



ENERO-JULIO 2018

RES, Revista de Educación Social

Número 26

Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario

Trabajo Social se configura, en la mayoría de los países de nuestro entorno, como un ámbito de intervención que recoge diversos perfiles profesionales: animación sociocultural, asistencia social, educación/pedagogía social, educación de adultos, de jóvenes...etc. En nuestro país, la caracterización particularizada de una parte del mismo como una profesión específica lleva a dificultades en el dibujo y las relaciones que se dan en la acción social, sociopolítica y socioeducativa entre los diversos agentes que intervienen en ella. Y ello provoca también cortocircuitos comunicativos que resultan muy difíciles de explicar cuando salimos fuera de nuestra realidad estatal. A pesar de estas limitaciones, la revisión de las relaciones entre estos dos componentes de la acción social: Trabajo Social y Educación/pedagogía Social, es necesaria para clarificar y seguir tendiendo puentes para transitar caminos que nos lleven a encontrar vías de solución a esta especificidad, fruto de la construcción histórica de las profesiones en nuestro país. En este número la mayoría de las colaboraciones optan por soluciones colaborativas, de cooperación, de comunicación..., huyendo de defensas corporativas de supuestos espacios privativos de unos u otros. Es un reto para todos los que estamos implicados en la intervención social. Y un deber para con las personas a las que se dirige nuestra acción.

- [SUMARIO](#)
- [REDACCIÓN](#)
- [PRESENTACIÓN](#)
- [COLABORACIÓN ESPECIAL](#)
- [EL TEMA: ES Y TS](#)
- [MISCELÁNEA](#)
- [ACTUALIDAD](#)
- [RESEÑAS](#)
- [ARTÍCULOS SÓLO TEXTO](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)



C/ Aragón 141- 143, 4a planta
08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08
cgcees@eduso.net

Edición

Las afirmaciones y opiniones reflejadas en los artículos pueden coincidir, o no, con las del editor y son responsabilidad exclusiva de sus autores o autoras.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](http://www.cgcees.es)).

**Sede del CGCEES**

Carrer Aragó 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08; cgcees@eduso.net

RES, Revista de Educación Social, forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net>
Correo electrónico: res@eduso.net

RES, Revista de Educación Social participa en el proyecto social de edición en "acceso abierto". Sus colaboraciones están protegidas por una licencia CC:



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que NO se haga con fines comerciales.

ISSN 1698-9007

Soporte Internet: [XLI design+thinking](http://www.xli-design.com)

Consejo de Redacción: Roberto Bañón, María Ángeles Fernández, María José Planes, Sofía Riveiro, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.

Coordinador: Carlos Sánchez-Valverde.

Secretaría de redacción: Sofía Riveiro.

Colaboradores del Consejo de Redacción (revisores externos de artículos):

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).
Virginia Cabanillas, Educadora Social, COPESEX (Extremadura).
Luis Díe, PHD en Sociología, Univ. Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).
Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).
Elisabet Marco, PHD en Sociología. Dip. Trabajo Social y Educadora social. Univ. de Valencia.
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.

Victor M. Martín, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.
Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha
Mercè Òdena, Educadora Social, CEESC (Catalunya).
Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).
Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía. CEESPV (País Vasco).
María del Mar Román, Graduada en Educación Social. Univ. de Murcia.
Sofía Riveiro, Educadora Social, CEESGA (Galicia).
Joan Soler, PHD en Pedagogía. Univ. de Vic.
Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galicia).
Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC y UNED.
Carmen Vega, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., Univ. La Salle

Coordinación de contenidos: Carlos Sánchez-Valverde.

Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social**, proceden, prioritariamente (más del 90%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. adaptados, publicados en otras publicaciones. Y en algunos casos, demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Colaboran en este número:

Ainhoa Martín Blázquez, Alfonso Amador Arnedo Del Valle, Alfonso Atala Layún, Álvaro Olivar Arroyo, Amparo Pozo Martínez, Ana Mª Moral Mora, Andrea Sixto-Costoya, Anna Corts, Asun Llena Berne, Belén Zayas, Cosme Sánchez Alber, Cristina Gómez Castellano, Débora Paola Calais, Emilia Cristina González Machado, Empar Guerrero Valverde, Estefanía Muñoz Galván, Federico Mayor Zaragoza, Fermín Martín Álvarez, Humberto Silvano Herrera Contreras, Inmaculada López-Francés, Isabel de Castro Lázaro, Itziar Martínez González, Janette García Yepes, Jesús Otaño Maiza, Jordi Martínez, Juan José González Torregrosa, Koldo Ocaña Sanz, Mª Ángeles Hernández Prados, Mª del Camino López Bobillo, Manuel Gancedo Hernández, María Rodríguez Herrero, María-Isabel Viana-Orta, Marta Rosillo Herrero, Miguel Ángel Manchado Flores, Oscar Pérez López, Patricia Fernández Montaña, Pedro Rodríguez Rojas, Roberto Moreno López, Segundo Moyano Mangas, Simon Thomas Johr, Verónica Pérez.

Composición, textos y traducciones: Roberto Bañón, Joana Chinchilla, Gema López, María José Planes y Carlos Sánchez-Valverde.

Maquetación Web: Roberto Bañón y María José Planes.

Imagen gráfica y audiovisual: Roberto Bañón y María José Planes.

Archivos gráficos (Además de las imágenes facilitadas por los autores de los artículos):

- Archivo **RES, Revista de Educación Social**, Archivo Morgefile, Archivo FlickrCC, Archivo Open Photo, Archivo Pixabay.com, Archivo Freeimages.com

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

ENERO-JUNIO 2018

RES, Revista de Educación Social

Número 26

Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario

2

Este número se presentaba como un reto al plantear una temática en la que no hay acuerdo generalizado entre el colectivo de educadoras y educadoras sociales.

Habría que recordar que, entre nuestras señas de identidad, la Educación Social se define como *una disciplina pedagógica que genera espacios educativos donde las personas pueden adquirir los recursos de contacto y maniobra con la realidad, individual y social, que les permitan disfrutar de sus derechos y acceder a una vida digna*. Es decir, que reivindicamos ese carácter educativo como nuclear y constitutivo.

Pero, los procesos de formalización profesional de nuestro país, España, han llevado por distintos derroteros a estas dos profesiones que conviven de manera generalizada en el día a día (aunque a veces lo hagan desde una extraña situación de subsidiariedad que no se ajusta al carácter de paridad que su reconocimiento académico y social aconsejaría).

Las relaciones que esas dos profesiones mantienen en otros lugares cercanos son diferentes y la mayoría de las veces, en Europa, lo hacen desde un paraguas formativo (grado) único en el que Trabajo Social, se entiende cómo ámbito que engloba diferentes recorridos profesionales (Educación Especializada, Animación Sociocultural y Asistencia Social, por ejemplo, en el modelo francés).

La reflexión sobre las relaciones entre estos dos componentes de la acción social, tanto a nivel epistemológico, formativo, como práctico y la interpelación sobre qué tipos de diálogo y encuentro debemos propiciar es de lo que trata este nuevo número de RES, que esperamos anime un debate necesario.



Sumario

Número 26

Presentación. Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario

Carlos Sánchez-Valverde Visus, coordinador del consejo de redacción..... 5

COLABORACIÓN ESPECIAL: EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Federico Mayor Zaragoza..... 8

El tema: Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario..... 14

TRABAJO SOCIAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL CONTEXTO EUROPEO: ¿CONVERGER O COOPERAR?
REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL*Asun Llena Berñe, Universidad de Barcelona. Grupo de Pedagogía Social (GPS)*..... 15

LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

María-Isabel Viana-Orta, Inmaculada López-Francés, Belén Zayas, Universitat de València 34SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK IN THE UK: THE MEETING OF TWO CULTURES AS SEEN
FROM A CONTINENTAL EUROPEAN PERSPECTIVE*Verónica Pérez, Social Pedagogue, Simon Thomas Johr, Social Pedagogue* 49PEDAGOGÍA SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL EN EL REINO UNIDO: EL ENCUENTRO DE DOS CULTURAS VISTO
DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA CONTINENTAL*Verónica Pérez, educadora social, Simon Thomas Johr, pedagogo social* 69

EDUCACIÓN SOCIAL, TRABAJO SOCIAL: CONEXIONES Y DESCONEXIONES

*Roberto Moreno López, Patricia Fernández Montaña, Universidad de Castilla –La Mancha y Segundo
Moyano Mangas, Universitat Oberta de Catalunya* 87

EDUCADOR SOCIAL Y TRABAJADOR SOCIAL: UNA RELACIÓN CON FUTURO

NUEVA LEY DE SERVICIOS SOCIALES DE ANDALUCÍA (9/2016, DE 27 DICIEMBRE)

Cristina Gómez Castellano, Trabajadora Social. Ayuntamiento de Córdoba..... 104EL PROCESO COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y DEL TRABAJO
SOCIAL. EL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PARA LA DEFINICIÓN DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN
SOCIOEDUCATIVA DE ÁMBITO LOCAL*Fermín Martín Álvarez, Ainhoa Martín Blázquez, Jesús Otaño Maiza, educadores sociales*..... 112LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES EN EL JUVENICIDIO MORAL. RETOS DEL TRABAJO SOCIAL DE
LA EDUCACIÓN 130*Emilia Cristina González Machado. Universidad Autónoma de Baja California. México*..... 130

EDUCACIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL EN ADICCIONES: RECUPERAR EL TERRITORIO

COLABORANDO 141

*Andrea Sixto-Costoya, (UISYS). Universitat de València y Álvaro Olivar Arroyo, PTSC en Consejería de
Educación. Comunidad de Madrid* 141

Miscelánea..... 159

TEORÍA FUNDAMENTADA: NI TEORÍA NI FUNDAMENTADA. FOUNDED THEORY: NEITHER THEORY,
NOR FOUNDED, NOR GROUNDED*Dra. Janette García Yepes, Universidad Lisandro Alvarado (Venezuela) y Dr. Pedro Rodríguez Rojas,
Universidad Simón Rodríguez. Barquisimeto (Venezuela)* 160LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PARA EL
ALUMNADO EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL*Empar Guerrero Valverde, Ana Mª Moral Mora, Universidad Católica “San Vicente Mártir”*..... 177LA PALABRA MEDIADORA. EL EXILIO Y EL DESAMPARO EN MARÍA ZAMBRANO. UNA PROPUESTA
DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL*Cosme Sánchez Alber, Técnico en intervención social. Comisión Ciudadana Antisida Bizkaia* 187EL PROCESO DE TRABAJO COORDINADO ENTRE EL EQUIPO EDUCATIVO Y EL EQUIPO TÉCNICO EN
LA EJECUCIÓN DE MEDIDAS JUDICIALES DE INTERNAMIENTO*Amparo Pozo Martínez, Estefanía Muñoz Galván y Alfonso Amador Arnedo Del Valle. Fundación
Diagrama Intervención Psicosocial*..... 204

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res> Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

LA RADIO COMO HERRAMIENTA DE INTEGRACIÓN COMUNITARIA

María Rodríguez Herrero, Oscar Pérez López, Juan José González Torregrosa, Isabel de Castro Lázaro, M^a del Camino López Bobillo, Miguel Ángel Manchado Flores, Koldo Ocaña Sanz. Educadores Sociales, Itziar Martínez González, Marta Rosillo Herrero. Psicólogas. INTRESS, Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales..... 213

“VALIENTES”: UN JUEGO PARA LA EXPLORACIÓN DE PROBLEMÁTICAS COMUNITARIAS Y EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA ARTICULACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COLABORATIVAS.

Mtro. Alfonso Atala Layún y Lic. Manuel Gancedo Hernández. Dinamita Engagement Models and Gamification. México..... 230

EL DEPORTE COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR EN ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS SOCIALES EN ONGS

Débora Paola Calais, ABAI. Pontificia Universidad Católica do Paraná - Brasil, Humberto Silvano Herrera Contreras, ABAI. Facultad Padre João Bagozzi – Brasil. NUPEPES/UEPG..... 243

Actualidad 256

10 AÑOS CGCEES, EDUCACIÓN SOCIAL COLEGIADA EN TODO EL ESTADO

Redacción..... 257

REVISTA DIGITAL DE EDUCACIÓN SOCIAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL DEL URUGUAY (RESPU)

Redacción..... 258

A UN AÑO DEL FALLECIMIENTO DEL ILUSTRE PEDAGOGO D. RAMÓN PÉREZ JUSTE

Redacción..... 259

I CONGRESO NACIONAL DE PROFESIONALES

Redacción..... 260

"BULLYING, UNA FALSA SALIDA PARA LOS ADOLESCENTES" GANADOR DEL III PREMIO ÁNGEL GARMA AL MEJOR TRABAJO DE PSICOANÁLISIS

Redacción..... 262

OTRA FORMACIÓN POLICIAL ES POSIBLE: LA CONGRUENCIA DEL "SENTIDO COMÚN"

Jordi Martínez, Estudiante del Grado en Educación Social de la UOC..... 263

DISTINCIÓN A ALBERTO FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS POR UNIÓN PROFESIONAL

Redacción..... 266

LOS CONSEJOS GENERALES DE TRABAJO SOCIAL, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL SE REÚNEN

Redacción..... 269

CONGRESO INTERNACIONAL “PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL: CONECTANDO TRADICIONES E INNOVACIONES”

Redacción..... 270

EN RED ANDO

Redacción..... 271

EL CONSEJO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES Y SU ESTRATEGIA 2.0

Comité de Comunicación del CGCEES..... 272

PROYECTOS PREMIADOS EN LA IV EDICIÓN DEL CONCURSO DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL “MEMORIAL TONI JULIÀ”

Redacción..... 275

Reseñas 277

RESEÑA DE LIBRO : LA ISLA DE LOS 5 FAROS. UN RECORRIDO POR LAS CLAVES DE LA COMUNICACIÓN.

M^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia..... 278

RESEÑA DE LIBRO: ACTIVIDADES EN GRUPO DE MAYORES PARA ENTRENAR LA MEMORIA

Anna Corts, Educadora social..... 280

RESEÑA DE LIBRO: ADOPCIÓN EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Redacción..... 282

CÓMO COLABORAR CON RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL..... 283



Presentación

Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción*

5

Antes de pasar a presentar este nuevo número, queremos compartir con vosotras y vosotros un cambio en nuestra política de edición. A partir de ahora los números se publicarán a lo largo del primer y segundo semestre de cada año natural y no en los meses de enero y julio como hasta ahora nos esforzábamos en realizar. Hemos realizado una reflexión sobre cuándo puede ser más útil la salida de nuestros números y creemos que hacerlo a lo largo del primer y segundo semestre, en tiempos donde tanto el mundo estudiantil, universitario, como profesional se encuentran en plena acción y más cercanos a los temas profesionales, puede ofrecer un mejor servicio a nuestros lectores.

Pasando ya a hablar de este número, que se presentaba como un reto al plantear una temática en la que no hay acuerdo generalizado entre el colectivo de educadoras y educadores sociales: las relaciones entre la Educación Social y el Trabajo Social, recordar que entre nuestras señas de identidad, la Educación Social se define como una *disciplina pedagógica que genera espacios educativos donde las personas pueden adquirir los recursos de contacto y maniobra con la realidad, individual y social, que les permitan disfrutar de sus derechos y acceder a una vida digna*. Es decir, que reivindicamos ese carácter educativo como nuclear y constitutivo.

Los procesos de formalización profesional de nuestro país, España, han llevado por distintos derroteros a dos de las profesiones de lo social que conviven de manera generalizada en el día a día: Trabajo Social y Educación Social (aunque a veces lo hagan desde una extraña situación de subsidiariedad que no se ajusta al carácter de paridad que su reconocimiento académico y social aconsejaría).

Las relaciones que esas dos profesiones mantienen en otros lugares cercanos son diferentes y la mayoría de las veces, en Europa, lo hacen desde un paraguas formativo (grado) único en el que Trabajo Social se entiende como ámbito que engloba diferentes recorridos profesionales (Educación Especializada, Animación Sociocultural y Asistencia Social, por ejemplo, en el modelo francés).

La reflexión sobre las relaciones entre estos dos componentes de la acción social, tanto a nivel epistemológico, formativo, como práctico y la interpelación sobre qué tipo de diálogo y



encuentro debemos propiciar es de lo que trata este nuevo número de RES, que esperamos anime un debate necesario.

Los contenidos de esta *Revista de Educación Social*, número 26.

Os acercamos una serie de lecturas para animar vuestra reflexión, vuestra acción práctica y que sirvan de estímulo para un debate todavía no cerrado. Las diferentes colaboraciones, surgidas tanto desde vuestras aportaciones espontáneas como de la respuesta positiva a nuestras demandas (respuestas que desde aquí reconocemos y agradecemos), tienen en esta ocasión procedencias diversas, con una gran presencia de aportaciones internacionales (Inglaterra, México, Venezuela, Brasil...) y nos acercan diferentes acercamientos, desde el dilema o la pregunta, la reflexión sobre experiencias, la revisión conceptual, etc... Os ofrecemos también una colaboración especial, del profesor Federico Mayor Zaragoza, que nos quiere recordar las relaciones siempre presentes entre Educación y Paz.

Hemos organizado los contenidos del tema de fondo (las relaciones entre la Educación Social y el Trabajo Social), bajo un sólo epígrafe que recoge estudios comparativos, revisiones y reflexiones sobre esas relaciones en el ámbito europeo, aplicaciones posibles contempladas en las leyes, ejemplos de colaboración en la práctica profesional cotidiana, etc... Todas las aportaciones apuntan a procesos de comunicación, de colaboración, de cooperación, de complementación entre esas dos disciplinas de la acción social, pero abriendo caminos a explorar, discursiva y prácticamente, que aún tendremos que transitar.

En la sección *miscelánea* os ofrecemos reflexiones sobre la Teoría Fundamentada, experiencias de investigación cualitativa, una revisión desde la pedagogía social sobre María Zambrano, la importación de la coordinación en Justicia Juvenil, la radio como herramienta de integración comunitaria, la utilidad de juegos como “Valientes”, o el deporte como elemento de socialización, etc.

Para acabar, adelantamos *los temas de los próximos números de RES, Revista de Educación Social*:

- **Número 27, julio-diciembre de 2018:** *Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada*
- **Número 28, enero-junio de 2019:** *Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad*
- **Número 29, julio-diciembre de 2019:** *La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales*

Seguimos esperando vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la reflexión sobre nuestra acción socioeducativa.

¡Gracias por seguir allí y, aunque sea con un poco de retraso, Feliz final año 2018!



Colaboración especial

7



EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Federico Mayor Zaragoza.

8

“¡Maestra!, ayúdeme a mirar!”

(Niña uruguaya que veía por primera vez el mar, a su maestra).

Eduardo Galeano, 1994

Ayúdame a “mirar”, a contemplar la tierra en su conjunto, a pensar y sentir el misterio de estar viviendo, a ser conscientes de los casi 7.000 millones de seres humanos – los “ojos del universo” - que comparten nuestro destino.

¿Educación por quién? Por los progenitores, por los maestros, por los medios de comunicación... teniendo siempre muy claro que, en todos estos casos, “más vale un ejemplo que cien sermones”, porque lo que no puede pretenderse es que lo que se explica en las aulas como pautas a seguir no se corresponda con la conducta de quienes, próximos o distantes, aparecen como referentes. Tienen todos ellos ante sí una gran labor y responsabilidad: ayudar a todos los ciudadanos –especialmente a los jóvenes- a observar y reflexionar sobre el conjunto de la tierra y quienes la habitan.

Ayudarnos mutuamente a ser ciudadanos del mundo, con respuestas propias, no prestadas ni impuestas, para vivir en un contexto democrático, de participación, de representación genuina, de anticipación. Contexto democrático con iguales oportunidades de acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, a la expresión artística, al ejercicio deportivo... ¡Dueños de sí mismos!

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Este es nuestro compromiso con todos los ciudadanos y, en especial, con la juventud. Que la juventud no sea nunca una juventud pusilánime y amedrentada.

La educación es, como la justicia, la sanidad y la ciencia, tema supra-partido político. Se dirige a todos los ciudadanos, sin discriminación alguna, y no puede concebirse desde ideología, creencia e identidad cultural alguna.

No se puede ser responsable si sólo se observa una parte del escenario, si hay una parcialidad de pensamiento, de sentimiento y de acción. Permanecer a la escucha de los jóvenes y procurar que ellos, a su vez, permanezcan a la escucha. Es así como, poco a poco, la palabra sustituirá a la espada, la voz a la fuerza y la imposición.

Educación para ser personas “libres y responsables” (art. 1º de la Constitución de la UNESCO), para “dirigir con sentido la propia vida”, según impecable definición de D. Francisco Giner de los Ríos.

“*Libres*, escribió Eduardo Galeano, *son quienes crean, no copian. Quienes piensan, no obedecen. Enseñar es enseñar a dudar*”. En este sentido, es muy importante constatar que Victoria Camp ha escrito recientemente un libro precioso: “Elogio de la duda”.

Debemos adoptar permanentemente la actitud de vigías, de avizorar para alertar a tiempo, para prevenir en toda la medida de lo posible los acontecimientos luctuosos, los que más negativamente afectan la dignidad humana. Esta capacidad prospectiva constituye, en mi opinión, una de las grandes funciones que hoy, en los albores de siglo y de milenio, deben cumplir los centros de enseñanza superior y de investigación científica.

Educación a lo largo de toda la vida, como fuerza emancipadora, liberadora, como forjadora de un comportamiento “personal”, decidido con total autonomía. Educación, según las recomendaciones de la Comisión Jacques Delors, para aprender a ser, a conocer, a hacer, a vivir juntos. Para la interacción, para el enriquecimiento recíproco, para el respeto a los demás. Educación para aprender a emprender, para aprender a atreverse.

Educación para actuar a tiempo, para ser y no para tener. Educación para ejercer plenamente las facultades distintivas de la especie humana (pensar, imaginar anticiparse, ¡crear!) que son nuestra esperanza. Cada ser humano único capaz de inventar el mañana y demostrar que muchos imposibles hoy pueden convertirse en realidad.



La educación para la paz, los derechos humanos, la tolerancia, la justicia... ha tenido en los últimos veinte años un importante desarrollo teórico y práctico, tanto en centros docentes de distintos niveles de aprendizaje, por medios formales y no formales, como en instituciones multilaterales y organismos internacionales. Existen numerosos materiales didácticos y estudios teóricos y algunos países han incorporado la Educación para la Paz en los programas educativos.

Educación basada en unos valores que configuran el comportamiento cotidiano. Educación para la participación, para la mediación, para la comprensión. En una escuelita de Vietnam se leía: *“Antes de aprender a leer, aprende a respetar”*. Respetar no es someterse, es comprender al otro. Y a la recíproca. Formación humana, porque en el antropoceno y en la nueva era en la que ya pueden progresivamente expresarse sin cortapisas todos los seres humanos, es imperativo actuar al ritmo que permita prever y prevenir acontecimientos que pueden ser irreversibles.

La educación para la paz es un campo específico pero forma parte del desafío educativo propio de una “aldea global” asimétrica, cuyas disparidades en lugar de reducirse se están ampliando. Millones de niños y jóvenes no acceden a los niveles mínimos de aprendizaje en muchos países del mundo. A la vez, la educación sufre un serio desgaste en los países prósperos, debido a diversas causas, entre otras, la trivialización de los principios éticos, la transferencia de responsabilidades familiares a las escuelas, la cultura de la imagen y la exaltación de la violencia en múltiples formas. Asimismo, hay un predominio de la educación técnica sobre la formación humanística.

El aumento de los conflictos interétnicos e interculturales, el racismo y la xenofobia; la ampliación de la brecha que existe entre ricos y pobres; la exclusión y marginalidad de más del 60% de la humanidad; la destrucción del medio ambiente; la progresiva violación de los derechos humanos; el genocidio silencioso del hambre; el nihilismo de una parte considerable de la juventud de las sociedades más acomodadas, la drogadicción, el alcoholismo, la anorexia y otras formas de evasión autodestructiva,... plantean a las nuevas generaciones el desafío de equiparse con valores y destrezas que les permitan actuar con una nueva visión en favor de la vida, de su propia vida, y de la dignidad de todos los seres humanos. Es por ello que la educación debe dar un giro total a su actual dirección. Pero no un giro técnico, sino humano. Las nuevas generaciones deben reinventar la paz en el actual contexto, lleno de



artificios, de instrumentos y tecnologías, pero vacío de dirección y objetivos éticos. Por todo ello, la educación para la paz debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz.

La educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz.

La educación para la paz es mucho más que un curso, es más que una materia de valores. Debe ser el contenido “transversal” de la educación. Pero este contenido no vendrá por sí solo ni tendrá un impacto real de cambio si no es a través de la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos, de los parlamentos y de los consejos municipales. Escuela y voluntad política son dos grandes pilares pero no pueden actuar solos. En el mismo sentido deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general.

Educación es ser independiente (que no “indiferente”, que añadiría Ángel Gabilondo, que sabe muy bien de qué se trata y de lo que supone, en los distintos grados, impulsar el proceso educativo).

Se vive en una cultura de imposición que ahora debe transformarse en una cultura de diálogo, de no violencia y de paz. Con frecuencia, la diferencia se ha utilizado como un argumento que justifica la dominación de unos sobre otros en razón de la raza, el sexo, la lengua, la cultura. La educación para la paz debe enseñar no sólo los beneficios de la concordia y del entendimiento sino a desaprender la violencia, a “desprogramar” conductas de predominio e intolerancia. En la violencia social-urbana, la cultura y la identidad son hoy con frecuencia utilizadas como afirmación frente a los inmigrantes y los refugiados.

La educación tiene que proporcionar herramientas para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, lo gestionen democráticamente, usen equilibradamente los recursos naturales y construyan y defiendan un sistema de valores en el que esté integrada la



tolerancia, la justicia, el respeto a las diferencias. Es decir, la paz y no la violencia, desoyendo el famoso adagio de “si quieres la paz prepara la guerra”.

¿Cómo involucrar a los gobiernos y parlamentos en la educación, el tema más importante, sin lugar a dudas?; ¿cómo crear conciencia en la familia, y en los medios de comunicación, incluyendo las nuevas tecnologías? Es preciso un plan de acción para “globalizar” la educación para la paz y frenar la violencia en todas sus formas, yendo a las raíces de los problemas y estudiando las circunstancias que originan estos comportamientos que hacen imposible la convivencia pacífica y que son utilizados como disculpa para las acciones de fuerza frente a los síntomas.

Teniendo en cuenta los conocimientos existentes, las experiencias acumuladas y la gravedad de los problemas globales, es indispensable un compromiso a escala nacional e internacional para impulsar estrategias educativas globales e interactivas.

Los Estados son los actores políticos que deben asumir y articular estos planes, pero es la sociedad civil a través de sus múltiples formas la que debe influir para que se adopten las medidas correspondientes con la rapidez exigible.

En la Carta de la Tierra se indica:

“A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz”.

En el artículo primero de la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, proclamada el 16 de noviembre de 1995, se establece:

“La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuya a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz

Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el

quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.

Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás.”

13

Debemos trabajar y luchar por otro mundo que nos permita asegurar que podemos ofrecer, intacto, el futuro a nuestros hijos y nietos para que puedan escribirlo a su modo, las manos juntas. El pasado ya está escrito y sólo puede describirse. Debe describirse fidedignamente. El presente es irremediable, pero el futuro es nuestra responsabilidad suprema.

Habiendo confundido valor y precio, abandonado los principios y recurrido, una vez más, a la imposición y la fuerza, andamos sin rumbo, sin brújula, esconcertados. Se ciernen sobre nosotros, en estos albores de siglo y de milenio, amenazas sobrecogedoras. Todos juntos podemos, unidas las voces, libres las manos para la ayuda y el abrazo, trabajando sin descanso, esclarecer los horizontes sombríos. Y se cumplirá así la esperanzada profecía de Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz, que tanto nos ayuda a mirar:

“Vendrá, el amanecer. Brillará mucha luz en nuestros caminos”.



El tema:***Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario***

14



TRABAJO SOCIAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL CONTEXTO EUROPEO: ¿CONVERGER O COOPERAR? REFLEXIONES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Asun Llena Berñe, Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Pedagogía Social (GPS) para la cohesión y la inclusión social.

15

Resumen:

Presentamos algunos de los elementos que surgen al hilo de la pregunta de si el Trabajo Social y la Pedagogía Social deberían converger bajo una misma etiqueta o si deben encontrar formas de cooperar. Este cuestionamiento nos lleva a plantear algunos aspectos que creemos se deberían analizar antes de poder responder. Algunos de ellos tienen que ver con los orígenes que configuran estas dos disciplinas y campos profesionales: algunos más vinculados a la ayuda, soporte y solidaridad y otros más relacionados con los procesos educativos. También se analiza cómo contribuye o interfiere la relación entre teoría y práctica a la hora de configurar ambas disciplinas. Otro de los elementos cruciales es el devenir profesional y el papel que las organizaciones internacionales han tenido y tienen. Para terminar algunos de los cambios efectuados a nivel internacional y que marcan algunas tendencias. Habría que repensar cuáles de estos elementos pueden ser útiles o en qué hay que profundizar para repensar en una relación de cooperación o de convergencia. La revisión que se presenta y comparte resulta de haber realizado una investigación cualitativa a partir del análisis y discusión de las principales publicaciones sobre el tema y a partir de ello llegamos a una conclusión provisional de que es más interesante cooperar que converger.

Palabras clave. Educación Social, Pedagogía Social, Trabajo Social, proceso de Bolonia, formación, internacionalización.

Fecha de recepción: 22/12/2017

Fecha de aceptación: 15/02/2018



Introducción

En los últimos años se ha abierto un debate sobre la pertinencia o no de la convergencia del Trabajo social y la Pedagogía social, especialmente en el ámbito académico. Desde que el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)¹ impulsó la coordinación y convergencia de la formación ya han transcurrido algunos años. También ha pasado tiempo desde la Directiva 2005/36/EC que entró en vigor en octubre de 2007 y que se refiere al reconocimiento de las cualificaciones profesionales. Sin entrar en valoraciones sobre las bondades o no de esta directiva, con ella se ha conseguido que muchas profesiones ya se hayan regulado tal como ha ocurrido con Trabajo Social, a diferencia de Pedagogía/Educación social, que aún no ha avanzado en esta dirección. Estas dos líneas de acción, unidas a los cambios sociales, las directrices políticas, los intereses de profesionales, de académicos y de empleadores han impactado de forma considerable tanto en el Trabajo Social como en la Pedagogía/Educación social.

16

En el contexto español hacemos una diferencia entre Pedagogía social y Educación Social que no se realiza en otros contextos. Hay diversidad de formas de referirse a la Pedagogía Social y la Educación Social: en este texto nos referiremos a los aspectos teóricos y prácticos de la educación social con el término Pedagogía/Educación Social por entender que son dos caras de una misma moneda y que son indisociables.

El Trabajo Social y la Pedagogía/Educación Social, aun teniendo identidades diferentes, tienen mucho que compartir y espacios de encuentro diversos. Sin embargo, en ocasiones parece haber más preocupación por aquello que las separa y el interés se centra en establecer límites claros entre ambas. En otras se intenta hacerlas converger pero subsumiendo, de manera subsidiaria, una dentro de otra.

Esta tensión entre coexistencia o subordinación que parece estar en el aire no es nueva y no facilita una tercer a posibilidad la de la cooperación. En el informe sobre las profesiones asimilables a la Educación Social que realizan AIEJI y CGCEES (2013) se recogen los 3 teoremas que autores como Quintana, Hämäläinen ya habían planteado y que dejan espacio a

1 La declaración de Bolonia de 1999 en la que se sustenta la creación del EEES, se proponía alcanzar seis objetivos o líneas de acción, crear un sistema que facilite el reconocimiento de grados, constituir un sistema de dos ciclos, establecer un sistema de créditos transferibles, favorecer la promoción de los estudiantes y la movilidad, la cooperación y la calidad y para terminar la promoción de la dimensión europea en la educación superior. Aunque aún queda mucho por hacer se ha andado bastante en esta dirección.



esta tercera posibilidad. A modo de recordatorio son los siguientes: uno el de la divergencia en la que se consideran ambos como conceptos diferentes y con campos profesionales diferentes. Otro, el de la convergencia en el que ambos conceptos y sus funciones son vistos como similares. Por último, el de la subordinación, un concepto es más amplio que el otro y por tanto uno queda subordinado al otro.

Estos teoremas recogen lo que está ocurriendo en Europa en estos momentos donde existe una gran diversidad de formas de ver y entender tanto la Pedagogía Social como el Trabajo social. Schaefer (2009) cuando se plantea abordar la formación de los asistentes sociales en Francia, a la luz de los cambios que se están produciendo en el contexto internacional, alerta de que hay que tener en cuenta que no se puede equiparar las denominaciones que aún sonando parecidas (asistente social, social worker, trabajador social) no siempre lo son. Advierte que corremos el riesgo de reducir la realidad a nuestro imaginario. Otros autores hacen referencia a esa complejidad terminológica también cuando nos referimos a la Pedagogía/Educación Social (Hamäläinen, 2009, AIEJI-CGCEES, 2013 Llena, 2014).

Desde nuestro punto de vista esta discusión, que hace años que nos ocupa, tiene su origen en el nacimiento de ambos conceptos. Los orígenes de ambos conceptos están vinculados a como cada contexto ha respondido a las cuestiones o problemas sociales y como ha articulado las relaciones del individuo con la sociedad. Evidentemente ha jugado un papel relevante el desarrollo de las Ciencias sociales y de la Pedagogía² así como el de las profesiones vinculadas a ellas. En este sentido se han producido situaciones de luchas por el reconocimiento, por la consolidación y se ha competido por el establecimiento de espacios disciplinares y profesionales en función de intereses, necesidades y/o demandas de unos y otros. Tal vez es un buen momento para pensar en si tiene sentido cooperar o converger. Hasta qué punto aquello que nos diferencia nos enriquece y por tanto lo mejor es cooperar, o si por el hecho de que ambas disciplinas comparten un interés por el bienestar y calidad de vida de las personas, la justicia social y el desarrollo personal y humano, es mejor converger.

