estudios Create). Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado a partir de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Johansson, I., Sewpaul, V., Horverak, S., Schjelderup, L., Omre, C., & Bornholdt, L. (2008). Innovations in Social welfare. Empowerment and globalisation in a nordic Social work education context. *International Journal of Social Welfare*, 17, 260-268. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2008.00572.x>
- Jolonch, A. (2002). *Educació i Infància en risc*. Barcelona: Portic.
- Kardos, S., & Moore-Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kemshall, H., & Littlechild, R. (2000). *User Involvement and Participation in Social Care*. London: Jessica Kingsley.
- Kesslee, R., Pecora, P., Williams, J., Hiripi, E., O'Brien, K., English, D., & Sampson, N. (2008). Effects of enhanced foster care on the long-term physical and mental health of foster care alumni. *Archives of General Psychiatry*, 65(6), 625-633. <http://doi.org/10.1001/archpsyc.65.6.625>
- Khoo, E., Hyvonen, U., & Nygren, L. (2002). Child Welfare or Child Protection. *Qualitative Social Work*, 1(4), 451-471.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning* (Research Report) (Vol. Research R). Nottingham: Department for Education and Skills.
- Krane, J., & Davies, L. (2001). Mothering and child protection practice: rethinking risk assessment. *Child & Family Social Work*, 5(1), 35-45. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00142.x>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-40.
- Lara, A., Jay, A., Owen, G., & Korintus, M. (2014). Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care. En *Peer Review on innovative practices with marginalised families* (pp. 11-12). Venice: European Social Network.
- Law, S., & Janzon, K. (2004). Engaging older people in reviewing the influence of service users on the quality and delivery of Social Care Services. *Research Policy and Planning*, 22(2), 59-64.
- Le Riche, P., & Taylor, I. (2008). *The learning teaching and assessment of partnership in Social work education* (Scie Guide) (Vol. 23). London: SCIE.

- Leaton, S., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23. <http://doi.org/10.1080/03057640903567005>
- Legewie, H., & Schervier-Legewie, B. (2004). Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie. *FQS*, 5(3). Recuperado a partir de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>
- Lewis, A., Newton, H., & Vials, S. (2008). Realising child voice: the development of Cue Cards. *Support to Learning*, 23(1), 26-31.
- Llena, A., & Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales. En *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 11-57). Barcelona: Graó.
- López-Aróstegui, R. (2016). Ley de Servicios Sociales y Decreto de Cartera de Prestaciones y Servicios de la CAPV : aproximación a la intervención socioeducativa en el nuevo escenario de los Servicios Sociales. En *Escenario Profesional del/de la Educador/a Social en los Servicios Sociales de la CAPV* (pp. 1-70). Bilbao.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S.M.
- Lucio, E. L. (2005). Una revisión sobre algunas metodologías de intervención socioeducativa. *XXI.Revista De Educación*, 7, 25-42.
- Lymbery, M. (2006). United we stand? Partnership working in health and social care and the role of Social work in services for older people. *British Journal of Social Work*, 36, 1119-1134. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bch348>
- Mannheim, K. (1941). *Ideología y utopía: introducción a la teoría del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, C., & Estebanz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar*, 24, 47-69.
- Marchioni, M. (1987). Reflexiones en torno a la metodología de la intervención social en las nuevas condiciones hoy. *Documentación Social*, 69, 53-67.
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Popular.
- Martimianakis, M., Maniate, J., & Hodges, B. (2009). Sociological interpretations of professionalism. *Medical education*, 43(9), 829-837. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03408.x>
- McKeown, M., Malihi-Shoja, L., & Downe, S. (2010). *Service user and carer involvement in education for health and social care. Promoting partnership for health*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- McPhail, M. (2010). *Service user and career involvement. Beyond good intentions*. Edinburgh: Dunedin Academic.

- MECD. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mena, A. M., & Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista de Educación Ibero-Americana*, 49(3), 1-7.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. <http://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>.
- Messiou, K. (2013). Working with students as coresearchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <http://doi.org/DOI:10.1080/13603116.2013.802028>.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... Vitorino, T. (2014). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, (Special Issue), 1-22. Recuperado a partir de <http://mc.manuscriptcentral.com/nses>
- Milot, T., Ethier, L., St-Laurent, D., & Provost, M. (2010). Knowing the child: an ecological approach to the treatment of children in foster care. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 225-234. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.006>.
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, (20), 1-21.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, XXIV(095), 23-36.
- Morrison, J., & Mishna, F. (2006). Knowing the child: an ecological approach to the treatment of children in foster care. *Clinical Social Work Journal*, 34(4), 467-481. <http://doi.org/10.1007/s10615-005-0024-2>.
- Morrison, K. (2005). Structuration theory, habitus and complexity theory: elective affinities or old wine in new bottles? *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 311-326. <http://doi.org/10.1080/01425690500128809>
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x>
- Moyano, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. *Revista de Educación Ibero-Americana*, 13, 1-10.
- Munday, B. (2001). *User Involvement in personal social services*. Estrasburgo: European Committee for Social Cohesion (CDCS).
- Murzi, M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Acción pedagógica*, 15, 84-93.

- Muzio, D., Brock, D., & Suddaby, R. (2013). Professions and institutional change: towards an institutionalist Sociology of the professions. *Journal of Management Studies*, 50(5), 699-721. <http://doi.org/10.1111/joms.12030>
- Noreña, A. L., Alcaraz, N., Rojas, J. G., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil : la concreción de un derecho. *Educación Social*, (38), 77-93.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Núñez, V. (2007). La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía social (pp. 1-20). Barcelona.
- Núñez, V. (coord). (2010). *Encrucijadas de la Educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- O'Donoghue, K., & Tsui, M. (2012). Towards a professional supervision culture: the development of social work supervision in Aotearoa New Zealand. *International Social Work*, 55, 5-28. <http://doi.org/10.1177/0020872810396109>
- Ortiz, M., & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-39.
- Osuna, M., Cabrera, J., & Morales, M. (2000). Analysis of the consequences of physical abandonment on the psychological development of preschool children in Spain. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 911-924.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *SIPS-Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (15), 15-27.
- Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: from the «social» to the «informational»? *Children and Youth Services Review*, 31(7), 715-721. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.01.008>
- Pastor-Albadalejo, G. (2013). El sistema institucional de participación ciudadana en las políticas y los servicios sociales de la comunidad de Madrid. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (15), 195-205.
- Pastor-Seller, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (12), 103-137.
- Pastor-Seller, E. (2010a). Oferta de oportunidades en la política de participación institucionalizada de los servicios sociales de atención primaria. *Zerbitzuan, Ekaina-Jun*, 85-94.
- Pastor-Seller, E. (2010b). Participación ciudadana y servicios sociales municipales. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, (44), 114-128.

- Pastor-Seller, E. (2012). Sostenibilidad, impacto y eficacia de las políticas sociales municipales mediante la democratización e implicación social. *Revista Sociedade e Estado*, 12(3), 663-688.
- Pastor-Seller, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (22), 91-103. [http://doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.02](http://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02)
- Pecukonis, E., Doyle, O., & Leigh, D. (2008). Reducing barriers to interprofessional training: promoting interprofessional cultural competence. *Journal of Interprofessional Care*, 22(4), 417-428.
- Pérez-Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Peterson, K., & Deal, T. (2002). *Shaping School Culture. Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana-Peña & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Remiro, M. A. (2016). *Modelos de acción socioeducativa con infancia y adolescencia en los servicios sociales municipales de la CAV*. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M., & Vandevelde, S. (2010). Children's rights education and Social work: contrasting models and understandings. *International Social Work*, 53(4), 443-456. <http://doi.org/10.1177/0020872809355367>
- Richardson, J. (1997). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the Social sciences*. Leicester: BPS Books.
- Richardson, S., & Asthana, S. (2006). Inter-agency information sharing in health and social care services: the role of professional culture. *British Journal of Social Work*, 36, 657-669. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bch257>
- Robson, P., Begum, N., & Lock, M. (2003). *Increasing user involvement in voluntary organisations*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Robson, P., Sampson, A., Dime, N., Hernandez, L., & Litherland, R. (2008). *Seldom heard: developing inclusive participation in social care* (Adult's Services Position paper) (Vol. 10). London: SCIE.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2007). Do children have rights or do their rights have to be realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a frame of reference for pedagogical action. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 431-443. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00568.x>

- Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2008). Children's rights: A challenge for Social work. *International Social Work*, 51(1), 37-46. <http://doi.org/10.1177/0020872807083914>
- Roose, R., Mottart, A., Dejonckheere, N., Van Nijnatten, C., & De Bie, M. (2009). Participatory Social work and report writing. *Child and Family Social Work*, 14(3), 322-330. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00599.x>
- Roose, R., Roets, G., Van Houte, S., Vandenhoele, W., & Reynaert, D. (2013). From parental engagement to the engagement of Social work services: discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child and Family Social Work*, 18(4), 449-457. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00864.x>
- Rose, D., Fleischmann, P., Tonkiss, F., Campbell, P., & Wykes, T. (2003). *User and carer involvement in change management in a mental health context: review of the literature* (Report). London: National Co-ordinating Centre for NHS Service Delivery and Organisation R & D (NCCSDO).
- Roulstone, A., Hudson, V., Kearney, J., Martin, A., & Warren, J. (2006). *Working together: carer participation in England, Wales and Northern Ireland* (Stakeholder Participation Position Paper) (Vol. 05). SCIE.
- Rovira, J., & Rosell, A. (2002). Los servicios sociales municipales y la intervención con el menor. El papel de los ayuntamientos en las políticas de infancia. *Informació Psicológica*, (78), 21-29.
- Sadd, J. (2011). *'We are more than our story': service user and carer participation in social work education* (SCIE Report) (Vol. 42). London: SCIE.
- Sáez Carreras, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8(89-106).
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez Carreras, J., Campillo, M., & Bas, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 165-211.
- Sáez Carreras, J., & García, J. (2004). El estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164.
- Schiebinger, L. (2008). *Gendered innovations in science and engineering*. (L. Schiebinger, Ed.). Stanford: Stanford University Press.
- SCIE. (2007). *Developing social care : service users driving culture change* (People Management Knowledge Review) (Vol. 17). London: SCIE.