Proponemos en este artículo hacer una revisión de la situación actual que nos ayude a reflexionar sobre qué opción puede ser de más interés. Para ello vamos a centrar nuestra atención en algunos aspectos respecto a los orígenes de ambas disciplinas con el objetivo de

2 Sigue abierto aún un debate, que dura ya algunos siglos, sobre si la Pedagogía es la ciencia de la educación o si hablamos de ciencias de la educación como un paraguas más amplio en el que se encuentran un conjunto de disciplinas: filosofía, psicología, sociología, historia...-entre otras-, que abordan la educación.



entender su naturaleza. Cómo interactúan teoría y práctica y que relaciones establecen. Para terminar otras dos cuestiones, también relevantes, el desarrollo de las profesiones y el papel que las asociaciones internacionales han tenido en este proceso.

Elementos del ADN de la Pedagogía/Educación Social y del Trabajo Social

Hace medio siglo Friedlander (1969) se refería al Trabajo Social como un programa científico de reciente aparición que se desarrolla especialmente en los siglos XIX y XX cuando la sociedad tiene que hacer frente a numerosos problemas sociales que ya no se podían resolver solo con la acción de las instituciones que lo habían hecho hasta el momento (familia, iglesia, o la comunidad). Los cambios fruto de la revolución industrial, el desarrollo de las ciencias humanas y sociales junto con la toma de conciencia de la necesidad de que la administración también se responsabilice de la resolución de problemas son un contexto favorable para su desarrollo. Ander-Egg (1994) en su libro sobre la historia del Trabajo Social, refiere la relación de éste con las formas de socorro, apoyo a los necesitados y ayuda a los pobres, elementos redundantes en la literatura sobre la historia del trabajo social. En un principio, desde mediados del siglo XIX, muy vinculado a la caridad institucional y a la Beneficencia asistencial, pero también a los gremios que le dan otro cariz. El autor destaca también como posteriormente se vincula a cuestiones políticas y sociales. El momento político e histórico han tenido mucho que ver en el devenir del Trabajo Social tanto a nivel conceptual como práctico. La mayoría de autores sitúan los orígenes del Trabajo Social, como lo conocemos hoy, en la Inglaterra del XIX y especialmente en los períodos de posguerra cuando, tal y como indica el título del libro de Castel (1997), se produce una metamorfosis de la cuestión social.

Alrededor del 1830 se toma conciencia de las condiciones de vida de la población que eran, al mismo tiempo, agentes y víctimas de la revolución industrial. Esta situación suponía una amenaza al orden político y moral y por tanto se considera que la sociedad liberal corría el riesgo de estallar fruto de esas nuevas tensiones provocadas por la industrialización salvaje (Castel, 1997). Nacen así las Charity Organizations Societies, que están en los orígenes del Trabajo/Asistencia Social. El siglo XX, con el desarrollo del estado social y más tarde de la sociedad del bienestar, llevará a una mayor asunción de responsabilidades públicas versus la cuestión social y los avances hechos en el campo se ha facilitado la transición del concepto de asistencia social al de Trabajo Social. Aunque este cambio no se ha producido en todas partes



ni de la misma forma. Por ejemplo en Francia Trabajo Social es un concepto genérico que incluye a todas las profesiones sociales sin que en sí mismo se considere una profesión más bien es un concepto “paraguas”.

En el caso de la Pedagogía/Educación Social, a pesar de que ya se encuentran algunos autores que refieren su nacimiento en la Grecia Clásica, aparece como tal en los siglos XVIII y XIX y se desarrolla más en Alemania, inspirada por el Kantismo, el idealismo y el hegelianismo (Pérez Serrano, 2003) y tal como apuntan algunos autores, nace especialmente en relación al pensamiento de Natorp (Hämäläinen, 2003; Stephens, 2013). La revolución industrial también juega un papel relevante al generar procesos y situaciones de marginación, inadaptación y desamparo emergiendo así la necesidad de dar respuesta a las necesidades sociales e individuales de desarrollo personal y social pero también de generar comunidad. El periodo de posguerra también fue un detonante de la expansión de la Pedagogía/Educación Social en un momento que se centra mucho el interés en al “reeducación de niños y jóvenes”.

Tal y como indica Pérez Serrano (2003) contribuye a la aparición de la pedagogía social como la entendemos hoy:

- los cambios económicos sociales y políticos que requieren de un planteamiento socioeducativo
- la importancia de la dimensión social de la educación así como la confianza en el papel de la comunidad para resolver sus problemas
- la fuerza que toma el concepto de ayuda social y educativa para mejorar la sociedad

Las características que distinguen Pedagogía/Educación Social como diversa del Trabajo Social podríamos decir que están, como apuntábamos antes, en gran medida vinculadas a sus raíces. La Pedagogía/Educación Social surge en la Europa continental a caballo entre los siglos XVIII y XIX en relación a la necesidad de realizar planteamientos socioeducativos a los cambios que necesita la sociedad, pone el énfasis en el proceso educativo, las capacidades y el desarrollo de habilidades de las personas y sus comunidades. Mientras que el Trabajo Social es más una herencia de una tradición británica y norteamericana según apunta Storø (2012) y se sitúa en el campo de la ayuda, de la comprensión social de los problemas o de las situaciones que aborda, trabaja en temas de organización social e individual y se centra en las necesidades, más vinculadas a la pobreza y a la asistencia benéfica caritativa. A pesar de compartir el ideal de justicia social, de buscar el bienestar de las personas y el desarrollo



personal y social, se diferencian en su esencia. El Trabajo Social está situado bajo el “paraguas” de las ciencias sociales tal como defiende Kisnerman (1998) mientras que la Pedagogía/Educación Social se sitúa en el de la Pedagogía.³

Con ello no pretendemos decir que el Trabajo Social se quede simplemente en lo asistencial, pero sí es cierto que en su trayectoria ha evitado referirse a lo educativo o lo ha hecho muy tímidamente. Sin embargo sí ha reclamado su papel de promotor de cambios en aras de promover la justicia social y la mejora de personas y comunidades. En cualquier caso ambas disciplinas tienen una orientación práctica y ambas son dinámicas y cambiantes han estado siempre influenciadas por el contexto sociocultural, político y por las construcciones conceptuales que sobre ellas se han hecho. Durante su historia se han encontrado orientadas a finalidades similares y trabajando en contextos, ámbitos y situaciones compartidas de forma complementaria, lo que nos hace pensar ya en que la cooperación es inevitable y necesaria.

La relación teoría y práctica juega un rol en la clarificación, pero también contribuye a generar confusión.

Los marcos teóricos de referencia de ambas disciplinas no lo tienen fácil para jugar un rol clarificador. Existe una amplia literatura, con diversidad de discursos y enfoques respecto al campo de la Pedagogía/Educación Social y del Trabajo Social, que tienen que ver con tradiciones teóricas, organizaciones y debates que surgen de la práctica, con intereses diversos académicos, profesionales y políticos, tal y como exponen autores como Hamäläinen, (2003), Kornbeck, J y Rosendal, J.N. (2009), Kisnerman (1998).

A modo de ejemplo, en Canadá la Asamblea de la Federación Internacional de trabajadores sociales, aprobó en el año 2000 una definición de Trabajo social y en el documento donde se despliega al referirse a la práctica contempla la Pedagogía social como una estrategia, técnica o metodología de trabajo.⁴ Cuestión que no gustó mucho en el ámbito de la Pedagogía social al verse reducida a una metodología. En la actualidad la IFSW reconoce como una disciplina diferente la Pedagogía Social.

En el campo de la Pedagogía/Educación Social, sigue buscándose un marco teórico

³ Para algunos hay un debate abierto sobre si considerar Pedagogía como una ciencia más amplia o si considerar en cambio las Ciencias de la Educación como un marco que ofrece espacio a diferentes ciencias que se preocupan por la educación.

⁴ Ver definición en <http://www.adasu.org/prod/1/217/Definicion.Global.Trabajo.Social.2000.pdf>



compartido a nivel internacional. Janer y Úcar (2017) han publicado el resultado de una investigación que se propone proporcionar un análisis exhaustivo y riguroso de la pedagogía social, a partir de las voces de expertos de prestigio internacional, que permita construir una visión global, actual e integrada de la Pedagogía social. En él se plantean las dificultades en encontrar ese marco común. Del estudio se desprende la complejidad de su conceptualización. Los autores hacen referencia a la multiplicidad de espacios, tiempos, contextos y ritmos en que se desarrolla la acción de individuos y de las comunidades objeto de estudio y trabajo de la Pedagogía social. Añaden que en un contexto social en transformación y con cambios en la forma de ver y entender la cuestión social esto aún se dificulta más. Ponen en evidencia las dificultades que existen el reconocimiento de su científicidad y la controvertida relación entre teoría y práctica que no contribuyen a poner orden. Así como las dificultades para poder predecir resultados puesto que emergen en un contexto relacional y una construcción situada entre los educadores sociales, los participantes y las situaciones que se quieren abordar. Hacen referencia a la trampa política en la que se cae cuando se instrumentaliza la pedagogía social. Parece que las diferentes evoluciones del concepto, diversidad de contextos de acción y de formas de ponerse en práctica y diferentes lógicas (control, servicio, relación...) tampoco contribuyen a su convergencia.

Hämäläinen (2013) advierte que las diferencias en la definición entre Pedagogía Social y Trabajo Social no son solo semánticas, sino que su comprensión está determinada por puntos de vista ontológicos, epistemológicos y axiológicos. El mismo autor coincide con Lorenz (2008) al plantear la influencia que las políticas sociales, las características de los contextos nacionales, las prácticas profesionales y los factores económicos y culturales, así como la legislación y la administración juegan un papel relevante a la hora de plantear un análisis comparativo.

A pesar de ello, algunos autores han intentado clarificar, en el contexto internacional, la relación de la Pedagogía Social y el Trabajo Social. Y así Kraus y Haferkavá (2015)⁵ plantean que el Trabajo Social se define generalmente como un campo científico que se ocupa de actividades que previenen o resuelven problemas de individuos o grupos que emergen del

⁵ Los autores hacen una revisión de la situación de la Pedagogía Social y el Trabajo Social en Europa para poder enmarcar la situación en la República Checa. Otros países llegados a la UE a partir del 2004 han hecho ejercicios similares como Eslovaquia, Croacia, Polonia, etc. En cada país el surgimiento de la Pedagogía Social o el Trabajo Social se ha producido ‘uno a partir del otro’, siendo en unos casos la Pedagogía Social el que tenía más tradición que el Trabajo Social o viceversa.



conflicto entre las necesidades de los individuos y el de las instituciones sociales con la intención de mejorar la calidad de vida. Se le otorga una función curativa y estimuladora. Los mismos autores refieren que la Pedagogía Social está más vinculada a la vida cotidiana de los individuos, analiza las situaciones y crea los cambios del contexto necesarios para optimizar la formación, el desarrollo personal y minimizar las discrepancias entre los individuos y la sociedad. Hacen énfasis en el soporte socioeducativo, el desarrollo de la creatividad social y la activación de los potenciales de cada uno, a partir de centrar el interés en sus capacidades. En este sentido le otorgan las funciones de prevención y compensación. Resulta obvio que tanto los enfoques teóricos como las prácticas serán diferentes.

La división entre teórica y práctica también ha tenido como consecuencia que se ha dejado en manos de los profesionales la práctica y en la de los académicos la producción científica. Ambas disciplinas han llegado a la universidad de forma escalonada y diversa en cada contexto nacional, lo que ha comportado que por un lado se hayan hecho cargo de la producción científica académicos que procedían de otras disciplinas como la sociología, la psicología, la pedagogía etc. Y por otro que el desarrollo teórico se haya producido con ritmos diversos. Esta situación ha dejado el devenir de la profesión en manos de las asociaciones profesionales nacionales e internacionales, de los sindicatos, de los empleadores y de la administración pública con tensiones que no han tenido en cuenta criterios más neutros o basados en la construcción del conocimiento teórico. En este sentido los intereses de unos y de otros y la falta de un trabajo conjunto han originado una divergencia entre la producción teórica, que no siempre ha dado respuesta a las necesidades de la práctica, y una práctica que en ocasiones se ha dejado llevar por los intereses del mercado o las necesidades de la administración. En España se han realizado convenios de colaboración entre universidades y colegios profesionales y “puentes” de entendimiento, a partir especialmente del congreso estatal de Educación Social celebrado en Valencia (2012) y que en el de Sevilla (2016) se consolidaron.

La práctica profesional de ambas disciplinas se desarrolla en entornos multiprofesionales. De hecho para su ejercicio ambas profesiones requiere del conocimiento de otras disciplinas, no únicamente por la concurrencia de diversas teorías dentro de la misma disciplina, sino de la concurrencia de diversas disciplinas (multidisciplinariedad) y de la interrelación entre ellas, el intercambio de saberes e incluso la integración de conocimientos obtenidos a partir de



presupuestos teóricos y metodológicos diferentes (interdisciplinariedad). Todo ello contribuye a que en su práctica se entremezclen con otras disciplinas y profesiones haciendo que las fronteras entre ellas se diluyan y por tanto los discursos teóricos que se vinculan a las prácticas también se entremezclan. Si a ello unimos el pragmatismo imperante en nuestra sociedad existe el riesgo de convertirlas en una mera tecnología. Kisnerman (1998) advierte al Trabajo Social, algo también aplicable a la Pedagogía/Educación Social, del peligro que podría ocasionar perder la dimensión epistemológica y caer en el pragmatismo.

Es importante diferenciar los ámbitos disciplinares de los ámbitos de la acción profesional, si bien coincidimos con Storø (2012) en plantear que la teoría y la práctica deben ir de la mano, la relación entre la teoría y la práctica constituye un problema en casi todos los ámbitos de la vida; las discrepancias entre los discursos y los hechos son habituales. También en el campo de la pedagogía la teoría y la práctica sufren desencuentros. Posiblemente la distancia entre academia y profesión no ha favorecido al tan necesario diálogo entre teoría y práctica.

Por suerte, en los últimos años se han incorporado a la formación personas con experiencia profesional y también ha surgido un interés creciente por llevar a cabo investigaciones en las que académicos y profesionales trabajan conjuntamente. Otro elemento relevante ha sido la incorporación, a ritmos diferentes en función de cada país, de la perspectiva de la ciudadanía en los procesos de investigación. Es posible que este acercamiento entre teoría y práctica, así como esta nueva forma de entender la investigación en ambas disciplinas facilite el encontrar los puntos de encuentro y los límites entre ambas.

Ha contribuido también a este acercamiento entre teoría y práctica el proceso de convergencia europea en formación que ha facilitado que ambas hayan convertido la práctica en objeto de reflexión crítica lo que permite ir sistematizando y validando el conocimiento que se va generado. Sin embargo en la formación también hay mucha diversidad. A pesar de los esfuerzos realizados desde que se pone en marcha el proceso de Bolonia aún existe una gran diversidad de titulaciones más en el ámbito de la Pedagogía/Educación Social que en el del Trabajo Social. Cuando conversamos con académicos de Francia, Dinamarca, Inglaterra, Portugal, Bélgica manifiestan que los procesos de convergencia en el ámbito de la Pedagogía Social han sido complejos dada la diversidad de nomenclaturas que tiene la profesión, de las especificidades e intereses que se han desarrollado a su alrededor, así como y de los intereses



de los empleadores y de la administración han dificultado que se haya podido organizar un frente común más transversal.

A pesar de que compartan algunos marcos de referencia teóricos podemos evidenciar que el centro de interés en ambas disciplinas es diferente en consecuencia sus prácticas también lo son. En este sentido es interesante ver los estudios de AEIJI-CGCEES (2013) y el estudio realizado por el Social Care Council and Skills for care and development (2011) en ambos se analiza la profesión en 27 países de la UE. Aunque en las temáticas, situaciones o problemas que se abordan se puede converger, se diverge en el objeto de estudio para unos es la práctica del Trabajo Social y para otros la práctica de la Educación Social, cuyas prácticas son diferentes. El estudio del Social Care Council and Skills recoge cuáles son las funciones y actividades que realizan los trabajadores sociales de los países de la UE, entre las que destacan como más relevantes el asesoramiento a personas, familias y a la ciudadanía, análisis de riesgos, necesidades y circunstancias, el trabajo colaborativo entre agencias, y la gestión de casos.⁶ No los podemos comparar con los de la Educación Social ya que en el estudio de la AIEJI-CGCEES no se pudo finalizar la segunda fase del estudio, en la que estaba prevista esta investigación.⁷ Sería interesante y necesario hacer un estudio comparativo sobre cuáles son las funciones y actividades que se otorgan a cada profesión, cómo se forma a las profesiones, qué cualificaciones dan acceso a la profesión, quién emite las cualificaciones y qué tipo de acreditación tiene quien las emite. También sería interesante ver en qué marcos teóricos y en qué principios se sustentan.

El desarrollo, reconocimiento y estatuto de las profesiones en diferentes contextos nacionales e internacionales

En el desarrollo de las profesiones se hace difícil encontrar los límites, especialmente en profesiones que tienen ámbitos de trabajo, problemáticas, y poblaciones e incluso algunos principios compartidos. Sin olvidar que también tienen finalidades muy parecidas. Zizak (2014), en un intento de clarificar en Croacia los límites profesionales entre Pedagogía Social y Trabajo Social, hace referencia a los límites simbólicos pero también a los límites conceptuales, competenciales y profesionales que según el autor están condicionados por los

6 Ver Social Care Council and Skills for care and development (2011:12) la figura que recoge las funciones y actividades detalladas por los países de la UE

7 Para el ámbito español es interesante acudir a la Tesis sobre el tema de Josep Vallés (2011).



desequilibrios de poder entre profesiones y por las características de los contextos sociopolíticos donde se desarrollan.

Ambas profesiones se han formalizado en cada país de formas diferentes y a pesar de los esfuerzos realizados, Lorenz (2008) afirma que éstos han sido en vano. En algunos contextos aparecen las profesiones con el nomenclátor de Pedagogía Social o de Educación Social pero en otros lugares la diversidad es mayor. En el Trabajo Social la situación es algo diferente: la mayoría de países de la UE tienen la profesión de Trabajo Social, aunque en otros se mantiene el nombre de Asistente Social siendo el Trabajo Social el aglutinador de las profesiones sociales. En cualquier caso ambas han ido generando un cuerpo de conocimientos sistemáticos que en la actualidad se enseñan en la universidad, en casi todos los países europeos con excepciones como es el caso de Rumania o de Portugal. Tienen un saber hacer práctico, derivado de esos conocimientos, unas competencias específicas asociadas a cada una de ellas y también unos códigos deontológicos que regulan las relaciones entre los profesionales y los ciudadanos. Asimismo, en ambos casos se han creado organizaciones que contribuyen a originar una cultura e identidad profesional a partir de generar sus propios congresos, seminarios, publicaciones, etc. Con el tiempo han ido ganando reconocimiento profesional específico, con regulaciones legales en función de cada contexto nacional. Si ambas cumplen con estos requerimientos, ¿qué es lo que dificulta que se acabe de consolidar esa identidad? ¿por qué nos cuesta tanto acercarnos? ¿qué podemos perder? ¿por qué nos cuesta tanto reconocer las aportaciones que puede hacer cada una?

La Comisión Europea abrió en noviembre de 2013 el proceso de evaluación de las regulaciones nacionales del acceso a las profesiones, con la finalidad de facilitar la implantación del mandato incorporado en la Directiva 2013/55 de modificación de la Directiva 2005/36 de reconocimiento de cualificaciones profesionales. Las profesiones reguladas son aquellas cuyo ejercicio exige estar en posesión de una titulación determinada, haber superado un examen especial o estar inscrito en un colegio profesional, es una forma de regular el intrusismo y la falta de criterios a la hora de afrontar procesos públicos de selección de esta figura profesional y de determinar sus funciones.



El Trabajo Social ha sido regulado en 2015. Se inició el proceso en nuestro país y la profesión aparece ya regulada en el contexto europeo.⁸ En cambio la Pedagogía/Educación Social, a pesar de considerarse una profesión estable, dotada de un cuerpo de conocimientos distintivos y específicos provenientes de la investigación científica y del desarrollo teórico de la pedagogía social, de desarrollar funciones específicas con criterios técnicos de intervención, desde la asunción de un compromiso ético y tener mecanismos de autocontrol como son los colegios profesionales, aún no se ha regulado. Dos factores que podrían explicar esta cuestión pueden ser por un lado la diversidad de nomenclaturas que ha tenido la profesión que no ha favorecido su armonización a nivel internacional y por otro la falta de organizaciones internacionales fuertes y cohesionadas. Aún queda un camino a recorrer por parte de la Pedagogía/Educación Social en este sentido.

El papel de las organizaciones profesionales en la definición y el desarrollo de la profesión y la formación

Existen tres organizaciones en el panorama internacional que representan el Trabajo Social.

- La primera de ellas creada a partir de la I Conferencia Internacional de Trabajo Social celebrada en París en julio de 1928, el International Permanent Secretariat of Social Workers fundada por ocho países (Bélgica, Checoslovaquia, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suecia, Suiza y Estados Unidos). Desaparece en la II Guerra Mundial y reaparece en 1956, con su nombre actual: International Federation of Social Workers, (IFSW).
- Aparecen también otras dos asociaciones: la International Association of Schools of Social Work (IASSW) y el International Council on Social Welfare (ICSW). Tienen estatus consultivo en el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y en la Organización Internacional del Trabajo.

En la definición global de trabajo social compartida por la IFSW, la IASSW el Trabajo Social⁹ es

8 Se pueden buscar las profesiones reguladas y la correspondencia entre países en <http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm>. Se puede encontrar más información sobre el proceso en la página del Consejo General de Trabajo social <https://www.cgtrabajosocial.es/noticias/la-ce-recoge-en-su-web-el-trabajo-social-como-profesion-regulada/3908/view>

9 Ver: <http://ifsw.org/propuesta-de-definicion-global-del-trabajo-social/>



“El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar”.

En el ámbito de la Pedagogía /Educación Social de las asociaciones internacionales que más relevancia tienen queremos destacar a

- la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI¹⁰). Su origen lo situamos después de la Segunda Guerra Mundial en relación con el acercamiento entre Alemania y Francia. Se inicia a partir de la colaboración entre las personas que asumieron la atención de niños y adolescentes, y que se llamaron educadores de niños y jóvenes. Su propósito es el de promover la educación social. Entre sus objetivos cabe destacar su interés en fomentar la relación entre profesionales para conseguir un trabajo de calidad, favorecer el desarrollo de la educación profesional, promover la capacitación de los profesionales y aumentar la competencia de todos los educadores sociales, así como poner en valor la práctica profesional y los métodos educativos apostando por un enfoque de derechos. Sin embargo esta Asociación aglutina a profesionales pero no tanto a organizaciones e instituciones de formación. Sus miembros (personas, asociaciones, escuelas...) lo son a título individual.

La definición más actual de la AIEJI de Educación Social, es la que aparece en la "Plataforma Común para las Educadoras y los Educadores Sociales en Europa" (AIEJI, 2005):

"... la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo".

En 1987 la AIEJI organiza un encuentro con el tema: "Training of Social Care Workers". Este encuentro sirvió para evidenciar la necesidad de contar con un organismo internacional que aglutinara a los centros de formación con miras a los cambios que se gestaban en el contexto internacional concretamente en lo que se refiere al libre movimiento de personas y servicios a nivel europeo y a la creación del EEES. En Francia

10 Originalmente: Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados.

existía ya el “Comité d’Entente des Ecoles de Formation d’Educateurs Spécialisés” que asumió en 1989 un reto el de organizar el primer congreso europeo de centros de formación de “educadores especializados”, que sirve de base para la creación del Comité Europeo de Centros de Formación. Este comité se adjudica el propósito de promover la educación y formación en las funciones socioeducativas y representar a las instituciones de formación en la Unión europea. Por otro lado también asume la función de promoción de intercambios y reconocimientos mutuos entre centros y diplomas. Las dificultades para encontrar la forma de encajar a todos los centros de formación, con realidades organizativas, formativas, profesionales diferentes y con titulaciones y prácticas que recibían nombres también diversos y las diferentes tradiciones formativas (francófona, continental y anglosajona, etc.) no han facilitado el proceso. Por ello se optó por referirse a la “función socioeducativa” y retomaron, inicialmente, la definición que en 1975 hizo la AIEJI que refería a la posición socioeducativa como:

“un profesional que después de una formación en métodos y técnicas pedagógicas y sociales se ocupa del desarrollo personal y social de jóvenes, niños/as, discapacitados y/o en dificultad, de adolescentes y adultos. Comparte con ellos diferentes situaciones de la vida cotidiana en instituciones o en su contexto en un trabajo coherente y continuo con la persona y su entorno”.

- Se suceden encuentros, seminarios y congresos, hasta que en 1998 el Comité europeo de centros de formación se transforma en la actual FESET (como resultado de fusionar el francés y el inglés ‘Formation d’Educateurs Sociaux Européens’ -‘European Social Educator Training’).
- Por otro lado, a partir de finales de los años 90, las asociaciones, federaciones internacionales han creado diversas plataformas y consorcios como ECSPRESS (European Consortium of Social Professions with Educational and Social Studies) o ENSACT (European Network for Social Action), que sin embargo no han tenido una trayectoria muy exitosa.

Las organizaciones internacionales en el ámbito del Trabajo social tienen más trayectoria y están más consolidadas. Se produjo un intento hacia principios del siglo XXI de incorporar la Pedagogía social como un ámbito o una metodología, sin que de momento esta iniciativa haya cuajado del todo aunque en algunos lugares en la formación se han realizado acercamientos.



Las plataformas o federaciones que se han referido a las profesiones sociales no parecen haber tenido mucho éxito.

Por otro lado la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI, 2008) reivindica la Pedagogía Social mundial es un paradigma académico y profesional en sí mismo, separado y distinto del trabajo social. Los centros de formación han aglutinado en sus ofertas profesiones diversas y no se dedican tan solo a un ámbito profesional; las universidades se han estructurado en función de intereses que van más allá de lo académico y lo profesional. Las asociaciones profesionales también han visto modificarse su ámbito de acción. Los intereses corporativos, de empleadores y los avances científicos aún no se han sentado a dialogar a fondo. Ahí es donde nos encontramos atrapados también por la situación sociopolítica y económica.

En Europa, ¿se coopera o se converge?

Desde finales de los 90 el debate sigue abierto sobre converger o cooperar pero aún no se ha resuelto. A pesar de que en el siglo XX estos campos se han ido desarrollando de forma independiente hay una tendencia a hacerlos converger, tendencia que en tiempos de crisis ha sido mayor. Vamos a ver algunos ejemplos.

En el caso de Alemania y otros contextos de habla alemana como Suiza, Holanda, Bélgica han ido tomando fuerza el "teorema de la convergencia" parece que ahora la dos tradiciones Sozialpädagogik/Sozialarbeit se funden tal como se desprende de la formación con la aparición de un nuevo título Soziale Arbeit más en relación con el Social Work (inglés o americano). Esto es debido, en parte, a los cambios en las estructuras de la práctica, pero también por la profesionalización en el sector. A pesar de ello la Pedagogía Social continúa existiendo en algunos programas universitarios e incluso en algunos programas basados en las llamadas universidades de ciencias aplicadas conocidas como Fachhochschulen, tal como recoge Braches-Chyrek y Süncker (2009).

Sin embargo en otros países, como Polonia, es el Trabajo Social que emerge de la Pedagogía Social. Y en países como Slovakia o Lithuania, tanto la Pedagogía Social como el Trabajo Social aparecen a finales de los 90 como dos disciplinas diferentes, el Trabajo Social en relación a la sociología y la Pedagogía Social en relación a las ciencias de la educación. En Francia, según Schaefer (2009) hay 15 profesiones que se encuentran bajo el paraguas del



trabajo social pero no hay ninguna profesión que se denomine así y aún tienen un debate sobre si el trabajo social es una disciplina o si es posible una ciencia del Trabajo Social como se cuestiona Verba (2012).

Por otro lado hay un resurgir de voces que intentan desde Inglaterra, Escocia, Irlanda, Croacia, Chequia replantearse la Pedagogía Social como un campo de acción e investigación independiente. En Inglaterra, que hasta hace poco se había hablado de las cuestiones socio-pedagógicas desde la sociología o la psicología o se había tratado desde la filosofía, se han producido cambios interesantes para la Pedagogía Social. Algunos ejemplos los encontramos en los planes de acción de algunas administraciones, asociaciones e incluso universidades que se refieren a la Pedagogía Social, algunos textos como el publicado por Cameron and Mosse (2011), “Social Pedagogy and Working with Children and Young People” o la aparición del International Journal of Social Pedagogy, que se publica desde 2012 cuyo objetivo es facilitar el debate en torno a la Pedagogía Social en los países de habla inglesa. Existe ya una extensa bibliografía que analiza la pedagogía social a nivel internacional. En los últimos años podríamos decir que hay un movimiento a nivel mundial que parece reivindicar a la Pedagogía Social como diferenciada del Trabajo Social, como podemos ver en el monográfico publicado 2016 por la revista de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, donde se hace un recorrido por la Pedagogía Social a nivel mundial. Y, como otro botón de muestra, este año 2018 se celebra el primer congreso mundial de Pedagogía Social en Méjico, La Pedagogía Social/Educación Social existe en la mayor parte de Europa aunque los títulos universitarios, las denominaciones de los profesionales y/o los lugares de trabajo pueden variar. También pueden ser diferentes las responsabilidades que se les otorgan y el reconocimiento formal de la profesión, pero el hecho es que en toda Europa existe el ámbito disciplinar y la profesión, incluso hay lugares donde se ha desarrollado en los últimos años como en Escocia e Inglaterra. (Ver Coussé et al., 2010; Kornbeck y Rosendal Jensen, 2009, Smith, 2012).

Las cualificaciones y ocupaciones / profesiones europeas pueden agruparse bajo el título de Pedagogía/Educación Social y yuxtaponerse con otras cualificaciones y profesiones igualmente reconocibles bajo el título Trabajo social tal y como proponen Kornbeck y Lumsden (2009).

Para acabar, es de remarcar el esfuerzo que hizo la AIEJI (2005), y que continúa siendo válido, en la delimitación de las competencias de los profesionales de la Educación Social.



A modo de conclusión

Después de la revisión de la literatura sobre el tema y diversos viajes por el contexto europeo, al final uno se plantea que no somos tan diferentes. Pero sí lo suficiente para mantener identidades propias. Al mismo tiempo tenemos lo suficiente en común para que cooperar pudiera ser fácil.

Por tanto creemos que es mejor cooperar que converger puesto que creemos que mantener las dos disciplinas con identidad propia nos enriquece a la hora de abordar la complejidad de la cuestión social.

Entendemos que la Pedagogía/Educación Social aborda muchos de los desafíos del Trabajo Social: pero busca soluciones en el ámbito de la educación tal y como indican Hämäläinen, (2003, 2012); Stephens, (2013) y Storø, (2012) y no centran su interés en cuestiones organizativas, terapéuticas, o en asesoramiento o haciendo el seguimiento de la aplicación de las leyes de servicios sociales o asistencia social como hace el Trabajo Social, aunque lo puedan hacer también en menor medida. Igualmente el Trabajo Social realiza también tareas de transformación que comportan procesos de formación o aprendizaje pero ese no es su centro neurálgico.

Autores como Coussée et al (2010) o Lorenz (2008) ya apuntaban que la Pedagogía social tiene algo diferente que ofrecer probablemente porque la Pedagogía Social, a diferencia del Trabajo Social, no se orienta a los déficits y las necesidades sino al desarrollo de los potenciales y a la construcción de contextos favorables para el aprendizaje que generen autonomía y responsabilicen a los sujetos de su propio proceso. Trabajo Social y Pedagogía Social tienen, según Hämäläinen (2003, 2012) y nosotros compartimos, posiciones epistemológicas que se traducen en diferencias con respecto a las prácticas y las soluciones elegidas, teniendo en cuenta la complejidad que conlleva el trabajo con personas y los contextos sociales en los que se encuentran. Esas dos formas de mirar y ofrecer posibilidades son enriquecedoras y por tanto, cooperar nos aporta mucho más que converger.

Claro que esta es una reflexión y una toma de posición hecha desde la Pedagogía Social que se tendrá que dialogar con el Trabajo Social. Sin olvidar hacer partícipe a la comunidad, sentar a la academia, a la profesión, a los empleadores, a la ciudadanía nacional e internacional para debatir sobre donde estamos, qué podemos y queremos ofrecer, cuáles son las necesidades y dónde queremos ir.



Referencias documentales y bibliografía relacionada:

- AIEJI [International Association of Social Educators] (2005). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. En línea en: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>. [Consultado 20 de diciembre de 2017].
- AIEJI [International Association of Social Educators] (2011). «¿Qué es la AIEJI?». Oficina Latinoamericana de la Asociación Mundial de Educadores Sociales. <http://aiejilat.blogspot.com.es/2011/02/que-es-la-aieji.html> [Consulta: 20 Diciembre 2017].
- AIEJI-CGCEES (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa: un estudio comparativo*. Barcelona: CGCEES. (En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf> [Consultado el 20 Diciembre 2017].
- ANDER-EGG, E., (1994). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- BRACHES-CHYREK, R., y SÜNCKER, H. (2009). Will social pedagogy disappear in Germany? In J. Kornbeck, & R. Rosendal Jensen (Eds.). *The diversity of social pedagogy in Europe: Vol. VII: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (pp. 169–189). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- CAMERON, C. y MOSS, P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers
- CASTEL, R. (1997). *La metamorphosis de la cuestión social*. Barcelona, España: Paidós.
- COUSSÉE, F., BRADT, L., ROOSE, R. y BOUVERNE-DE BIE, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40 (3), 789-805
- ERIKSON, L (2014). The understanding of social pedagogy from northern European perspective. En [European Journal of Social Work](http://www.ejsw.org/) , vol 14, 2014, 165–182
- FRIEDLANDER, W. (1969). *Dinámica del Trabajo*. México: Social Pax.
- HÄMÄLÄINEN, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80.
- HÄMÄLÄINEN, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16. www.internationaljournalofsocialpedagogy.com [Consulta: 20 Diciembre 2017].
- HÄMÄLÄINEN, J.; ERIKSSON, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, enero-junio, 2016, 129-151 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España
- IFSW [International Federation of Social Workers] (2001). *Definition of Social Work*. www.ifsw.org/en/p38000208.html
- IASW [International Association of Schools of Social Work] (2002) *Discussion Document on Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training*.
- JANER, A. y ÚCAR, X. (2017). Analysing the dimension of social pedagogy from an international perspective. En *European Journal of Social Work* Vol. 20 (2).
- KISNERMAN, N. (1998). *Pensar el Trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- KORNBECK, J. (2012). *Transatlanticism reloaded: Revisiting the “convergence” of German social work and social pedagogy in the light of West Germany’s American connection during the Cold War*. Recuperado de: [23_Kornbeck_TransatlanticismReloaded.pdf](http://www.kornbeck.de/2012/23_Kornbeck_TransatlanticismReloaded.pdf) [Consulta: 2 de Diciembre 2017].
- KORNBECK, J. y LUMSDEN, E. (2009). European skills and models for post qualifying practice. En P. Higham (Ed.). *Post-Qualifying Social Work Practice* (pp. 122-132). London: Sage.



- KORNBECK, J. y ROSENDAL JENSEN, N. (Eds.) (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- KRAUS, B. y HOFERKOVÁ, S. (2016). The Relationship of Social Pedagogy and Social Work (April 15, 2016). *Sociální pedagogika, Social Education* Volume 4, Issue 1, 57–71, April 2016. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=2892693> [Consulta: 20 Diciembre 2017].
- LLENA, A. (2014). Educación Social en la Unión Europea. En *RES, Revista de Educación Social*, 19, Julio 2014, 1-15
- LORENZ, W. (2001). Social work in Europe: portrait of a diverse professional group, En *International Standard Setting of Higher Social Work Education*, ed. S. Hessle, Stockholm Studies on Social Work, No. 17, Stockholm University, Department of Social Work.
- LORENZ, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. En *British Journal of Social Work*, 38(4), 625-644.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea
- RIERA, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Madrid: Edaf Editorial.
- SCHAEFER, G. (2009). Las nuevas orientaciones en la formación de los asistentes sociales en Francia. En *Revista Alternativas: Cuadernos de Trabajo social*, 16, 43-51. Universidad Alicante.
- SMITH, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish perspective. En *International Journal of social pedagogy*, 1 (1), 46-55
- Social Work Council and Skills for care and development (2011). *Social work qualifications and regulation in the Euroepan Economic Area*. Recuperado de <https://www.kcl.ac.uk/sspp/policy-institute/scwru/pubs/2011/hussein2011eea.pdf> [Consulta: 20 Diciembre 2017].
- STEPHENS, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- STORØ, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.
- VALLÉS, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. [Tesis publicada en e-spacio]. Madrid: UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jvalles> [Consulta: 20 Diciembre 2018].
- VENTURA, D. y USURRIAGA, J. (2008). Una mirada a escala internacional de l'educador social, o com es construeix la professió del global al local». En *Educació Social. Revista de intervenció socioeducativa*, 40, 2008, 45-64.
- VERBA, D. (2012). Une science du travail social est-elle possible? *Pensée plurielle*, 30-31, (2), 37-49.
- ZIZAK, A. (2014). Symbolic and real boundaries of Social Pedagogy in Croatia. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/132687> [Consulta: 14 de Diciembre 2017].

Datos de contacto:

Asun Llena Berñe, asunberne@gmail.com



LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

34

María-Isabel Viana-Orta, Inmaculada López-Francés, Belén Zayas, Universitat de València

Resumen

Las disciplinas de Trabajo Social y Educación Social en el contexto español actual aglutinan muchas características peculiares que las diferencian pero que, al mismo tiempo, también las asemejan. Por ello, en el presente trabajo se realiza un estudio comparado de algunos de los aspectos relacionados con la formación de ambos tipos de profesionales en España: en primer lugar, se comparan los reales decretos de creación de las diplomaturas; en segundo lugar, algunas cuestiones generales relacionadas con las Universidades públicas que imparten los grados de Trabajo Social y Educación Social -número de plazas ofertadas, nota de corte y precio del crédito-; en tercer lugar, centrándose en la Universitat de València (UV) y en los actuales grados, se comparan las características generales de ambos -menciones y distribución de créditos-; y en cuarto lugar, se comparan los Planes de Estudio de la UV. Como principales resultados se destaca que en España se oferta un número significativamente superior de plazas de Trabajo Social, que la nota de corte es superior en Educación Social y que, en el caso de la UV, ambas titulaciones tienen 60 créditos de formación básica comunes, que son transferibles de un grado a otro.

Palabras clave: Trabajo Social; Educación Social; Grados; Educación Comparada.

Fecha de recepción: 14/11/2017

Fecha de aceptación: 17/02/2018



TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

En Europa, los límites entre Pedagogía Social, Trabajo Social y Educación Social no están claramente delimitados y, por tanto, tampoco lo están los perfiles profesionales que deben atenderlos. En el marco europeo existe una gran diversidad que dificulta tener conceptos, formaciones y perfiles profesionales compartidos en el campo de la intervención social. Así, existe una enorme diversidad terminológica e idiomática; diversidad de ámbitos de trabajo; diversidad de usuarios; diferentes miradas y fundamentos teóricos; diversidad de respuestas dadas a las cuestiones sociales en cada lugar (Llena, 2014; Senent, 2011). Partiendo de la división tradicional de la intervención social en cuatro grandes áreas: área socioasistencial, área socioeconómica, área socioeducativa y área sociocultural (Ion y Tricart, 1987), en los países de los modelos francófono y meridional, se suele relacionar el trabajo social más con las dos primeras y la educación social más con las dos últimas, pero no así en los países de los modelos nórdico y centroeuropeo (Senent, 1994; Senent, 2011). Así, por ejemplo, en Suecia o Alemania se habla de *Social Work* en sentido amplio y ahí dentro se incluyen diversas figuras profesionales (CGCEES, 2013; Lawrence y Lyons, 2013). En el caso del Trabajo Social y de la Educación Social, tanto en la formación como en el ejercicio profesional es más lo que les une que lo que les separa (Pérez y Uceda, 2008).

1. CREACIÓN DE LAS DIPLOMATURAS EN ESPAÑA

En España, como se puede observar en la Tabla 1, la diplomatura de Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudio se establecieron en 1990 mediante el Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre. Las enseñanzas debían proporcionar una formación adecuada a las bases teóricas y a las técnicas propias del o la trabajador/a social. Se estableció una relación de materias troncales con un total de 117 créditos, sobre un total de 180, y se recomendó a las Universidades que valoraran la inclusión de contenidos relativos a la Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y de Grupo y el Desarrollo Comunitario.



Tabla 1: Creación Diplomaturas

Creación Diplomaturas			
TRABAJO SOCIAL (Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél) (BOE nº 278, 20-11-1990)		EDUCACIÓN SOCIAL (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél) (BOE nº 243, 10-10-1991)	
Las enseñanzas debían proporcionar una formación adecuada a las bases teóricas y en las técnicas del trabajador social.		En los propios términos del Real Decreto, las enseñanzas debían orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos, los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas o minusválidas, así como en la acción socioeducativa.	
Relación de materias troncales (por orden alfabético)	Créditos (sobre 180)	Relación de materias troncales (por orden alfabético)	Créditos (sobre 180)
Derecho	8	Didáctica General	8
Métodos y técnicas de investigación social	4	Educación Permanente	6
Política Social	6	Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social	9
Psicología	13	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4
Salud Pública y Trabajo Social	4	Programas de Animación Sociocultural	6
Servicios Sociales	16	Psicología del Desarrollo	9
Sociología y Antropología Social	13	Psicología Social y de las Organizaciones	6
Trabajo Social	53	Sociología y Antropología Social	4
		Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	4
		Prácticum	32
Total	117	Total	88
Se recomienda que las Universidades valoren la inclusión de contenidos relativos a la Pedagogía Social, Animación Sociocultural y de Grupo y Desarrollo Comunitario			

Fuente: Elaboración propia a partir del contenido de los Reales Decretos.



Por su parte, la diplomatura de Educación Social y las directrices generales de los planes de estudio se establecieron en 1991 mediante el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto. En los propios términos utilizados por el Real Decreto, las enseñanzas debían orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas o minusválidas, así como en la acción socioeducativa. Se estableció una relación de materias troncales con un total de 88 créditos sobre 180.

Si se observan las materias troncales en uno y otro caso, se pueden apreciar aspectos comunes (psicología, sociología, antropología social...) pero también aspectos diferenciadores, claramente más enfocados a la vertiente educativa de la intervención en el caso de la educación social. Se puede también observar cómo el propio Real Decreto ya contemplaba un Prácticum con una carga total de 32 créditos para la Diplomatura de Educación Social pero no así para la de Trabajo Social.

2. CUESTIONES GENERALES DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS QUE IMPARTEN LOS GRADOS DE TRABAJO SOCIAL Y/O DE EDUCACIÓN SOCIAL

El grado de Trabajo Social durante el curso 2017-2018, fue impartido en un total de 46 centros, 8 de ellos de Universidades Privadas y 37 de Universidades Públicas o adscritos a Universidades Públicas. En el caso del grado de Educación Social fue impartido en un total de 43 centros, de los cuales 6 eran de Universidades Privadas y 37 de Universidades Públicas o centros adscritos a Universidades Públicas.

Centrándose en las Universidades Públicas, se observa en la Tabla 2 que, aunque el número total de centros es coincidente en ambos grados, 37, no lo son las Universidades que los imparten, teniendo un gran número de Universidades con oferta en ambos grados pero algunas otras con solo oferta en uno u otro de ellos.



Tabla 2: Universidades públicas- Centros propios o adscritos
Curso 2017-2018 (ordenadas por nota de corte)

Universidades públicas -Centros propios o adscritos Curso 2017-2018 (ordenadas por nota de corte)	TRABAJO SOCIAL (37 centros)			EDUCACIÓN SOCIAL (37 centros)		
	Plazas Ofert.	Nota Corte	Precio Crédito	Plazas Ofert.	Nota Corte	Precio Crédito
Universidad Autónoma de Barcelona				80	9,196	25,27
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	110	7,575	13,20	65	8,08	13,20
Universidad de Barcelona	240	7,531	25,27	180	8,614	25,27
Universidad de La Laguna	120	7,442	13,20			
Universidad de Málaga	130	7,43	12,62	65	8,083	12,62
Universidad Pablo Olavide (Sevilla)	160	7,338	12,62	60	7,45	12,62
Universitat de València (Estudi General)	230	7,33	16,31	160	7,59	17,60
Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (Campus Alcorcón)	40	7,17	23,09			
Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (Campus Aranjuez)	-	-	23,09			
Universidad de Girona	60	7,143	25,27	60	7,884	25,27
Universidad de Cádiz	100	6,71	12,62			
Universidad de Alicante	160	6,61	16,31			
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social, Sección Álava, para Trabajo Social y Facultad de Magisterio de Bilbao para Educación Social)	-	-	14,39	100	7,498	14,39
Universidad de Granada	186	6,29	12,62	135	7	12,62
Universidad de Granada (Ceuta)				80	5	12,62
Universidad de Granada (Melilla)				70	5	12,62
Universidad de Córdoba				65	6,942	12,62
Universidad Complutense de Madrid (También en centro adscrito para ES)	325	6,128	23,09	120	7,8	23,09
Universidad Complutense de Madrid (centro adscrito)				50	5	-
Universidad de Alcalá (centro adscrito)				50	5	-



Universidades públicas -Centros propios o adscritos Curso 2017-2018 (ordenadas por nota de corte)	TRABAJO SOCIAL (37 centros)			EDUCACIÓN SOCIAL (37 centros)		
	Plazas Ofert.	Nota Corte	Precio Crédito	Plazas Ofert.	Nota Corte	Precio Crédito
Universidad de Burgos				70	5	18,54
Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)	80	6,09	25,27	50	7,342	25,27
Universidad Pública de Navarra	110	5,808	15,90			
Universidad de Extremadura (centro adscrito para TS y propio para ES)	75	5,3	-	85	6,826	12,33
Universidad de A Coruña				80	6,294	9,85
Universidad de Murcia	150	5,17	14,38	124	5,237	14,38
Universidad de Vigo	75	5,118	9,85	75	5,028	9,85
Universidad de Santiago de Compostela (centro adscrito para TS y propio para ES)	80	5,082	-	71	6,83	9,85
Universidad de Castilla-La Mancha (Talavera de la Reina)	70	5,065	12,13	70	5,04	14,58
Universidad de Castilla-La Mancha (Cuenca)	70	5,017	12,13	70	5,018	14,58
Universitat de les Illes Balears	70	5,008	18,01	120	5	18,01
Universidad Autónoma de Madrid (centro adscrito tanto para TS como para ES)	35	5	-	25	5	-
Universidad de Almería (centro adscrito para TS y propio para ES)	225	5	-	75	5,429	12,62
Universidad de Huelva	130	5	12,62	106	5,47	12,62
Universidad de Jaén	140	5	12,62	75	5	12,62
Universidad de La Rioja	50	5	14,14			
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Teleformación ULPGC, no presencial)	110	5	13,20			
Universidad de León (centro adscrito para TS y propio para ES)	60	5	-	40	5,694	18,54
Universidad de Lleida	80	5	25,27	80	6,245	25,27
Universidad de Oviedo (centro adscrito para ES)	100	5	17,26	40	5	-
Universidad de Salamanca	100	5	18,54	80	6,115	18,54
Universidad de Valladolid	60	5	18,54	40	5,363	18,54



Universidades públicas -Centros propios o adscritos Curso 2017-2018 (ordenadas por nota de corte)	TRABAJO SOCIAL (37 centros)			EDUCACIÓN SOCIAL (37 centros)		
	Plazas Ofert.	Nota Corte	Precio Crédito	Plazas Ofert.	Nota Corte	Precio Crédito
Universidad de Valladolid (Palencia)				40	5	18,54
Universidad Zaragoza	180	5	13,77			
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social para TS y Facultad de Educación, Filosofía y Antropología para ES)	125	-	14,39	80	7,43	14,39
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	-	-	13,20	-	-	14,80
TOTAL:	4036			2836		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En cuanto al número de plazas ofertadas, en general, es sensiblemente superior el número de plazas de Trabajo Social, llegando en algunos centros a ser más del doble que para Educación Social e, incluso, el triple o casi (Universidad de Almería, Universidad Complutense de Madrid). Solo la Universidad de Extremadura ofrece más plazas para Educación Social que para Trabajo Social (85 y 75, respectivamente). Así, el número total de plazas ofertadas para el curso 2017-2018 fue de 4036 para el grado de Trabajo Social y de 2836 para el de Educación Social.

En cuanto a la nota de corte, podemos observar que, en general, es sensiblemente superior para el grado de Educación Social que para el de Trabajo Social. Podemos confirmarlo también observando el caso de aquellas Universidades que ofrecen ambos grados. En el total de Universidades la nota más alta exigida para Educación Social es de 9,196 de la Universidad de Barcelona, frente a la nota más alta exigida para Trabajo Social que es de 7,575 en la Universidad de Gran Canaria (frente a 8,08 de Educación Social en la misma Universidad).

Por lo que respecta al precio del crédito, este oscila entre 25,27 € de las Universidades catalanas para ambos grados y 9,85 € de la Universidad de Vigo para ambos grados. Sorprenden las Universidades de Valencia y de Castilla La Mancha que, ofreciendo ambos



grados, el precio del crédito de Educación Social es ligeramente superior que el de Trabajo Social (17,60 y 16,31 € respectivamente en la UV y 14,58 y 12,13 € en la UCLM)

3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE AMBOS GRADOS EN LA UV

La Universitat de València ofrece ambos grados, Trabajo Social y Educación Social. Se puede observar en la Tabla 3 que el grado de Trabajo Social se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales junto a los grados de Sociología, Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el doble grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración Pública, mientras que el grado de Educación Social se imparte en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación junto a los grados de Filosofía y de Pedagogía. En ambos casos, la modalidad ofertada es presencial. Para el curso 2017-2018 se han ofertado un total de 230 plazas para Trabajo Social y de 160 para Educación Social.

Tabla 3: Características generales de ambos grados en la Universitat de València (UV)

Curso 2017-2018		Universitat de València	
		TRABAJO SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL
Rama de conocimiento		Ciencias sociales y jurídicas	Ciencias sociales y jurídicas
Centro		Facultad de Ciencias Sociales	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Plazas de nuevo ingreso		230	160
Tipo de enseñanza		Presencial	Presencial
Menciones	Nº	En este grado se ofrecen cuatro itinerarios que aportan la formación básica necesaria para conocer el marco de actuación profesional con diversos sectores poblacionales. Los itinerarios formativos están vinculados a las prácticas externas. De esta manera, los diversos espacios y centros de prácticas van ligados al itinerario que se ha escogido.	No hay menciones ni itinerarios
	Enumeración	<ul style="list-style-type: none"> - Salud - Interculturalidad, cooperación y exclusión social - Igualdad y bienestar social - Apoyo personal, educativo y familiar 	

Curso 2017-2018		Universitat de València	
		TRABAJO SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL
Distribución de créditos (total: 240)	Obligatorios	115,5	114
	Básicos	60	60
	Optativos	27	27
	Prácticas	- Prácticum I: 10,5 - Prácticum II: 21 - TOTAL: 31,5	- Prácticum I: 6 - Prácticum II: 25 - TOTAL: 31
	TFG	6	8
Trabajo Social y Educación Social tienen 60 créditos de formación básica comunes, que son transferibles de un grado a otro.			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Universitat de València.

En cuanto a la existencia o no de menciones, el grado de Educación Social no ofrece menciones ni itinerarios mientras que el grado de Trabajo Social no ofrece menciones pero sí cuatro itinerarios diferentes que aportan la formación básica para conocer el marco de actuación profesional con diversos sectores poblacionales y que están vinculados a las prácticas externas de manera que los centros de prácticas van ligados al itinerario que se ha escogido. Los cuatro itinerarios ofrecidos son: Salud; Interculturalidad, cooperación y exclusión social; Igualdad y bienestar social; y Apoyo personal, educativo y familiar.

Con un total de 240 créditos ambos grados, la distribución de los mismos entre Básicos, Obligatorios, de Prácticas, TFG y Optativos, se puede observar que es muy similar. Las dos principales diferencias se encuentran en los créditos de Prácticum I (10,5 en Trabajo Social y 6 en Educación Social) y el TFG que tiene 6 créditos en Trabajo Social y 8 en Educación Social. Además ambos grados tienen 60 créditos de formación básica comunes, que son transferibles de un grado a otro.

4. PLANES DE ESTUDIO DE AMBOS GRADOS

Se puede observar en la Tabla 4 que ambos grados tienen una carga de materias básicas y obligatorias mayor en 1º y 2º cursos, de un carácter más teórico que aplicado.



Tabla 4: Planes de Estudio de Universitat de València

Universitat de València Curso 2017-2018						
CURSO	TRABAJO SOCIAL			EDUCACIÓN SOCIAL		
	ASIGNATURA	CRÉD.	CARAC.	ASIGNATURA	CRÉD.	CARAC.
1º	Actividad psicológica y comportamiento humano	6	Básica	Didáctica y Organización Educativa	12	Básica
	Derechos Humanos: Derechos Sociales	6	Básica	Estrategias para el Aprendizaje y la Participación en la Universidad	6	Básica
	Economía aplicada a las Ciencias Sociales	6	Básica	Fundamentos Históricos de la Educación	6	Básica
	Historia Social y Política Contemporánea	6	Básica	Iniciación a la Investigación Educativa	6	Básica
	Igualdad de Género y no Discriminación	6	Básica	Pensamiento Filosófico Contemporáneo	6	Básica
	Instrumentos y Técnicas de Información, Organización del Estudio y Documentación	6	Básica	Psicología del Desarrollo en Educación	6	Básica
	Introducción a la Psicología Social	6	Básica	Sociología y Antropología Social	6	Básica
	Sociología General	6	Básica	Teroría de la Educación	6	Básica
	Fundamentos del Trabajo Social	12	Obligat.	Pedagogía Social	6	Obligat.
2º	Antropología Social	6	Básica	Antropología de la Educación	6	Básica
	Educación Social: Intervención Socioeducativa	6	Básica	Análisis de Datos en Educación	6	Obligat.
	Administración Social y Sistemas de Bienestar	6	Obligat.	Educación Social Comparada	6	Obligat.
	Comunicación Profesional	4,5	Obligat.	Filosofía de la Educación	6	Obligat.
	Interacción Social y Comunicación en Trabajo Social	4,5	Obligat.	Los Sujetos, los Procesos y los Contextos del Aprendizaje	6	Obligat.
	Introducción a la Política Social	4,5	Obligat.	Medición Educativa	6	Obligat.



Universitat de València Curso 2017-2018						
CURSO	TRABAJO SOCIAL			EDUCACIÓN SOCIAL		
	ASIGNATURA	CRÉD.	CARAC.	ASIGNATURA	CRÉD.	CARAC.
2º	Métodos del Trabajo Social: Individual, Grupal y Comunitario	6	Obligat.	Métodos de Recogida de Información en Educación	6	Obligat.
	Modelos Aplicados al Trabajo Social	6	Obligat.	Organización y Dirección de Instituciones Socioeducativas	6	Obligat.
	Prestaciones del Sistema Público de Servicios Sociales	6	Obligat.	Política de la Educación	6	Obligat.
	Prácticas Externas I	10,5	Obligat.	Prácticum I. Conocimiento de Contextos Socioeducativos	6	Obligat.
3º	Desarrollo Psicológico en el Ciclo Vital	6	Obligat.	Administración Social y Sistemas de Bienestar	6	Obligat.
	Estructura Social Contemporánea	6	Obligat.	Educación Internacional	6	Obligat.
	Introducción al Derecho de la Protección Social	6	Obligat.	Educación, Participación Social, Desarrollo Comunitario e Inclusión	6	Obligat.
	Investigación en Sistemas de Bienestar Social	6	Obligat.	Evaluación de Programas e Instituciones Socioeducativas	6	Obligat.
	Métodos y Técnicas de Investigación Social	10,5	Obligat.	Familia y Menor	6	Obligat.
	Política Social	4,5	Obligat.	Historia de la Educación Social en España	6	Obligat.
	Proyectos Sociales	6	Obligat.	Intervención Educativa en Procesos de Adaptación Social	6	Obligat.
	Salud y Trabajo Social	4,5	Obligat.	Política de la Educación Social	6	Obligat.
	Servicios Sociales	4,5	Obligat.	Programas de Acción Sociocultural y Educativa	6	Obligat.
Técnicas y Procedimientos en Trabajo Social	6	Obligat.	Psicología Social	6	Obligat.	
4º	Investigación, Diagnóstico y Evaluación en Trabajo Social	6	Obligat.			



Universitat de València Curso 2017-2018						
C U R S O	TRABAJO SOCIAL			EDUCACIÓN SOCIAL		
	ASIGNATURA	CRÉD.	CARAC.	ASIGNATURA	CRÉD.	CARAC.
4º	Prácticas Externas II	21	Obligat.	Prácticum II. Estudio e Intervención en Contextos Socioeducativos	25	Obligat.
	TFG	6	Obligat.	TFG	8	Obligat.
	Optatividad	27	Optativa	Optatividad	27	Optativa

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la Universitat de València.

Aunque ambos grados comparten materias relacionadas sobre todo con Psicología, Sociología, Antropología e Investigación, también hay materias que difieren entre ambos como Economía y Salud que están presentes en Trabajo Social pero no en Educación Social, y Didáctica y Organización Educativa, Teoría de la Educación o Programas de Acción Sociocultural y Socioeducativos, presentes en Educación Social pero no en Trabajo social, confirmando así la mayor formación de los y las profesionales del Trabajo Social para intervenir en las áreas socioasistencial y socioeconómica y la mayor formación de los y las profesionales de la Educación Social para intervenir en las áreas socioeducativa y sociocultural. Trabajo Social tiene materias relacionadas con el Derecho y Educación Social relacionadas con la Política y la legislación. Educación Social parece que tiene una mayor formación de carácter internacional con materias como Educación Internacional o Educación Social Comparada, que no encontramos en Trabajo Social. Sorprende, por ejemplo, que Trabajo Social tiene una materia que es Educación Social, mientras que Educación Social no tiene ninguna materia que sea Trabajo Social, pero sí Pedagogía Social o Filosofía de la Educación. También es significativo que Trabajo Social tenga una materia de igualdad de género (y un itinerario) mientras que en Educación Social no haya ninguna materia específica en este sentido. Trabajo Social tiene formación en Sistemas de Protección y en Servicios Sociales, mientras que Educación Social tiene mayor presencia de materias relacionadas con la historia.



En cuanto al número de créditos por asignatura, las materias en Educación Social son de 6 créditos (sin entrar en optatividad), mientras que en Trabajo Social también hay materias de 4,5 créditos, lo que le lleva a tener una materia más.

Ya se ha visto que la distribución de créditos es similar en Prácticas Externas, un total de 31,5 en Trabajo Social y de 31 en Educación Social, aunque con mayor peso el Prácticum I en Trabajo Social (10,5 créditos) que en Educación Social (6 créditos), siendo el Prácticum II de Trabajo Social de 21 créditos y el de Educación Social de 25. En el apartado anterior también se ha puesto de manifiesto que el TFG tiene una carga de 6 créditos en Trabajo Social y de 8 en Educación Social.

5. CONCLUSIONES

En Europa la distinción entre Trabajo Social y Educación Social es más clara en unos países que en otros. Los países pertenecientes al sur, a los modelos francófono y meridional, tienen más delimitadas ambas figuras, mientras que en los países centroeuropeos y nórdicos ambas figuras se incluyen en el término más genérico de *Social Work*.

En España las diplomaturas de Trabajo Social y Educación Social se crearon en 1990 y 1991, respectivamente. Ya sus Reales Decretos de creación y de establecimiento de las directrices generales de sus planes de estudio, marcaron una parte de formación más común (sociología, antropología y psicología), y otra parte de formación específica de cada una de ellas, más centrada en el derecho y los servicios sociales en el caso de Trabajo Social y en educación en el caso de Educación Social.

Ambas formaciones sufrieron una transformación importante con la adaptación al proceso de Bolonia y la conversión, en ambos casos, de la diplomatura en grado, en el curso 2009-2010. Durante el curso 2017-2018, un total de 37 centros propios o adscritos a Universidades Públicas, han ofrecido tanto el grado de Trabajo Social como el de Educación Social. Hay Universidades que ofrecen ambos grados y Universidades que solo ofrecen uno u otro. En general, el número de plazas ofertadas es mayor en Trabajo Social (un total de 4036) que en Educación Social (un total de 2836); la nota de corte es sensiblemente superior en el caso de Educación Social; y el precio del crédito es, en general, igual por Universidades sin diferencia de grados, salvo en el caso de las Universidades de Valencia y de Castilla La Mancha, en las que el precio del crédito es ligeramente superior en el caso de Educación Social.



En el caso de la Universitat de València, esta ofrece ambos grados desde el curso 2009-2010, en diferentes centros. En la facultad de Ciencias Sociales en el caso de Trabajo Social y en la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en el caso de Educación Social. Durante el curso 2017-2018, las plazas ofertadas son superiores para Trabajo Social (230) que para Educación Social (160). En ambos casos la modalidad ofrecida es presencial. Educación Social no ofrece menciones ni itinerarios, pero Trabajo Social sí que ofrece cuatro itinerarios formativos relacionados directamente con las prácticas y los centros de prácticas. Estos itinerarios son: Salud; Interculturalidad, cooperación y exclusión social; Igualdad y bienestar social; y Apoyo personal, educativo y familiar. Con un total de 240 créditos ambos grados, la distribución de los mismos entre Básicos, Obligatorios, de Prácticas, TFG y Optativos, es muy similar. Solo se destaca que con un total de créditos de prácticas muy similar, Trabajo Social da mayor creditaje al Prácticum I (10,5) frente a Educación Social (6), y compensándolo luego Educación Social con un mayor creditaje en el Prácticum II (25) frente a Trabajo Social (21). También hay una diferencia de dos créditos por encima en el TFG de Educación Social (8) frente al de Trabajo Social (6). Se reconocen 60 créditos de formación básica comunes, que son transferibles de un grado a otro. Se señala en esta línea que entre el grado de Educación Social y el de Pedagogía, la Universitat de València reconoce 120 créditos comunes y transferibles.

Cuando se comparan ambos planes de estudio, Trabajo Social y Educación Social, se constata que ambos grados tienen materias más o menos comunes relacionadas con la Psicología, la Sociología, la Antropología y la propia Investigación, mientras que hay otras diferentes para ambos grados, más centradas en Economía, Derecho, Trabajo Social, Servicios Sociales y Salud en el caso de Trabajo Social y en diversos aspectos educativos como Didáctica y Organización Educativa, Teoría de la Educación o Programas de Acción Sociocultural y Socioeducativos, en el caso de Educación Social. Parece que se confirma con esta diversa formación una mayor preparación para intervenir en áreas socioeconómicas y socioasistenciales a Trabajo Social y en áreas socioeducativas y socioculturales a Educación Social.

Como principal limitación del presente trabajo destaca el hecho de haber comparado solo los planes de estudio de ambos grados en una única Universidad, la de Valencia. Así, resultaría de interés ampliar el estudio al total de Universidades que imparten los grados de Trabajo Social y de Educación Social en España. También, profundizar más en los contenidos de las



propias materias, analizar sus respectivas guías didácticas, ampliar el análisis de las materias optativas y hacer una comparación de competencias de los dos perfiles profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, CGCEES (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio comparado*. Barcelona: CGCEES. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf> Consultado 28-08-2015.
- Ion, J. y Tricart, J.P. (1987). *Les travailleurs sociaux*. París: La Découverte.
- Lawrence, S. y Lyons, K. (2013). Social work and Social Services in Europe: a changing landscape. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26 (2), 371-383.
- Llena, A. (2014). Educación Social en la Unión Europea. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 19.
- Pérez, J.V. y Uceda, F.X. (2008). La complementariedad entre los Grados de Educación Social y Trabajo Social: una oportunidad para el futuro de ambas profesiones. *Educación Social*, 40, 85-99.
- Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél (BOE nº 278, 20-11-1990)
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél (BOE nº 243, 10-10-1991)
- Senent, J.M. (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J.M. (2011). Educación Social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 13.

Datos de contacto:

María-Isabel Viana-Orta: M.Isabel.Viana@uv.es

Inmaculada López-Francés: Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es

Belén Zayas: Belén.Zayas@uv.es



SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK IN THE UK:

THE MEETING OF TWO CULTURES AS SEEN FROM A CONTINENTAL EUROPEAN PERSPECTIVE

Verónica Pérez, *Social Pedagogue, trainer and consultant, Associate with Jacaranda Development.*

Simon Thomas Johr, *Social Pedagogue at Adoption and Fostering Recruitment and Training Team, Staffordshire County Council.*

49

Abstract

The aim of the paper is to understand how social pedagogy could be integrated within the professional social care field in the UK. It looks at social pedagogy relationship with social work through the unique experience that social pedagogues from different parts of Europe¹ had during the Head, Heart, Hands programme (HHH)², led by The Fostering Network. The programme aimed to demonstrate how introducing social pedagogy into foster care could have a positive impact on British fostering services. Social pedagogy strives to understand the sociological context and how this can influence the professional practice, impact our and others thinking and actions. The common thread is to explore the encounter of the two cultures that happened throughout the national programme and the learning and reflections that stemmed from it. To enthuse and benefit the wide range of professionals that work in the field of social care in general and fostering in particular, providing some 'food for thought' and concrete ideas on how social pedagogy can be integrated with social work to contribute to improve the quality of care in the UK.

Keywords: social pedagogy, social work, fostering, childhood, learning, relationships.

Fecha de recepción: 13/11/2017

Fecha de aceptación: 19/01/2018

1 Germany, Portugal, Slovenia, Spain, Finland, Austria, Sweden and Denmark

2 To find more information about the Head, Heart, Hands programme's go to: <https://www.fostering.net/blogs/freya-burley/head-heart-hands-january-2016>



The starting point of the paper is to define social pedagogy in the context of the HHH programme; then it looks into the different social backgrounds in childcare for the two societal models concerned, reflecting upon some of its similarities and differences, as well as the different levels of professionalization in childcare in both traditions. Following outlines the findings that could support the merging of the two ways of working, to reinforce some current social work practices and offer new understandings for enhancing the quality of care in the UK.

This article findings will be complemented with a future paper that will be focusing on the empirical aspects and learnings of the HHH programme: *‘Social Pedagogy in the UK. An experience in Fostering. Reflections on the learning from the Head, Heart, Hands Programme’*.

Brief description of social pedagogy in the context of the HHH Programme

Social pedagogy and social work have in common that they are professions that attract vocational practitioners with a strong advocacy for social justice; often the work is a ‘calling’. There is an ethical motivation in joining the profession in order to make a difference in society, in making the world a fairer one.

The HHH programme’s social pedagogues definition of social pedagogy is based on the belief, understanding and knowledge that one can positively change or influence disadvantaged situations through educational methods. Within those educational methods used, the practitioners are aware of themselves being the main ‘tool’ in their work. This requires to be critical and self-reflective, to be aware of their own values, beliefs and their own emotional triggers. This means that the social pedagogues have a consistent and clear *Haltung*, which is not only part of their individual professional life, but also a part of the pedagogues’ personality. The German word *Haltung* “roughly translates as stance, ethos or mind set and refers to the extent to which a person guides their actions by their ethical orientation and lives their values in the everyday” (Eichsteller & Holthoff, 2011). *Haltung* describes how our actions and thinking is guided by our convictions and also means that the practitioner needs to be congruent / authentic in order to be credible. A social pedagogue will try to intervene as little as possible, but as much as needed by gaining an understanding of the client’s life-world (Thiersch, 2005). Under this description, the pedagogue aims to work in a



strength-based manner, which empowers the client, and uses a holistic approach, which considers the whole person as well as the system around them. Following this understanding, the social pedagogue would have mutual respect, trust, unconditional appreciation, believing that all human beings are equal with rich and extraordinary potential and consider them competent, resourceful and active agents. There is an awareness of the wider system and culture we are in, and we see the work in interdependence with society.

In relation to the relevance that the wider system is given in social pedagogy, the article will now explore the main characteristics of childcare in Britain, in contrast with those in continental Europe.

1. Understanding childcare development in the Anglo-Saxon and continental European traditions: The influence of society and culture

“There can be no keener revelation of a society’s soul than the way in which it treats its children.” Nelson Mandela

The view of the child and its socialisation

There are fundamental similarities by which continental European societies look after their most vulnerable children and young people. The United Kingdom has a long tradition in social work while a tradition of social pedagogy was also developed within continental Europe. In both, safety and wellbeing are at the centre of legislation and working practice. At the same time, there are differences in how children and young people are socialised and educated in continental European countries and what is considered the mainstream approach in the United Kingdom. These differences are primarily related to different social constructions of the ‘image of the child’. The latter refers to what kind of value children have in their society and which expectations and aspirations they live under. The attention paid to this idea has varied, for example, the sociology of childhood is important in some fields but rarely acknowledged in others, including policymaking. The image of the child in a determined place and time is a social construct, “always present and influential, but in policymaking, they are usually implicit, and therefore not discussed” (Moss, P. 2010).