- Sheppard, M. (2005). Mothers' coping strategies as child and family care service applicants. *British Journal of Social Work, 35*(5), 743-759. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bch203>
- Sheppard, M., & Ryan, K. (2003). Practitioners as rule using analysts: a further development of process knowledge in Social work. *The British Journal of Social Work, 33*(2), 157-176. <http://doi.org/10.1093/bjsw/33.2.157>
- Shim, M. (2010). Factors influencing child welfare employees's turnover: focusing on organizational culture and climate. *Children and youth services review, 32*, 847-856. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.004>
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods, 9*(4), 305-319.
- Spratt, T. (2001). The Influence of child protection orientation on child welfare practice. *The British Journal of Social Work, 31*(6), 933-954.
- Stalker, C., Mandell, D., Frensch, K., Harvey, C., & Eright, M. (2007). Children welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: how do they do it? *Child & Family Social Work, 12*(2), 182-191.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The elementary school journal, 104*(2), 127-146.
- Strauss, A. L. (1979). Negotiations: varieties, contexts, processes and social order. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 694-699. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/2392377>
- Taylor, S. (2006). Educating future practitioners of Social work and law: exploring the origins of inter-professional misunderstanding. *Children and youth services review, 28*, 638-653.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tellado, I., López, L., & Alonso-Olea, M. J. (2014). Dialogic design of qualitative data collection for researching the mirage of upward mobility. *Qualitative Inquiry, 20*(7), 856-862.
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista De Psicodidáctica, 15*(2), 163-176.
- Thornton, P., Okundaye, J., & Harrington, D. (2007). The training process of the Maryland Guardianship Assistance Project: a collaborative model for kinship foster care. *Child Welfare, 86*(6), 67-88.
- Tierney, W. (2002). Parents and families in precollege preparation: the lack of connection between research and practice. *Educational Policy, 16*(4), 588-606. <http://doi.org/10.1177/0895904802016004007>
- Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed method research. *Journal of Mixed Method research, 6*(2), 111-123. <http://doi.org/10.1177/1558689812437185>
- Touraine, A., Wieviorka, M., & Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.

- Tracy, S. J. (2011). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, (26), 137-166.
- Úcar, X. (2006). El por qué y el para qué de la Pedagogía social: intervención socioeducativa y vida social. En *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 233-271). Barcelona: UOC.
- United Nations. Convention on the Rights of the Child (1989). Recuperado a partir de <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Uribe-Etxebarria, A., Fernández-Fernández, I., Otaño, J., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Aguirre, N., ... Beloki, N. (2009). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 215-249.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*, 18, 169-198.
- Vaccaro, L. W. (2008). *Interagency collaboration in service provision for children and adolescents with emotional disturbance in state custody: a multi-case study*. Union Institute and University, Cincinnati. Recuperado a partir de <http://pqdtopen.proquest.com/doc/305170004.html?FMT=AI>
- Valdemoros, M. A., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Van Houte, S., Bradt, L., Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2014). Parent-worker relationships in child welfare Social work: a belgian case study. *European Journal of Social Work*, 17(1), 45-57. <http://doi.org/10.1080/1391457.2012.739557>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura Y Educación*, 20(3), 267-277.
- Wallcraft, J., Fleischmann, P., & Schofield, P. (2012). *The involvement of users and carers in Social work education: a practice bench marking study* (Workforce Development Report) (Vol. 54). London: SCIE.
- Warren, J. (2007). *Service user and carer participation in Social work*. Exeter: Learning Matters.
- Weaver, S., Rosen, M., Salas, E., Baum, K., & King, H. (2010). Integrating the science of team training: guidelines for continuing education. *Journal of continuing education in the health Professions*, 30(4), 208-220.
- White, V., & Harris, J. (2001). *Developing good practice in community care: partnership and participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158.
- Winter, K., & Connolly, P. (2005). A small-scale study of the relationship between measures of deprivation and child-care referrals. *British Journal of Social Work*, 35(6), 937-952. <http://doi.org/10.1093/bjsw/bch278>
- Wright, P., Turner, C., Clay, D., & Mills, H. (2006). *The participation of children and young people in developing social care* (Participation Practice Guide) (Vol. 06). London: SCIE.
- Yoo, J., Brooks, D., & Patti, R. (2007). Organizational constructs as predictors of effectiveness in child welfare interventions. *Child Welfare*, 86(1), 53-78.



**ANEXOS**

## ÍNDICE

<i>ANEXO 1: Traducción al castellano de la dedicatoria y los agradecimientos de la tesis .....</i>	<i>336</i>
<i>ANEXO 2. Sistema de codificación utilizado en el trabajo de campo .....</i>	<i>337</i>
<i>ANEXO 3. Guiones utilizados y consentimientos informados .....</i>	<i>343</i>
<i>ANEXO 4. Documentos de difusión publicados.....</i>	<i>367</i>
<i>ANEXO 5. Material de trabajo utilizado con el programa NVivo .....</i>	<i>371</i>
<i>Índice de tablas.....</i>	<i>374</i>
<i>Índice de figuras.....</i>	<i>376</i>
<i>Índice de cuadros.....</i>	<i>377</i>
<i>Índice de gráficos.....</i>	<i>378</i>

## ANEXO 1: TRADUCCIÓN AL CASTELLANO DE LA DEDICATORIA Y LOS AGRADECIMIENTOS DE LA TESIS

### Dedicatoria

Quisiera dedicar este trabajo a mis raíces y a mis ramas, a mi procedencia y a mi descendencia.

En primer lugar, a mi padre y a mi madre, porque desde bien pequeña me enseñaron a creer en mis capacidades. Si hoy estoy aquí, es porque él y ella abrieron el camino, sin duda.

Y, cómo no, quiero dedicar este trabajo a Jon y a Terese, por ser mi mayor motivación y fuerza para emprender nuevos proyectos. Por el tiempo que os ha robado este trabajo, también os pertenece, en gran medida.

### Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecerles a mi directora y a mi director de tesis, a Maite y a Isra. Por respetar mis tiempos, por la confianza demostrada y por todo el tiempo y el esfuerzo dedicado. Muchas, muchas gracias. El camino ha sido menos complicado con vuestro apoyo y ayuda.

Josebe no ha sido oficialmente mi directora, pero también quisiera aprovechar este momento para mostrarle mi gratitud, porque Maite y tú habéis sido mis principales referencias a nivel profesional. El que yo hoy esté aquí, es también mérito vuestro. Vosotras me habéis enseñado a ser una profesional de la educación, a trabajar con la gente, con el alumnado, a investigar... y lo más importante, me habéis enseñado a disfrutar de mi trabajo. Muchas gracias a las dos.

Gracias, también, a Leire, a Arantza, a Esther, a Laura, ... porque como compañeras de trabajo y amigas, siempre os he sentido muy cerca de mí. Vuestra presencia y vuestro humor han sido de gran ayuda en este largo proceso.

También quisiera agradecer a las compañeras y los compañeros de despacho, de departamento y del centro, porque siempre que he necesitado algo he encontrado gente dispuesta a ayudarme. Me habéis hecho sentir muy orgullosa del ambiente de trabajo que tengo alrededor.

A los educadores y a las educadoras sociales, mil gracias, sobre todo a todos y a todas las que habéis participado en este proceso. Normalmente ha bastado con una simple llamada para obtener lo que necesitaba. Muchísimas gracias de corazón.

Tampoco me puedo olvidar de mi familia. Mi hermana, porque ha estado siempre pendiente de mí. Mi suegra, mi cuñada, por permitirme la posibilidad de seguir trabajando en este proyecto en épocas estivales. A mis sobrinos y sobrinas por el interés demostrado continuamente,...

El siguiente agradecimiento para mis amigas y mis amigos. Algunas por ayudarme directamente con algún apartado de la tesis y a todas y a todos por el amor y la cercanía demostrada. Los momentos y las risas compartidas han hecho mucho más llevadero este camino.

Y, para terminar, mi agradecimiento más profundo y más sincero es para mi pareja, porque ha hecho suyo este proyecto, por cómo me ha protegido, por todas las tareas que ha asumido y por todo el amor que me ha demostrado. Y, cómo no, por toda la paciencia que ha tenido. Te quiero.

## ANEXO 2. SISTEMA DE CODIFICACIÓN UTILIZADO EN EL TRABAJO DE CAMPO

### Códigos utilizados en el análisis de los documento

NOMBRE DEL DOCUMENTO	CÓDIGO	EXPLICACIÓN DEL CÓDIGO
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 Intervención Socio-Educativa con Infancia, Juventud y Familia en el año 1997 (PISE)	DFBIAD96	DF: Decreto Foral BI: Bizkaia IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 96: 1996
Intervención en situaciones de desprotección infantil	MBIAD05	M: Manual BI: Bizkaia IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 05: 2005
II Plan de Infancia de Bizkaia	PBIAD08	P: Plan BI: Bizkaia IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 08: 2008
Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia	LCAVIA05	L: Ley CAV: Comunidad Autónoma Vasca IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 05: 2005
Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social	DCAVIAD08	D: Decreto CAV: Comunidad Autónoma Vasca IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 08: 2008

Decreto 230/2011, de 8 de noviembre, 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 (BALORA)	DCAVIAD11	D: Decreto CAV: Comunidad Autónoma Vasca IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 11: 2011
Carta de derechos y obligaciones de las personas usuarias y Profesionales de los servicios sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco y el régimen de sugerencias y quejas	DCAVSS04	D: Decreto CAV: Comunidad Autónoma Vasca SS: Servicios Sociales 04: 2004
Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales	LCAVSS08	L: Ley CAV: Comunidad Autónoma Vasca SS: Servicios Sociales 08: 2008
Cartera de prestaciones y servicios del sistema vasco de servicios sociales	DCAVSS15	D: Decreto CAV: Comunidad Autónoma Vasca SS: Servicios Sociales 15: 2015
Plan estratégico de Servicios sociales de la CAV 2016-2019	PCAVSS15	P: Plan CAV: Comunidad Autónoma Vasca SS: Servicios Sociales 15: 2015
Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil	LOEIA96	LO: Ley Orgánica E: Estado español IA: Infancia y adolescencia 96: 1996
Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	LOEIA15	L: Ley E: Estado español IA: Infancia y adolescencia 15: 2015
Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia	LEIA15	L: Ley E: Estado español IA: Infancia y adolescencia 15: 2015
Manual de la Buena Práctica para la Atención Residencial a la infancia y la adolescencia	MEIAD98	M: Manual E: Estado español IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 98: 1998

Instrumento de Ratificación del Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos de los Niños, hecho en Estrasburgo el 25 de enero de 1996	DGEIA15	DG: Disposición General E: Estado español IAD: Infancia y adolescencia en situación de desprotección 15: 2015
Código Deontológico de las Educadoras y de los Educadores Sociales	CDEP07	CD: Código Deontológico E: Estado español P: Profesionales 07: 2007
Código Deontológico de las Trabajadoras y de los Trabajadores Sociales	CDEP12	CD: Código Deontológico E: Estado español P: Profesionales 12: 2012
Carta europea de los derechos de la infancia	CCEEIA92	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 92: 1992
Una agenda de la UE en pro de los Derechos del Niño	CCEEIA01	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 01: 2001
Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia	CCEEIA06	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 06: 2006
Child Poverty and Welfare in Europe EN	DCEEIA07	D: Declaración CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 07: 2007
Children's Services Combating poverty, promoting wellbeing	ICEEIA11	I: Informe CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 11: 2011
Recomendación de la Comisión de 20 de febrero de 2013 Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas	RCEEIA13	R: Recomendación CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 13: 2013