To understand the different cultural views of the value society places on children and young people it is important to go back to the industrial revolution to trace the start of changes in



how infancy/childhood are understood and viewed in modern Europe. This is closely linked to the development of formal education for children in different countries.

As the country where the irreversible transformational process of industrialisation started, the United Kingdom experienced great social and economic changes that brought up a new range of social problems, some of which affected mainly children and young people. These included child labour (Griffin, 2016), juvenile crime (White, 2016), poverty - especially among the working class - and orphanhood (Richardson, 2016). Throughout the 18th and 19th centuries, new thinking emerged in continental Europe. Schools and formal education spread, and a number of philosophers and educators started to look at the aims and essence of educating the young, focusing on the nature and needs of children, and developing a progressive holistic understanding of growth and learning. One such thinker and philosopher was Jean-Jacques Rousseau. In his book "*Emile or On Education*" (1762) Rousseau explored the impact of socialisation and formal education on children's 'inherently good nature' (Doyle and Smith, 2007).

Education and childcare in continental Europe were constructed and guided by principals such as individual agency, freedom and self-discipline (Entwistle, 1970). Social pedagogy was one influence in this development. Educators, politicians and social reformers have since built upon these developments which focused on the following: the idea of considering children as active agents in their development; the need to understand each child as a whole being; the importance of appropriate environments where they can develop to their full potential; and the vital role of an individualised and holistic approach to children rearing on the children's overall wellbeing and achievements. Notions that today are considered as essentially social pedagogical, influenced how education and childcare were constructed in continental European countries.

This cultural shift was part of the construction of an image of the child as resourceful, creative, active, and able; of children as active agents in their own lives, being respected for their concerns as well as their skills, contributing to their 'sense of agency' (Stein, 2007). In the newly formed welfare systems and child care services, these views meant the prevalence of strengths-focused approaches, with a preventative orientation at their base. An example of this can be found in the work of Loris Malaguzzi, founder of municipal early childhood centres in Italy, which had at their heart a pedagogic philosophy for the early years that



conceptualised children as ‘rich’, competent and active agents, arguing that “*the child has ‘a hundred languages’, a hundred hands, a hundred thoughts, a hundred ways of thinking, of playing, of speaking*” (Malaguzzi, cited in Edwards, Gandini and Forman, 1998; as cited in Moss and Cameron, 2011: 37).

As used in continental Europe, the word ‘pedagogy’ relates to the overall support of and for children’s development, whereas the ‘social’ component refers to society’s role and responsibility in this task. In pedagogy, caring and educating in its formal and informal meanings, meet each other, they are intrinsically related.

“To put it another way, pedagogy is about bringing up children, it is ‘education’ in the broadest sense of that word. Indeed, in French and other languages with a Latin base (such as Italian and Spanish) terms like l’ducation convey this broader sense, and are interchangeable with expanded notions of pedagogy as used in Germanic and Nordic countries” (Petrie et al, 2009: 3).

This view of the child, influenced by a more social pedagogical thinking, can be contrasted with what has been generally prevalent in Anglo-Saxon cultural contexts, where a more problematised view of childhood has prevailed, with children considered as different and having to behave as adults as soon as possible. When in the care of the state, or coming from economically and socially deprived environments, children are commonly seen as traumatised, handicapped and even delinquent. A view that creates a problem-focused approach within formal education and institutionalised care environments, with a mainly curative orientation, that is, to restore children/young people to their natural, obedient self (James and Prout, 2015).

British legislation of the late 19th and early 20th centuries, which still influences modern-day legislation, reinforced the fact that children:

“were not ‘free’ agents; drew attention to the child-parent relationship with the latter being expected to exercise control and discipline; and emphasised the danger of those in need of ‘care and protection’ becoming delinquents” (Walvin, 1982 and May, 173; in James and Prout, 2015: 43).

The emphasis in residential and foster care in the UK is often to keep children safe and healthy, with the main aim to equip children with essential life-skills in a normalised process - similar to that of children not in the care system -, by focusing on achieving good outcomes. In particular, family life, health and education are considered as being the key factors for the future integration of children and young people, so they are then fully able to contribute

positively to society. The dilemma lays on the over-protective nature of many fostering and residential environments that was observed during the HHH programme. It derived from an often risk averse professional guidance and practice (Milligan, 2011), which provides restricted opportunities for children to grow and develop in the same way as their peers not in care. They have limited scope to experience activities that support their confidence facing daily challenges. This also hinders the process of gaining useful skills for a successful transition to independence and adulthood in the future.

On the other hand, a social pedagogical framework emphasises learning facilitated by everyday life activities and events, with age-appropriate risks seen as opportunities for renewed understanding and discovery. This is not ‘set up’, but it happens spontaneously as children are encouraged to help themselves, to be compassionate and empathetic, to work together as a team, thus learning key skills they will need for their future life as inter-dependent and autonomous adults. From a social pedagogical perspective, we speak of the notion of the ‘rich’ child (Malaguzzi; cited in Moss and Cameron, 2011), in contrast to the ‘child in need’ of dominant UK child welfare discourses, social pedagogy focuses on strengths and potentials, rather than deficits (Smith, 2012).

Professionalisation in childcare

Another area that can further this understanding is that of the professional childcare sector, and how it has been differently constructed in countries that have a tradition in social pedagogy, compared to those who do not have the approach as part of the roots of their welfare systems. In most continental European countries, we find social pedagogues - in some countries known as social educators -, within multidisciplinary teams across the different areas of the social care system. For example, early years provision, youth work, working with children in residential care, schools, in resources for adults with learning or physical disabilities, working with disadvantaged groups, supporting the elderly or even in the business sector as wellbeing support for staff.

Another contextual difference in the professional sector is that in many continental European countries it is more common to have mainly residential provisions for children and young people in care; with fostering coexisting alongside but to a much lesser extent than it is used in the UK, where fostering is a common form of placement for the majority of children and



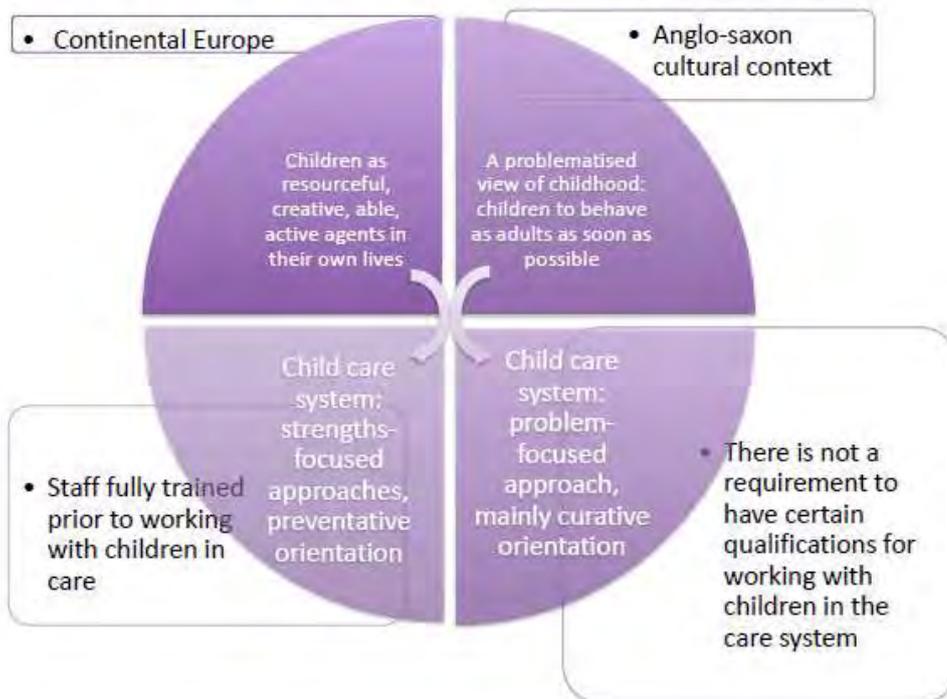
young people that enter the care system. We can see this by noticing the percentage of children who are in a group-care type of placement across four countries: England, 14% (in 2010); Denmark, 47% (in 2007); Germany, 54% (in 2005); Italy, 48% (in 2007) (Ainsworth and Thoburn, 2013). It is important to note that perception and context of residential services across Europe varies. In most continental European countries, the staff in residential services have university degrees in social or educational sciences (for example social pedagogy or other relevant subjects such as psychology, teaching or social work) and are fully trained prior to working with a vulnerable population. The services are often seen as supportive rather than ‘last resort’ or ‘punishment for bad behaviour’. Germany has a variety of foster placements hence foster carer roles. If you want to provide a specialist, foster placement for children and young people with particular needs one has to have a qualification. However, this doesn’t apply to general foster carers.

At the time of writing this paper the UK system does not specify a requirement to have certain qualifications in order to be employed as a foster carer or as a residential care worker. The preapproval requirements for foster carers are national minimum standards; which practitioners have to demonstrate they can abide by and provide. After this, all foster carers have to complete the compulsory “*Training Support and Development Standards for Foster Care*” (TSD) within 12 months of being approved. Apart from these national requirements and the TSD, each organisation/agency/service sets their own priorities in terms of the knowledge they require their practitioners to have, usually in relation to specific models or approaches. In the experience of the HHH programme, some of the more common were attachment theories and restorative practice. Specific knowledge is offered through training or other learning opportunities. Scotland is in the process of adding mandatory training for foster carers and the Scottish Social Service Council is in the process of revising and adding mandatory training for residential staff. At the time of writing this paper, it has not yet been established.

“The research showed that, in England, children in residential care have more severe and disturbed backgrounds than in the other countries studied. Yet the training and education of staff in England is at a much lower level than in those countries” (Petrie et al, 2005:5).



Diagram 1: visual representation of the differences between the two cultures.



Source: compiled by the authors

2. The integration of the two ways of working in practice

This part of the paper will explore the integration of the two cultural approaches, focusing on how social pedagogy and social work can jointly contribute to the quality of care in the UK. Firstly, it looks at how quality of care is understood within the British context, and then it explores the relevance of a shared value base by practitioners. Following this, how the organisational and managerial levels can be aligned under a social pedagogical way of working is examined. The final aspect explored is how the different focus on processes and outcomes under the social pedagogy lens and the pivotal role of relationships can be integrated into practice.

Quality of care: what is it?

There is not a shared definition of quality of care in the British context. As mentioned above, to be approved as a foster carer depends on fulfilling the national minimum standards and the criteria established by each organisation or agency. The result of this diversity is that there are multiple definitions of what makes good quality foster care or what is needed to work in

fostering. Having said that, there are some commonalities as there is a large percentage of organisations that use The Fostering Network ‘Skills to foster’ training and often Coram BAAF's (Adoption and Fostering Academy) assessment tools which gives a more united approach to the pre-approval process and means that the preparation training has a very similar baseline across these organisations. At the same time, the British institution of fostering and adoption panels each comprises a diverse team of professionals, enabling a consistent and comprehensive approach to foster carer's approval. National organisations like The Fostering Network and Foster Talk enable connectivity through their national campaigns, up to date online resources as well as a helpline for foster carers. Other unifying criteria are the reference guides for the standards of working with children: “Every Child Matters” for England and “Getting it right for every child” in Scotland.

From their experience in the HHH demonstration programme, the social pedagogues found that by integrating social pedagogy into the working culture of the different organisations involved, some key elements of the approach were particularly useful and became valuable agents of change. Some of these elements are explored here, some other aspects (the different approach to risk, the relevance of reflective practice), will be analysed in the mentioned future paper.

The need for ethical orientation: a shared value base

Social pedagogues consider important to share a clear and unified value base with those who they work with, this serves as a reference to sustain and guide practice for practitioners sharing a working environment or professional responsibilities with a specific group. When a social pedagogue makes decisions, she has to use value-based assessments, combined with theory applied to her practice through reflection in action, and this is done in dialogue with others, the client and the other colleagues or professionals. It is rather about ethics and values than methods and techniques (Storø, 2013). Thus, social pedagogy is a combination of theory, research and Haltung. During the HHH programme, the social pedagogues noticed a need for further dialogue around the value base of practice. This situation contributed at times to a certain degree of inconsistency in practice that was also a result of the confusion over continuing governmental changes and political and financial agendas brought to the field.



It is relevant to note that all qualified social workers in the UK have a code of practice and ethics. From the experience throughout the programme, there can be different understandings of these shared values, or how to put them into practice, or assumptions of the kind ‘we all think the same’. Ongoing dialogue and reflection could be a useful resource to explore this more thoroughly. Constructing a shared ethical foundation is one of the best investments for the future that can be made in order to support coherence and stability in decision-making processes for children and their families.

An organisational and managerial shift: sharing of decision making

Social pedagogues value practicing in organisations with flat hierarchies and to have an inclusive and democratic leadership. This is practiced by leaders by actively seeking employee’s opinions and input into decisions. They provide space and resources for co-creating processes and encourage employees to be autonomous. An example can be found in some continental European residential care settings “*where the norm is democratic decision making within relatively flat hierarchies, allowing staff to take on a higher level of responsibility, commensurate with their qualifications*” (Cameron et al. 2011: 9). However, social pedagogues also recognise the need for management, for someone to make a final decision. It is not easy to find the right balance between employee participation and management. Ideally, they go hand in hand.

Important organisation wide decisions are made in dialogue between leadership and staff. Both parties help each other to keep the basic principles of the organisation alive. These principles are outlined in the service concept written by leadership and staff together. This not only involves the whole team it also increases the willingness to live up to the concept. In Britain, the HHH social pedagogues saw that the direction and principles of their organisations were often decided by the management and then handed down to all employees to realise them. In some of the organisations, social pedagogues had no input into these. This made it difficult for many staff members to identify with these values and to actively promote and own them.

Accepting challenges and conflict leads to more open, transparent and dialogical communication within the system by sharing decision making equally between professionals, parents, children and young people. The participation of children and young people in



decision making in social pedagogical thinking is observed at all times, because the social pedagogues are working according to the principle of helping people to help themselves (Storø, 2013). In other words, social pedagogy works towards creating the context that facilitates empowerment. Social pedagogues would explore a wide diversity of strategies to include the child's or young person's voice in decision-making processes about their lives. Children's social workers will also strive to make the children's voice heard in the decisions that are made about their life. The main difference is - from the HHH programme's social pedagogues' point of view - that the system is not always conducive to bringing the child's wishes to the table, or that the consultation processes and participation in decision-making can be a rather tokenistic exercise. This also applies to including the parent has and foster carer's views, particularly when they can be systematically excluded from the process.

Learning & Development: an ongoing process

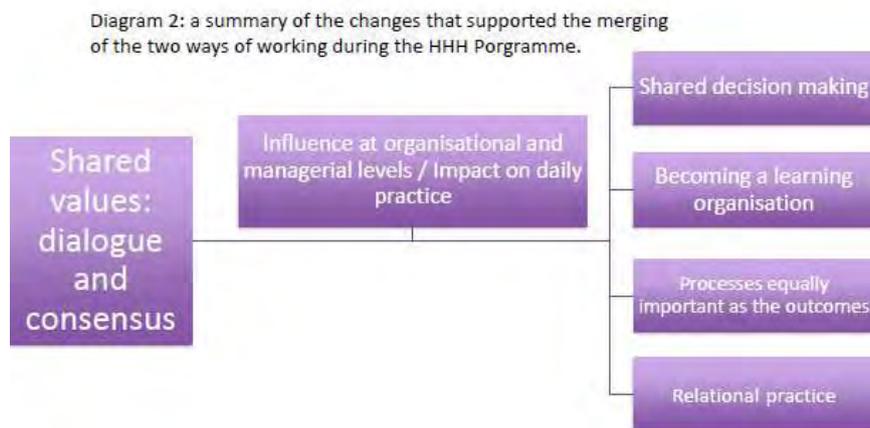
A shared aim in the UK foster care is to be able to retain foster carers and social work staff, and it is expected that they develop professionally. It was found that in the field of fostering there are many training opportunities available for foster carers and professionals. While one HHH site encouraged foster carers to write reflective accounts about the training they attended, the majority did not check if and how the newly acquired knowledge was linked to practice. There are high expectations placed on how foster carers meet care standards, but at the same time, they are often not seen as professionals on an equal stance with social workers and other practitioners, being required to be very flexible and engaging in what they do, with the main focus in evidencing the outcomes of children in their care.

Social pedagogy can support the emphasis in quality of learning and training, making connections between theory and practice through reflection, following up with experiential sessions or 'reality tests' and reviewing the knowledge afterwards. This promotes a bigger possibility for embedding whatever learning has been promoted in their daily practice. Learning and development needs to be on an ongoing basis. The social pedagogues experience in the programme shows that this approach to training directly supports the retention of foster carers and staff, because it allows people to make mistakes and learn from them. There is not a right or wrong way to do things or a universal solution for their



challenges, there are just stages in a learning journey, and therefore there is no need for blame.

Cameron (2016), in her meta-analysis of several evaluation reports, identifies that social pedagogy learning and development initiatives offer the opportunity for the workplace to see itself as a ‘learning organisation’, where practitioners are more reflective, and give more time and relevance to their own and the client’s learning. The conceptualisation of a learning organisation here, relates to where “learning is valuable, continuous, and most effective when shared and that every experience is an opportunity to learn” (Kerka cited in Smith, 2001, 2007).



Source: compiled by the authors

The process as important as the outcomes

There is wide recognition of the relevance of outcomes to monitor and evaluate the quality of care provided in the UK’s foster care practice as well as in social pedagogical traditions. However, the ‘how’ to achieve this differs. In mainland Europe, the idea of Immanuel Kant is widely spread in the working approach. His message is that an action is justified if it is in accordance with specific, socially approved moral principles. In contrary, the British/American approach gives a certain liberty to professionals and institutions to follow

the principle that a good outcome can justify even a questionable process to get there (Merkel cited in Engel, 2016).

The British social care system can be highly procedural. The working practice of professionals is supported by a huge amount of procedures and policies, which they have to apply and evidence to be considered as providing a good standard of care by the governmental inspection bodies. Attention to appropriate procedures is a necessary part of the work, but should not become its basis (Petrie et al. 2009). In the UK there is some form of guidance for nearly every possible situation, event and circumstance. New developments, like the rise of e-cigarettes or tablet computers, are answered with new procedures and/or policies to be followed by all employees.

In social pedagogy, every situation is seen in its uniqueness, which requires a unique response. *“The professionalism of the worker, transparency of practice, a commitment to team work and accountability to others in the team, are seen as the best guarantee of child safety”* (Petrie et al. 2009:7). There is a holistic understanding of care and development, by bringing different theories together in a journey of permanent learning. This contrasts with a way of working based on the idea that ‘one model fits everyone’. Moreover, pathologising approaches have come to dominate social work practice in the UK (Lonne et al, 2009; Munro, 2011). Social pedagogy uses a variety of models and theories and brings a holistic approach to the table, considering the individual needs in interaction with the wider context, the environment and the specific circumstances. As a result, outcomes are established from synchronic and diachronic analysis, where everything is seen as interconnected and practice is sustained by meaningful relationships. This way of working supports children’s development and empowerment, acquiring a set of emotional, social and life skills that will impact positively in their wellbeing and will help them to achieve a fulfilling independence in the future.

Social pedagogues would regard the process to be equally important as the final outcomes. They believe that when the process is effective then outcomes are likely to be beneficial, it is not possible to disentangle the two (Smith, 2012). When the outcomes are looked at in a compartmentalised manner, treated separately in measurements that evidence different areas of the child development, the process can easily become a box ticking exercise, with a strong focus in documenting and measuring the final output. Instead of documentation, recording



and measurement, the use of self-reflection and self-awareness are the key skills of the work in social pedagogy. At the same time, every work place requires documentation and recording, this is a very useful tool to monitor and reflect on the process, but as mentioned above, it should not be the main part of the work. There is not a 'tool box' or a policy that tells you what to do in each circumstance, the professionals use reflection on an ongoing basis, thus there are not universal solutions and mistakes become learning opportunities. In social pedagogy, conflicts are considered an important part of the journey, an inevitable part of it, not something to be avoided. They represent a necessity for progress because they bring a chance to grow, develop, change what is not working and gain new learning that can be useful for the future (Kleipoedszus, 2011).

Social pedagogues are equipped throughout their studies with a wide range of theories from social and educational science, as well as creative/practical activities they can engage in with their clients. These range from art therapy to outdoor education. British social work students learn to use different tools like the 'Three Houses Child Protection Risk Assessment Tool' from the Signs of Safety Approach (Bunn, 2013). These tools are used for example to collect the views of a young person on events in her life in a child friendly way. They are mostly used in only one session. It takes considerably longer to undertake for example a process of creative work or an outdoor activity with a client. Social pedagogues noticed that their British colleagues' workloads did not enable them to engage with clients in such an intense form of intervention. In addition, due to the financial climate and current financial crisis funding was limited for activities (Local Government Association, 2014).

Another difference is the compartmentalisation of responsibilities in working with clients, per example social workers only writing assessments or only supporting approved foster carers, which can build barriers in applying the holistic working approach of social pedagogy.

Nevertheless, the experience of the HHH programme proved that it is possible to integrate a social pedagogical approach within the way of working in the British system. The social pedagogues experienced that when working in an equal partnership with their social worker colleagues they could reach a well-planned and clear-shared structure. Everyone knew what was expected from them, there was a framework where the flexibility and holistic perspective of a social pedagogical approach could thrive. When there was trust within the team, clarity



would stem from that, and there was openness for the reflective and creative elements of social pedagogy.

It is worth mentioning that there are areas in the UK foster care practice that were considered very valuable by the HHH social pedagogues. One is the use of interdisciplinary panels to, for example, evaluate the quality of matching processes³, another is the importance of having delegated authority⁴ in place for each foster child, and in Scotland through ‘Getting it right for every child’ with its strong focus in the wellbeing of children. These are many examples of how social pedagogy fits with existing policies and how British ideas and conditions can nurture a social pedagogical way of thinking.

Relationships at the centre of practice

In the wider Anglophone context, there has been a tendency to a strict delineation of personal and professional relationships. Consequently, the importance of relationships became hidden behind increasing recourse to technical and managerial ways of working. However, recent years have seen a resurgence of interest in relationally based practice in the social work literature (Smith, 2012). Some authors go further in using the notion of ‘relational practice’ described as ‘being in relationship’, which is different than, and preferable to ‘having a relationship’ (Garfat, 2008).

“Being in relationship means that we have what it takes to remain open and responsive in conditions where most mortals and professionals quickly distance themselves, become ‘objective’ and look for the external ‘fix’.” (Fewster, G. 2004 cited in Garfat, 2008: 7).

In this context of an increased acknowledgement of the importance of relationships shared by the UK foster care with social pedagogical thinking, there is a need to be able to put relationships at the centre of practice by setting the value and quality of the relationships at the heart of what we do. Munro (2011) argued that the necessary centrality of relationships for high quality child protection practice had become obscured in organisationally driven, rational technical approaches in social work.

3 Matching the child with a placement that matches their assessed needs.

4 Delegated authority is the process that enables foster carers to make everyday decisions about the children and young people they care for, where that authority has been delegated to them by the local authority and/or the parents.

The experiences in enhancing relationships in social pedagogy practice from the HHH programme exemplify what Claire Cameron's paper 'Cross-National Understandings of the Purpose of Child-Professional Relationships' identifies as the four different purposes in how social pedagogues conceptualise relationships:

“Supporting a child in developing skills and a sense of self; creating the conditions for an ethical encounter between the professional and the child, characterised by ‘being there’ for the child; providing opportunities for the child to be involved in decision-making and democratic processes; and gaining an understanding of the child’s lifeworld and the challenges experienced by the child.” (Cameron 2013 cited in Eichsteller & Petrie, 2013:1).

Social pedagogy as a child-centred and strength based approach focuses on the process and meeting the children where they are at, without being prescriptive and setting the starting point on where the child should be. In procedural driven practices, the foster carers/residential workers would apply their 'tool box'. They would do things 'to' the child in order to achieve the outcomes that the professional team has established often based on where the child 'should be at'. Social pedagogy instead suggests doing things 'with' the child for building a positive and meaningful relationship, supporting the child or young person to develop their own journey in care and beyond.

Conclusion

The HHH's social pedagogues advocate for merging social pedagogy with the UK system; at organisational level by looking for a major balance between control and trust, as well as between the different roles and by sharing responsibility in decision making processes. This would be a prerequisite to dilute or minimise the impact that the culture of blame can have in how decisions are made in the system around the child, which affects all hierarchical layers. The dilemma lays on the fact that where there is a blame culture the system becomes reactive, and there is no room for learning or reflecting, so how could it be possible to make it better in order to avoid the same mistakes in the future? The social work profession has developed a 'fear of failure' and as professionals, they experience vulnerabilities with far reaching implications (Shoesmith, 2016). When the responsibility of the decisions are shared by the whole system – the professionals as well as the client - mistakes or problems are shared and can be seen as learning opportunities, each situation can be carefully analysed, thus solutions and consensus can be found.



In the United Kingdom as well as in continental European countries the pursuit is that children in care can thrive and have an environment that allows them to be able to experience similar levels of wellbeing as the rest of the children in society. The social pedagogues from the HHH programme argue the ‘what’ is the same; what differs is the ‘how’. A social worker who participated in the HHH programme expressed this as follows: “what I have valued from working within a social pedagogy model is how it enables you to focus on the quality of the relationships on a personal basis and also within the wider agency. Also how it uses a creative and holistic approach that puts the young people at the heart of the interventions”. The holistic approach, valuing the process so the way becomes also the solution, being action focused and strength based are fundamental aspects in social pedagogical thinking. Merging the two ways of working proved as not just possible in the different agencies who were part of the HHH programme, moreover, in some of them has become integrated in their way of working and has changed their organisations deeply.

Many organisations, academics and practitioners have been striving to introduce social pedagogy in the UK during the last years. A product of their work is that social pedagogy has become a relevant working practice on the agenda of an increasing number of organisations and local authorities around the country. Great effort and commitment will still be necessary at many levels to take social pedagogy forward and to see it becoming an integrated discipline in the social and educational fields in the UK in the future.

Acknowledgements

The paper has been writing with contributions and feedback from the HHH social pedagogues Marta Blanco, Stefanie Dorotka, Martina Elter, Manja Golobic, Rute Gonçalves, Christina Ketzer, Anne Kunz, Niina Robinson and Christine Spurk. Special thanks to Svend Bak, Lotte Junker Harbor, Liliana Santos and Jutta Weber for their support.

References and Bibliography

- Ainsworth, F.; Thoburn, J. (2013). An exploration of the differential use of residential child care across national boundaries. In *International Journal of Social Welfare*, volume 23, number 1, p. 16-24. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijsw.12025/full> [05.10.2016]
- Boddy, J.; Cameron, C.; Moss, P. (2006). *Care Work: Present and Future*. London: Routledge



- Bunn, A. (2013). *Signs of Safety in England*. NSPCC. Retrieved from <https://www.nspcc.org.uk/globalassets/documents/research-reports/signs-safety-england.pdf> [9.11.2016]
- Cameron, C.; Petrie, P.; Wigfall, V.; Kleipoedszus, S.; Jasper, A. (2011). Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final%28Report%29.pdf> [26.03.2016]
- Cameron, C. (2013). Cross-national Understandings of the Purpose of Professional-child Relationships: Towards a Social Pedagogical Approach. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 2, number 1, p. 3-16. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=10> [24.11.2016]
- Cameron, C. (2016). Social Pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. In *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, volume 27, p. 199-223. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.10 Retrieved from: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44163/25874>
- Doyle, M. E.; Smith, M. K. (2007). Jean-Jacques Rousseau on education, the Encyclopaedia of informal education. Retrieved from <http://www.infed.org/thinkers/et-rous.htm> . [21.05.2016]
- Eichsteller, G.; Petrie, P (2013). Editorial: Relationships that Matter. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 2, number 1, p. 1-2. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=16> [24.11.2016]
- Eichsteller, G.; Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation towards Working with People – Historical Perspectives. In *Children Australia*, volume 36, number 4. <http://doi:10.1375/jcas.36.4.176> Retrieved from <http://www.thempra.org.uk/resources/literature-about-social-pedagogy/social-pedagogy-ethical-orientation/> [27.10.1016]
- Eichsteller, G.; Holthoff, S. (2012). The Art of being a Social Pedagogue. Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 1, number 1. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=2> [24.11.2016]
- Entwistle, H. (1970). *Child-Centred Education*. London: Routledge
- Garfat, T (2008). The inter-personal in between: An exploration of relational child and youth care practice. In G. Belleville & F. Ricks (Eds), *Standing of the precipice: Inquiry into the creative potential of child and youth care practice* (pp. TBA). Edmonton. AB: MacEwan Press
- Griffin, E. (2014). Child Labour. Discovering literature: Romantics and Victorians. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/child-labour> [20.05.2016]
- James, A.; Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Abbingdon: Routledge



- Kleipoedszus, S. (2011). Communication and conflict: An important part of social pedagogic relationships. In Cameron, C.; Moss, P. (Ed.) In *Social pedagogy and working with children and young people*, p. 125-140. London: Jessica Kingsley Publishers
- Local Government Association (2014). Under pressure: How councils are planning for future cuts. Retrieved from <http://www.local.gov.uk/documents/10180/5854661/Under+pressure.pdf> [09.11.2016]
- Lonne, B.; Parton, N.; Thomson, J.; Harries, M (2009) *Reforming Child Protection*. Oxon: Routledge.
- Engel, P (2016). Interview with Reinhard Merkel about the topic “philosophy of law”. In: Der Tag (18:00 – 19:00), HR2, [03.02.2016]
- Milligan, I. (2011). Resisting risk-averse practice: the contribution of social pedagogy. *Children Australia*, volume 36, number 4, p. 207 - 213. <http://doi:10.1375/jcas.36.4.207> [04.05.2016]
- Moss, P. (2010). What is Your Image of the Child? In *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. Number 47. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140e.pdf> [21.11.2016]
- Moss, P.; Cameron, C. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection: Final Report: A Child-Centred System*. London: Department of Education. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf [06.04.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2005) *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Unpublished briefing paper, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education University of London. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/gaz12000/cwc-handout2-pedagogy-paper> [11.04.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; and Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2009). *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Updated briefing paper, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education. University of London. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/58/> [28.05.2016]
- Petrie, P.; Chambers, H. (2009). *Richer lives: creative activities in the education and practice of Danish pedagogues: a preliminary study. A preliminary study: report to Arts Council England*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education. University of London. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/6415/1/Petrie2009Richer%28Report%29.pdf> [12.11.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Simon, A.; Wigfall, V. (2006). *Working with Children in Care: European perspectives*. Buckingham: Open University Press



- Richardson, R. (2014). Foundlings, orphans and unmarried mothers. Discovering literature: Romantics and Victorians. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/foundlings-orphans-and-unmarried-mothers> [20.05.2016].
- Shoesmith, S. (2016). *Learning from Baby P. The politics of blame, fear and denial*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Smith, M. K. (2001, 2007) 'The learning organization', the encyclopedia of informal education. Infed. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>. [22.05.2016]
- Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 1, number 1, p. 46-55. Retrieved from http://thempra.org.uk/ojs_files/journals/1/articles/3/public/3-32-1-PB.pdf [18.10.2016]
- Stein, P. B. (2007). *Being the Change: Becoming Agents of Personal and Cultural Transformation*. Doctorate Dissertation, Pacifica Graduate Institute
- Storø, J. (2013). *Social Pedagogy Practice*. Bristol: Policy Press
- Thiersch, H. (2005): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Weinheim, München, Juventa
- White, M. (2014). *Juvenile crime in the 19th century*. Discovering literature: Romantics and Victorians. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/juvenile-crime-in-the-19th-century> [20.05.2016]

Contacto:

Verónica, para contactar: veroevapc@gmail.com

Simon, para contactar: simonjoehr@gmx.de



PEDAGOGÍA SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL EN EL REINO UNIDO: EL ENCUENTRO DE DOS CULTURAS VISTO DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA CONTINENTAL

Verónica Pérez, educadora social, formadora y consultora asociada con Jacaranda Development.

Simon Thomas Johr, pedagogo social en Adopción y en el Equipo de Reclutamiento y y Formación en Acogida, Ayuntamiento del condado de Staffordshire.

69

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender cómo la pedagogía social podría integrarse dentro del sector profesional de lo social en el Reino Unido. Se analiza la relación de la pedagogía social con el del trabajo social a través de la experiencia única que tuvieron las pedagogas y los pedagogos sociales de diferentes partes de Europa¹ durante la realización del programa Head, Heart, Hands (HHH),² 'Cabeza, corazón y manos' dirigido por The Fostering Network.³ El objetivo del programa era demostrar cómo la introducción de la pedagogía social en el acogimiento podría tener un impacto positivo en los servicios de protección británicos. La pedagogía social se esfuerza por comprender el contexto sociológico y cómo este puede influir en la práctica profesional, afectar a nuestro pensamiento, a nuestras acciones y a las de otros. El hilo común es explorar el encuentro entre las dos culturas que tuvo lugar durante el desarrollo del programa a nivel nacional, y el aprendizaje y las reflexiones que se derivan de él. Para inspirar y beneficiar a la amplia gama de profesionales que trabajan en el campo de la atención social en general y del acogimiento en particular, proporcionando elementos para la reflexión e ideas concretas sobre cómo la pedagogía social puede integrarse con el trabajo social para contribuir a mejorar la calidad de la atención en el Reino Unido.

Palabras clave: pedagogía social, educación social, trabajo social, acogimiento, infancia, aprendizaje, relaciones.

Fecha de recepción: 13/11/2017

Fecha de aceptación: 19/01/2018

1 Alemania, Portugal, Eslovenia, España, Finlandia, Austria, Suecia y Dinamarca.

2 Para encontrar más información sobre el programa Head, Heart, Hands ir a: <https://www.fostering.net/blogs/freya-burley/head-heart-hands-january-2016>

3 'The Fostering Network' es una organización nacional de apoyo y asesoramiento sobre la acogida, ofrece diferentes servicios y recursos a las entidades que forman parte de la red.



El punto de partida del documento es definir la pedagogía social en el contexto del programa HHH; después se examinan los diferentes orígenes sociales respecto a la protección a la infancia en los dos modelos de sociedad en cuestión, reflexionando sobre algunas de sus similitudes y diferencias, así como los diferentes niveles de profesionalización en la atención a la infancia en ambas tradiciones. A continuación se describen los hallazgos que servirían para apoyar la fusión de las dos formas de trabajo, para reforzar algunas prácticas actuales de trabajo social y ofrecer nuevas interpretaciones de mejora de la calidad de la atención en el Reino Unido.