Investing in children. ESN analysis of the European Recommendation	WPCEEIA13	PP: Position Paper CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 13: 2013
Child Poverty and Well-Being in Europe	PPCEEIA13	PP: Position Paper CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 13: 2013
La infancia en la acción exterior de la UE	CCEEIA08	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 08: 2008
Dictamen del Comité de las Regiones sobre la cooperación local y regional para la protección de los derechos de la infancia en la Unión Europea	DICEEIA10	DI: Dictamen CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 10: 2010
Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care	CPCEEIAD14	CP: Comments Paper CEE: Comunidad Europea IA: Infancia y adolescencia 14: 2014
Access to quality social services	PLPCEESS05	PLP: Policy Paper CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 05: 2005
La red de servicios sociales de Europa	ICEESS14	I: Informe CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 14: 2014
Servicios sociales de interés general	CCEESS06	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 06: 2006
Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo	CCEESS07	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 07: 2007
Biennial Report on social services of general interest	CCEESS08	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 08: 2008

Un marco de calidad para los servicios de interés general	CCEESS11	C: Comunicación CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 11: 2011
Libro verde sobre los servicios sociales de interés general	ICEESS03	I: Informe CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 03: 2003
Libro Blanco sobre los servicios de interés general	ICEESS04	I: Informe CEE: Comunidad Europea SS: Servicios Sociales 04: 2004
Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña	DIIA89	D: Declaración I: Internacional IA: Infancia y adolescencia 89: 1989
La Convención de la ONU sobre los derechos del niño y la Educación social. Niños fuera del domicilio familiar	IIAD11	I: Informe I: Internacional IA: Infancia y adolescencia 11: 2011
Convenio de La Haya de 19 de octubre de 1996 Relativo a la Competencia, la Ley Aplicable, el Reconocimiento, la Ejecución y la Cooperación en materia de Responsabilidad Parental y de Medidas de Protección de los Niños	CIIA96	CI: Convenio Internacional I: Internacional IA: Infancia y adolescencia 96: 1996

## Códigos utilizados en las entrevistas y los grupos de discusión

	Entrevistas realizadas	Códigos	Explicación del código	Grupos de discusión realizados	Códigos	Explicación del código
INVESTIGACIÓN 1	3	HE1	H: Haurtzaro E: Entrevista 1: 1ª	2	HGD1	H: Haurtzaro GD: Grupo de discusión 1: 1º
		HE2	H: Haurtzaro E: Entrevista 1: 2ª		HGD2	H: Haurtzaro GD: Grupo de
		HE3	H: Haurtzaro E: Entrevista 1: 3ª			Discusión 2: 2º
INVESTIGACIÓN 2	1	PE1	P: Percepciones E: Entrevista 1: 1ª	2	PGD1	P: Percepciones GD: Grupo de discusión 1: 1º
					PGD2	P: Percepciones GD: Grupo de discusión 2: 2º
PIE						PIE: Proyecto de Innovación Educativa GD: Grupo de discusión 1: 1º
TESIS DOCTORAL	0			1	TCPGD1	T: Tesis CP: Cultura profesional GD: Grupo de discusión 1: 1º

## ANEXO 3. GUIONES UTILIZADOS Y CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

### Guión utilizado para las entrevistas en la investigación “Contexto profesional de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida” (Haurbabesa Lanbide)

En primer lugar deciros que el objeto central de la investigación es el análisis del contexto profesional de los educadores/educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida, con el propósito de impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión como en lo que compete a la formación inicial y continua.

Dentro de esta investigación nos hemos planteado, inicialmente, una serie de hipótesis de partida que son las siguientes:

- Dentro de los contextos prácticos de los educadores existe suficiente conocimiento práctico construido como para articular junto a la universidad un planteamiento formativo inicial y continuo de gran potencialidad educativa y social.
- Existen factores de tipo sociolaboral, de género, formativo y organizativo que dificultan el desarrollo profesional e institucional de la Educación Social en este ámbito.
- La producción de conocimiento, a través de documentos y de la sistematización de la experiencia de los profesionales y voluntarios, son la clave para impulsar cambios coherentes y eficaces.

Y en función del objeto y las hipótesis concretamos en su momento los objetivos de esta investigación, que son:

- I. Analizar la situación de la Infancia desprotegida en el País Vasco (1. elaborar mapa descriptivo de las actuaciones institucionales, 2. Comparar las redes institucionales)
- II. Determinar las condiciones profesionales en las que desarrollan su tarea educativa los educadores sociales (1. Analizar la situación profesional, 2. Construir cooperativamente la imagen profesional -práctica, dimensión sociolaboral, autoconcepto, formación y desarrollo, cultura...)
- III. Identificar las prácticas que permiten consolidar la colaboración entre universidad y red de agencias (1. Elaborar guía de propuestas de avance 2. Impulsar la creación de mecanismos y espacios de trabajo conjunto).

Estamos aún en la primera fase de la investigación y como podéis ver, el trabajo en torno a la elaboración del mapa descriptivo de cada territorio será relacionado con el primero de los objetivos para el que además de la elaboración de cada mapa (Bizkaia, Gipuzkoa, Nafarroa, Araba) hemos de entrar en la comparación entre los territorios.

Con relación a ello están pensadas las entrevistas. A continuación os mando la ficha descriptiva de cada persona y los núcleos principales de la entrevista.

## FICHA DESCRIPTIVA

A través de la misma intentamos recoger datos concretos (sobre el recorrido profesional) de las personas con las que hemos entrado en contacto.

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

A través de la misma se trata de recoger información sobre cómo se está trabajando con relación a la Infancia en la CAV, entrando en legislación específica, en la manera de trabajar en el plano municipal y en el territorial (quién se encarga de qué competencias, qué profesionales y con qué perfiles y nivel de responsabilidad en cada caso) y cómo es el recorrido de la intervención desde que se detecta el caso (a través de qué medios y personas o entidades), pasando por la valoración y la intervención). También recoger referencias de la documentación básica (legislativa) que se está manejando dentro de los equipos.

A continuación aparecen los núcleos sobre los que va a girar la conversación:

- Marco legal: legislación universal, estatal, autonómica y territorial.
- Organización administrativa y reparto de competencias.
- Fases: a) detección, b) valoración, c) intervención:
  - o Diputación. Organigrama, programas, agentes.
  - o Municipal. Organigrama, programas, agentes.

Sobre estos núcleos, podemos plantear algunos interrogantes de inicio:

¿Cuál es la documentación legislativa básica que mantenéis como referencia en el plano territorial?

¿De qué modo están repartidas (diputación, municipal) las competencias en torno a la intervención con la infancia? ¿De qué modo se está trabajando y con qué programas (diputación, municipal)? ¿qué agentes están implicados (diputación, municipal)?

¿Cuál es el recorrido que se sigue de detección, valoración e intervención de los casos?

Como veréis estas son las cuestiones básicas a las que podéis incorporar todo aquello que creáis que nos puede llevar a entender mejor el mapa de cada territorio en lo que a Infancia se refiere.

NIVEL DE PERCEPCIÓN: Teniendo en cuenta toda tu experiencia, ¿qué valoración haces del trabajo que se está haciendo en el ámbito de la infancia desprotegida en la CAV? ¿qué dificultades se encuentran? ¿Cuáles pueden ser en este momento las preocupaciones más inmediatas? ¿Qué temáticas o acciones están por afrontar y hacer?

## **Guión utilizado para la realización de los grupos de discusión en la investigación “Contexto profesional de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida” (Haurbabesa Lanbide)**

### **PRIMERA SESIÓN**

#### ***Dimensión práctica profesional***

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...

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?

¿Qué ideas te vienen a la cabeza cuando hablas de educación?

¿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 compasivo?

¿Cómo se concretizan estos roles en el trabajo cotidiano: no juzgar, derecho a equivocarse, vínculo, procesos largos, cotidianidad, distancia...?

Hemos recogido algunas ideas que han aparecido en las entrevistas y que nos gustaría someter a discusión. ¿Qué te sugieren estas afirmaciones?

- “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).
- “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).
- “Yo no consigo entender el trabajo del educador social sin transformación social” (J).

## SEGUNDA SESIÓN

### *Dimensión sociolaboral y desarrollo profesional*

#### FORMACIÓN

¿Qué tipo de acciones, de procesos, de dinámicas nos ayudan a comprender mejor nuestro trabajo y, por tanto, a sentirnos mejores profesionales?

Hemos recogido algunas ideas que han aparecido en las entrevistas y que nos gustaría compartir con vosotros. ¿Qué os sugieren estas afirmaciones?

- “La formación que se ofrece es de urgencia o respuesta a los temas que surgen” (INM). “Necesitaria 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)
- “La formación técnica, la capacitación no es suficiente para poder diagnosticar casos y tomar decisiones sobre ellos” (P).
- “La formación tiene una orientación psicológica clara” (M) “Siempre ha sido importante fomentar el aprendizaje entre ellos, en un seminario en el que esten todos juntos y se conozcan; es importante porque comparten (modelos formativos distintos, de sistematización...) (J).
- “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

- “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)
- “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 tu. 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)
- “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)

## CONDICIONES LABORALES

- “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).
- “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)
- “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)

## Guión utilizado para las entrevistas en la investigación “Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de desprotección en la CAV”

## FICHA A RELLENAR

FASE: Trabajo de campo

TÉCNICA: Grupo de Discusión Comunicativo

FECHA DE REALIZACIÓN:

LUGAR DE REALIZACIÓN:

PERSONA QUE HACE LA ENTREVISTA:

PERSONA QUE TRANSCRIBE:

CÓDIGO grupo de discusión:

NOMBRE Y APELLIDOS (PERSONA CONTACTO):

SEXO:

EDAD:

TITULACIÓN:

ORGANIZACIÓN/INSTITUCIÓN:

PERFIL PROFESIONAL (puesto ocupado):

CONTACTO:

## EXPLICACIÓN DEL PROYECTO

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.

### 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 REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

- Al tratarse de una entrevista en profundidad, es muy importante recoger y contrastar la visión que tienen la 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 socioeducativo 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...

### **GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A TÉCNICOS DE INSTITUCIONES Y RESPONSABLES DE CENTROS EDUCATIVOS Y DE SERVICIOS SOCIALES DE LAS ZONAS SELECCIONADAS**

- A) 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?
- B) COORDINACIÓN (Queremos recoger información sobre los espacios de confluencia y el trabajo en red a distintos niveles tanto a nivel horizontal como vertical)
- ¿Existe coordinación entre los Departamentos (Sanidad, Educación, Justicia, Asuntos Sociales...) a nivel horizontal?
  - ¿Existe coordinación entre las administraciones (Estatales, Provinciales, Autonómicas, Municipales...) a nivel vertical?
  - ¿A qué nivel se establecen estas coordinaciones (políticos/as, técnicos/as, trabajadores/as que intervienen directamente con los menores...)?
  - ¿Quién establece las coordinaciones? ¿cómo se establecen las coordinaciones? ¿Quién coordina este proceso?
  - ¿Existen documentos comunes y/o criterios consensuados por los diferentes organismos? ¿Se devuelve la información tratada?
    - o Competencias, responsabilidades, tareas (cuáles, dónde, cuándo, cómo, con quién, para qué...),

funciones, protocolos, herramientas...

- Entre Administraciones (Gobierno Vasco, Diputación, Mancomunidad, Ayuntamientos)
- Entre Instituciones (Escolar, Sociales, Sanitarias, Judiciales...)
- Entre profesionales
- Con la familia

- ¿Qué crees que falta? ¿qué mejoras introducirías?

C) MIRADAS ENTRE LAS DISTINTAS ENTIDADES Y LOS PROFESIONALES (Queremos recoger la mirada que se tienen entre sí las distintas entidades y profesionales y personas adultas implicadas en la intervención con menores, tanto a nivel horizontal como vertical)

- ¿Qué imagen tienes de la intervención con menores realizada por las distintas instituciones y entidades? ¿Es positiva, negativa, cómo y en qué puede mejorarse...?
- ¿Qué imagen tienes de los profesionales que son responsables y/o intervienen directamente con menores en distintas agencias? ¿Es positiva, negativa, cómo y en qué puede mejorarse...?

D) INFORMACIONES COMPARTIDAS Y ÉTICA PROFESIONAL E IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN CON LOS MENORES (Queremos recoger información sobre la confidencialidad de los datos relativos a los menores y sus familias, así como los aspectos de ética profesional en ella implicados)

- Confidencialidad y su relación con el tema de conocimiento de datos por parte de todos/as.
- En cada uno de los siguientes niveles cómo se trata la confidencialidad de los datos:
  - o A distintos niveles:
    - Administraciones (Gobierno Vasco, Diputación, Mancomunidad, Ayuntamientos)
    - Instituciones (Escolar, Sociales, Sanitarias, Judiciales...)
    - Profesionales
    - Con las familias
      - ¿Cuáles son los documentos que se consideran confidenciales? ¿Requisitos?
      - ¿Cómo se define, o cómo se lleva a cabo el compromiso de confidencialidad del profesional correspondiente?
      - ¿Cuáles son esas informaciones compartidas?
      - ¿Quiénes las recogen?

- ¿Cómo se custodian? ¿En qué plazo?
  - ¿Qué se hace con estos materiales, una vez pasado el plazo de custodia?
- Cuestiones relativas a la ética profesional
- o ¿Cree que la confidencialidad del caso puede ser un obstáculo para el conocimiento de datos importantes para otros profesionales que intervengan con el menor?
  - o ¿Qué códigos deontológicos se están utilizando? ¿qué temáticas y dilemas se presentan con más frecuencia? ¿cómo se abordan cuando afectan a varios profesionales diferentes?

**Entendemos que los núcleos de la entrevista son los mismos para todos los entrevistados, aunque se podrán contextualizar en función del perfil profesional**

## **Guión utilizado para los grupos de discusión en la investigación “Percepción de las relaciones entre los y las profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de desprotección en la CAV”**

### **FICHA A RELLENAR**

FASE: Trabajo de campo

TÉCNICA: Grupo de Discusión Comunicativo

FECHA DE REALIZACIÓN:

LUGAR DE REALIZACIÓN:

PERSONA QUE HACE LA ENTREVISTA:

PERSONA QUE TRANSCRIBE:

CÓDIGO grupo de discusión:

NOMBRE Y APELLIDOS (PERSONA CONTACTO):

SEXO:

EDAD:

TITULACIÓN:

ORGANIZACIÓN/INSTITUCIÓN:

PERFIL PROFESIONAL (puesto ocupado):

CONTACTO:

**PARTICIPANTES EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN**

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional.

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

---

NOMBRE Y APELLIDOS

Código:

Titulación.

Entidad

Perfil profesional

## EXPLICACIÓN DEL PROYECTO

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.

### OBJETIVO 2:

**Descripción y valoración de la práctica de los profesionales del sistema escolar y el socioeducativo en relación a la infancia en desprotección.**

## ORIENTACIONES GENERALES PARA EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO

- Los grupos de discusión comunicativos se desarrollan en contextos naturales, y se pretende construir conocimiento sobre el tema objeto de estudio, a partir de las interacciones de los y las participantes en la misma. El debate se realiza manteniendo un clima de respeto a los argumentos, y desde la horizontalidad. El/la facilitador/a intenta que todos los participantes puedan disponer de espacios y tiempos para participar en el debate y ellos mismos pueden ser miembros activos en el diálogo igualitario que se establezca
- Se realizarán un total de 9 grupos de discusión comunicativos. Tres en cada escenario (estudio de caso Bilbao, Irun y Gasteiz). El primero se realizará con profesionales de la educación que trabajan en el ámbito escolar (equipo directivo, consultoras, PT, coordinadoras de proyectos –Comunidades de Aprendizaje-, tutoras, berritzegune...). El segundo, con profesionales que intervienen con infancia desprotegida en el ámbito de lo socioeducativo (trabajadoras sociales, educadores sociales, de ludoteca, ...). El tercer grupo de discusión se realizarán con ambos tipos de profesionales conjuntamente.
- Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que el interés central de esta fase describir y analizar el

tipo de intervenciones que hacen los y las profesionales de la educación social y educativa en relación a los menores de edad y sus familias, las relaciones que existen entre ellos y ellas, su nivel de coordinación y colaboración y la visión que tienen unos de otros.

- Muy importante es que los y las profesionales con quienes vamos a trabajar en esta fase del trabajo de campo conozcan antes de empezar la sesión, 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.

## GUIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO

### *Ejes temáticos y preguntas motrices*

1. Descripción de sus intervenciones actuales; conocimiento-reconocimiento-colaboración: en los espacios en que os juntáis (los diferentes profesionales del sistema escolar o socioeducativo según corresponda) para abordar la mejora de las situaciones de los menores, ¿qué aportáis cada uno de vosotros? Y cuando os juntáis con otros agentes (escolar o socioeducativo según corresponda) para abordar la mejora de las situaciones de los menores, ¿qué aporta cada uno de vosotros?
2. Modelo(s) de intervención: ¿Qué aspectos de vuestro trabajo resultan claves, útiles para tratar las necesidades del menor? ¿Qué aspectos tratáis y cuáles priorizáis en vuestras reuniones (de los profesionales escolares o socioeducativos según proceda)? ¿Todos los profesionales de los dos sistemas que intervenís con la infancia en riesgo, tenéis criterios comunes para responder a las necesidades de los menores?
3. Modelo de colaboración: ¿Cómo es vuestra experiencia de colaboración y trabajo compartido entre los dos sistemas? ¿Es una relación estable? (como equipo en centro, o según casos) ¿Qué es lo que suele predominar en los encuentros compartidos?, ¿cumplir las tareas específicas propias de las funciones que tenéis atribuidas o la construcción y toma de decisiones de un modelo común de intervención?
4. Espacios de intersección: ¿Cuáles son actualmente los espacios en los que los profesionales que intervenís con la infancia en situación de riesgo estáis trabajando juntos? Ante la convocatoria de una mesa de coordinación?, ¿qué preparo, ¿cómo oriento mi trabajo? de qué me ocupo? ¿Qué cosas concretas me aportan los otros profesionales en esos espacios de encuentro? ¿Qué aspectos me suelen impactar (sorprender, llamar la atención,..)? ¿Qué tipo de información se produce en las mesas de coordinación?, ¿cómo se canaliza?... y esto ¿cómo sigue?, ¿cómo nos sentimos en la gestión de la información? Cuando finalizan las reuniones ¿me siento a gusto?
5. Impacto de sus intervenciones en la infancia y su familia: si por un momento nos pusiéramos a mirar con ojos de niño en dificultad o padres y madres agobiados por su situación, sobre cómo me tratan, cómo actúan conmigo (desde la escuela, la ludoteca, el ayuntamiento) ¿qué podríamos decir?

6. Imagen(es) profesional(es): ¿Si preguntáramos a los profesionales de tu centro/entidad/sistema, por la calidad del trabajo que estáis haciendo quienes trabajáis con menores en riesgo y sus familias, ¿qué crees que nos dirían? Y se les preguntáramos lo mismo al resto de profesionales que desde otros centros/entidades/ sistema trabajan con los mismos menores por la calidad del trabajo ¿que estáis haciendo vosotros? ¿Y a vosotros por el que hacen ellos?

## Guión utilizado para los grupos de discusión en el PIE “Buenas prácticas en Educación social y su proyección en la formación inicial de profesionales” (Pro2Kain)

### IDEAS PARA GUIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN

Partiendo de vuestra experiencia como profesionales de la educación, queremos que nos comentéis...

<p>Conceptos e ideas sobre buenas prácticas (Definición de buenas prácticas)</p>	<p>¿Qué entendemos por buenas prácticas? ¿Qué entendemos por buenas prácticas como profesionales de la educación? ¿Podemos poner algunos ejemplos de buenas prácticas que conozcamos en nuestro campo profesional?</p> <p>¿Creéis que las buenas prácticas están relacionadas con la fundamentación científica y la investigación, con la igualdad y la justicia, con el cambio social, con la participación, con comunidad, con ética y deontología profesional, ...?</p>
<p>¿Cómo es el o la profesional que lleva a cabo buenas prácticas? ¿Hay alguna relación con las siguientes dimensiones?</p>	
<p>Qué características y competencias tiene este/a profesional? (Saber ser)</p>	<p>Responsabilidad, ser buen comunicador, autocuidado, formación, compromiso, legitimidad ética,...</p>

¿Este/a profesional qué hace y cómo lo hace? (Formas de hacer)	Reflexión sobre la práctica, evaluación, trabajo en equipo, dando respuesta a las necesidades de las personas (tanto profesionales como participantes), metodologías diferentes, innovación, atención diferenciada, crear entornos seguros, comunicación y relación, participación, eficacia, Protocolos, Deontología y ética, utilización de las TICs
¿Qué impacto social tienen o pueden tener las buenas prácticas que lleva a cabo este/a profesional? (Dimensión social)	Impacto social, calidad, cambio, sostenibilidad, transferencia a otros ámbitos y otros profesionales.