Los hallazgos de este artículo se complementarán con un documento futuro que se centrará en los aspectos empíricos y los aprendizajes del programa HHH: "*Pedagogía social en el Reino Unido. Una experiencia en acogimiento. Reflexiones sobre el aprendizaje del Programa Head, Heart, Hands*".

70

Breve descripción de la pedagogía social en el contexto del Programa HHH

La pedagogía social y el trabajo social tienen en común que son profesiones que atraen a personas que tienen una fuerte vocación hacia la defensa de la justicia social; a menudo la profesión es un 'llamado'. Hay una motivación ética para unirse a la profesión con el fin de construir una sociedad diferente y hacer que el mundo sea más justo.

La definición de pedagogía social de las pedagogas y pedagogos sociales del programa HHH se basa en la creencia, la comprensión y el conocimiento de que se puede cambiar positivamente o influir en situaciones desfavorecidas a través de prácticas educativas. Dentro de las técnicas educativas utilizadas, la figura profesional es consciente de que ella misma es la 'herramienta' principal en su trabajo. Esto requiere ser una persona crítica y autorreflexiva, ser consciente de sus propios valores, creencias y sus propios desencadenantes emocionales. Esto significa que la pedagoga o pedagogo tienen un *Haltung* consistente y claro, que no solo es parte de su vida profesional individual, sino también una parte de su personalidad. La palabra alemana *Haltung* 'se traduce aproximadamente como postura, ethos o mentalidad y se refiere a la medida en que una persona guía sus acciones desde la ética y vive según sus valores en la vida cotidiana' (Eichsteller & Holthoff, 2011). *Haltung* describe cómo nuestras acciones y nuestro pensamiento están guiados por nuestras convicciones y también significa que la /el profesional necesita ser congruente / auténtico para ser creíble. Se tratará de intervenir lo menos posible, pero tanto como sea necesario para obtener una comprensión del mundo, de la vida de la persona con la que se actúa (Thiersch, 2005). Bajo este supuesto, tiene como objetivo trabajar basándose en las fortalezas, las cuales empoderan a la persona usuaria, y utilizar un enfoque holístico, que considere tanto a la persona como al sistema que le rodea. Siguiendo este razonamiento, la pedagoga y el pedagogo social deben mostrar respeto, confianza, aceptación incondicional, la creencia de que todos los seres humanos son iguales con un potencial rico y extraordinario, y



considerarlos competentes, ingeniosos y agentes activos. Tiene una conciencia del sistema y de la cultura en la que se encuentra más amplia, y ve el trabajo en interdependencia con la sociedad.

En relación con la relevancia que el sistema tiene en la pedagogía social, el artículo explorará ahora las características principales de la atención a la infancia en Gran Bretaña, en contraste con las de la Europa continental.

1. Comprender el desarrollo en la protección a la infancia en las tradiciones anglosajona y continental europea: la influencia de la sociedad y la cultura

"No puede haber una revelación más intensa del alma de una sociedad, que la forma en que trata a su infancia". Nelson Mandela

71

La visión de la infancia y su socialización.

Existen similitudes fundamentales entre las sociedades de la Europa continental por cómo protegen a su infancia y adolescencia más vulnerable. El Reino Unido tiene una larga tradición en el trabajo social, mientras que dentro de la Europa continental la tradición se ha desarrollado además en la pedagogía social. Tanto en uno como en otro, la seguridad y el bienestar están en el centro de la legislación y la práctica laboral. Pero al mismo tiempo, existen diferencias en la forma de socializar y educar a la infancia y a la juventud entre los países de la Europa continental y en lo que se considera el enfoque principal en el Reino Unido. Estas diferencias se relacionan principalmente con diferentes construcciones sociales de la 'imagen de la infancia'. Esto último se refiere a qué tipo de valor tiene la infancia y la juventud en su sociedad y con qué expectativas y aspiraciones viven. La atención prestada a esta idea ha ido variando, por ejemplo la sociología del desarrollo infantil, es importante en algunos ámbitos, pero rara vez se reconoce en otros, incluida la formulación de políticas. La imagen de la infancia en un lugar y tiempo determinado es una construcción social *"siempre presente e influyente, pero en la formulación de políticas, por lo general se da por sobreentendida y, por lo tanto, no se debate sobre ello"* (Moss, 2010).

Para comprender las diferentes visiones culturales del valor que la sociedad le otorga a su infancia y juventud, es importante volver a la revolución industrial para rastrear el comienzo de los cambios en la forma en que se entiende y se ve la infancia / niñez en la Europa moderna. Esto está estrechamente relacionado con el desarrollo de la escolarización en los diferentes países.

Como país en el que comenzó el irreversible proceso transformacional de la industrialización, el Reino Unido experimentó grandes cambios sociales y económicos que dieron lugar a una nueva gama de problemas sociales, algunos de los cuales afectaron principalmente a su infancia y adolescencia. Tales como el trabajo infantil (Griffin, 2016), la delincuencia juvenil (White, 2016), la pobreza, especialmente entre la clase trabajadora, y la soledad (Richardson, 2016). A lo largo de los siglos



XVIII y XIX surgió una nueva mentalidad en la Europa continental. Las escuelas y la educación formal se extendieron, y varias personalidades de la filosofía y de la educación comenzaron a contemplar los propósitos y el contenido de la educación de la juventud, centrándose en la naturaleza y las necesidades de la infancia, y desarrollando una comprensión holística progresiva del crecimiento y el aprendizaje. Uno de esos pensadores y filósofos fue Jean-Jacques Rousseau. En su libro "*Emilio o De la pedagogía*" (1762), Rousseau exploró el impacto de la socialización y la enseñanza académica en la 'naturaleza intrínsecamente buena' de la infancia (Doyle y Smith, 2007).

La pedagogía y la protección a la infancia en la Europa continental se construyeron y guiaron por principios como la agencia individual, la libertad y la autodisciplina (Entwistle, 1970). La pedagogía social influyó en este desarrollo. Personalidades educativas, de la política y reformadores sociales se han basado en estos procesos que se centraron en lo siguiente: la idea de considerar a la persona menor como agente activa en su desarrollo; la necesidad de entender a cada menor como un ser completo; la importancia de entornos apropiados donde puedan desarrollar todo su potencial; y el papel vital de un abordaje individualizado y holístico que se preocupe por el bienestar general y los logros de cada menor. Los conceptos que hoy se consideran esencialmente socioeducativos influyeron en cómo se construyeron la educación y la protección a la infancia en los países de la Europa continental.

Este cambio cultural forma parte de la construcción de una imagen de la infancia como ingeniosa, creativa, activa y capaz; de las niñas y los niños como agentes activos de sus propias vidas, siendo respetados tanto por sus dificultades como por sus talentos, lo que contribuye a su 'sentido de agencia' (Stein, 2007). En los sistemas de bienestar recién formados y los servicios de protección infantil, estos puntos de vista significaban la prevalencia de planteamientos centrados en las fortalezas, con una orientación preventiva en su base. Un ejemplo de esto puede encontrarse en el trabajo de Loris Malaguzzi, fundador de las escuelas infantiles municipales en Italia, que tenía en esencia una filosofía pedagógica para los primeros años donde se conceptualizaba la infancia como agentes 'ricos', competentes y activos, argumentando que "*La niñez tiene 'cien lenguajes', cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar, de hablar*" (Malaguzzi, citado en Edwards, Gandini y Forman, 1998, citado en Moss y Cameron, 2011: 37).

El uso de la palabra 'educación' en Europa continental, se relaciona con el apoyo global al desarrollo infantil, mientras que el componente 'social' se refiere al papel y la responsabilidad de la sociedad en esta tarea. En la pedagogía, la atención social y la educación, en sus significados formales e informales, se encuentran y están intrínsecamente relacionados.

"Para decirlo de otra manera, la pedagogía trata de educar a la infancia, es 'educación' en el sentido más amplio de esa palabra. De hecho, en francés y en otros idiomas con una base latina (como el italiano y el español) términos como 'educación' transmiten este sentido más amplio, y son



intercambiables con las nociones ampliadas de pedagogía utilizadas en los países germánicos y nórdicos" (Petrie et al, 2009: 3).

Esta visión de la infancia, influenciada por un pensamiento más pedagógico social, puede contrastarse con lo que ha prevalecido generalmente en los contextos culturales anglosajones, donde ha imperado una visión más problemática de la infancia, en general las personas menores son consideradas como diferentes teniendo que comportarse como adultas tan pronto como sea posible. Cuando están bajo la protección del estado o provienen de entornos económica y socialmente desfavorecidos, la infancia es vista comúnmente como traumatizada, discapacitada e incluso delincuente. Una visión creada por un enfoque centrado en el problema dentro de la educación formal y los entornos de protección institucionalizada, con una orientación principalmente curativa, es decir, restaurar a cada menor a su yo natural, y obediente (James y Prout, 2015).

La legislación británica de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que todavía sigue influyendo en la legislación actual, reforzó el hecho de que la infancia:

"no eran agentes 'libres'; llamó la atención sobre la relación paterno-filial esperando que se ejerciera control y disciplina; y enfatizó el peligro de que aquella que necesita 'cuidado y protección' se vuelva delincuente" (Walvin, 1982 y mayo, 173; en James y Prout, 2015: 43).

La protección residencial y de acogida en el Reino Unido pone el énfasis en la seguridad y la salud de las y los menores, con el objetivo principal de dotarles de habilidades esenciales para la vida como proceso normalizado -similar al de la infancia que no están en el sistema de protección-, centrándose en lograr buenos resultados. En particular, se considera que la vida familiar, la salud y la educación son los factores clave para la integración futura de la infancia y la adolescencia, de esta manera serán plenamente capaces de contribuir positivamente a la sociedad. El dilema se basa en la naturaleza sobreprotectora de muchos entornos de acogida y residenciales tal como se puso de manifiesto durante el programa HHH. A menudo se observó una orientación y práctica profesional con cierta aversión al riesgo (Milligan, 2011), que brinda oportunidades limitadas para que las y los menores crezcan y se desarrollen de la misma manera que sus iguales que no están en protección. Tienen posibilidades muy restringidas para experimentar iniciativas que respalden su confianza frente a los desafíos diarios. Esto también dificulta el proceso de adquirir habilidades provechosas para una transición exitosa a la independencia y a la vida adulta en el futuro.

Por otro lado, un marco socioeducativo enfatiza el aprendizaje facilitado por las actividades y acontecimientos de la vida cotidiana, con los riesgos apropiados para cada edad como oportunidades para una nueva comprensión y descubrimiento. Esto no está establecido de antemano, sino que ocurre de manera espontánea, ya que se estimula a cada menor a ayudarse a sí misma/o, a ser personas compasivas y empáticas, a trabajar en equipo, aprendiendo las habilidades clave que necesitarán para su vida futura como personas adultas interdependientes y autónomas. Desde una perspectiva



socieducativa, hablamos de la noción de la infancia 'rica' (Malaguzzi, citado en Moss y Cameron, 2011), en contraste con la infancia 'necesitada' de los discursos dominantes de bienestar infantil en el Reino Unido, la pedagogía social se centra en las fortalezas y potencialidades, en lugar de los déficits (Smith, 2012).

Profesionalización en la atención a la infancia

Otra área que puede ampliar este análisis es la del sector profesional de la atención a la infancia, y cómo se ha construido de manera diferente en países que tienen una tradición en pedagogía social, en comparación con aquellos que no tienen el planteamiento pedagógico como parte de las bases de sus sistemas de bienestar. En la mayoría de los países de la Europa continental, encontramos profesionales de la pedagogía social -en algunos países conocidos como educadoras y educadores sociales-, dentro de los equipos multidisciplinares en las diferentes áreas del sistema de servicios sociales. Por ejemplo, en la atención temprana, en el trabajo con jóvenes, en el trabajo en centros de protección, escuelas, en recursos para adultos con discapacidades físicas o de aprendizaje, en el trabajo con grupos desfavorecidos, en apoyo a las personas mayores o incluso en el sector empresarial, como ayuda al bienestar del equipo profesional.

La diferencia contextual en el sector profesional es que en muchos países europeos continentales es más común la existencia de acogimientos residenciales para la infancia y la adolescencia en protección; con el acogimiento familiar coexistiendo a la par, pero en mucha menor medida de lo que se usa en el Reino Unido, donde la acogida familiar es una fórmula común de atención para la mayoría de menores que ingresan en el sistema de protección. Podemos ver esto al comparar el porcentaje de menores que se encuentran en acogimiento residencial en cuatro países: Inglaterra, 14% (en 2010); Dinamarca, 47% (en 2007); Alemania, 54% (en 2005); Italia, 48% (en 2007) (Ainsworth y Thoburn, 2013). Es importante señalar que la percepción y el contexto de los servicios residenciales en Europa varían. En la mayoría de los países europeos continentales, las figuras profesionales de servicios residenciales tienen títulos universitarios en ciencias sociales o educativas (por ejemplo, pedagogía/educación social u otras disciplinas relevantes como psicología, magisterio o trabajo social) y están plenamente formados antes de empezar a trabajar con la población vulnerable. Los servicios a menudo se consideran como ayuda en lugar de 'último recurso' o 'castigo por mal comportamiento'. Alemania tiene variedad de tipologías de acogimientos temporales, de ahí los diferentes roles de madres/padres acogedores. Si se desea proporcionar una atención especializada para menores con necesidades educativas especiales, la persona debe estar formada. Sin embargo, esto no se aplica a las madres y padres acogedores en general.

En el momento actual, el sistema del Reino Unido no requiere tener formación específica para ser familia acogedora o profesional en un centro residencial. Los requisitos de aprobación para convertirse



en madre o padre de acogida son estándares nacionales mínimos; que las personas solicitantes deben demostrar que pueden cumplir y demostrar. Después de esto, todas las madres y padres de acogida tienen que completar el 'Training Support and Development Standards for Foster Care' TSD, (Normas de apoyo y desarrollo para el acogimiento temporal) de cumplimiento obligado durante de los doce meses posteriores a su aprobación. Además de estos requisitos nacionales y la TSD, cada organización / agencia / servicio establece sus propias prioridades en términos del conocimiento que requieren que sus profesionales tengan, generalmente en relación con modelos o enfoques específicos. En la experiencia del programa HHH, algunas de las más comunes fueron las teorías de apego y las prácticas restaurativas. Este conocimiento específico se ofrece a través de cursos u otras oportunidades de aprendizaje. Escocia está en proceso de incorporar formación obligatoria para el personal de acogida y el Consejo Escocés de Servicios Sociales está en proceso de revisar e incorporar formación obligatoria para el personal residencial. En el momento de escribir este artículo, todavía no se ha establecido.

"La investigación demostró que, en Inglaterra, la infancia en acogimiento residencial tiene antecedentes más graves y complejos que en los otros países estudiados. Sin embargo, la formación y educación de profesionales en Inglaterra se encuentra en un nivel mucho más bajo que en esos países " (Petrie et al, 2005: 5).

Diagrama 1: Visualización de las diferencias entre los dos modelos culturales.



Fuente: *Elaboración propia.*

2. La integración de las dos formas de trabajar en la práctica

Esta parte del artículo explorará la integración de los dos enfoques culturales, centrándose en cómo la pedagogía social y el trabajo social pueden contribuir conjuntamente a la calidad de la atención en el Reino Unido. En primer lugar, analiza cómo se entiende la calidad de la atención en el contexto británico, y luego investiga la relevancia de la existencia de una base de valores compartidos por el

equipo profesional. A continuación, se analiza cómo se pueden armonizar los niveles organizativos y gerenciales bajo una línea de trabajo socioeducativa. La parte final se dedica a explorar cómo pueden integrarse en la práctica los diferentes planteamientos socioeducativos sobre los procesos y los resultados, y el papel fundamental de las relaciones.

Calidad de la atención: ¿qué es?

No hay una definición compartida de la calidad de la atención en el contexto británico. Como se mencionó anteriormente, estar acreditado como profesional de acogida depende del cumplimiento de los estándares mínimos nacionales y los criterios establecidos por cada organización o agencia. El resultado de esta diversidad es la existencia de múltiples definiciones de lo que hace que la atención a la infancia sea de buena calidad o de lo que se necesita para trabajar con menores. Una vez dicho esto, existen algunas características comunes ya que hay un gran porcentaje de organizaciones que utilizan la formación ‘Skills to Foster’ (Habilidades de Acogimiento) proporcionada por ‘The Fostering Network’ y, a menudo, las herramientas de evaluación de la Coram BAAF (Academia de Adopción y Acogida) ofreciendo un planteamiento más uniforme al proceso previo a la acreditación, lo que significa que la formación tiene un nivel muy similar en todas estas organizaciones. Al mismo tiempo, la institución británica de los paneles de acogida y adopción está compuesta por un equipo multidisciplinar, lo que permite ofrecer una visión consistente e integral para la acreditación del personal de acogida. Las organizaciones nacionales como ‘The Fostering Network’ y ‘Foster Talk’ permiten la conexión a través de sus campañas nacionales, recursos en línea actualizados y una línea de ayuda para madres y padres de acogida. Otro criterio unificador son las guías de referencia para los estándares de trabajo con la infancia: ‘Every Child Matters’ (Cada Menor Importa) para Inglaterra y ‘Getting it right for each child’ (Hacer las cosas bien para cada menor) en Escocia.

A partir de su experiencia en el programa de HHH, las pedagogas y pedagogos sociales descubrieron que al integrar la pedagogía social en la cultura de trabajo de las diferentes organizaciones involucradas, algunos elementos clave de este enfoque fueron particularmente útiles y se convirtieron en valiosos agentes de cambio. Algunos de estos elementos se analizan aquí, otros aspectos (como las diferentes estrategias hacia los riesgos, la relevancia de la práctica reflexiva) se analizarán en el artículo futuro mencionado.

La necesidad de una orientación ética: valores fundamentales compartidos

El personal socioeducativo considera importante compartir una escala de valores clara y unificada con aquellas personas con quienes trabajan, esto sirve como referencia para sostener y guiar la práctica del equipo de profesionales que comparten un ambiente de trabajo o responsabilidades profesionales con un grupo específico. Cuando el personal socioeducativo toma decisiones, debe tomar decisiones



basadas en valores, combinadas con la teoría aplicada a la práctica a través de la acción reflexiva, y esto se hace a través del diálogo con otros, la persona usuaria y demás colegas o profesionales. Se trata más bien de ética y valores que de métodos y técnicas (Storø, 2013). Por lo tanto, la pedagogía social es una combinación de teoría, investigación y Haltung. Durante el programa HHH, las pedagogas y pedagogos sociales advirtieron de la necesidad de un mayor diálogo sobre los valores referenciales en la práctica. La falta de claridad en este aspecto a veces contribuyó a un cierto grado de inconsistencia que también fue resultado del desconcierto por los continuos cambios gubernamentales y las respectivas agendas políticas y financieras del sector.

Es relevante señalar que los trabajadores y trabajadores sociales cualificados en el Reino Unido tienen un código ético. A partir de la experiencia a lo largo del programa, se observó que puede haber diferentes interpretaciones de estos valores compartidos, o cómo ponerlos en práctica, o suposiciones del tipo 'pensamos lo mismo'. El diálogo y la reflexión continua podrían ser recursos útiles para explorar esto más a fondo. Construir una base ética compartida es una de las mejores inversiones para el futuro que se puede hacer para apoyar la coherencia y la estabilidad en los procesos de toma de decisiones para la infancia en protección y sus familias.

Un cambio organizativo y gerencial: compartir la toma de decisiones

Pedagogas y pedagogos sociales valoran trabajar en organizaciones con jerarquías planas y tener una dirección inclusiva y democrática. Esto es llevado a la práctica por la dirección al buscar activamente las opiniones del equipo y que contribuyan en la toma de decisiones. Brindan espacio y recursos para co-crear procesos y alentar al equipo a ser autónomos. Se puede encontrar un ejemplo en algunos centros residenciales de la Europa continental "*donde la norma es la toma de decisiones democráticas dentro de jerarquías relativamente planas, lo que permite al equipo asumir un mayor nivel de responsabilidad, acorde con sus cualificaciones*" (Cameron et al., 2011: 9). Sin embargo, en pedagogía social también se reconoce la necesidad de dirección, de que alguien tome una decisión final. No es fácil encontrar el equilibrio adecuado entre la participación y la dirección del equipo. Lo ideal es que vayan de la mano.

Las decisiones importantes de toda la organización se toman a través del diálogo entre la dirección y el equipo de profesionales. Ambas partes se ayudan mutuamente a mantener vivos los principios básicos de la organización. Estos principios se resumen en el concepto de servicio escrito entre la dirección y el equipo. Esto no solo involucra a todo el equipo sino que también aumenta su disposición a ponerlo en práctica. En Gran Bretaña, las pedagogas y pedagogos sociales de HHH percibieron que la dirección y los principios de sus organizaciones frecuentemente los decidían desde gerencia y luego se los transmitían a todo el personal para que los realizaran. En algunas de las organizaciones no tuvieron



ninguna participación. Esto hizo que a muchos miembros del personal les resultara difícil identificarse con estos valores, promoverlos activamente y hacerlos suyos.

Aceptar retos y contradicciones conduce a una comunicación más abierta, transparente y dialógica dentro del sistema al compartir la toma de decisiones por igual entre profesionales, familias acogedoras y menores. La participación de menores en la toma de decisiones es respetada en todo momento en el pensamiento socioeducativo, porque se trabaja de acuerdo con el principio de ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas (Storø, 2013). En otras palabras, la pedagogía social trabaja para crear el contexto que facilita el empoderamiento. El personal socioeducativo explorará una amplia diversidad de estrategias para incluir la voz de la persona menor en los procesos de toma de decisiones sobre su vida. La figura profesional de la trabajadora o el trabajador social de cada menor también se esforzará por hacer que se escuche la voz de cada joven en las decisiones que se toman sobre su vida. La principal diferencia es que, desde el punto de vista de las pedagogas y pedagogos sociales del programa HHH, el sistema no siempre permite poner sobre la mesa los deseos de la infancia, o los procesos de consulta y participación en la toma de decisiones pueden ser un ejercicio bastante simbólico. Esto también se aplica a la inclusión de los puntos de vista de madres y padres acogedores, particularmente cuando pueden ser sistemáticamente excluidos del proceso.

Aprendizaje y desarrollo: un proceso continuo

Un objetivo compartido en toda el área del acogimiento en el Reino Unido es poder retener al personal de acogida y al personal de trabajo social, y se espera que se desarrollen profesionalmente. Se constató que en el ámbito del acogimiento hay muchas oportunidades de formación disponibles para el personal de acogida y para el resto de profesionales. Mientras que una sede del programa HHH alentó al personal de acogida a escribir reflexiones sobre la formación a la que asistieron, la mayoría no comprobó si los conocimientos recién adquiridos se ponían en práctica y de qué manera. Existen grandes expectativas sobre cómo las madres y padres de acogida cumplen con los estándares de atención, pero al mismo tiempo, a menudo no se les considera profesionales en una posición de igualdad respecto al personal de trabajo social y otras figuras profesionales, se les exige ser muy flexibles y participar en lo que hacen, con el objetivo principal de demostrar los resultados que alcanzan las y los menores bajo su cuidado.

La pedagogía social puede hacer hincapié en la calidad del aprendizaje y la formación, estableciendo vínculos entre la teoría y la práctica a través de la reflexión, haciendo seguimiento a través de sesiones interactivas o ‘pruebas de realidad’ y revisando el conocimiento después. Esto promueve una mayor posibilidad de integrar cualquier aprendizaje que se haya fomentado en la práctica diaria. El aprendizaje y el desarrollo deben ser constantes. La experiencia en el programa muestra que esta estrategia de formación fomenta directamente la permanencia del personal de acogida y del equipo, ya



que permite a las personas cometer errores y aprender de ellos. No hay una forma correcta o incorrecta de hacer las cosas o una solución universal para las dificultades, solo hay etapas en un periplo de aprendizaje, por lo tanto, no hay necesidad de culparse cuando algo va mal.

Cameron (2016), en su meta análisis sobre varios informes de evaluación, establece que las acciones de desarrollo de la pedagogía social ofrecen la oportunidad de que el lugar de trabajo se vea a sí mismo como una ‘organización de aprendizaje’, donde el equipo profesional es más reflexivo y da más tiempo y relevancia a su propio aprendizaje y al de la persona usuaria. La conceptualización de una organización del aprendizaje aquí se relaciona con que “*la formación es valiosa, continua y más efectiva cuando se comparte y cada experiencia es una oportunidad para aprender*” (Kerka citado en Smith, 2001, 2007).

Diagrama 2: Resumen de los cambios que apoyaron la fusión de las dos maneras de trabajar durante el programa HHH



Fuente: *Elaboración propia.*

El proceso es tan importante como los resultados

Existe un amplio reconocimiento sobre la relevancia de los resultados para supervisar y evaluar la calidad de la atención brindada en la práctica del acogimiento en el Reino Unido, así como en las tradiciones socioeducativas.

Sin embargo, el 'cómo' lograr esto difiere. En Europa continental, la idea de Immanuel Kant está ampliamente difundida en el planteamiento de trabajo. Su mensaje es que una acción se justifica si está de acuerdo con principios morales específicos, socialmente aprobados. Por el contrario, en el enfoque británico / estadounidense se da cierta libertad a profesionales e instituciones para seguir el

criterio de que un buen resultado puede justificar incluso un proceso cuestionable (Merkel citado en Engel, 2016).

El sistema de servicios sociales británico puede ser altamente procedimental. La práctica laboral de cada profesional está respaldada por una gran cantidad de protocolos y normativas, que deben aplicar y demostrar para que los órganos de inspección gubernamentales los consideren como proveedores de un buen nivel de atención. El cumplimiento de los procedimientos apropiados es una parte necesaria del trabajo, pero no debe convertirse en su base (Petrie et al., 2009). En el Reino Unido existe alguna forma de orientación para casi todas las situaciones posibles, acciones y circunstancias. Los nuevos escenarios como el aumento de los cigarrillos electrónicos o las tablets, se satisfacen con nuevos protocolos y / o normativas que se deben seguir por todo el personal.

En pedagogía social, cada situación se ve en su singularidad, requiriendo una respuesta única. *"La profesionalidad de la persona, la transparencia en la práctica, el compromiso con el trabajo en equipo y la responsabilidad con los demás miembros del equipo, se consideran la mejor garantía para la seguridad infantil"* (Petrie et al., 2009: 7). Hay una comprensión holística de la atención y el desarrollo, al reunir diferentes teorías en el trayecto del aprendizaje permanente. Esto contrasta con una forma de trabajar basada en la idea de que 'un modelo se adapta a todo el mundo'. Además, los enfoques de patologización han llegado a dominar la práctica del trabajo social en el Reino Unido (Lonne et al, 2009; Munro, 2011). La pedagogía social utiliza una variedad de modelos y teorías y aporta un enfoque holístico, considerando las necesidades individuales en interacción con el contexto más amplio, el entorno y las circunstancias específicas. En consecuencia, los resultados se establecen a partir del análisis sincrónico y diacrónico, donde todo se ve como interconectado y la práctica se sostiene mediante relaciones significativas. Esta forma de trabajar apoya el desarrollo y el empoderamiento de la infancia, adquiriendo un conjunto de habilidades emocionales, sociales y vitales que impactarán positivamente en su bienestar y les ayudarán a lograr una independencia plena en el futuro.

El personal socioeducativo considera el proceso como igual de importante que los resultados finales. Cree que cuando el proceso es efectivo, es probable que los resultados sean beneficiosos, no es posible separarlos (Smith, 2012). Cuando los resultados se analizan de manera compartimentada, se tratan por separado en mediciones que evidencian diferentes áreas del desarrollo infantil, el proceso puede convertirse fácilmente en un casillero, centrado en la documentación y en el valor del resultado final. En lugar de documentación, registro y medición, el uso de la autorreflexión y el autoconocimiento son las habilidades clave del trabajo en pedagogía social. Al mismo tiempo, cada lugar de trabajo requiere documentación y registro, esta es una herramienta muy útil para supervisar y reflexionar sobre el proceso, pero como se mencionó anteriormente, no debe ser la parte principal del trabajo. No hay una



‘caja de herramientas’ o una normativa que diga qué hacer en cada circunstancia, el personal socioeducativo utiliza la reflexión de forma continua, por lo que no hay soluciones universales y los errores se convierten en oportunidades de aprendizaje. En la pedagogía social, los conflictos se consideran una parte importante del proceso, una parte inevitable del mismo, no es algo que deba evitarse. Representan la necesidad de progreso porque brindan la oportunidad de crecer, desarrollarse, cambiar lo que no funciona y obtener nuevos aprendizajes que pueden ser útiles para el futuro (Kleipoedszus, 2011).

La formación en pedagogía social esta provista de un abanico de teorías de las ciencias sociales y educativas, así como actividades creativas / prácticas con las que poder involucrar a la persona usuaria. Estas van desde el arte terapia hasta la pedagogía en el tiempo libre. El estudiantado británico de trabajo social aprenden a usar diferentes herramientas como ‘Three Houses Child Protection Risk Assessment Tool’ (Herramienta de Evaluación de Riesgo de Protección a la Infancia en Tres Estancias) del enfoque ‘Signs of Safety’ (Señales de Seguridad) (Bunn, 2013). Estas herramientas se utilizan, por ejemplo, para recabar la opinión de una persona adolescente sobre los acontecimientos de su vida de una manera más cercana. Se usan principalmente en una sola sesión. Lleva mucho más tiempo llevar a cabo, por ejemplo, un proceso de trabajo creativo o una actividad al aire libre con la persona usuaria. Las pedagogas y pedagogos sociales se dieron cuenta de que las cargas de trabajo de sus colegas británicos no les permitían relacionarse con las personas usuarias en una forma tan intensa de intervención. Además, debido al clima financiero y de crisis, los fondos para actividades eran limitados (Local Government Association, 2014).

Otra diferencia es la compartimentación de responsabilidades al trabajar con un determinado grupo, por ejemplo, personal del trabajo social que solo evalúa a solicitantes acogedores para su aprobación, o en otros casos que solo apoya a las madres y padres acogedores una vez han sido aprobados, esto puede crear barreras para aplicar el abordaje de trabajo holístico de la pedagogía social.

Sin embargo, la experiencia del programa HHH demostró que es posible integrar un enfoque socioeducativo como forma de trabajo en el sistema británico. Las pedagogas y pedagogos sociales experimentaron que al trabajar de forma igualitaria con sus colegas de trabajo social podían alcanzar una estructura compartida bien planificada y clara. Todo el equipo sabía lo que se esperaba de su práctica, había un marco donde la flexibilidad y la perspectiva holística de un abordaje socioeducativo podían prosperar. Cuando había confianza dentro del equipo, la transparencia derivaba de ello, y había apertura hacia los elementos reflexivos y creativos de la pedagogía social.

Vale la pena mencionar que hay áreas en la práctica de la atención a la infancia en el Reino Unido que fueron consideradas muy valiosas por las pedagogas y pedagogos sociales del HHH. Una es el uso de comités interdisciplinarios para, por ejemplo, evaluar la calidad de los llamados ‘Matching



processes',⁴ otra es la importancia de obtener "Delegated Authority" (Autoridad Delegada) para cada menor en situación de acogida,⁵ y en Escocia a través de la guía 'Getting it right for each child' con su fuerte enfoque en el bienestar de la infancia. Estos son algunos ejemplos de cómo la pedagogía social se ajusta a las normativas existentes y cómo las ideas y condiciones británicas pueden nutrirse de una forma de pensar socioeducativa.

Relaciones en el centro de la práctica

En el contexto anglófono más amplio ha habido una tendencia a una división estricta entre las relaciones personales y profesionales. Como consecuencia, la importancia de las relaciones quedó oculta detrás de formas de trabajo técnico y gerencial. Sin embargo, en los últimos años se ha observado un resurgimiento del interés por las relaciones en la práctica profesional en la literatura sobre trabajo social (Smith, 2012). Algunos autores van más allá al usar la noción de 'práctica relacional' descrita como 'estar en relación', que es diferente y preferible a 'tener una relación' (Garfat, 2008).

"Estar en relación significa que tenemos lo que se necesita para permanecer abiertos y receptivos en condiciones donde la mayoría de los mortales y profesionales se distancian rápidamente, se vuelven 'objetivos' y buscan soluciones externas". (Fewster, G. 2004 citado en Garfat, 2008: 7).

En este contexto, se puede ver cada vez más como la importancia de las relaciones en el sistema de acogida del Reino Unido coincide con un pensamiento socioeducativo: es necesario poder poner las relaciones en el centro de la práctica estableciendo el valor y la calidad relacional en el corazón de lo que hacemos. Munro (2011) argumentó que la centralidad necesaria de las relaciones en la práctica de protección infantil de alta calidad se había visto oscurecida por enfoques organizativos de planteamientos técnico-rationales dentro del trabajo social.

Las experiencias de mejora de las relaciones en la práctica a través de la pedagogía social que se observaron durante el programa HHH ejemplifican lo que el documento de Claire Cameron: *Cross-National Understandings of the Purpose of Child-Professional Relationships*, identifica como los cuatro propósitos en los cuales el personal socioeducativo conceptualiza las relaciones:

"Apoyar a cada menor en el desarrollo de habilidades y su identidad; crear las condiciones para un encuentro ético entre profesionales y menores, caracterizado por 'estar ahí' para la/el menor; brindar oportunidades para que la infancia participe en la toma de decisiones y en los procesos democráticos; y obtener una comprensión del mundo de la vida de cada menor y los retos que experimenta". (Cameron 2013 citado en Eichsteller & Petrie, 2013: 1).

4 Colocar a cada menor con una familia de acogida que pueda dar respuesta a sus necesidades previamente identificadas.

5 La Autoridad Delegada es el procedimiento que permite a la madre y/o padre acogedores tomar decisiones cotidianas sobre la persona menor que cuidan, cuando la autoridad local y / o la madre y / o padre biológicos las han delegado.



La pedagogía social centrada en la infancia y en sus fortalezas, se basa en el proceso y el encuentro con la persona menor donde está, sin ser descriptiva y estableciendo el punto de partida en donde debería estar. En las prácticas impulsadas por los procedimientos, el personal de acogida y de trabajo residencial aplicaría su ‘caja de herramientas’. Actuarían ‘sobre la persona menor’ para lograr los resultados que el equipo profesional ha establecido a menudo en función de dónde piensan que el individuo debería estar. En cambio, la pedagogía social sugiere hacer cosas ‘con la persona menor’ para construir una relación positiva y significativa, apoyándole para que desarrolle su propio camino en la experiencia de acogida y más allá.