## Guión utilizado para los grupos de discusión en el marco de esta tesis

### EL POR QUÉ DE ESTA TESIS, DE DÓNDE SALE ESTA TESIS

Por un lado, en mi recorrido profesional, centrado en la investigación relacionada con la Educación social, he podido constatar dos cuestiones:

- que las educadoras y los educadores sociales tienen maneras de hacer, maneras de estar, maneras de entender la acción socioeducativa, así como la relación con los sujetos, específicas, peculiares y características de la profesión,
- que existen tensiones entre estas maneras de hacer y de estar y algunos aspectos del contexto general en el que se inserta su práctica profesional

Por otro lado, en una estancia realizada en una universidad del Reino Unido pude constatar la importancia y el peso que actualmente tiene en la producción científica europea relacionada con la educación, la temática de la participación de los sujetos participantes.

Por último, entiendo que la publicación en 2015 de la Cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales y, sobre todo, del Plan estratégico de Servicios Sociales de la CAV 2016-2019 puede ofrecer una oportunidad para realizar una reflexión en torno a lo que se entiende por acción socioeducativa y, a este respecto, el colectivo de profesionales de la Educación social puede hacer una aportación importante. La ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales hace una apuesta muy clara por impulsar un modelo comunitario. Así, uno de los ejes estratégicos del Plan Estratégico de Servicios sociales de la CAV 2016-2019 es, precisamente, el afianzamiento y desarrollo del modelo comunitario y, en particular, del enfoque preventivo y la personalización de la atención (Eje 2). Lo que debe suponer, entre otras cosas, promover la participación de las personas usuarias y destinatarias en los diferentes niveles: en la intervención personal y/o familiar, en los servicios o centros, en las políticas de servicios sociales. Todo esto está escrito en las normativas actuales, el problema es cómo se va a desarrollar o poner en marcha. Entiendo que los educadores y las educadoras sociales tenéis mucho que decir y aportar al respecto.

Con estas tres ideas en la cabeza...

### **ME PLANTEO, PRETENDO... (OBJETIVOS)**

1. Identificar, en el marco de la cultura profesional de los educadores y de las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección en Bizkaia, la comprensión de la participación de las personas participantes en la acción socioeducativa.
2. Analizar la visión de la participación de los y las participantes de la acción socioeducativa:
  - a. en el contexto normativo y legal en el que los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección desarrollan su cultura profesional en Bizkaia
  - b. y en el discurso de los y las profesionales.
3. Identificar aquellos elementos o aspectos tanto del discurso de los y de las profesionales como del contexto normativo y legal, que obstaculizan o potencian el desarrollo de culturas profesionales asentadas en la participación de los sujetos participantes.
4. Elaborar recomendaciones de cara al sistema formativo, administrativo y de las agencias intervinientes en el sector de la infancia en situación de desprotección de Bizkaia, que posibiliten el desarrollo de una cultura en la que la participación de los sujetos participantes sea un aspecto central.

### **¿QUÉ ESTOY HACIENDO? ¿QUÉ VOY A HACER?**

Como todo trabajo de investigación, esta tesis se está llevando a cabo sobre dos pilares básicos: por un lado, un marco teórico que nos ofrece una mirada determinada hacia nuestro objeto de estudio y, por otro lado, un trabajo de campo que nos está permitiendo un acercamiento a la realidad objeto de estudio.

**Marco teórico de la tesis****Cultura profesional**

Es importante su estudio para entender una profesión.

Se comparte con otros individuos, es algo colectivo y grupal.

Se construye colectivamente en diferentes contextos.

Se adquiere a través de diferentes procesos de socialización.

Condiciona la actividad individual.

**Se compone de contenido y forma (Hargreaves, 1999)**

**Contenido:**

Actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo profesional o por la comunidad profesional, en general

**Forma:**

Modelos de relación y formas de asociación características entre los y las partícipes de esas culturas

En esta tesis el foco estará puesto en la forma de la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa y, en concreto, en las relaciones entre profesionales y sujetos de la acción socioeducativa.

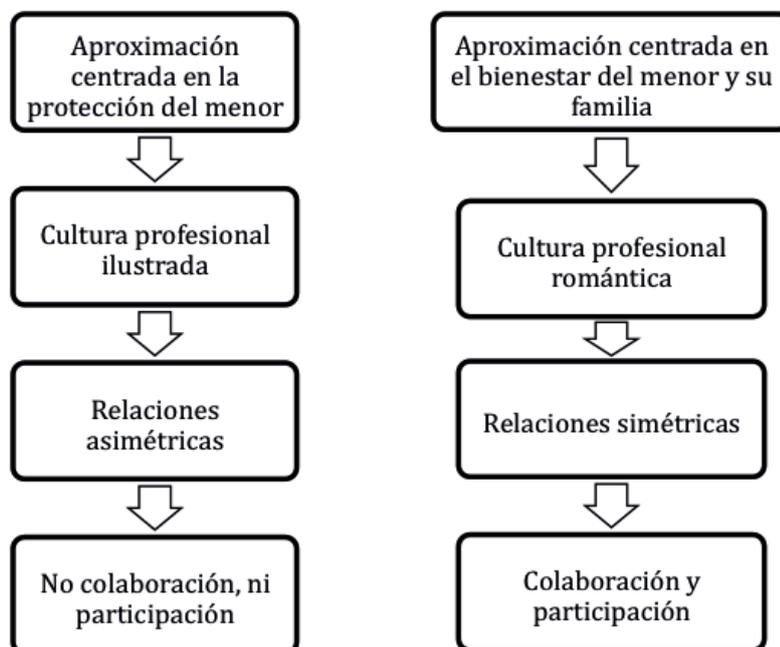
**Culturas profesionales de los y las profesionales de la acción socioeducativa (Fargion 2006, 2007, 2008)**

<b>Cultura profesional ILUSTRADA</b>	<b>Cultura profesional ROMÁNTICA</b>
Práctica organizada a través de reglas abstractas	Las reglas derivan de la práctica actual
Una clara diferenciación entre comprensión y acción	La comprensión como una manera de actuar
Concepción asimétrica de las relaciones	Concepción no jerarquizada de las relaciones

Estas culturas profesionales se identifican con diferentes miradas o aproximaciones hacia el modo de entender la acción socioeducativa con niños y niñas en situación de desprotección (Kooh et al, 2002; Fragion 2006, 2007, 2008; Parton, 2009)

Miradas o aproximaciones hacia la infancia en situación de desprotección	
Centrada en la protección del niño y la niña	Centrada en el bienestar del niño y la niña
El interés superior del menor se centra, casi exclusivamente, en la protección	El interés superior del menor se define ampliamente para incluir el bienestar de la familia
Liderazgo de la ley, frente a la discrecionalidad del o de la profesional	Discrecionalidad del o de la profesional, frente al liderazgo de la ley
Orientación más individual que comunitaria	Orientación comunitaria

Todo esto nos lleva a....



Finalmente, ¿qué podemos decir sobre la participación de los sujetos en la acción socioeducativa?

### **Modelos teóricos jerárquicos:**

Parten de la idea de que existen diferentes niveles de participación escalonados de menor participación a mayor participación

### **Modelos teóricos circulares:**

Parten de la idea de que hay que entender la participación como un proceso flexible y creativo (Wright et al., 2006) y que, además es multidimensional (Kirby et al., 2003).

Desde la perspectiva de estos modelos circulares la participación está muy ligada al cambio, tanto personal como social; por lo que, lo que hay que conseguir es poner en marcha procesos participativos que impulsen el cambio social; superando visiones más consumistas de la participación.

### Participación

La producción científica ratifica la idea de que la participación es importante desde una perspectiva de inclusión social y de justicia social (la UE así lo evidencia también).

Pero el término es muy confuso: ¿a qué nos referimos con participación?

Existen dos tipos de modelos teóricos en torno a la participación: modelos jerárquicos y modelos circulares.

En esta tesis adoptaremos un modelo teórico circular para el análisis de nuestro objeto de estudio.

### Trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo se va a utilizar la metodología cualitativa y van a ser tres las principales técnicas de recogida de datos utilizadas: análisis de documentos, entrevistas y grupos de discusión.

El trabajo de campo que estoy realizando consta de tres momentos diferentes:

1. Recogida de datos del trabajo de campo realizado en tres investigaciones anteriores, para identificar las claves de la cultura profesional de los educadores y de las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección: "Contexto profesional de los educadores y educadoras sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida". Grupo Haurbabesa. Financiado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, finalizada en Julio de 2009. UPV05/124; "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; Buenas Prácticas en educación Social y su proyección en la Formación Inicial de profesionales EHU/UPV, 2014-2016). Pro2Kain, Grupo especializado de Innovación en Buenas prácticas en Educación Social.

2. Análisis categorial de la normativa existente para a) identificar la mirada o la aproximación existente y b) identificar el concepto de participación existente. En total se han analizado 39 documentos, cuya selección se ha llevado a cabo siguiendo los siguientes criterios: a) ámbito territorial (Bizkaia, CAPV, Estado español, Europa, Internacional), b) ámbito de aplicación (Infancia y adolescencia, Infancia y Adolescencia en situación de desprotección, Servicios Sociales) y c) documentos legislativos y no legislativos (manuales, planes o códigos).
3. Realización de un grupo de discusión con el objeto de recoger las voces de los educadores y de las educadoras sociales en relación a la participación. Grupo formado por educadoras y educadores sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección en Bizkaia.

Es, precisamente, para la realización de este grupo de discusión para lo que os he pedido vuestra colaboración.

## GRUPO DE DISCUSIÓN

### *Finalidad*

La finalidad de este grupo de discusión es recoger el pensamiento de educadores y educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección en Bizkaia, en relación a la participación de los sujetos en la acción socioeducativa. En concreto, nos interesa recoger lo que pensáis sobre:

- La CONCEPCIÓN: El sentido que para vosotros y vosotras tiene la participación de los sujetos, cómo la concebís, cómo la imagináis; en definitiva, cuál es la representación mental que tenéis de la participación: lo que os gustaría, lo que pretendéis, lo que os parece que debería ser,...
- La ACCIÓN: ¿cuáles son los factores que os facilitan o que os ayudan en la puesta en marcha de procesos participativos? ¿cuáles son aquellos factores o aspectos, en cambio, que lo dificultan?
- Aunque esta es la finalidad principal de este grupo de discusión, también se pretende recoger, brevemente, aquellas ideas fundamentales o básicas con las que identificáis vuestra práctica profesional en calidad de educadoras y educadores sociales.

### *Participantes*

En este grupo de discusión participaremos, en total, 10 personas: 4 profesionales de la educación social que trabajáis en el ámbito municipal, 3 profesionales de la educación social que trabajáis en acogimiento residencial, la doctoranda y la directora y director de la tesis.

### *Dinámica de funcionamiento*

**Momento 1:** Presentación de las personas participantes y explicación de la dinámica a seguir

Finalidad: que todo el mundo se presente, conozcamos nuestros nombres, así como la dinámica a seguir.

Dinámica: cada participante realizará una breve presentación indicando su nombre y lugar de trabajo. A conti-

nuación Nekane Beloki explicará la dinámica de funcionamiento del grupo (actividades, duración, consentimiento informado, grabación, ...)

Tiempo estimado: 10'

**Momento 2:** Identificación de las ideas clave con las que relacionáis vuestra práctica profesional

Finalidad: tratar de identificar aquellas ideas que para nosotras y nosotros son claves en nuestra práctica profesional.

Pregunta detonante: ¿Con qué ideas clave identificáis vuestra práctica profesional como educadoras y educadores sociales?

Dinámica: cada participante escribirá en post-its aquellas ideas clave con las que identifica su quehacer profesional. Posteriormente, cada participante las irá colocando en un panel, mientras explica brevemente en qué consisten.

Tiempo estimado: 20'

**Momento 3:** Recoger el pensamiento en torno a la concepción sobre la participación de los sujetos en la acción socioeducativa

Finalidad: recoger el sentido que para vosotros y vosotras tiene la participación de los sujetos, cómo la concebís, cómo la imagináis; en definitiva, cuál es la representación mental que tenéis de la misma: lo que os gustaría, lo que pretendéis, lo que os parece que debería ser, ...

Preguntas detonantes: ¿qué es para vosotras y vosotros la participación? ¿Cuál es vuestra idea en torno a la participación? ¿Cómo la entendéis? ¿Cómo la concebís? ¿Cómo la imagináis? ¿Cómo la visualizáis?

Dinámica: tras lanzar las preguntas detonantes las y los participantes inician la conversación aportando cada uno y cada una sus ideas en relación a las mismas.

Tiempo estimado: 45'

**Momento 4:** Identificación de los factores facilitadores

Finalidad: recoger aquellos aspectos o factores que, desde la perspectiva de los educadores y de las educadoras sociales, facilitan la puesta en marcha de procesos participativos.

Preguntas detonantes: ¿qué es lo que os facilita en vuestro día a día poner en marcha acciones que impulsan o potencian la participación de los sujetos? ¿qué es lo que os ayuda? O ¿qué creéis que os ayudaría?

Dinámica: tras lanzar las preguntas detonantes las y los participantes aportarán sus ideas en relación a las mismas.

Tiempo estimado: 20'

**Momento 5:** Identificación de los factores obstaculizadores

Finalidad: recoger aquellos aspectos o factores que, desde la perspectiva de los educadores y de las educadoras sociales, obstaculizan la puesta en marcha de procesos participativos.

Preguntas detonantes: ¿cuáles son los problemas con los que os encontráis en vuestro día a día a la hora de poner en marcha procesos participativos? ¿con qué dificultades u obstáculos os encontráis en la práctica diaria?

Dinámica: tras lanzar las preguntas detonantes las y los participantes aportarán sus ideas en relación a las mismas.

Tiempo estimado: 20'

**Momento 6:** Cierre

Finalidad: recoger brevemente las principales ideas que han ido surgiendo a lo largo del debate y ofrecer la posibilidad de realizar unas últimas aportaciones

Preguntas detonantes: ¿destacaríais alguna idea especialmente? ¿hay algo que os preocupa, os incomoda especialmente?

Dinámica: tras lanzar las preguntas detonantes las y los participantes aportarán sus ideas en relación a las mismas.

Tiempo estimado: 5'

**Consentimiento informado**

He leído la información anteriormente presentada en relación a la tesis “La cultura profesional de las educadoras y de los educadores sociales que trabajan con la infancia en situación de desprotección en el territorio histórico de Bizkaia” y manifiesto que estoy de acuerdo en participar en el grupo de discusión voluntariamente.

Estoy de acuerdo en informar sobre ello.

\_\_\_\_\_

Nombre del/la participante

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Fecha

\_\_\_\_\_

Firma de la investigadora

\_\_\_\_\_

Fecha

## ANEXO 4.- DOCUMENTOS DE DIFUSIÓN PUBLICADOS

### Artículos científicos publicados

- Beloki, N., Martínez, I., Remiro, A., & Zarandona, E. (2017). Buenas Prácticas en Educación Social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de personas participantes y profesionales. *RES, Revista de Educación Social*, (24), 1188-1205.
- Ordeñana, M. B., Darretxe, L., & Beloki, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social : experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VII(20), 114-134.
- Beloki, N., Darretxe, L., Alonso-Olea, M. J., Pérez Sostoa, V., Martínez, I., Martínez, B., ... Remiro, A. (2014). Trabajo en red entre la UPV/EHU y profesionales educativos: una experiencia basada en la metodología comunicativa. *Revista de Educación Social*, (18).
- Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación ...*, 6(2), 187-200. Recuperado a partir de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art10.pdf>
- Remiro, A., Aycart, E., Martín, F., Ibarlucea, I., Alonso-Olea, M., Beloki, N., ... Uribe-Etxebarria, A. (2013). Profesionales de la educación investigando juntos en el conocimiento de la infancia en desprotección. *Revista de Educación Social*, (16).
- Arandia, M., Fernández-Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., ... Otaño, J. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, 359, 505-529. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105>
- Novella, I., Echevarría, M., Amez, A., Larrazabal, L., Hornilla, T., Beloki, N., ... Apodaca, P. (2012). Construyendo el grado de Educación Social desde la interdisciplinariedad y la coherencia formativa. *Revista de Educación Social*, (14). <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105>
- Beloki, N., Ordeñana, M. B., Darreche, L., González, M. N., & Flecha, A. C. (2011). Innovando el Practicum de Educación Social : una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237-264.
- Darreche, L., Ordeñana, M., & Beloki, N. (2011). La potencialidad del Prácticum en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales : una llamada a su revalorización. *Revista de Educación Social*, (13).
- Arandia, M., Fernández-Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Agirre, N., ... Otaño, J. (2011). Con la formación a vueltas : nuevas comprensiones basadas en la investigación cooperativa. *Revista de Educación Social*, (13).

- Fernández-Fernández, I., Aguirre, N., Alonso-Olea, M., Arandia, M., Beloki, N., Otaño, J., ... Uribe-Etxebarria, A. (2010). Babesgabeko hartzaroaren esparruan lan egiten duten gizarte hezitzaileen testuinguru profesionala. *Zerbitzuan, ABENDUA-DI*, 127-135.
- Fernández-Fernández, I., Otaño, J., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Agirre, N., Remiro, A., ... Uribe-Etxebarria, A. (2009). Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala. *Tantak*, 21(2), 127-155.
- Uribe-Etxebarria, A., Fernández-Fernández, I., Otaño, J., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Aguirre, N., ... Beloki, N. (2009). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 215-249.

### Participación en congresos y jornadas de trabajo

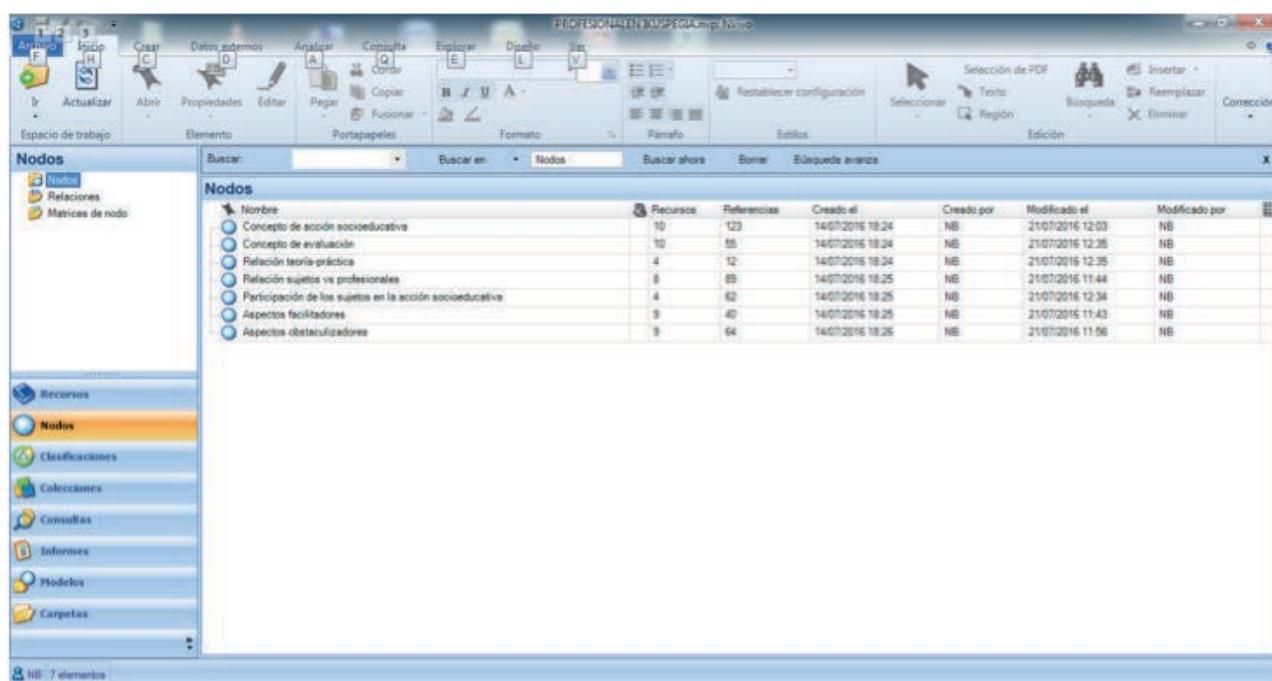
- Martínez, B., Martínez, I., Darretxe, L., Remiro, A., & Beloki, N. (2017). Implicación de la comunidad en la inclusión socioeducativa de la infancia vulnerable y sus familias. En *XIV Congreso Internacional Educación Inclusiva*. Oviedo.
- Alonso-Olea, M. J., Beloki, N., Darretxe, L., Martínez, B., & Martínez, I. (2016). Profesionales de la educación en el trabajo colaborativo con la infancia en situación de desprotección en el País Vasco. En *Congreso Internacional e interuniversitario contra la pobreza infantil en el mundo*. Bilbao.
- Martínez, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2014). Construyendo conocimiento colectivo: el impacto social de las investigaciones sociales. En *AUFOP 2014. XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Bilbao.
- Remiro, A., Beloki, N., & Darretxe, L. (2014). Profesionales de la Educación escolar y social que intervienen con la infancia en riesgo de desprotección en la comunidad autónoma vasca. Resultados y propuestas de mejora. En *CIMIE14. Third Interdisciplinary International Congress of Educational Research*. Segovia.
- Hornilla, T., Arandia, M., & Beloki, N. (2013). La acogida al Grado: creando sinergias. En *IKD-Jendartea*. Leioa.
- Beloki, N. (2013). Aprender a trabajar en equipo a través del Aprendizaje Cooperativo. En *I International Congress of Educational Sciences and Development*. Santander.
- Beloki, N., Darretxe, L., Martínez, B., & Uribe-Etxebarria, A. (2013). Análisis de las interacciones entre los sistemas escolar y social en la intervención con la infancia en riesgo de desprotección en la CAV. En *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Tarragona.
- Alonso-Olea, M. J., Martínez, I., Uribe-Etxebarria, A., Pérez Sostoa, V., Martínez, B., Beloki, N., ... Martín, F. (2012). Interacciones y percepciones: una puesta en común para el desarrollo del engoque comunitario en la intervención compartida. En *XI Congreso Internacional de Infancia Maltratada. Construyendo puentes entre investigación y práctica*. Oviedo.