Conclusión

Las pedagogas y pedagogos sociales del HHH abogan por fusionar la pedagogía social con el sistema del Reino Unido; a nivel organizacional, buscando un mayor equilibrio entre el control y la confianza, así como entre los diferentes roles y compartiendo la responsabilidad en los procesos de toma de decisiones. Esto sería un prerrequisito para diluir o minimizar el impacto que puede tener la cultura de la culpa en la forma en que se toman las decisiones en el sistema que rodea a la infancia en protección, lo que afecta a todas las capas jerárquicas. El dilema radica en el hecho de que cuando hay una cultura de culpa el sistema se vuelve reactivo, y no hay espacio para aprender o reflexionar, entonces, ¿cómo puede ser posible mejorarlo para evitar caer en los mismos errores en el futuro? La profesión del trabajo social ha desarrollado un ‘miedo al fracaso’ y como profesionales experimentan vulnerabilidades con implicaciones de largo alcance (Shoemith, 2016). Cuando la responsabilidad de las decisiones es compartida por todo el sistema -profesionales y personas usuarias- los errores o problemas se comparten y se pueden ver como oportunidades de aprendizaje, cada situación puede analizarse cuidadosamente, por lo que se pueden encontrar soluciones y consensos.

Tanto en el Reino Unido como en los países de Europa continental, se persigue que la infancia en protección pueda prosperar y tener un entorno que les permita experimentar niveles de bienestar similares al resto de menores en la sociedad. Las pedagogas y pedagogos sociales del programa HHH argumentan que el ‘qué’ es lo mismo, lo que difiere es el ‘cómo’. Una trabajadora social que participó en el programa HHH lo expresó de la siguiente manera: *“lo que valoré al trabajar dentro de un modelo socioeducativo es cómo te permite centrarte en la calidad de las relaciones a nivel personal y también dentro de una organización más amplia. También cómo utiliza un enfoque creativo y holístico que coloca a la juventud en el centro de las intervenciones”*. El enfoque holístico, valorando el proceso para que el camino se convierta también en la solución, estar centrado en la acción y en las fortalezas son aspectos fundamentales en el pensamiento socieducativo. La fusión de las dos formas de trabajo resultó no solo posible en las diferentes organizaciones que formaron parte del programa HHH, además, en algunos de ellas se ha integrado en su forma de trabajar y las ha cambiado profundamente.



Muchas organizaciones, personalidades académicas y profesionales se han esforzado por introducir la pedagogía social en el Reino Unido durante los últimos años. Un producto de su esfuerzo es que la pedagogía social se ha convertido en una práctica de trabajo relevante en la agenda de un creciente número de organizaciones y autoridades locales en todo el país. Aún será necesario un gran esfuerzo y compromiso a muchos niveles para llevar adelante la pedagogía social y para que en el futuro se convierta en una disciplina integrada en el campo social y educativo del país.

Agradecimientos:

El artículo ha contado con contribuciones y sugerencias de las pedagogas y pedagogos sociales que participaron en el programa HHH Marta Blanco, Stefanie Dorotka, Martina Elter, Manja Golobic, Rute Gonçalves, Christina Ketzler, Anne Kunz, Niina Robinson y Christine Spurr.

Muchas gracias a Svend Bak, Lotte Junker Harbor, Liliana Santos y Jutta Weber por su apoyo.

Referencias y Bibliografía

- Ainsworth, F.; Thoburn, J. (2013). An exploration of the differential use of residential child care across national boundaries. In *International Journal of Social Welfare*, volume 23, number 1, p. 16-24. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijsw.12025/full> [05.10.2016]
- Boddy, J.; Cameron, C.; Moss, P. (2006). *Care Work: Present and Future*. London: Routledge
- Bunn, A. (2013). *Signs of Safety in England*. NSPCC. Retrieved from <https://www.nspcc.org.uk/globalassets/documents/research-reports/signs-safety-england.pdf> [9.11.2016]
- Cameron, C.; Petrie, P.; Wigfall, V.; Kleipoedszus, S.; Jasper, A. (2011). Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final%28Report%29.pdf> [26.03.2016]
- Cameron, C. (2013). Cross-national Understandings of the Purpose of Professional-child Relationships: Towards a Social Pedagogical Approach. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 2, number 1, p. 3-16. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=10> [24.11.2016]
- Cameron, C. (2016). Social Pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. In *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, volume 27, p. 199-223. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.10 Retrieved from: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44163/25874>
- Doyle, M. E.; Smith, M. K. (2007). Jean-Jacques Rousseau on education, the Encyclopaedia of informal education. Retrieved from <http://www.infed.org/thinkers/et-rous.htm> . [21.05.2016]
- Eichsteller, G.; Petrie, P (2013). Editorial: Relationships that Matter. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 2, number 1, p. 1-2. Retrieved from



<http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=16> [24.11.2016]

- Eichsteller, G.; Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation towards Working with People – Historical Perspectives. In *Children Australia*, volume 36, number 4. <http://doi:10.1375/jcas.36.4.176> Retrieved from <http://www.thempra.org.uk/resources/literature-about-social-pedagogy/social-pedagogy-ethical-orientation/> [27.10.1016]
- Eichsteller, G.; Holthoff, S. (2012). The Art of being a Social Pedagogue. Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 1, number 1. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=2> [24.11.2016]
- Entwistle, H. (1970). *Child-Centred Education*. London: Routledge
- Garfat, T (2008). The inter-personal in between: An exploration of relational child and youth care practice. In G. Belleville & F. Ricks (Eds), *Standing of the precipice: Inquiry into the creative potential of child and youth care practice* (pp. TBA). Edmonton. AB: MacEwan Press
- Griffin, E. (2014). Child Labour. Discovering literature: Romantics and Victorians. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/child-labour> [20.05.2016]
- James, A.; Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Abbingdon: Routledge
- Kleipoedszus, S. (2011). Communication and conflict: An important part of social pedagogic relationships. In Cameron, C.; Moss, P. (Ed.) In *Social pedagogy and working with children and young people*, p. 125-140. London: Jessica Kingsley Publishers
- Local Government Association (2014). Under pressure: How councils are planning for future cuts. Retrieved from <http://www.local.gov.uk/documents/10180/5854661/Under+pressure.pdf> [09.11.2016]
- Lonne, B.; Parton, N.; Thomson, J.; Harries, M (2009) *Reforming Child Protection*. Oxon: Routledge.
- Engel, P (2016). Interview with Reinhard Merkel about the topic "philosophy of law". In: Der Tag (18:00 – 19:00), HR2, [03.02.2016]
- Milligan, I. (2011). Resisting risk-averse practice: the contribution of social pedagogy. *Children Australia*, volume 36, number 4, p. 207 - 213. <http://doi:10.1375/jcas.36.4.207> [04.05.2016]
- Moss, P. (2010). What is Your Image of the Child? In *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. Number 47. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140e.pdf> [21.11.2016]
- Moss, P.; Cameron, C. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection: Final Report: A Child-Centred System*. London: Department of Education. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf [06.04.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2005) *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Unpublished briefing paper, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education University of London. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/gaz12000/cwc-handout2-pedagogy-paper> [11.04.2016]



- Petrie, P.; Boddy, J.; and Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2009). *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Updated briefing paper, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education. University of London. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/58/> [28.05.2016]
- Petrie, P.; Chambers, H. (2009). *Richer lives: creative activities in the education and practice of Danish pedagogues: a preliminary study. A preliminary study: report to Arts Council England*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education. University of London. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/6415/1/Petrie2009Richer%28Report%29.pdf> [12.11.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Simon, A.; Wigfall, V. (2006). *Working with Children in Care: European perspectives*. Buckingham: Open University Press
- Richardson, R. (2014). Foundlings, orphans and unmarried mothers. *Discovering literature: Romantics and Victorians*. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/foundlings-orphans-and-unmarried-mothers> [20.05.2016].
- Shoesmith, S. (2016). *Learning from Baby P. The politics of blame, fear and denial*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Smith, M. K. (2001, 2007) 'The learning organization', the encyclopedia of informal education. Infed. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>. [22.05.2016]
- Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 1, number 1, p. 46-55. Retrieved from http://thempra.org.uk/ojs_files/journals/1/articles/3/public/3-32-1-PB.pdf [18.10.2016]
- Stein, P. B. (2007). *Being the Change: Becoming Agents of Personal and Cultural Transformation*. Doctorate Dissertation, Pacifica Graduate Institute
- Storø, J. (2013). *Social Pedagogy Practice*. Bristol: Policy Press
- Thiersch, H. (2005): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Weinheim, München, Juventa
- White, M. (2014). *Juvenile crime in the 19th century*. *Discovering literature: Romantics and Victorians*. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/juvenile-crime-in-the-19th-century> [20.05.2016]

Contacto:

Verónica, para contactar: veroevapc@gmail.com

Simon, para contactar: simonjohr@gmx.de



EDUCACIÓN SOCIAL, TRABAJO SOCIAL: CONEXIONES Y DESCONEXIONES

87

Roberto Moreno López, *Universidad de Castilla –La Mancha*

Patricia Fernández Montaña, *Universidad de Castilla –La Mancha*

Segundo Moyano Mangas, *Universitat Oberta de Catalunya*

Resumen

Este artículo pretende exponer algunas consideraciones de un estudio preliminar en torno a los recorridos, propuestas y actualidades de profesiones que comparten actuaciones, situaciones y encargos en el campo social y educativo. La búsqueda se inicia con el estudio y análisis de las propuestas actuales de formación de educadores sociales y trabajadores sociales en el ámbito universitario. Asimismo, y a partir de ese estudio preliminar, se anticipan algunas hipótesis de trabajo para seguir avanzando y progresando en un análisis más concreto de las dificultades, posibilidades, límites, conexiones y desconexiones del ejercicio profesional de ambas profesiones.

Palabras clave: Educación Social, Trabajo Social, Planes de Estudio, Grados universitarios, diversidad.

Fecha de recepción: 15/11/2017

Fecha de aceptación: 05/02/2018



Introducción

Entre otras cuestiones, una profesión está reconocida cuando existe un título académico específico (Calderón y Gotor, 2013). Esto nos conduce, como docentes vinculados a ambas titulaciones, a profundizar en la configuración actual de los estudios universitarios de Educación Social y de Trabajo Social. ¿Cuál es el motivo? Uno de ellos, aunque no ha de ser el único, es la sensación actual de cierta confusión de las identidades profesionales de ambas titulaciones junto con, porque no decirlo, una ambigüedad al respecto de las prácticas propias de cada campo profesional. En ocasiones, vinculadas estas sensaciones y/o ambigüedades a decisiones de carácter político-administrativo (indefinición de perfiles para desempeñar funciones concretas en el campo social) o bien a confusiones respecto a las competencias propias (“es igual si un trabajo lo desempeña un trabajador social o un educador social” se escucha en determinados foros). Puntos de vista que contrastan con el de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Estudios (ANECA), donde se concretó una propuesta de asociación de estudios a través del Libro Blanco de los Títulos de Pedagogía y de Educación Social. En él se desarrollan los contenidos de los planes de estudios universitarios de dichas titulaciones. A su vez, el libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social queda claramente diferenciado y asume sus particularidades al respecto de su implantación en las diferentes universidades españolas. A partir de esta simple diferenciación, nos proponemos abrir una línea de investigación conjunta entre formadores de ambas titulaciones para hacer emerger las consideraciones oportunas acerca de las conexiones y desconexiones actuales, tanto en el campo formativo como en el de las prácticas, respecto a ambas titulaciones. En este texto, por tanto, recogemos las primeras aproximaciones, conscientes de que queda un largo camino por recorrer y que nos permitirá intentar aportar y avanzar en la construcción de espacios comunes, pero también diferenciados, entre la Educación Social y el Trabajo Social.

Los estudios de Trabajo y Educación Social en Europa

En la denominación de los estudios de **Trabajo Social** en universidades y centros de formación superior en Europa encontramos que la que adoptan los programas de formación de manera más habitual es, precisamente, la de Trabajo Social. Como excepción, hay algunos países que mantienen la denominación relacionada con la asistencia social: la Bélgica francófona (Diplôme d’Assistant Social), Italia (Laurea en Servizio Sociale), Francia



(Diplôme d'Assistant Social), Portugal (Licenciado em Serviço Social) y Rumanía (Licenta in Social Assistance). Solo existe una excepción en el contexto europeo: Alemania, donde se ofrece una doble titulación Social work/Social pedagogy que responde a un contexto sociocultural muy diferente a la mayoría de los países europeos, aunque con ciertas influencias en contextos más semejantes como Austria (Villa, 2004). En el caso de España, veremos que hay algunas universidades que mantienen una apuesta por un caso de doble titulación (Trabajo Social y Educación Social). Sin embargo, es una opción particular de algunas universidades y, en ningún caso, una constante en el sistema universitario español.

Con respecto a la denominación de los estudios de **Educación Social** en Europa, teniendo en cuenta las descripciones desarrolladas en el libro blanco y realizando un esfuerzo de análisis y síntesis a través de campos de acción, podemos efectuar un agrupamiento en cuatro grandes bloques.

a) El primero, denominado Pedagogía/Ciencias de la Educación con un total de 26 titulaciones y que está integrado por titulaciones de carácter generalista, con un perfil amplio o versátil, y que habitualmente se denominan como estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación, Educación, etc.

b) El segundo de ellos, con 15 titulaciones, es el de Educación Social y/o Educación Especializada que se conforma a través de estas titulaciones o con otras similares como pueden ser el Educador Profesional, la Pedagogía Social, la Educación Especializada, etc. Estas plantean la formación de un profesional de la educación no formal con especial incidencia en la prevención de la marginación y delincuencia, la integración de discapacitados psíquicos, la educación socioambiental, la exclusión social, el campo del menor (centros de día, residencias, etc.), la acogida e integración de inmigrantes y refugiados, etc.

c) La Educación y/o Pedagogía Especial sería el tercer bloque. Este agrupa a aquellas titulaciones orientadas a la formación e intervención en el campo de las necesidades educativas especiales físicas, motoras, sensoriales e intelectuales. Las denominaciones más habituales son las propuestas, pero también nos podemos encontrar con otras como Lenguaje de Signos, Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Asistencial, Rehabilitación u Ortopedagogía.

d) En último lugar, nos encontramos aquellas titulaciones que están relacionadas con la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario. Existen un total de 16 titulaciones y,



entre otras denominaciones, aparecen como trabajo comunitario, desarrollo comunitario, animación cultural, mediación pedagógica, animación social, educador de tiempo libre, educación de adultos, animación socio-educativa, cuidado social, educación comunitaria, pedagogía cultural. (Vázquez, 2005)

Como se puede observar, el campo formativo en Europa en el caso de los estudios de Educación Social partía en su momento de una cierta disgregación de titulaciones y perfiles. Si bien, existían (y existen) nominaciones particulares en diferentes países europeos (licenciatura en Educação Social / Animação Social en Portugal; Diplôme d'Éducateur Spécialisé en Francia y en la Bélgica francófona; Sozialer Animator en Austria; Bachelor in Social Education en Dinamarca; y sendas licenciaturas con denominación de Educación Social en países como Eslovenia y Noruega.

Grados en Trabajo Social y en Educación Social: breve recorrido histórico.

En este epígrafe se ofrece un breve recorrido por los estudios en Trabajo Social en España, realizando en primer lugar una aproximación a la trayectoria histórica por su indiscutible influencia sobre el desarrollo académico culminado con la reforma propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Trabajo Social sitúa los orígenes de su profesionalización a finales del S.XVIII, coincidiendo con la generación de políticas sociales (Ruiz y Palacio, 1995). La comprensión de que el Trabajo Social debe ser prestado por profesionales formados, cualificados y organizados fue un elemento clave que colaboró en forjar una profesión con identidad propia. Así, la formación y tecnificación de la asistencia social permitió al Trabajo Social evolucionar a la profesión que hoy conocemos (Torres, 1996). Su consolidación conllevó consecuentemente la de las instituciones educativas para su formación (Martínez, 2016). La sistematización del Trabajo Social, promovida, entre otras, por Mary Richmond en 1917, coincidió con la creación de las primeras escuelas de Trabajo Social que, aunque vinculadas todavía a la asistencia social, proliferaron hasta que en los años sesenta fueron reguladas reglamentariamente (De la Red, 1993). Estas escuelas, que evolucionaron a un grado medio de formación, constituyeron la antesala de los estudios universitarios actuales en Trabajo Social, y que finalmente en 1980 se establecieron como título universitario oficial de diplomado en Trabajo Social. De esta manera, quedaron garantizadas las directrices



orientativas para el establecimiento de los planes de estudios que aseguran una formación técnica y científica de trabajadoras y trabajadores sociales, ofreciendo así un soporte firme para la docencia universitaria (Martínez, 2016).

La sucesión de congresos específicos sobre la disciplina, la creación de colegios profesionales y el desarrollo de normativa en materia social en los años ochenta, concluyeron el proceso identitario de una profesión que cuenta con un potencial de respuesta ante los nuevos retos de una sociedad en la que se encuentran institucionalizadas otras profesiones con las que se comparten áreas de actuación, pero que suponen la necesidad de reivindicar funciones propias en cada una de ellas (De la Red y Breznes, 2009).

En el caso de la Educación Social hablamos de una titulación universitaria más reciente, en concreto a partir de la creación de la Diplomatura en 1991. Aun así, son muchos los pivotes configuradores que se comparten con el Trabajo Social. Como bien recoge el Libro blanco de la titulación, bajo la denominación de educador especializado se vislumbra la influencia francesa de la denominación *educateur spécialisé*, figura establecida en torno a los años 50 y que a lo largo de las próximas décadas tendrá un amplio recorrido. Esa misma influencia francesa es la que funda el Centro de Formación de Educadores Especializados, en el curso 1969/70, promovido por Antoni Julià en Barcelona (Julià, 1972). Podemos afirmar que ese núcleo de formación, junto a otras propuestas que van surgiendo en España, va forjando la visibilidad formativa de un perfil diferenciado en el campo del cruce entre las políticas sociales y educativas del momento. Un perfil, diríamos “protoprofesional”, con una formación “[...] en relaciones humanas responsables, fuera de las actividades escolares o profesionales de la educación, de aquellas personas (niños, adolescentes o adultos) que presentan dificultades de adaptación” (Núñez, 1990: 156). Fruto de ese legado y de los recorridos paralelos que se van estableciendo a lo largo del territorio español se desemboca, primero, en el impulso de seminarios, cursos y congresos y, posteriormente, en el impulso de la formación universitaria. En 1996 se crea el primer colegio profesional (en Catalunya) y a partir de ese momento se van añadiendo colegios profesionales en todas las comunidades autónomas. La creación de la Asociación Estatal de Educadores Sociales, primero, y el Consejo General de Colegios Profesionales, después, suponen el definitivo impulso para la profesionalización de los educadores y educadoras sociales en España.

La Diplomatura creada a partir de 1991 desemboca en la consolidación de los primeros



Grados en diferentes universidades españolas a partir de la incorporación al Espacio europeo de Educación Superior.

Perfiles universitarios del educador/a social y el trabajador/a social

Utilizamos estas configuraciones iniciales del Libro Blanco de ambas titulaciones conscientes de que, posteriormente a su implantación en la mayoría de universidades españolas, cada una de ellas ha implementado consideraciones particulares, e incluso ha desarrollado su titulación respecto de los contextos territoriales propios y ha ido actualizando la propuesta de partida conforme los avances en sus campos epistemológicos. Pese a ello, o precisamente por ello, retomamos el punto de partida, ya que es allá donde se visualizan inicialmente las conexiones y desconexiones propias de cada identidad profesional: una historia recorrida, un posicionamiento frente a los retos sociales, políticos y éticos, y unos objetivos fundacionales.

En el libro de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social (una agrupación inicial que fue controvertida pero que marca un posicionamiento), al educador social se le define como “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”. De esta definición inicial, se desprendían unos objetivos con la Educación Social vinculados al momento histórico en que se plantean:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Desde una amplia perspectiva, y si atendemos al campo profesional al que se dirige,



fundamentalmente se resaltaron, en su momento, tres grandes campos de acción: la **Educación social especializada**, con el propósito de favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social; la **Animación sociocultural**, prestando atención a las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad, población o territorio; y la **Educación de personas adultas**, respecto a las necesidades formativas de la población adulta vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación sociolaboral. Todo ello con funciones específicas: educativa; docente en determinados ámbitos; informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias,...; de animación y dinamización, de organización, planificación y planificación de su acción socioeducativa; de gestión y administración, de observación y detección de necesidades; reeducativa, de relación con instituciones, grupos y personal; de elaboración y ejecución de proyectos, programas, prestaciones,...

Por su parte, el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la culminación definitiva de la titulación de Grado en Trabajo Social como disciplina diferenciada dentro de su área de conocimiento en los planes de formación de las universidades españolas (Vázquez, 2005; Martínez, 2017). El plan formativo propuesto pretendía dotar a graduadas y graduados en Trabajo Social de una capacitación que permitiera desarrollar su actividad profesional mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes que promovieran el cambio social, la resolución de problemas y el fortalecimiento de las personas para el incremento de su bienestar, con ayuda de servicios sociales y prestaciones técnicas y humanas (Martínez, 2017). Todo ello sustentado por teorías que facilitan la interpretación de las necesidades sociales de las personas en la interacción con su entorno. En concreto, el Libro Blanco para el Grado en Trabajo Social, documento de referencia para la formación universitaria en la disciplina en España, propone una formación académica orientada al sostenimiento de un saber hacer especializado (Rodríguez y Soto, 2005; Tello, 1998, 2000).

El perfil del trabajador/a social es el de un/a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano, que le capacita para: Intervenir en las situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación; participar en la formulación de las



Políticas Sociales;[1][1] contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales.[1][1] Según, pues, el Libro Blanco las competencias profesionales de los trabajadores sociales se establecen en torno a:

- Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
- Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.
- Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
- Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente, así como para las propias y las de los colegas de profesión.
- Administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.
- Demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social. Estas unidades tratan de la investigación, evaluación y uso del conocimiento actualizado de la mejor práctica del trabajo social.

Grados de Educación Social y Trabajo Social en las universidades españolas

Según los datos del Ministerio de Educación respecto a los Grados de Educación Social en las universidades españolas podemos ver como la práctica totalidad de ellas se encuentran situadas en Facultades relacionadas con la educación. Como podemos ver en la Tabla 1, de los 42 grados solamente existen dos casos en los que podamos establecer conexión en la configuración de las Facultades que imparten los Grados de Educación Social con el de Trabajo Social. Más del 90% de los grados de Educación Social en España están dentro de Facultades de Educación. El 10% restante se encuentra situado en Facultades de Ciencias Sociales o similares y entre estos solamente 2 casos junto a Trabajo Social.

Tabla 1: Grados universitarios de Educación Social en España

UNIVERSIDAD	CENTRO
Universidad Autónoma de Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Barcelona	Facultad de Educación



UNIVERSIDAD	CENTRO
Universidad de Málaga	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Girona	Facultad de Educación y Psicología
Universidad Complutense de Madrid	Facultad de Educación
Universitat de Valencia	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco	Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao
Universidad Pablo de Olavide	Facultad de Ciencias Sociales
Universidad del País Vasco	Facultad de Educación, Filosofía y Antropología
Universidad Rovira i Virgili	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Universidad de Granada	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Extremadura	Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de A Coruña	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca	Facultad de Educación
Universidad de Huelva	Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Universidad de Almería	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Valladolid	Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Murcia	Facultad de Educación
Universidad de Castilla- La Mancha	Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina
Universidad de Vigo	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Castilla- La Mancha	Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Universidad Complutense de Madrid	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco
Universidad de Alcalá	Centro Universitario Cardenal Cisneros
Universidad de Burgos	Facultad de Educación
Universidad de Granada	Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta
Universidad de Granada	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Jaén	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo	Facultad Padre Ossó
Universidad de Valladolid	Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Vic	Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas
Universitat de les Illes Balears	Facultad de Educación
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación
Universidad de Deusto	Facultad de Psicología y Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca	Facultad de Educación
Universidad Ramón Llull	Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universitat Oberta de Catalunya	Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Fuente: Ministerio de Educación 2017

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Respecto a los Grados de Trabajo Social la distribución por Facultades la podemos encontrar en la Tabla 2. En general, se observa una tendencia en el panorama nacional a que el Grado en Trabajo Social se ubique en facultades propias, o bien se vincule a facultades de Derecho del Trabajo y/o Ciencias Sociales. Únicamente en dos casos aparece contextualizada en facultades de Ciencias de la Educación.

Tabla 2: Grados universitarios de Trabajo Social en España

UNIVERSIDAD	CENTRO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Ciencias Jurídicas
Universidad de Barcelona	Facultad de Educación
Universidad de La Laguna	Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación
Universidad de Málaga	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo
Universidad Pablo de Olavide	Facultad de Ciencias Sociales
Universitat de València	Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Rey Juan Carlos	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Alcorcón
Universidad de Girona	Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Cádiz	Facultad de Ciencias del Trabajo. Sede de Jerez
Universidad de Alicante	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad del País Vasco	Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social.nÁlava
Universidad de Granada	Facultad de Trabajo Social
Universidad Complutense de Madrid	Facultad de Trabajo Social
Universidad Rovira i Virgili	Facultad de Ciencias Jurídicas
Universidad Pública de Navarra	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad de Extremadura	Centro Universitario Santa Ana
Universidad de Murcia	Facultad de Trabajo Social
Universidad de Vigo	Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela	Escuela Universitaria de Trabajo Social
Universidad de Castilla-La Mancha	Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina
Universidad de Castilla-La Mancha	Facultad de Trabajo Social de Cuenca
Universitat de les Illes Balears	Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Universidad de Almería	Centro de Trabajo Social
Universidad de Huelva	Facultad de Trabajo Social
Universidad de Jaén	Facultad de Trabajo Social
Universidad de La Rioja	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Estructura Teleformación ULPGC
Universidad de León	Escuela Universitaria de Trabajo Social Ntra. Sra. del Camino
Universidad de Lleida	Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Oviedo	Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos
Universidad de Salamanca	Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Valladolid	Facultad de Educación y Trabajo Social



UNIVERSIDAD	CENTRO
Universidad de Zaragoza	Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social
Universidad de Deusto	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Campus Bilbao
Universidad de Deusto	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. San Sebastián
Universidad de Vic	Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar
Universidad del País Vasco	Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social
Universidad Internacional de La Rioja	Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades
Universidad Loyola Andalucía	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Sede de Sevilla)
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Facultad de Derecho
Universidad Pontificia Comillas	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Ramón Llull	Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Rey Juan Carlos	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus Aranjuez
Universitat Internacional Valenciana	Universitat Internacional Valenciana

Fuente: Ministerio de Educación 2017

Comparación de planes de estudio de Trabajo y Educación Social en la Universidad de Castilla – La Mancha.

Para intentar establecer posibles sinergias o divergencias en cuanto a la consolidación del modelo de formación universitaria para ambos profesionales, hemos realizado un cuadro comparativo de diseño de plan de estudios. Se ha tomado como referencia la Universidad de Castilla La Mancha por ser la institución de la que se posee un conocimiento más profundo a este respecto, como consecuencia de la vinculación a la misma de los investigadores. Cuando establecemos una comparativa entre las estructuras de los planes de estudio de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad de Castilla – La Mancha podemos ver cómo, aunque en algunos casos existe una similitud clara en alguna de las asignaturas de carácter formativo básico, en términos generales los planes están bastante alejados en lo que se refiere al eje vertebrador de la formación dirigida a la consolidación de las bases fundamentales para el conocimiento teórico y el desempeño profesional. [Tabla 3.]



Tabla 3: Comparativa planes de estudio UCLM

Trabajo Social	Educación Social
Primero	
Introducción al Trabajo social	Pedagogía social I. Bases teóricas
Ciencia política	Fundamentos y métodos de sociología y antropología
Fundamentos de derecho	Historia de la educación social
Fundamentos de psicología para el comportamiento humano	Psicología del desarrollo
Sociología	Didáctica general
Servicios sociales y sistemas de bienestar	Teoría e historia de la educación
Derecho del trabajo	Métodos de investigación educativa
Psicología social	Tecnologías de la información y comunicación educativas
Antropología	Interculturalidad y educación
Fundamentos del trabajo social	Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos
Segundo	
Técnicas y habilidades de intervención y comunicación en trabajo social	Servicios sociales
Servicios sociales: evolución y estructura	Organización de las instituciones de educación
Métodos y técnicas de investigación social	Psicología social
Derecho administrativo	Pedagogía social II. Bases profesionalizadoras
Psicología social de la educación	Animación sociocultural I. Bases teóricas
Estadística aplicada a la investigación social	El educador social en los servicios sociales
Seguridad social	Protección jurídica de la persona
Investigación y diagnóstico en trabajo social	Psicología de la educación
Metodología del trabajo social. Análisis y metodología de la intervención social	Estructura social de España
Psicología evolutiva	Animación sociocultural II. Gestión cultural y desarrollo local
Tercero	
Estructura social	Análisis de la inadaptación social
Política social	Teoría social de las migraciones y de la exclusión social
Salud pública	Psicología de los grupos y de las organizaciones
Iniciación práctica profesional	Metodología didáctica de la educación social
Servicios sociales: programas y prestaciones	Educación de adultos
Prácticum investigación y diagnóstico social	Pedagogía gerontológica
Modelos teóricos del trabajo social	
Planificación y evaluación en trabajo social	
Cuarto	
Trabajo social de caso y familia	Gestión de instituciones socioeducativas
Trabajo social de grupo y comunidad	Orientación sociolaboral
Economía aplicada al trabajo social	Desarrollo comunitario en el medio rural
Gestión de organizaciones de servicios sociales	Practicum I. Seminarios
Prácticum planificación e intervención social	Practicum II. Estancia práctica
Trabajo Fin de grado	Trabajo Fin de grado
Asignaturas Optativas	
Historia y evolución de los movimientos sociales	Interacción social en las instituciones
Género y trabajo social	Desarrollo comunitario en el medio rural
Trabajo social en situaciones de vulnerabilidad, riesgo y exclusión social	Norte-sur: desigualdades y cooperación al desarrollo
Derecho de extranjería	Pedagogía del ocio



Trabajo Social	Educación Social
Trabajo social y mediación	Deporte y sociedad
Servicios sociales sociosanitarios y atención a la dependencia	Pedagogía ambiental
Sociología de las migraciones internacionales	Educación y género
Derechos humanos y ciudadanía	Transformaciones contemporáneas de las relaciones sociales
Ámbitos de intervención en trabajo social	Acción educativa con infancia y adolescencia
Psicología social aplicada	Intervención psicosocial
Antropología social aplicada	Necesidades educativas especiales y diversidad funcional
Psicopatología	Educación y mediación familiar
Intervención en la discapacidad	
Nuevas tecnologías aplicadas al trabajo social	

Fuente: Elaboración propia a partir de planes de estudio UCLM

Como podemos ver en la Ilustración 1, elaborada a partir de la repetición de palabras clave en los planes de estudio de Educación social, *educación* y *pedagogía* y *social* son las menciones más claras y representativas. En un segundo lugar nos encontramos con *psicología*, *desarrollo* y *educativa/as* y *sociales*. En tercer lugar, un bloque relacionado con los ámbitos de intervención como son: *didáctica*, *rural*, *sociocultural* y *comunitario*, *animación* y *servicios*. [Ilustración 1]

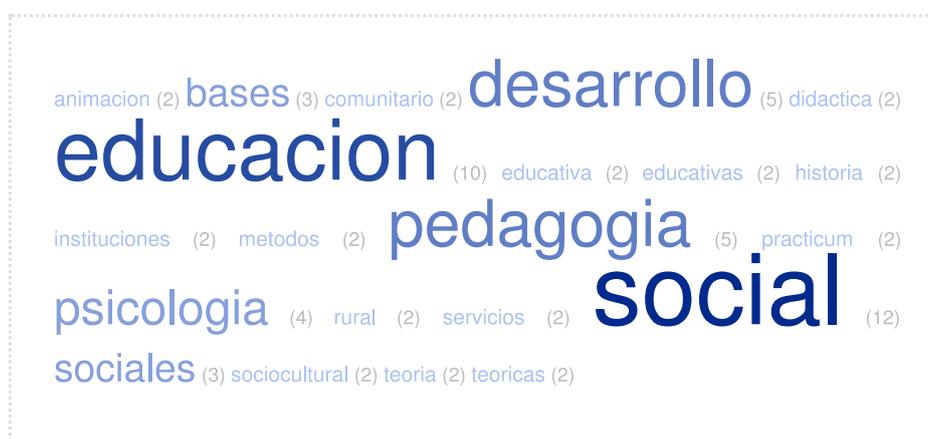


Ilustración 1: Palabras clave Planes Estudio Educación Social (Elaboración propia)

Cuando hablamos de Trabajo Social encontramos en primer plano las palabras: *trabajo* y *social/es*. En un segundo bloque de relevancia encontramos: *servicios*, *psicología*,

investigación, derecho e intervención. En el tercer bloque tenemos: *política, planificación y técnicas.* [Ilustración 2].



Ilustración 2: Palabras clave Planes Estudio Trabajo Social (Elaboración propia)

A través de estas ilustraciones podemos ver como las directrices de trabajo pueden considerarse hermanadas en alguno de los términos que se refieren al contexto general de acción profesional, pero difieren claramente en los términos que actuaran como ejes vertebradores de la acción profesional. En el caso de la Educación Social claramente marcados a través de lo **educativo y pedagógico** y en el caso del Trabajo Social centrado en los **servicios y los derechos sociales**.

Conclusiones y líneas futuras

Tal y como planteamos al principio, hemos iniciado un camino de búsqueda, siendo conscientes de que estas notas son de aproximación a la cuestión. Ello no impide, ya lo señalábamos, que exista un posicionamiento previo que opera como hipótesis de trabajo: las confusiones en torno a las particularidades del Trabajo Social y la Educación Social residen en intereses diferentes a los conformados en torno a las construcciones profesionales, la formación y el mercado laboral. ¿Qué intereses? De momento no podemos avanzar de manera rigurosa ninguno de ellos. Nos siguen faltando elementos de análisis para progresar y prosperar en ese sentido. Ahora bien, sí existen elementos preliminares y suficientes para abordar (o al menos para cuestionar) la confusión habitual de los estudiantes de ambos Grados y las consideraciones al respecto en el campo social y educativo.

Del mismo modo, sabemos (tanto desde el campo académico como del campo profesional) que estamos ante dos prácticas que comparten situaciones sociales, situaciones profesionales, problemáticas, dificultades, herramientas metodológicas, posicionamientos éticos y políticos, etc. Sin embargo, existen componentes fundacionales que siguen conformando elementos diferenciadores. Entendiendo, obviamente, que la diferencia incorpora también una cierta garantía de diversidad en la atención a la ciudadanía y, sobretodo, un “tener en cuenta” los derechos de la ciudadanía. Uno de esos elementos diferenciadores, y anticipamos ya que no es el único aunque es el que nos permite progresar en la búsqueda, es la educación.

La actualidad ambos campos de la práctica social parece venir conformada por un entendimiento generalizado en torno a los papeles que juegan tanto la *educación* como lo *social*. Cierta tradición pedagógica con gran arraigo en el entorno académico de la Pedagogía Social¹ ha situado a la Educación Social en la órbita del Trabajo Social. El propio recorrido histórico de los conceptos y la actividad profesional ejercida en nuestro país, ha generado un traspaso del campo práctico del Trabajo Social al de la Educación Social. Ciertas actividades del Trabajo Social parecieron ser absorbidas por la Educación Social con la excusa de “educativizarlas”. Craso error, sobre todo si tenemos en cuenta que la educación cuenta con su propio recorrido histórico. No creemos que se trate de otorgar simplemente un valor educativo al Trabajo Social (que lo puede tener en términos de prácticas que puedan generar efectos educativos), sino que ambos recorridos epistemológicos (y también profesionales) son diferentes, y como tales han de poder entenderse y compartir posibilidades. El hecho que los campos prácticos promuevan conexiones disciplinares, que se compartan estructuras e instituciones sociales y que existan territorios fronterizos no ha de difuminar las diferencias conceptuales y los objetos disciplinares. Y aquí, consideramos que lo diferenciador se sitúa, precisamente, en lo educativo. No obstante, procedamos a ofrecer una relectura de estas cuestiones, que fortalecen la idea de conformación pedagógica respecto a la Educación Social. En los actuales panoramas sociales, la Educación Social ha asumido el reto de hacerse cargo, desde lo educativo, para trabajar en lo que la educación siempre ha hecho: para establecer vías de acceso e incorporación a la cultura de época. En efecto, las encrucijadas económico-

1 Nos estamos refiriendo a la línea pedagógica que se inicia con J.M. Quintana (1986:37), al considerar la educación social del individuo y el trabajo social con enfoque pedagógico como los campos troncales de la Pedagogía Social. Esta concepción supuso una cobertura temporal que retrasó, a nuestro entender, la aproximación epistemológica de la Pedagogía Social, llegando a promoverse incluso políticas sociales donde la confusión entre ambos campos era evidente.



sociales que se establecen en el devenir contemporáneo promueven nuevas situaciones de fragmentación y exclusión social susceptibles de un análisis con perspectiva pedagógica, que suscite la ampliación de los márgenes del campo educativo. Una Educación Social que plantea lo educativo como constitutivo del concepto, que apuesta por la educación como eje principal de las prácticas que se desarrollan en este campo. Es decir, una propuesta de carácter fundamentalmente pedagógico que permita la articulación de los individuos con las exigencias sociales de época. La educación, en este sentido, se convierte en el pivote configurador de la Educación Social y no en un elemento más. Este último planteamiento dibuja una Educación Social con vocación de superar los lastres de lo compensatorio, lo marginal y lo carencial para subrayar su propósito de transmisión cultural, de adquisición de saberes y de establecimiento de vínculos sociales.

Y esto no entorpece, bien al contrario fortalece, las propuestas sociales valiosas que se realizan desde el Trabajo Social. Y a la inversa, el Trabajo Social propone herramientas de ayuda y de soporte social procurando, de otra manera, elementos de desarrollo personal, familiar y comunitario. Imprescindibles, en muchos casos, para abordar propuestas educativas para la ciudadanía. Así que, es posible que las finalidades de ambas profesiones confluyan. Sin duda. En lo que difieren (y por ello han de establecer conexiones rigurosas y consolidadas) es en los modos de propuesta, en las formas metodológicas de acercarse a esas finalidades, en las herramientas y en los códigos de trabajo, en los fundamentos de análisis de las diferentes realidades con las que conviven en lo cotidiano del ejercicio de su profesión.

Una diferenciación que convive con otras profesiones que se manejan en el campo social y que, indefectiblemente, están obligadas a entenderse. No a diluirse en propuestas sin sustento epistemológico, o por necesidades corporativas o, incluso, por demandas laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASEDES (2007), *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. Disponible en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Calderón, M. J., & Gotor, V. (2013). La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado. *Revista de Educación Social (RES)*, 17, 1-5.
- Caride, J.A (2011). La pedagogía social en la transformación democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.



- De la Red Vega, N. (1993). *Aproximaciones al trabajo social*. Madrid: Consejo General de Colegios de diplomados en Trabajo Social. Siglo XXI.
- De la Red Vega, N. y Brezmes Nieto, M. (2009). El Trabajo Social en España. En Fernández García, T. y Alemán Bracho, C. (Coord.). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Julià, A. (1972). El Centro de formación de Educadores Especializados de Barcelona. En Piquer i Jover, J. *La formación de los educadores de los niños privados de hogar. Bases para el establecimiento de una nueva profesión social*. Barcelona: Imprenta-Escuela Casa Provincial de Caridad.
- Martínez, M. D. M. F. (2016). *Estudio sobre las competencias específicas en el título de grado en trabajo social de la universidad de Almería: una perspectiva desde los estudiantes*, Tesis doctoral, Universidad de Almería.
- Martínez, M. D. M. F. (2017). *Estudio sobre las competencias específicas en el título de Grado en Trabajo Social* (Vol. 358). Universidad de Almería.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU
- Quintana, J. (1986). La profesionalización de la Pedagogía Social. En *Revista de Pedagogía Social*, 1, Murcia.
- Richmond, M. E. (2017). *Social diagnosis*. Russell Sage Foundation.
- Rodríguez, P. F., & Soto, A.C. (2005). *Estudio documental sobre el sustento epistemológico de trabajo social en artículos de revistas colombianas del 2000 al 2005*. Trabajo de grado, Facultad de Trabajo Social, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Rodríguez Sedano, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y educadores*, 9 (2).
- Ruiz Rodrigo, C., & Palacio Lis, I. (1995). *Pauperismo y Educación. Siglos XVIII y XIX; apuntes para una historia de la educación social en España*. Valencia: Universidad de Valencia. Departamento de Educación comparada e Historia de la Educación.
- Tello, N. (1998). La investigación en Trabajo Social. Ponencia presentada en el *XVII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social*. Santiago de Chile.
- Tello, N. (2000). Modelos de Trabajo Social: notas para su discusión. En: *Anales de Trabajo Social*, Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad de Murcia España y Escuela Nacional de Trabajo Social. México: UNAM.
- Torres López, L. (1996). Andalucía 1975-1995: Una larga onda de depresión económica, *Revista de Estudios Regionales*, 44, 321-339.
- Vázquez Aguado, O. (coord.). (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Villa, A. (2004). *Libro blanco: Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).



Educador Social y Trabajador Social: una relación con futuro.**NUEVA LEY DE SERVICIOS SOCIALES DE ANDALUCÍA (9/2016, de 27 diciembre)**

Cristina Gómez Castellano, Trabajadora Social Servicios Sociales Comunitarios.
Ayuntamiento de Córdoba

104

Resumen

La nueva Ley de Servicios Sociales de Andalucía, se configura sobre la base de los avances ya conseguidos en el ámbito de los servicios sociales de esta comunidad autónoma, con el objetivo de considerarlos, fortalecerlos y mejorar su capacidad de adaptación. En este sentido, la finalidad que rige el presente artículo no es otra que destacar y reseñar que esta Ley por sí es responsabilidad pública por parte de las Administraciones Públicas implicadas, convirtiéndose en garante del trabajo interdisciplinar en los servicios sociales comunitarios, basado en un modelo básico de intervención y de atención integral centrada en la persona o en la unidad de convivencia. De esta forma, se crea un encuentro necesario entre trabajador/a social, educador/a social y psicólogo /a.

Tras la realización de un análisis de las diferentes leyes autonómicas de servicios sociales y de la propia experiencia, podemos afirmar que para dar respuesta integral a las necesidades de las personas, tanto en su entorno familiar, grupal y comunitario se hace imprescindible y fundamental el trabajo entre distintos agentes sociales, desarrollando un trabajo en equipo y colaborativo e integrando las distintas aportaciones surgidas de las diversas profesiones en el ámbito de la intervención social.

Palabras clave: servicios sociales, trabajador/a social, educador/a social, trabajo interdisciplinar, responsabilidad pública, atención integral centrada en la persona, proyecto de intervención social.

Fecha de recepción: 06/11/2017

Fecha de aceptación: 24/01/2018



Introducción.

El concepto y desarrollo de servicios sociales, el trabajo en equipo y el trabajo interdisciplinar tiene un papel explícito y determinante para alcanzar los objetivos del Sistema Público de Servicios Sociales. La necesidad e incluso la exigencia de equipos multidisciplinares capaces de adoptar un enfoque interdisciplinar en la intervención social se encuentra recogido en las leyes de servicios sociales.

A grandes rasgos y haciendo una comparativa, algunas comunidades autónomas, definen la composición de los equipos y en otras especifican incluso profesionales que la integran.

No se observan discordancias importantes entre las profesiones que establecen las distintas leyes de servicios sociales, haciendo alusión a equipo multiprofesional (por ejemplo, Asturias, Canarias, Extremadura) o interdisciplinar (por ejemplo Valencia, Galicia, País Vasco). A continuación, se señalan algunas particularidades en este sentido:

- Profesionales a las que alude: derivadas del campo de las ciencias sociales (Asturias), que den respuesta a las necesidades sociales (Cantabria), de forma genérica de apoyo técnico y administrativo (Extremadura, Castilla la Mancha), y específicamente trabajo social, educación social, entre otras profesiones (Madrid y Andalucía).
- Modelo de intervención: carácter interdisciplinar con objeto de establecer atención integral. (Canarias, Cataluña, País Vasco, Andalucía, Madrid).

El carácter complejo y multidimensional de los problemas sociales aconsejan la constitución de equipos interprofesionales o multidisciplinares compuesto por distintos perfiles disciplinares (trabajadores sociales, psicólogos sociólogos, educadores sociales, abogados...) que sean capaces de desarrollar e implementar intervenciones interdisciplinarias y ofrecer una atención a los beneficiarios de sus servicios (González 2009, Rodríguez 2015).

En Andalucía, la aprobación de la Ley 9/2016 en su artículo 30 define de forma explícita, que los equipos profesionales de los servicios sociales comunitarios serán interdisciplinar, dotado de trabajadores y educadores sociales además de psicólogos, así como cualquier otro técnico titulado que fuese necesario para el normal desarrollo de las funciones, servicios y prestaciones propias de este nivel.



Sin duda esta composición de equipos, ha supuesto un avance y reconocimiento profesional a las disciplinas que nos ocupa en este artículo. Desde el ordenamiento jurídico actual vigente y desde las Administraciones Públicas se hacen eco de la importancia de estos profesionales, así como de las funciones que desempeñan, asumiéndolo como un importante reto.

El reconocimiento hacia otros profesionales y el respeto hacia su disciplina y sus aportaciones, son esenciales para que un trabajo en equipo sea eficaz, donde cada disciplina parte de un mismo estatus, situándose en un plano horizontal. No cabe duda que es una forma de trabajar útil, reconociendo la diferencia como algo que enriquece y necesaria para desarrollarnos como profesionales.

¿Dónde nos encontramos?

Nos encontramos, según Ley 9/2016 en un equipo profesional de servicios sociales comunitarios, configurados según art. 27.2, como primer nivel de referencia para valoración de las necesidades, planificación, intervención, tratamiento, seguimiento, evaluación de la atención y coordinación con otros agentes institucionales del Sistema Público de Servicios Sociales de Andalucía.

Cada centro de servicios sociales comunitarios estará compuesto, como mínimo, por un equipo básico de servicios sociales comunitarios, y será acorde a una ratio mínima de al menos un trabajador/a social, educador/a social y psicólogo/a.

Esta Ley en su desarrollo también menciona que los equipos de servicios sociales especializados serán de carácter interdisciplinar, sin explicitar qué profesionales lo forman.

¿Cómo trabajamos?

La mejor respuesta que se puede ofrecer desde los servicios sociales comunitarios es aquella donde están implicados diversos profesionales pertenecientes cada uno de ellos a una disciplina diferente, con la finalidad última de dar respuestas integrales.

Son diversos los textos que hablan sobre la dificultad que conlleva trabajar de manera interdisciplinar, principalmente entre aquellas profesiones próximas donde es fácil que se produzcan injerencias de una profesión a la otra. Sin embargo, estamos convencidos que trabajar de esta manera aporta más beneficios, pues se puede abordar la tarea y el objetivo de trabajo desde una perspectiva más amplia e integral. Comporta en sí misma un cierto grado de integración conceptual y metodológico con la finalidad de construir una visión de conjunto.





¿Sobre qué modelo de intervención desarrollamos nuestro trabajo?

El modelo en el que nos sustentamos es” **atención integral centrada en la persona o en la unidad de convivencia**” (art. 45). Dicho modelo se basa en un enfoque de desarrollo positivo y de efectiva participación de la persona en el proceso de atención. La derogada Ley 2/88 de 4 abril, no menciona en su texto.

Muchas de las referencias a este modelo se encuentran relacionadas con el campo de la gerontología, discapacidad y dependencia, contextos sanitarios y residenciales.

De este modo, definen la planificación centrada en la persona (PCP) *“una metodología facilitadora para que la propia persona con discapacidad sobre la base de su historia, capacidades y deseos, planifique las metas que quiere alcanzar para mejorar su vida...”* (López, Marín, y de la Parte, 2004:49-50)

La actual Ley 9/2016 de servicios sociales que analizamos, recoge que la intervención se diseñará a partir de una valoración integral de las necesidades. Tendrá en cuenta el estilo de vida, preferencias y creencias de la persona y estará orientada a garantizar el empoderamiento de la persona y su máximo nivel de bienestar, calidad de vida y autonomía.

En la valoración, planificación, intervención y evaluación, participarán activamente la propia persona junto a su familia o unidad de convivencia, **profesionales de las disciplinas y/o ramas de conocimiento** , así como los sectores involucrados en el abordaje de la complejidad

de la situación de necesidad y la persona profesional de referencia, a quien corresponde la elaboración y seguimiento.

“El enfoque de Atención Centrada en la persona (ACP), es considerado por distintos organismos internacionales como un eje clave en la calidad de los servicios y cuenta ya con un cierto recorrido en su aplicación tanto en los servicios sociales como sanitarios. Su aportación fundamental es situar a la persona como agente activo en el centro del servicio, organización y proceso de atención, desde el reconocimiento de su singularidad y desde el respeto a su autonomía personal, es decir, a sus decisiones, a su modo de vida, preferencias y deseos “ (Martínez , 2016: 11-12).

En este sentido, cobra una gran relevancia la implementación de diversas técnicas como la empatía, escucha activa y técnicas de comunicación efectivas.

El papel que desempeña tanto el trabajador/a social y educador/a social será relevante y significativo, siempre que el mismo dentro de un enfoque interdisciplinar, asegurando la calidad en la atención de las personas. Requiere de una metodología coordinada, participativa y democrática incluyendo siempre a la persona. En este espacio y de forma constructiva estará presente debate, negociación y consenso final.

A continuación, se señalan algunas diferencias entre la planificación individual clásica (PIC) y el modelo centrado en la persona (PCP).

Tabla 1. Evolución de la PIC a la PCP

	Planificación individual clásica (PIC)	Planificación centrada en la persona (PCP)
PERCEPCIÓN DE LA PERSONA	Sujeto que puede participar pero no decide Perceptor de servicios	Sujeto con derechos, Activo y decide Autor de su propia vida. Cliente.
VALORES Y CREENCIAS	Aprendizaje continuo. Paternalismo del experto Logro de autonomía. Predominio de la técnica. El problema está en la persona.	Satisfacción vital Orientación y respeto a la persona. Autodeterminación Interdependencia. Predominio de la ética. El problema está en el entorno.
QUIÉN TIENE EL PODER EN LA TOMA DE DECISIONES	El técnico profesional	La persona con discapacidad y secundariamente, el grupo de apoyo.

	Planificación individual clásica (PIC)	Planificación centrada en la persona (PCP)
CONOCIMIENTOS NECESARIOS	Técnicas educativas y rehabilitadoras, psicopedagogía, medicina.	Relaciones humanas, comunicación Gestión de oportunidades en la comunidad. Conocimientos de varios campos: derecho, marketing, ética
METODOLOGÍA	Elaboración por profesionales, bien individualmente o en equipos multidisciplinares. Planificación por objetivos operativos	Coordinada, participativa y democrática. Debate y discusión. Negociación y consenso. Trabajo en red.
EVALUACIÓN	Cuantitativa y centrada en las habilidades conseguidas por las personas	Cuantitativa y cualitativa, centrada sobre todo en la idoneidad de los apoyos prestados y en el cumplimiento de los compromisos adquiridos.
LIMITACIONES	Disponibilidad de los servicios específicos	Preferencias individuales (*) de las personas con discapacidad. Disponibilidad de los recursos comunitarios.
MODELO DE REFERENCIA	Psicopedagógico/Rehabilitador	Calidad de vida.

Fuente: Revista Siglo Cero. núm. 210 (2004).

¿Cómo se garantiza el carácter integral de la atención?

Mediante un **Proyecto de Intervención social**, que podrá ser individual o de la unidad familiar o convivencial.

La Ley 9/2016 en su artículo 46, la define como actuación diseñada para garantizar la atención integral de la atención, y su continuidad, de acuerdo con la valoración diagnóstica de las necesidades.

Será trabajador/a social de los servicios sociales comunitarios quien elabore el Proyecto de Intervención Social en coordinación con las diferentes disciplinas implicadas. Dicho proyecto recogerá al menos los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de la situación y valoración de las necesidades de atención, identificando las potencialidades y recursos propios de la persona y de su unidad de convivencia y plazo estimado para la realización.
- Objetivos propuestos.



- Prestaciones previstas, tanto de servicios sociales comunitarios como, en su caso, de los servicios sociales especializados y de otros sistemas de protección social, así como de las personas profesionales implicadas, incluido el de referencia.
- Planificación de las actuaciones, especificando los plazos máximos de los trámites establecidos y los plazos reglamentarios de ejecución de prestaciones.
- Indicadores y la periodicidad del seguimiento que permita evaluar la consecución de los objetivos, y reorientar, si es necesario, la intervención y las actuaciones.
- Los acuerdos y compromisos entre la persona, su familia o unidad de convivencia y los equipos profesionales implicados.

Conclusiones:

En la actualidad, nuestra sociedad ha sufrido grandes transformaciones de carácter inmediato que ponen en evidencia la necesidad de trabajar conjuntamente para afrontar con suficiente solvencia los diversos retos que se presentan.

Basándonos en este planteamiento de base, y desde el análisis que hemos realizado de la Ley 9/2016 de Servicios Sociales de Andalucía nos acercamos a este ENCUENTRO, donde una Ley de carácter autonómico compromete y exige a las Administraciones Públicas implicadas a que profesionales de la acción social, en el caso que nos ocupa, trabajador/a social y educador/a social, trabajen de forma interdisciplinar y bajo un mismo modelo de intervención.

La finalidad última no es otra que la de construir una visión de conjunto y así dar respuesta a las necesidades de las personas y retos sociales inherentes a la propia sociedad a la que pertenecemos.

Bibliografía

- Casado, D.; Herrero, I.; Sánchez M.; Santos-Azcarza, J; Vilá, A. (2011). *Leyes de Servicios Sociales del siglo XXI*". Madrid: Cáritas Española.
- Consejo General de Trabajo Social (2015). *Código Deontológico de Trabajo Social*. Madrid.
- González, A (2009). "Equipos interdisciplinarios: nuevas formas de prestar servicios de salud, nuevas oportunidades para el trabajo Social". En *Revista de Trabajo social*, 76, págs.79-82. Chile.
- López M.; Marín, A.; de la Parte, J. (2004). "La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación". En *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 35(2), núm. 210, págs. 45-55.



- Martínez, T. (2016). *La atención Centrada en la persona en los servicios gerontológicos. Modelos de Atención y evaluación*. Fundación Pilares para la Autonomía Personal.
- Rodríguez, M^a (2015). "Redes profesionales e interdisciplinariedad en trabajo social Comunitario: una respuesta integral a problemas sociales multidimensionales". En *Revista servicios sociales, Zerbitzuan*, 58, págs. 41-50.
- Rosell, T (1999) "El equipo interdisciplinario". En *Revista Servicios Sociales y Política Social*, núm. 46. págs. 9-20.

Disposiciones Legales:

- ANDALUCÍA: Ley 9/2016 de 27 de diciembre, de Servicios Sociales de Andalucía.
- ARAGÓN: Ley 5/2009 de 30 de junio, de Servicios Sociales.
- ASTURIAS: Ley 1/2003 de 24 de febrero, de Servicios Sociales.
- CANARIAS: Ley 9/1987 de 28 de abril, de Servicios Sociales.
- CANTABRIA: Ley 2/2007, de 27 de marzo, de derechos y Servicios Sociales.
- CASTILLA LA MANCHA: Ley 14/2010 de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha.
- CASTILLA Y LEÓN: Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla y León.
- CATALUÑA: Ley 12/2007 de 11 de octubre, de Servicios Sociales.
- COMUNIDAD VALENCIANA: Ley 5/1997 de 25 de junio por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la comunidad Valenciana.
- EXTREMADURA: Ley 5/1987 de 23 de abril, de Servicios Sociales.
- ISLAS BALEARES: Ley 4/2009, de 11 de junio, de Servicios Sociales de las Illes Balears.
- GALICIA: Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de Servicios Sociales.
- LA RIOJA: Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales.
- MADRID: Ley 11/2003 de 27 de marzo, de Servicios Sociales.
- MURCIA: Ley 3/2003 de 10 de abril, del Sistema de Servicios Sociales.
- NAVARRA: Ley Foral 15/2006 de 14 de diciembre, sobre servicios Sociales.
- PAÍS VASCO: Ley 12/2008, de 5 de Diciembre, de Servicios Sociales.

Datos de contacto:

Cristina Gómez Castellano: cristinagomezcastellano@gmail.com



EL PROCESO COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y DEL TRABAJO SOCIAL. EL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO PARA LA DEFINICIÓN DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE ÁMBITO LOCAL

112

Fermín Martín Álvarez, Ainhoa Martín Blázquez, Jesús Otaño Maiza, educadores sociales.

Resumen

La pretensión principal de este artículo, como aportación, está en presentar el trabajo colaborativo, acompañado técnicamente por educadores-as sociales y desarrollado principalmente entre educadoras-es sociales y trabajadoras-es sociales, para la incorporación de mejoras de calidad en los programas de intervención socioeducativa en los servicios sociales municipales. Se entiende como un proceso educativo, basado en la relación con y entre los y las profesionales de los servicios sociales municipales, que, de modo constructivo y participativo, tiene la intención de definir un servicio integral de intervención socioeducativa en el ámbito local vinculado a la exigencia normativa y adaptado a un municipio concreto.

Palabras clave. Intervención socioeducativa. Proceso. Equipo. Educadoras-educadores Sociales. Trabajadoras-trabajadores Sociales. Asesoramiento técnico. Herramientas. Construcción de procesos. Planificación. Modelos.

Fecha de recepción: 15/12/2017

Fecha de aceptación: 20/01/2018



Introducción.

El trabajo que aquí se presenta pretende compartir un modelo de asesoramiento técnico,¹ ideado y puesto en práctica por dos educadores y una educadora social, para la definición del servicio de intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local y que puede ser útil para cualquier trabajo de mejora de la calidad de la intervención. Aportamos, así, el relato de los aspectos más significativos de:

- un proceso para el tránsito de los programas de naturaleza socioeducativa en los servicios sociales de atención primaria hacia un servicio integral de intervención socioeducativa e integrado.
- que, conformando un grupo de trabajo, a partir del acompañamiento y la relación de los educadores-as sociales responsables del mismo junto con los equipos de profesionales de los servicios sociales (educadores y trabajadores sociales)
- y, apoyados en técnicas, instrumentos, herramientas y referencias, tiene la intención de definir un servicio que responda a las necesidades socioeducativas y psicosociales de las personas, colectivos y la comunidad, adaptado a la situación concreta del municipio.

Por su parte, en respuesta al eje temático del número presente de la revista, queremos incidir en los aspectos más humanos del desarrollo del proceso, poniendo el foco de atención en el protagonismo de las y los educadores sociales y las y los trabajadores sociales, sus interacciones y su compromiso en una tarea y un proyecto común, la definición consensuada de un servicio de intervención socioeducativa y psicosocial en todos sus términos.

Así pues, el artículo se estructura en cuatro partes. Un primer apartado trata de contextualizar , el servicio de asesoramiento que se presenta, el encargo; en segundo lugar, una parte centrada en las personas protagonistas del proceso, que se construyen como grupo de trabajo y que, a su vez, construye un servicio; el siguiente apartado, pretende detallar, el proceso como tal, sus ingredientes, etapas y tareas que conducen a atinar en las actuaciones necesarias a desarrollar (planificación); y, por último, los instrumentos que son necesarios para garantizar el proceso, los de naturaleza personal, el asesoramiento y dinamización y, los de carácter técnico y documental, es decir, los materiales creados, las herramientas, ejercicios y espacios, etc.

¹ De modo sintético y gráfico añadimos en cuadros pequeñas referencias a esta definición de servicio y metodología aplicada.



El encargo. ¿Por qué un servicio de acompañamiento para la mejora de los servicios?

La implementación de la nueva Ley de Servicios Sociales en el País Vasco (12/08) persigue, por una parte, desarrollar los servicios sociales como el cuarto pilar de la sociedad del bienestar, y, por otra, garantizar un único sistema de servicios sociales en todo el territorio de la CAPV.² Para ello, despliega un profuso catálogo de Servicios y Prestaciones que han de desarrollarse en los diferentes niveles de las administraciones vascas (ayuntamientos, diputaciones y gobierno).

La normativa en Euskadi establece una clara diferenciación entre la atención primaria, entendida como puerta de entrada a los servicios sociales y responsabilidad de los municipios, que responde desde la atención social básica, cercana y de proximidad; y la secundaria, más especializada hacia niveles de necesidad, en la mayor parte de los casos, de mayor gravedad, siendo de competencia territorial (Diputaciones Forales)

Presentamos el modelo de asesoramiento que se está desarrollando en seis municipios guipuzcoanos y que favorece el proceso de tránsito hacia el desarrollo del Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial en la atención primaria, es decir, el que ha de desarrollarse en el ámbito local en respuesta a la desprotección leve y moderada de la infancia y la adolescencia³ y a otros colectivos con necesidades de naturaleza socioeducativa.

Para contextualizar este servicio, cabe tener en cuenta algunas actuaciones de acompañamiento que son sus antecedentes. Desde los años 80 y 90 se han venido desarrollado en la mayoría de los municipios de Gipuzkoa programas de intervención socioeducativa con niños-as y adolescentes en respuesta a la desprotección leve o moderada y sus familias, fundamentalmente a través de programas y servicios de educación de calle y de intervención familiar.

El desarrollo de casi la totalidad de los programas de educación de calle (intervención socioeducativa en medio abierto) fue promovido por el Consorcio para la Educación Compensatoria de Gipuzkoa⁴ (conformado entre la Diputación Foral de Gipuzkoa y el Gobierno Vasco); a partir del año 2000, momento en el que este tipo de programas pasan a ser de titularidad normativa municipal, se puso en marcha un servicio de acompañamiento de

2 Comunidad Autónoma del País Vasco

3 Ley de Atención y Protección a la Infancia de la CAPV (03/05)

4 Consorcio para la Educación Compensatoria y la Formación Ocupacional de Gipuzkoa. Conformado por el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco y los de Política Social y Juventud de la Diputación Foral de Gipuzkoa



carácter técnico hacia los-as educadoras-es sociales responsables y, más organizativo y funcional con las trabajadoras sociales, para, entre otras cosas, favorecer su ubicación funcional en los respectivos departamentos de servicios sociales municipales.

En la actualidad, la normativa vigente (Ley 12/08), despliega de modo definitivo su Cartera de Servicios y Prestaciones a través de Decreto (185/15) por el cual se desarrollarían los contenidos y las finalidades de la propia ley. Entre ellos, se presenta el Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial en el ámbito municipal,⁵ que, es la derivación natural de los programas que ya se venían desarrollando en los municipios pero, con un carácter integral y vinculante para todos, y que tiene como destinatarios, a la vez que la infancia y adolescencia, también a adultos con necesidades de naturaleza socioeducativa.

Es por esto que, a partir del año 2014, el Consorcio de Educación Compensatoria pone fin a su tarea de asesoramiento a los-as educadores-as de calle y los programas y, con el propósito de actualizar su oferta, propone a los ayuntamientos con quienes desarrolla convenios a poner en marcha un nuevo servicio de acompañamiento, que favorezca el tránsito de los programas que, en ese momento tiene en vigor (programas de calle e intervención familiar, fundamentalmente), que son el precedente del servicio que nos ocupa y que exige la nueva normativa con el epígrafe 1.3 de la Cartera de Servicios y Prestaciones. Para su desarrollo, el Consorcio señalado encarga ese año este servicio de acompañamiento técnico al equipo que presenta este artículo, compuesto por educadores sociales que, en su trayectoria, han ejercido en el medio abierto o en programas de intervención familiar en diferentes municipios, han asumido tareas de coordinación en los mismos, han tenido responsabilidad en el servicio de asesoramiento anterior y han contribuido a la definición de programas y servicios de índole socioeducativa.

Dado que la intención es realizar un tránsito hacia un nuevo servicio más global que suponga evolución y mejora de los que ya existen en los municipios, las primeras actuaciones fueron encaminadas a desarrollar una aproximación a la definición del nuevo servicio con aportaciones y consideraciones que, como modelo técnico de servicio, pudiera ser una referencia honesta orientadora hacia dónde había de dirigir esta transición.

5 Servicio de Cartera 1.3: Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Esta definición se materializó en una serie de documentos e instrumentos que se elaboraron en un inicio y, también, a lo largo del proceso de los que damos cuenta en otros puntos de este trabajo.

Entender el proceso como un verdadero tránsito, ha exigido reconocer la riqueza de las trayectorias previas que los ayuntamientos habían ido experimentando en modelos de intervención socioeducativa contrastados y eficaces en el tiempo y en su contribución a la diversificación de los servicios sociales. En este sentido, ha sido requisito fundamental, el respeto por garantizar la continuidad de las intervenciones en vigor, de una parte, el conocimiento de la realidad social del municipio, también, el trabajo comunitario y su impacto. Por otra parte, poner especial cuidado en los equipos de trabajo conformados entre las/os trabajadoras-es sociales y las/los educadoras/es sociales, así como, también, en la coordinación sistematizada con los centros escolares y otros sistemas de servicios.

Así pues, en este contexto el servicio de asesoramiento técnico para el tránsito al nuevo servicio se pone en marcha en el mes de septiembre de 2014, y, desde los recursos disponibles, en seis ayuntamientos de Gipuzkoa, a saber, Arrasate-Mondragon, Azkoitia, Beasain, Ordizia, Urnieta y Zumaia.⁶

El grupo de trabajo. ¿Quiénes son los profesionales que protagonizan el tránsito y definen el nuevo servicio? ¿De qué modo lo hacen?

El modelo de tránsito pretende que las personas profesionales que conforman el equipo de trabajo de los servicios sociales sean la pieza fundamental en el proceso, para lo cual, es necesario conformar un equipo con la participación de los diferentes agentes, educadoras y educadores sociales y trabajadoras y trabajadores sociales que, relacionados, de un modo u otro, con la intervención socioeducativa, venían, desarrollando los diversos programas en el municipio.

En este orden de cosas, hay que decir que, a pesar de la normal movilidad de los profesionales, en los departamentos, es fundamental que este equipo de carácter multidisciplinar sea lo más estable posible a lo largo del proceso, y, que, a su vez, cada profesional despliegue su compromiso de cara al desarrollo del mismo y de la tarea; así, los

6 Arrasate-Mondragon (22052 h.), Azkoitia (11480 h.), Beasain (13812 h.), Ordizia (9803 h.), Urnieta (6198 h.), Zumaia (9734 h.)



profesionales se vinculan al proceso a partir de sus diferentes funciones y responsabilidades en las intervenciones socioeducativas en vigor, bien en la atención directa, su diseño, o en la tarea de la unidad de base u otras áreas específicas dentro de los servicios sociales (prevención, juventud...).

De este equipo, con un papel dinamizador, hemos formado parte los asesores técnicos en el proceso, que, compartiendo el conocimiento y favoreciendo el tránsito, contribuimos a la definición del servicio propio y adaptado al municipio.

De este modo, se trata de conformar un grupo de personas profesionales que construye su propio servicio de intervención socioeducativa y psicosocial, desde el conocimiento del territorio, de la comunidad, de sus recursos y servicios, y, sobre todo, de las personas destinatarias y de sus necesidades.

Por otra parte, la construcción de cualquier proyecto desarrollado por un grupo de profesionales requiere integrar las diferentes visiones y formas de hacer, para, así, desde una participación horizontal que permita mayor libertad de las diferentes aportaciones, contribuya a una mayor riqueza en el resultado.

Estos procesos contruidos, desde las diferentes capacidades, potencialidades y vinculaciones a la tarea de sus participantes, deben centrarse en un objetivo común. Esto, no es siempre tarea fácil, ya que, por una parte, hablar de grupo de trabajo, es hablar de personas, y éstas, con diferente experiencia en su recorridos y variadas trayectorias aportan distintas ideas, visiones, y perspectivas; y, por otra, implica participación equilibrada de todos y todas, la interacción desde el conocimiento y la reflexión necesarias de cara a alcanzar el acuerdo y consenso necesarios.

El proceso. ¿Cómo se desarrolla la transición? ¿Qué ingredientes se incorporan?