- Alonso-Olea, M. J., Martínez, I., Uribe-Etxebarria, A., Pérez Sostoa, V., Martínez, B., Darretxe, L., ... Otaño, J. (2012). Conception d'une recherche Université-Société: La perception des relations établies entre les professionnels auprès des enfants non protégés dans la Communauté Autonome du Pays Basque. En *Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail; état des lieux et nouveaux enjeux*. Lille.
- Alonso-Olea, M. J., Beloki, N., Martínez, I., Darretxe, L., Uribe-Etxebarria, A., Aycart, E., ... Ibarlucea, I. (2012). Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen en la Infancia desprotegida en la CAV: un diseño de investigación contruido desde la colaboración interinstitucional. En *CIMIE 2012. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Barcelona.
- Beloki, N., Darretxe, L., Alonso-Olea, M. J., Pérez Sostoa, V., Martínez, I., Martínez, B., ... Remiro, A. (2012). Trabajo en red entre la UPV/EHU y profesionales educativos: Una experiencia basada en la metodología comunicativa. En *VI Congreso Estatal de Educación Social Nuevas visiones para la Educación Social: Experiencias y retos de futuro*. Valencia.
- Beloki, N. (2011). Educación Social: estableciendo puentes entre el mundo académico y el profesional. En *XV Conferencia de Sociología de la Educación. La sociología y los retos de la educación en la España actual*. Granada.
- Flecha, A. C., González, M. N., Ordeñana, M. B., Darretxe, L., Beloki, N., Hernando, C., & Mosquera, Á. (2011). El trabajo interinstitucional e interdisciplinar como modelo de buenas prácticas, en la organización y desarrollo del practicum de Educación Social en el marco del espacio europeo de educación. En *XI Symposium internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Evaluación y supervisión del Practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas*. Poio.
- Flecha, A. C., Darretxe, L., Ordeñana, M. B., González, M. N., Beloki, N., Mosquera, Á., ... Sanz, Z. (2011). El practicum en educación social: Descripción de un proyecto de innovación para mejorar la tutorización y profesionalización del alumnado. En *XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio.
- Fernández-Fernández, I., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Beloki, N., Aguirre, N., Uribe-Etxebarria, A., ... Remiro, A. (2010). El trabajo en red y la colaboración: claves de la cultura profesional de los educadores y educadoras sociales. En *VIII Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política: Sociedad e Innovación en el Siglo XXI*. Bilbao.
- Fernández-Fernández, I., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Beloki, N., Uribe-Etxebarria, A., Otaño, J., & Remiro, A. (2009). Hacia un modelo de investigación participativo y colaborativo. En *Las personas y el barrio: protagonistas del cambio*. Bilbao.
- Fernández-Fernández, I., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Beloki, N., Uribe-Etxebarria, A., za, & Aguirre, N. (2009). Social educators: toward a professional culture based on collaboration and networking. En *AIEJI XVIIth World Congress: The social educator in a globalized world*. Copenhagen.

- Uribe-Etxebarria, A., Fernández-Fernández, I., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Beloki, N., Aguirre, N., ... Remiro, A. (2009). na visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad autónoma del País Vasco. En *XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona.
- Fernández-Fernández, I., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., & Aguirre, N. (2007). La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro. En *V Congreso Estatal de Educadores/as sociales. La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. Toledo.
- Fernández-Fernández, I., Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., & Aguirre, N. (2006). Aproximación al ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-participación. En *VIII Congreso estatal sobre Infancia Maltratada*. Santander.

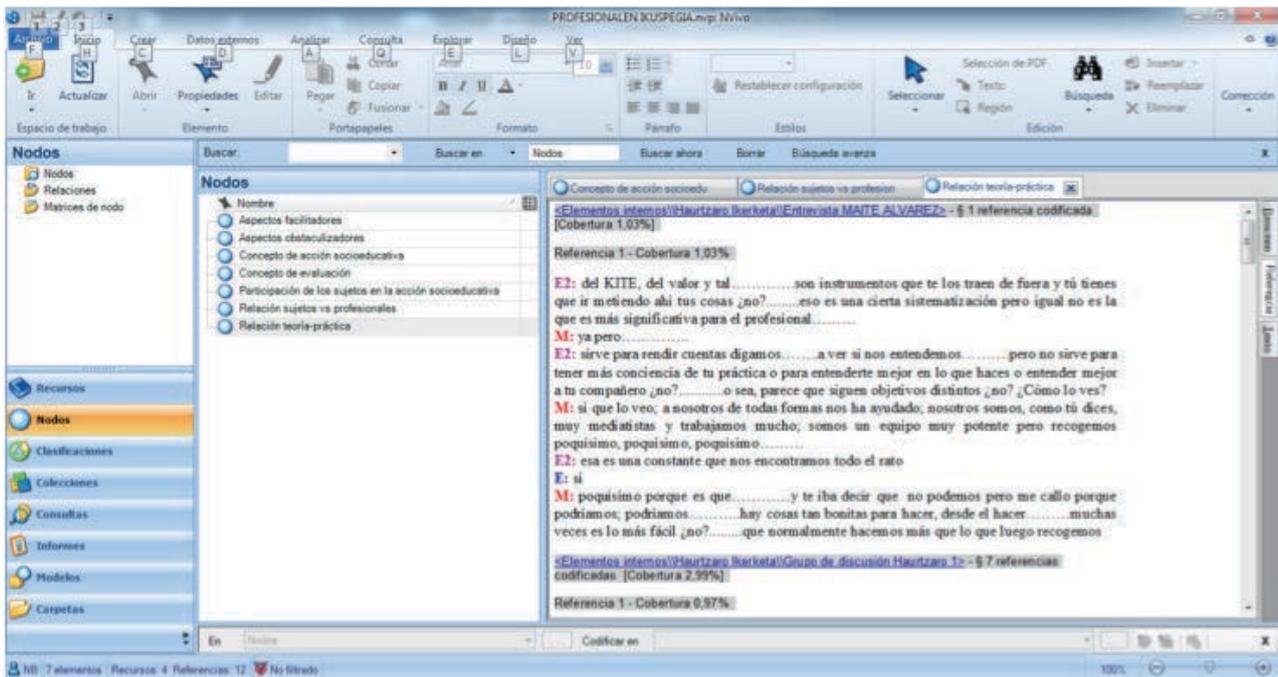
## ANEXO 5.- MATERIAL DE TRABAJO UTILIZADO CON EL PROGRAMA NVIVO

### Nodos utilizados en la categorización de los grupos de discusión y las entrevistas



Nombre	Recursos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Concepto de acción socioeducativa	10	123	14/07/2016 18:24	NB	21/07/2016 12:03	NB
Concepto de evaluación	10	55	14/07/2016 18:24	NB	21/07/2016 12:35	NB
Relación teoría-práctica	4	12	14/07/2016 18:24	NB	21/07/2016 12:35	NB
Relación sujetos vs profesionales	8	89	14/07/2016 18:25	NB	21/07/2016 11:44	NB
Participación de los sujetos en la acción socioeducativa	4	62	14/07/2016 18:25	NB	21/07/2016 12:34	NB
Aspectos facilitadores	9	40	14/07/2016 18:25	NB	21/07/2016 11:43	NB
Aspectos obstaculizadores	9	64	14/07/2016 18:25	NB	21/07/2016 11:56	NB

## Ejemplo de búsquedas realizadas en el análisis de los grupos de discusión y las entrevistas



## Nodos utilizados en la categorización de los documento

The screenshot shows a software interface with a search bar at the top. Below it, a table of nodes is displayed. The table has columns for Nombre, Recursos, Referencias, Creado el, Creado por, Modificado el, and Modificado por.

Nombre	Recursos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Relación sujeto y profesional	5	7	20/05/2016 17:10	NB	27/05/2016 17:07	NB
El objeto, el fin de la normativa	3	62	20/05/2016 17:08	NB	16/06/2016 13:56	NB
Concepto de acción socioeducativa	9	46	20/05/2016 17:08	NB	27/05/2016 17:04	NB
Evaluación, herramientas estandarizadas	9	47	20/05/2016 17:09	NB	27/05/2016 17:12	NB
Participación de los sujetos	10	174	26/05/2016 9:12	NB	27/05/2016 17:12	NB
Recursos utilizados para hacer frente a la situación de desprotección	4	21	20/05/2016 17:10	NB	27/05/2016 16:40	NB
Personas destinatarias de la normativa, a quién va dirigida	6	23	26/05/2016 9:37	NB	27/05/2016 15:20	NB
Competencias políticas	5	26	26/05/2016 16:29	NB	27/05/2016 16:56	NB
Definiciones	3	15	26/05/2016 17:15	NB	27/05/2016 16:50	NB

## Ejemplo de consultas realizadas en el análisis de los documentos

The screenshot displays a software interface for document analysis, titled "LEGIAK ETA ARAUDIAK.nvp: Nive". The interface is divided into several sections:

- Top Bar:** Contains various tool icons and a search bar with the text "Buscar en Consultas".
- Left Panel:** A navigation menu with categories like "Consultas", "Recursos", "Nodos", "Clasificaciones", "Colecciones", "Consultas" (highlighted), "Informes", "Modelos", and "Carpetas".
- Main Content Area:**
  - Consultas List:** A list of search queries, including "Nombre", "Búsqueda de términos", "Comunidad", "Comunitario en Plan estategico 2", "Comunitario en Plan Estrategico", "Cooperación", "Cooperación D", "Cooperación E", "Cooperación H", "Cooperación I", "Cooperación L", "Cooperación E", "Implicación", "Implicación D", "Implicación E", "Implicación H", "Implicación I", "Implicación L", "Involucración", "Involucración D", "Involucración E", "Involucración H", and "Involucración I".
  - Query Detail View:** A detailed view of a query result for "Comunidad (3)". It shows a search for "Elementos internos (Bokar) II Plan de Infancia" with 5 references. Two references are highlighted:
    - Referencia 1 - Cobertura 0.59%:** "de la evaluación del plan anterior, pero para su realización se han llevado a cabo además actividades complementarias. La primera consistió en una evaluación específica que se actualizó el análisis de las necesidades, tanto de la población a atender como de los procesos de intervención. La metodología utilizada consistió en la realización de entrevistas-responsables de gestión a los diferentes niveles, así como el desarrollo de grupos de trabajo de equipos técnicos y grupos de profesionales que presentaran similitudes en sus funciones y dedicación. La segunda actividad consistió en un análisis de otros Planes de Infancia distintas Comunidades Autónomas que permitiera analizar la estructura y contenidos que para poder recoger criterios de diseño del Plan. La redacción de este documento".
    - Referencia 2 - Cobertura 0.31%:** "Cumplimiento de estos objetivos pendientes es el obligado punto de partida para la elaboración del II Plan, reconociendo los avances logrados en el desarrollo del anterior. El nuevo Plan 2008-2011 deberá enmarcarse bien en la perspectiva del debate abierto sobre el futuro del Sistema Público de Servicios de la Comunidad Autónoma del País Vasco, integrando las líneas conceptuales y las propuestas en este momento se están realizando".
- Bottom Bar:** Shows "43 elementos", "Recursos: 10", "Referencias: 302", and "No filtrado".