Cuando hablamos del proceso nos referimos al que se desarrolla para elaborar la planificación de tránsito que va a permitir alcanzar el servicio de naturaleza socioeducativa y psicosocial adaptado a las necesidades de las personas y del territorio en el que viven. Este proceso construido por el equipo de trabajo junto con el/la asesor/a técnico/a tiene una duración de, aproximadamente, dos años (siempre adaptado a la situación del equipo y el departamento sujeto del mismo) y pretende, a nivel general:



- de una parte, incorporar mejoras en la acción directa, en la atención a partir de nuevas modalidades, en los aspectos organizativos, de coordinación y en la planificación de los programas y servicios que se vienen desarrollando.
- de otra, la transición hacia el servicio de intervención socioeducativa y psicosocial de carácter integral y adaptado con rigor a las necesidades del municipio.

FASES DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE TRÁNSITO -

1ª Fase – Fundamentación – Respuesta a las Necesidades que se plantea, a nivel general, a partir del Análisis y la Valoración del Punto de Partida; el estudio de Necesidades derivado del trabajo de campo en el territorio y, el contraste con las Áreas de Trabajo, Bloques de Contenido y Elementos que lo conforman propuestos en el documento

2ª Fase – Objetivos y Líneas de Mejora y de Continuidad – Ajuste de las intenciones de cara a responder a las Necesidades señaladas

- Los Objetivos del Servicio
- Las Líneas Estratégicas de Mejora
- Las Líneas de Continuidad que se refieren a aquellos aspectos que tienen buen desarrollo

3ª Fase – Desarrollo de las Actuaciones, encaminadas a delimitar todas las tareas, acciones y cambios que son necesarios para el desarrollo del nuevo Servicio

El desarrollo de las Actuaciones va a introducir cambios sustanciales en los tres niveles de concepción del Servicio:

- la Fundamentación del mismo, desde la reflexión, el análisis, el enfoque y la orientación del Servicio,
- la Atención Directa, en la práctica profesional, los marcos a definir, las nuevas modalidades de intervención a poner en marcha, las metodologías
- la Atención Indirecta, a partir de la dinámica de trabajo referido a aspectos de organización, coordinación y gestión de Servicio.

4ª Fase – Cronograma de las Actuaciones que delimitará los momentos en los que se pone en marcha el desarrollo de cada Actuación en el período de vigencia de la Planificación del Tránsito.

5ª Fase – Sistema de Evaluación – Con cuatro partes diferenciadas: una descriptiva, otra segunda más analítica, para dar paso a una valorativa y la conclusión en las orientaciones de mejora de cara al diseño de la Planificación siguiente.

Cada una de las fases (cuadro adjunto) que, de modo progresivo, organizan el proceso, aborda los aspectos que se describen a continuación:



- *El análisis del punto de partida* – da inicio al proceso con el fin de conocer las características y el alcance de las intervenciones desarrolladas, reconocer sus trayectorias e identificar la situación de la que se parte. Exige una dedicación significativa con las tres siguientes acciones:

- de un lado, la recogida y vaciado de la documentación de diversa naturaleza (bases de licitación, proyecto presentado por la entidad, etc.),⁷ que se dispone en relación a los programas e intervenciones que se vienen desarrollando.

- por otro, la descripción de las características de los programas e intervenciones socioeducativas y psicosociales, y el grado de aproximación a los elementos de referencia que se proponen como definatorios en el modelo de servicio al que se pretende transitar.

- por último, la consulta, a través de entrevistas y cuestionarios, a los recursos y servicios de la comunidad, que desde su intención y finalidad guardan relación con la atención a las personas, ya sea ésta social, educativa, cultural, sanitaria,..., para recoger las necesidades y propuestas que identifican en la ciudadanía y en la comunidad y, así mismo, hacerles partícipes de este proceso de mejora iniciado.

- *La interpretación de la información recogida* – contraste con el modelo de definición del servicio de intervención socioeducativa y psicosocial,⁸ propuesta por el servicio de asesoramiento como orientación y referencia técnica.

- *El diagnóstico de las necesidades* – producto de ese contraste, identificando los aspectos fuertes de los programas en vigor y sus dinámicas, aquello que es necesario mejorar o, en su caso, incorporar y/o los que precisarían de una revisión y tienen, pues, recorrido para su optimización y mejora.

7 La ejecución de estos servicios en Gipuzkoa, como la práctica totalidad de los servicios de intervención socioeducativa, aun siendo de titularidad pública, se desarrollan por entidades prestadoras de servicios normalmente, de iniciativa social) y salen a licitación, lo que, entre otras cosas, exige al ayuntamiento definir el encargo y a las entidades licitadoras presentar el proyecto del Servicio acorde con esa definición.

8 Se han elaborado materiales técnicos de apoyo para la definición y el desarrollo del Servicio de intervención socioeducativa y psicosocial en los Servicios Sociales de Atención Primaria aún no publicados: Otaño Maiza, Jesús: *Intervención socioeducativa desde los Servicios Sociales de Atención Primaria. Cómo, con quién, para qué*. V Informe sobre la situación de los Servicios Sociales en Euskadi- Consejo Vasco de Servicios Sociales SIIS, Vice consejería de Asuntos Sociales Eusko Jaurlaritzza-Gobierno Vasco, Marzo 2016



- *La incorporación de aspectos de mejora* – definidas las necesidades se abre un periodo para imaginar y volcar los deseos de mejora del servicio en todas sus dimensiones, así, el grupo de trabajo (trabajadoras-es y educadoras-es sociales) desde la reflexión facilitada por la propuesta del educador-a social/asesor-a, y, por medio de diferentes técnicas y ejercicios, recoge las aportaciones que, en forma de sugerencias, pistas, deseos o actuaciones concretas, se van anotando y guardando en una “caja de ideas” que, como instrumento simbólico refiere a la construcción común.
- *La clasificación de las ideas recogidas* – dada su cantidad y su diferente nivel en relación a las distintas partes del servicio, deben ser clasificadas para permitir su priorización, a través del contraste con los elementos que conformarían el servicio. La organización de estas ideas desde la referencia de los diez bloques de contenido en los que se presenta el modelo de servicio,⁹ permite establecer su relación con la fundamentación, la atención directa o indirecta y definir las líneas estratégicas que permitan generar cambios e incorporar las mejoras deseadas.
- *La relación de actuaciones a desarrollar* – se trata de identificar los contenidos relacionados con el desarrollo de cada una de las líneas estratégicas planteadas, con la finalidad de dar concreción a las mismas; a partir de orientaciones del educador-a/asesor-a, el equipo de trabajo desde el consenso establece una relación de actuaciones concretas.
- *El diseño de las Actuaciones* – se establecen ahora, según criterio de los distintos profesionales, las acciones precisas a desarrollar dentro de cada actuación general, las tareas para llevarlas a cabo y los plazos aproximados que se prevén para ello; todo ello, queda recogido en una ficha que servirá de guía para el desarrollo de la actuación en el momento de su implementación.
- *El cronograma de implementación de las actuaciones* – una vez diseñadas la totalidad de las actuaciones, se organizan los tiempos para su ejecución y puesta en marcha a través de un cronograma; para ello, el equipo de trabajo establecen el propio, ajustado a sus prioridades y acorde a sus ritmos, señalando el periodo que requiere su implementación, la dedicación y momento para la ejecución de sus acciones.

9 Bloques de contenido: 1. Contextualización – Normativa; Municipio / 2. Respuesta ajustada a Necesidades / 3. Intencionalidad de la Intervención / 4. Marcos de Intervención definidos / 5. Dimensión Comunitaria desarrollada / 6. Desarrollado por Profesionales / 7. Ubicación en el Sistema de Servicios Sociales / 8. Coordinación con otros Sistemas de Servicios / 9. Organización interna / 10. Planificación del Servicio.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Los instrumentos personales y técnico-documentales. ¿Cómo contribuir a garantizar el desarrollo del tránsito como proceso constructivo y colaborativo?

El desarrollo del proceso requiere de instrumentos que garanticen su eficacia en el resultado. Destacamos aquellos que tienen que ver con la interacción de las personas y los instrumentos y herramientas técnicas necesarias.

- *El Acompañamiento técnico* - El primer instrumento a tener en cuenta se entronca directamente en el componente humano, sustancial del trabajo social y la intervención socioeducativa y su proyección técnica, el acompañamiento y el asesoramiento, que posibilita la interacción de los profesionales para la construcción del proceso.

El modelo que se propone entiende el proceso como educativo y, como tal, requiere de un periodo de tiempo suficiente para su ejecución, siendo pautado y acompañado por un-a educador-a social que centra su actuación en la relación con las personas que construyen el mismo, con una finalidad concreta, la definición adaptada del servicio, siendo éste coherente con la normativa y ajustada a la realidad municipal.

Este acompañamiento técnico al que nos estamos refiriendo se da en dos niveles que, de menos a más, profundizan en la intención de ayuda y en la eficacia de la misma: por una parte, el seguimiento de las actuaciones y de los profesionales. Y por otra, el asesoramiento técnico, de mayor profundidad, para la transferencia de conocimiento.

Acompañamiento técnico –

Niveles:

Seguimiento – consiste en tener la información necesaria suficiente y “estar al tanto” constante de la marcha de la tarea y de la situación del equipo. Para su eficacia requiere de la presencia y disponibilidad y del conocimiento suficiente de las funciones y de la tarea a desarrollar por parte de los profesionales acompañados

Asesoramiento técnico – se refiere al contraste técnico de la práctica con la fundamentación y elementos constitutivos del servicio en la atención directa e indirecta. En este contraste se posibilita la transferencia de conocimiento que a partir de la relación y vinculación con las personas por parte de la persona asesora, quien con experiencia previa y reflexión y análisis bastante se dispone a la ayuda haciendo posible dicha transferencia. Los contenidos propios de este nivel pueden agruparse en que contribuyen a de este nivel:

- la orientación del servicio y de la práctica socioeducativa - por dónde pueden ir las cosas,
- las estrategias a idear y desplegar - cómo o qué hacer,
- los recursos favorecedores, técnicas, actividades, ejercicios - con qué hacer

Y, por último, la resolución de dificultades - “soltar” nudos en diferentes situaciones cotidianas.



A continuación, señalamos una serie de aspectos que delimitan el carácter técnico del modelo:

- se trata de un modelo de asesoramiento participativo que implica a todos los y las profesionales que tienen que ver con el desarrollo del servicio, sea cual sea su ubicación en la estructura orgánica de los servicios sociales;
- parte del reconocimiento de las capacidades y potencialidades de los y las profesionales, y de la trayectoria de los programas en vigor como eje central del proceso;
- es un modelo constructivo que viene favorecido por la incorporación paulatina de ideas en las diferentes fases del proceso, posibilitando abrir caminos y espacios para la reflexión y el análisis;
- el educador-a social como asesor-a técnico pauta y en la construcción conjunta de las posibles respuestas, no intenta aportar respuestas rígidas, ni adoctrinar sobre “lo que hay que hacer”;
- cuenta con documentación, herramientas e instrumentos, y desarrolla estrategias que favorecen la eficacia de los procesos y en los términos que se han señalado.

122

Para poder garantizar estos aspectos, se hace necesario orientar la mirada en la proyección y puesta en práctica del acompañamiento técnico teniendo en cuenta tres elementos que entrecruzados exigen una atención equilibrada:

- La idea; que hace referencia a los contenidos, objeto a abordar, los conocimientos a transferir, lo conceptual en definitiva. También incluye las intenciones y la claridad de la finalidad del proceso.
- Las personas; aquellas a las que acompañamos, el grupo de trabajo, teniendo en cuenta y valorando su compromiso, expectativas, ritmos, ubicación, responsabilidad, vinculación con la tarea y con el resto, así como, sus propias dinámicas de funcionamiento.
- Las herramientas; la metodología que viene del modo de abordar la tarea, la documentación y los materiales y recursos utilizados, las técnicas y las sesiones como espacios físicos y temporales de trabajo y acompañamiento.

En este sentido, el asesoramiento, en tanto que proceso educativo, consiste, fundamentalmente, en acompañar desde la presencia (estar) y la relación (interacción) a un equipo de trabajo y a cada uno de sus miembros. Partiendo de la premisa de que los mejores procesos se desarrollan allí donde están las personas, se trataría, pues, de acercarnos al espacio propio y cotidiano de las personas desarrollando encuentros en los equipamientos municipales donde trabajan los y las profesionales de los equipos en espacios temporales,



organizados y planificados, en formato de sesiones de trabajo para la construcción del proceso y el ejercicio del asesoramiento técnico.

Las sesiones presenciales y en interacción con el equipo de trabajo suponen hitos fundamentales a lo largo de todo el proceso, y se celebran con una periodicidad aproximadamente mensual durante el tiempo de fundamentación y en la elaboración de la planificación para el tránsito y la definición del servicio.

Estas reuniones de trabajo convocadas y organizadas con una previsión de contenidos, se plantean siempre con la flexibilidad necesaria, respetando los tiempos y la situación del propio equipo, sus ritmos, demandas y, en determinados momentos, intereses, y ajustándolas, diversificando los encuentros y su contenido a las posibles circunstancias del momento en la dinámica propia de cualquier equipo de trabajo.

Por otra parte, y, de modo paralelo, se celebran reuniones de seguimiento con las/os trabajadoras-as sociales responsables de departamento con el objetivo de establecer un seguimiento y contraste constante sobre la marcha del proceso, a la vez que, permita el avance en la asunción de liderazgo desde su responsabilidad de cara al propio proceso.

De modo general, el desarrollo de estas sesiones requiere de una preparación rigurosa, por parte del asesor-a técnico-a (educador-a social) que idea y diseña herramientas y recursos elaborados “ad hoc” para favorecer la incorporación de mejoras, la definición del servicio y, así, transferir el conocimiento dosificado para el desarrollo de los contenidos necesarios para el proceso y la definición del servicio que nos ocupa.

Adquiere también relevancia el periodo entre sesiones en el que, para mantener, en la medida de lo posible, la atención a las personas del grupo de trabajo y la “tensión” del proceso, exige una comunicación constante, sea por vía electrónica o telefónica y la clara disponibilidad ante cualquier cuestión, duda, propuesta...; no hay que olvidar que estamos hablando de un proceso global, con alto protagonismo del equipo en todo momento.

Conviene destacar también, aunque dado su carácter continuo y transversal no pueda entenderse como un nivel en sí mismo, la aportación de ánimo por parte del asesor-a técnico-a ante el cansancio y el apoyo emocional en estos procesos de acompañamiento, y, en muchos casos, la necesaria contención ante las muy diversas situaciones generadas por la necesaria implicación a la hora de desempeñar la tarea social y educativa y frente a los posibles desencuentros en la definición de proyectos comunes y en la ejecución del trabajo en equipo.



- *La documentación* - Este proceso tanto en sus elementos de definición como para facilitar su cometido de reflexionar, generar e incorporar ideas y mejoras, entre los instrumentos de naturaleza técnico-documental, ha requerido de la elaboración de documentación y herramientas que, siendo de muy diferente naturaleza, permiten la satisfacción de las diferentes fases señaladas en el apartado anterior y la implementación ajustada de los contenidos propios de cada una de ellas.

Consideraciones para el desarrollo del Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial.

1ª – oportunidad para la revisión de los programas actuales y para la incorporación de mejoras y cambios en los mismos

2ª – reconocer la trayectoria de servicios de intervención socioeducativa (y psicosocial) que, desde diferentes formatos se han ido desarrollando a lo largo del tiempo.

3ª – fundamentar la intervención en la respuesta ajustada a las Necesidades de las personas y de la comunidad, revisando los procedimientos para su definición y la participación de los y las profesionales.

4ª – esta respuesta ha de ser lo más adaptada posible desde modelos de atención (y métodos de intervención) basados en esta rigurosa adaptación, personalizando la intervención a través de un plan, en su entorno habitual, con carácter interdisciplinar y, bajo la responsabilidad de un profesional de referencia.

5ª – diversificación y alcance en la intervención, con la incorporación de destinatarios que, hasta el momento no han sido contemplados como susceptibles de atención desde lo socioeducativo en la atención primaria

6ª – refuerzo y desarrollo de modelos metodológicos en marcos de intervención familiar, grupal, individual y en el medio abierto

7ª – enfoque comunitario y recuperación de la dimensión comunitaria (elementos, perspectiva, y método)

8ª – relaciones coordinadas con el resto de recursos y servicios que operan en el territorio en clave de corresponsabilidad.

9ª – contempla su acción en el marco de un único sistema de servicios sociales; entendido, en primer lugar, desde su ubicación funcional en los servicios sociales municipales, y, en su relación con los servicios de atención secundaria

Fuente: Otaño, 2017.

Son tres tipos de instrumentos los que han sido necesarios elaborar:

De una parte, los documentos de carácter técnico (teórico) que recogen los contenidos básicos que conformarían el servicio, los fundamentales:



- documento de definición,¹⁰ del que ya hemos comentado a lo largo del presente artículo que pretende, de modo ordenado aportar una serie de consideraciones y propuestas para una definición ajustada del servicio adquiriendo alto nivel de profundidad
- un resumen de contenidos,¹¹ del documento anterior, de más sencillo manejo y comprensión
- otro documento de ideas principales,¹² en el que se recogen de modo más afirmativo aquellas que conforman los contenidos fundamentales de la definición del servicio.
- mapas conceptuales,¹³ que organizan los contenidos para su exposición, relación de elementos constitutivos de cada uno de los bloques de contenido de la aproximación al servicio, etc.

Estos documentos, todos ellos originales y preparados para el proceso, como facilitadores del mismo y para la definición del servicio se aportan al equipo de trabajo en diferentes momentos del proceso según oportunidad y significación.

Por otra parte, herramientas de trabajo como instrumentos facilitadores tanto en la ejecución del proceso para la planificación, como de la reflexión, el aporte de ideas y la incorporación de mejoras para la definición adaptada del mismo.

- del primer tipo son para la planificación del tránsito al servicio,¹⁴ que elaboradas de modo previo al proceso son el eje para el trabajo procesual en todos los municipios y facilitan a la educador-a social/asesor-a el desempeño de su tarea.
- del segundo, distintos recursos y apoyaturas para, de modo progresivo, permitir avanzar y desarrollar nuevas ideas, deseos y concretar las mejoras oportunas y necesarias para el futuro servicio; en este grupo se incluyen ejercicios, técnicas grupales, recursos documentales, presentaciones, gráficos, etc., que se elaboran “a la carta” para el desarrollo de cada uno de los procesos.

Por último, la documentación y los materiales que son producto del trabajo que se va desarrollando en cada municipio y por cada equipo de trabajo de educadores-as y trabajadoras-es sociales que con diferente contenido son los siguientes:

10 “Materiales de apoyo para la definición y desarrollo de Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial en los servicios de atención primaria”

11 “Resumen de Contenidos” / “Edukien Laburpena”

12 “Ideas Clave” / “Funtsezko Ideiak”

13 “Descripción esquemática de Estructura y Contenidos fundamentales”

14 “Herramientas para la Planificación de tránsito al Servicio de Intervención Socioeducativa y Psicosocial”



- Diagnóstico de necesidades, en el que se describen las fortalezas como punto de partida, los aspectos que aun estando presentes requieren de refuerzo y aquellos que son carencia en el desarrollo de los servicios.
- Planificación del tránsito: Bloques de Contenido, Líneas Estratégicas, Actuaciones.
- Diseño de las Actuaciones: elementos a los que se refiere, acciones y tareas y su correspondencia con las líneas estratégicas señaladas.
- Cronograma: para la implementación de las diferentes actuaciones.

Estos productos clasificados se ordenan en un informe,¹⁵ que los agrupa como diferentes hitos del proceso y como los distintos hitos de las sucesivas etapas del mismo que suponen guion para el trabajo y material comunicativo al resto de los miembros del departamento y, en su caso, a nivel político.

126

Conclusión. Con ánimo de extraer lo sustancial y concluir

- El despliegue de la Cartera de Servicios y Prestaciones de los Servicios Sociales en el País Vasco se convierte en un momento de oportunidad para la mejora de respuesta a la ciudadanía desde un renovado servicio; también, en la organización para su desarrollo; y, por lo tanto, su impacto en la de los servicios sociales de ámbito local, en general.
- El tiempo dedicado al proceso de tránsito y su planificación resultante, contribuye a dar mayor protagonismo a la intervención socioeducativa en los servicios sociales de atención primaria.
- El modelo del proceso permite el ajuste a las necesidades de las personas, los colectivos y la comunidad, en general, del territorio (municipio) en concreto, a partir de la reflexión compartida entre todos los y las profesionales (educadoras-es sociales y trabajadoras-es sociales) que posibilita la visibilidad de situaciones, hasta ahora, muchas veces, ocultas para la respuesta desde lo socioeducativo.
- La intencionalidad del proceso, en sí misma, aporta una importante innovación, ya que propone que sean los mismos profesionales, tanto trabajadoras-es sociales como educadoras-es sociales, los que definan, con la ayuda de las referencias técnicas y documentales y,

15 “Documentación general del proceso para la elaboración de la Planificación de Tránsito – S. Intervención Socioeducativa y Psicosocial – Servicios Sociales de Atención Primaria” – (por cada municipio)



siempre en el marco normativo legal, sus condiciones y su competencia, el servicio que mejor se adapte a la realidad y a las necesidades socioeducativas (y psicosociales) del municipio. Se trata, pues de construir un nuevo servicio propio, consensuado y compartido.

- El proceso exige conformar un equipo de trabajo cuya finalidad es construir un nuevo servicio, es decir, es un equipo con una tarea en común que, desde la propuesta horizontal y constructiva del modelo de asesoramiento reflexiona en conjunto, comparte el punto de partida, sus deseos, sus visiones y propuesta de mejora, permitiendo un enriquecido análisis desde su ubicación, responsabilidad y tarea profesional
- Es un equipo de trabajo conformado por los y las distintas profesionales de los servicios sociales, las-os trabajadoras-es y educadoras-es sociales, principalmente, en un mismo nivel de reflexión y de aporte; este aspecto, implica irremediablemente, cruzar las preocupaciones de cada uno de los perfiles profesionales para centrar el contenido del servicio en su definición.
- El equipo de trabajo que el proceso propone, pues, favorece una experiencia que, por una parte, facilita un mejor conocimiento de las tareas y responsabilidades de cada profesional, su contraste y los campos comunes y específicos referidos a la atención a las personas, por otra, mejora las relaciones entre los diferentes profesionales desde sus perfiles, contribuye al aprendizaje común y significativo desde la tarea y, por último, permite incorporar una cultura de coordinación y colaboración que introduzca cambios para una mayor eficacia y corresponsabilidad a los, muchas veces, deficientes sistemas al uso.
- La metodología del propio proceso de planificación compartido, a su vez, a partir de sus fases con contenido progresivo, introduce momentos para el análisis de las dificultades y posibles mejoras en las condiciones y situaciones de los y las diferentes profesionales y que deben sustanciadas en actuaciones concretas que permitan incorporarlas.
- El modelo de acompañamiento definido como asesoramiento exige el análisis constante de los procesos desde una definición rigurosa del mismo teniendo en cuenta, fundamentalmente, a las personas a las que va dirigido como centro del mismo, con todo el cuidado que ello conlleva, la idea que se pretende transmitir y las herramientas necesarias para ello.



- La definición de un nuevo servicio exige la reflexión previa por parte del equipo asesor y la generación de documentación técnica de referencia que sirva para orientar la definición del mismo en diferentes formatos que permitan distintos niveles de comprensión. Igualmente, requiere de la elaboración y diseño de todas las herramientas y recursos necesarios para animar a la generación de ideas, facilitar la colaboración y el trabajo en equipo y garantizar la aplicación del modelo en los términos de intención y eficacia que se persiguen.
- Una vez implementados los procesos de tránsito, que son la experiencia que ha permitido la presentación organizada (en este artículo), puede hablarse de una realidad testada y que alcanza un resultado eficaz en la intención de definir un servicio nuevo derivado de un recorrido previo.
- Las personas profesionales que han protagonizado los procesos y que, en este momento, están poniendo en marcha las actuaciones planificadas, ven con mayor claridad el resultado del trabajo de fundamentación y planificación anterior y manifiestan mayor satisfacción en la tarea en tanto que ya permite ver los cambios y mejoras; esta afirmación no va reñida con la dificultad que supone, así mismo, la propia labor de implementación y la incorporación de dichos cambios en sus dinámicas propias.
- Cabe destacar, en el terreno de los resultados del proceso y a la hora de la implementación de la planificación resultante, el protagonismo y centralidad que adquiere la persona sujeto de intervención a través del procedimiento para la misma y el desarrollo del plan de intervención, propiamente dicho; y, junto a ello, el papel de los y las educadoras y trabajadoras sociales en todas las fases de dicho procedimiento,¹⁶ a la vez que se incorporan nuevos espacios compartidos de coordinación y de orientación de las intervenciones desde la corresponsabilidad y la información compartida garantizando la intervención integral y una mayor coherencia.

Bibliografía y referencias

Decreto de cartera de prestaciones y servicios del Sistema Vasco de Servicios Sociales en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2015/10/1504561a.pdf> (185/2015, de 6 de octubre).

16 Detección; Recepción; Investigación; Valoración y Orientación; Desarrollo de Plan de Intervención; Seguimiento; Evaluación;



- Ley de Servicios Sociales del País Vasco en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2008/12/0807143a.pdf> (12/2008, de 5 de diciembre).
- Ley de atención y protección a la infancia y adolescencia del País Vasco en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2005/03/0501476g.pdf> (03/2005, del 18 de febrero).
- Martín Álvarez, F.; Martín Blázquez, A. (2018). “Proceso de asesoramiento para el tránsito al servicio de intervención socioeducativa y psicosocial de los servicios sociales municipales en Gipuzkoa”. En *Boletín Gizaberrri*, núm. 70, págs. 3-5. Colegio educadores y educadoras sociales del País Vasco- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa. http://www.ceespv.org/www/attachments/article/914/Boletin%2070_DIC_2017.pdf
- Otaño Maiza, J. (2016). “Intervención socioeducativa desde los servicios sociales de atención primaria. Cómo, con quién y para qué”. En *V Informe sobre la situación de los Servicios Sociales en Euskadi*. Consejo Vasco de Servicios Sociales, págs. 42- 58. En www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8350/V_Informe_CVSS.pdf?1467805283
- Otaño Maiza, J. (2017). “Algunas consideraciones para el desarrollo de la intervención socioeducativa y psicosocial en el ámbito local. Servicio 1.3 Cartera de Servicios y prestaciones. Decreto 185/2016”. En *Boletín Gizaberrri*, núm. 69, págs. 3-5. Colegio educadores y educadoras sociales del País Vasco- Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa. En www.ceespv.org/www/attachments/article/891/Boletin_69_SEPT_2017.pdf

Para contactar:

Fermín Martín Álvarez: fermin.aholkularitza@gmail.com
Ainhoa Martín Blázquez: ainhoa.aholkularitza@gmail.com
Jesús Otaño Maiza: jesusotano@euskalnet.net



LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES EN EL JUVENICIDIO MORAL. RETOS DEL TRABAJO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Emilia Cristina González Machado. *Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California. México.*

130

Resumen

En este trabajo¹, la autora² presenta el análisis de las condiciones en que viven las juventudes en América Latina (en lo subsecuente AL) y en México, la categoría se refiere a la satisfacción de aspectos básicos como el acceso a la vivienda, empleo, seguridad social, alimento y transporte. Desde la reflexión teórica y a la luz de los datos de informes internacionales y nacionales se concluye sobre la relación entre la pobreza material y simbólica -resultado de las condiciones estructurales- y, el juvenicidio moral. Se esboza la necesidad del trabajo social para educarnos en la capacidad para revertir los efectos de la carencia de política pública en materia de derechos sociales de los jóvenes.

Palabras clave: Educación Social, Jóvenes, Trabajo Social, Condiciones Estructurales.

Fecha de recepción: 15/12/2017

Fecha de aceptación: 01/02/2018

1 El trabajo corresponde a una parte de la investigación financiada con recurso del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP).

2 Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California. Dirección postal: Castellón y Lombardo Toledano sin número, código postal 21340, Mexicali Baja California, México. Teléfono 686 557 9547. Correo electrónico cristina.gonzalez@uabc.edu.mx



Introducción

En el presente artículo se analizan las condiciones estructurales que caracterizan la vida de jóvenes. Se presentan algunas nociones históricas que permitan comprender la permanencia del concepto en la actualidad, además se referenciarán algunas reflexiones de varios autores que ayuden a comprender desde diferentes perspectivas la dinámica que generan. El elemento que articula el documento es el concepto de juvenicidio con sus distintas nociones.

Puello (2013), en su elaboración de tesis sobre el neoliberalismo histórico y desde un análisis retrospectivo del mismo, permite establecer algunas precisiones entorno a su posible periodización en perspectiva histórica; señala que el neoliberalismo no solo es la última fase del capitalismo histórico, sino que, desde las últimas décadas del primer siglo ha mostrado una fase globalizadora caracterizada por la conquista y expansión de mercados; reconociendo actualmente esta fase, aunque desde una vieja proposición, como el nuevo imperialismo. En esta etapa se verifica la más pronunciada exacerbación de las lógicas y contradicciones inherentes a la reproducción y acumulación incesante del capital. Desde el nacimiento del neoliberalismo, el 1948, se difundieron con posterioridad las doctrinas y pensamientos neoliberales, configurando así las relaciones sociales.

En el mismo sentido, Fromm (1955), en su libro *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*, resume cómo se ha configurado y estructurado el capitalismo con respecto a la condición humana, primero señala que, el capitalismo en los siglos XVII y XVIII, surgió a partir de la libertad del mismo hombre, basado en la venta de su mano de obra en el mercado laboral, con la confianza de que ambas partes obtuvieran beneficio del trato; luego, en el siglo XIX, la empresa dominó el capital creando una relación de poder sobre el hombre, lo que repercutió en transformaciones de corte estructural, este sistema de producción se basó por completo en la libre competencia a favor de los dueños de los medios de producción, es decir de la empresa, lo que causó efectos despersonalizadores a partir de la ley del beneficio. De acuerdo con esto, Bauman (2000), plantea una metáfora para entender el funcionalismo del capitalismo en la sociedad moderna; compara a la sociedad y los diferentes elementos que la componen con el líquido y el sólido, comprendiéndola como una figura cambiante y transitoria, caracterizada por la flexibilización o la liberación de mercados, así como, con relaciones sociales, volátiles y precarias. Esta representación, también ayuda a concebir cuales son aquellos atributos de la sociedad capitalista que aún permanecen y



aquellas características que han sido transformadas. Estos cambios que ha sufrido la sociedad provocaron transformaciones estructurales en el empleo, el sentido de las carreras profesionales, las relaciones familiares y sentimentales, así como el funcionamiento de las instituciones y el Estado de bienestar.

Según Valenzuela (2015), la vida del joven se inscribe en un marco determinado por el juvenicidio, concepto que implica un proceso en la creación de condiciones determinadas para miles de jóvenes en México -de algunos grupos y sectores- y a otros cientos de miles en AL, caracterizadas por elementos como: (a) precarización, (b) pobreza, (c) desigualdad, (d) estigmatización y (e) estereotipamiento. Así las adulteraciones del estado y de las instituciones de administración de justicia producen y reproducen corrupción e impunidad como forma cotidiana de funcionamiento, con lo que se amplían las condiciones de precariedad, vulnerabilidad e indefensión de los grupos subalterizados a partir de ordenamientos clasistas, racistas, sexistas, homofóbicos y un orden prohibicionista (p.2-3).

Asimismo, el autor menciona que, el sistema capitalista ha generado condiciones de polarización donde únicamente la minoría son beneficiarios en contraste con las mayorías que resultan empobrecidas y precarizadas; este modelo de globalización ha dado frutos en la producción de exclusión de sectores vulnerables, quienes viven en condiciones de postración social, consideran que sus vidas valen menos de quienes se privilegian (Valenzuela, 2015).

Por su parte, Gutiérrez (2007), propone una herramienta teórico-metodológica para realizar un análisis que permita explicar la correlación entre las estructuras (materiales), y las percepciones sobre las mismas de los sujetos, es decir, desde todas las dimensiones posibles, especialmente en el contexto de la reproducción social. Para esto, se debe comprender la pobreza y las condiciones que la generan, para identificar de manera descriptiva situaciones objetivas.

Historizar el concepto

El juvenicidio como concepto que emerge de la observación del fenómeno de los feminicidios acaecido en Ciudad Juárez, México, en donde desde el año 2010 con la llamada guerra contra el narcotráfico desatada por Felipe Calderón se visibiliza en términos cuantitativos la muerte y desaparición sistemática de mujeres por el hecho de ser mujeres, lo que a partir de las noticias se diseminó con el término de las “muertas y desaparecidas de Juárez”, que ya desde



1993 se contaba con altos registros de casos de homicidios en general y se colocaba el acento en las mujeres, por la diversidad en las manifestaciones violentas con esta población, que desembocaron en desaparición y aniquilación (Amnistía Internacional, 2003).

El concepto refiere no solo el hecho de arrancarle de manera física la vida a jóvenes (Valenzuela Arce, 2015) sino al proceso de creación y ejecución de dispositivos que conlleven precarización sistemática, es decir, generar de manera repetida y organizada situaciones económicas, sociales y culturales que atenten contra la población joven (Valenzuela Arce, 2016). Ambos fenómenos –femicidio y juvenicidio– como síntomas de las condiciones estructurales de precarización y vulnerabilidad de la población en AL en general, consecuencias del paradigma económico mundial. Factor que ha conllevado la concentración de la riqueza de las minorías y la pauperización de la mayoría con resultados asociados a la migración, el rezago social; lo que implica violencia estructural como la pobreza, marginación y discriminación, que aumenta probabilidades de vulnerabilidad de la población. Es decir, poca o nula capacidad de instrumentos materiales y simbólicos de movilidad social y, pocas o nulas oportunidades de acceso al bienestar social (Filguiera y Peri, 2004).

Lo anterior ha provocado un hartazgo y malestar ciudadano, en cuanto la desarticulación del Estado, concebido aun, en el imaginario colectivo como el proveedor y vigilante del bienestar social. Hay una clara demanda de su papel insuficiente para promover y respetar la dignidad humana, que se hace visible al observar la poca y pobre política social para lograr el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas de toda persona. Estos argumentos explicarían el alza de personas en pobreza, desaparecidas, asesinadas, encarceladas, violentadas. En palabras de Boltvinik (2005) las necesidades y capacidades humanas conforman aspectos para el florecimiento humano y ubica claramente la pobreza económica como el primer obstáculo para llegar a florecer en amor, libertad, creatividad