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Principales características de las culturas profesionales identificadas en profesionales de la acción socioeducativa.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 2. Principales características de las aproximaciones hacia la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 3. Modelo de participación infantil propuesto por Bárbara Franklin (1995) (citado en Casas et al., 2008, p. 349).....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 4. Factores obstaculizadores de culturas participativa.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 5. Profesionales que han participado en las entrevistas y en los grupos de discusión en el marco de las investigaciones llevadas a cabo.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabla 6. Frecuencia de documentos analizados por tipología.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabla 7. Documentos analizados.....</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 8. Documentos analizados por tipología y por ámbito territorial.....</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 9. Principales dimensiones de los guiones utilizados en los grupos de discusión de los proyectos anteriores a la tesis.....</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 10. Principales dimensiones utilizadas en las entrevistas realizadas en los proyectos anteriores a la tesis.....</i>	<i>117</i>
<i>Tabla 11. Principales descriptores utilizados para realizar búsquedas de artículos científicos en las bases de datos.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 12. Revistas estatales revisadas.....</i>	<i>120</i>
<i>Tabla 13. Sistema categorial utilizado para el análisis y la interpretación de la información.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 14. Diversidad de situaciones participativas.....</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 15. Criterios de calidad y procedimientos utilizados en la investigación.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 16. Normativas reguladoras existentes en la actualidad.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 17. La importancia del respeto en las relaciones.....</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 18. Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas.....</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 19. Distribución de referencias válidas por ámbito territorial (frecuencias absolutas).....</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 20. Distribución de referencias válidas por ámbito territorial (Porcentajes).....</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 21. Índice de presencia: Índice de referencias válidas por páginas consultadas.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 22. Distribución de referencias válidas por año de publicación de los documentos (frecuencias absolutas).....</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 23. Índice de presencia de referencias válidas por el año de publicación de los documentos.....</i>	<i>191</i>

<i>Tabla 24. Distribución de referencias válidas por términos y por año de publicación de los documentos (frecuencias absolutas).....</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 25. Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas por tipología de los documentos analizados (frecuencias absolutas).....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 26. Índice de presencia de referencias válidas por tipología de los documentos.....</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 27. Distribución de referencias válidas por términos y tipología de los documentos analizados (frecuencias absolutas y porcentajes).....</i>	<i>194</i>
<i>Tabla 28. Percepciones de los y las profesionales en torno al binomio perspectiva comunitaria y administración.....</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 29. Centralidad de los procesos individualizados.....</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 30. Centralidad del derecho a equivocarse.....</i>	<i>235</i>
<i>Tabla 31. Aspectos positivos y negativos del BALORA, percibidos por los educadores y las educadoras sociales.....</i>	<i>241</i>
<i>Tabla 32. Voces que enfatizan los aspectos percibidos como positivos del BALORA.....</i>	<i>242</i>
<i>Tabla 33. Importancia de la flexibilidad en el uso de los instrumentos.....</i>	<i>245</i>
<i>Tabla 34. Importancia de los relatos de los y las participantes.....</i>	<i>246</i>
<i>Tabla 35. La importancia del vínculo.....</i>	<i>249</i>
<i>Tabla 36. Importancia de la cercanía en el vínculo.....</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 37. Importancia del respeto en el vínculo.....</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 38. La implicación emocional como dificultad a la hora de establecer un buen vínculo.....</i>	<i>255</i>
<i>Tabla 39. Importancia del trabajo en red.....</i>	<i>259</i>
<i>Tabla 40. El y la profesional en la relación educativa.....</i>	<i>262</i>
<i>Tabla 41. El para qué de la participación.....</i>	<i>264</i>
<i>Tabla 42. Empoderamiento como finalidad.....</i>	<i>266</i>
<i>Tabla 43. Construcción de relatos compartidos.....</i>	<i>268</i>
<i>Tabla 44. El miedo como obstáculo para la participación.....</i>	<i>272</i>
<i>Tabla 45. La razón de estar de las familias en el sistema de protección a la infancia, percibida como dificultad para la participación.....</i>	<i>282</i>
<i>Tabla 46. Dificultades existentes por parte de los educadores y educadoras sociales a la hora de escuchar las voces de los sujetos participantes.....</i>	<i>284</i>
<i>Tabla 47. Importancia de la presencia de la participación en las normativas como marco legal de actuación.....</i>	<i>287</i>
<i>Tabla 48. Principales características de las dos maneras de estar en la acción socioeducativa.....</i>	<i>303</i>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Niveles de interpretación de la Educación social como profesión</i>	21
<i>Figura 2. Ideas clave de las perspectivas teóricas sociológicas en relación con las profesiones</i>	29
<i>Figura 3. Centralidad del estudio de la cultura profesional desde diferentes disciplinas</i>	32
<i>Figura 4. Cultura profesional, profesionalismo y profesionalidad (Evans, 2008)</i>	34
<i>Figura 5. Cultura profesional, clima profesional y organización profesional (Ortiz &amp; Lobato, 2003)</i>	35
<i>Figura 6. Componentes de la cultura profesional</i>	36
<i>Figura 7. Cultura profesional: contenido y forma</i>	38
<i>Figura 8. La cultura profesional en su contexto</i>	44
<i>Figura 9. La cultura profesional según Fargion (2006)</i>	48
<i>Figura 10. Factores que dificultan el paso de una aproximación a otra</i>	66
<i>Figura 11. Desde la aproximación a la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección a la participación</i>	68
<i>Figura 12. Modelo de escalera de participación propuesto por Arnstein (1969)</i>	73
<i>Figura 13. Modelo de participación infantil propuesto por Hart (1992)</i>	74
<i>Figura 14. Modelo de participación propuesto por Trilla y Novella (2001)</i>	77
<i>Figura 15. Visión global de la participación</i>	78
<i>Figura 16. Modelo de participación circular de Treseder (1997) (citado en Bell, 2011, p. 26; Casas et al., 2008, p. 350)</i>	80
<i>Figura 17. Modelo holístico de la participación de los y las participantes en la acción socioeducativa</i>	81
<i>Figura 18. Factores facilitadores de procesos participativos</i>	92
<i>Figura 19. Fases del proceso de investigación</i>	118
<i>Figura 20. Proceso de trabajo de campo seguido en la tesis</i>	124
<i>Figura 21. Proceso seguido en la preparación de la información</i>	125
<i>Figura 22. Criterios de calidad de la investigación cualitativa</i>	131
<i>Figura 23. Reparto competencial y servicios existentes en la CAPV</i>	145
<i>Figura 24. Finalidad o foco de la acción socioeducativa: diferentes aproximaciones</i>	156
<i>Figura 25. Características de un buen vínculo</i>	250
<i>Figura 26: Dificultades percibidas a la hora de establecer un buen vínculo</i>	254
<i>Figura 27. Organización triangular y piramidal del sistema de protección a la infancia</i>	277
<i>Figura 28. La cultura profesional como marco general para el estudio de la participación</i>	291

<i>Figura 29. La participación de los sujetos participantes en el marco de la cultura profesional .....</i>	<i>299</i>
<i>Figura 30: Marco analítico circular para el análisis de la participación .....</i>	<i>300</i>
<i>Figura 31. Factores que condicionan la comprensión de la participación de los sujetos participantes.....</i>	<i>301</i>
<i>Figura 32. Niveles, ámbitos y modalidades de participación contempladas en el discurso .....</i>	<i>305</i>
<i>Figura 33. Tensiones existentes en la cultura profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan con la infancia en situación de riesgo de desprotección y/o desprotección en Bizkaia .....</i>	<i>306</i>
<i>Figura 34. Barreras identificadas por los y las profesionales de la acción socioeducativa en la puesta en marcha de procesos participativos.....</i>	<i>307</i>
<i>Figura 35. Dirección y sentido de las recomendaciones planteadas en este trabajo.....</i>	<i>313</i>

## ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1. Características de la investigación cualitativa .....</i>	<i>100</i>
<i>Cuadro 2. Listado de informes revisados.....</i>	<i>121</i>
<i>Cuadro 3. Principales obstáculos percibidos por los educadores y las educadoras sociales para la participación.....</i>	<i>271</i>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Documentos analizados por ámbito territorial.....</i>	<i>108</i>
<i>Gráfico 2. Documentos analizados por ámbito de aplicación .....</i>	<i>109</i>
<i>Gráfico 3. Documentos analizados por tipología .....</i>	<i>111</i>
<i>Gráfico 4. Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas .....</i>	<i>184</i>
<i>Gráfico 5. Distribución de referencias válidas por ámbito territorial (Porcentajes).....</i>	<i>187</i>
<i>Gráfico 6. Índice de presencia: Índice de referencias válidas por páginas consultadas .....</i>	<i>189</i>
<i>Gráfico 7. Distribución de referencias válidas por año de publicación de los documentos (frecuencias absolutas).....</i>	<i>190</i>
<i>Gráfico 8. Distribución de referencias válidas por términos y por año de publicación de los documentos (porcentajes).....</i>	<i>192</i>
<i>Gráfico 9. Distribución de referencias encontradas vs referencias válidas por tipología de los documentos analizados (porcentajes).....</i>	<i>193</i>
<i>Gráfico 10. Distribución de referencias válidas por términos y tipología de los documentos analizados (frecuencias absolutas).....</i>	<i>195</i>









**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO**  
**EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA**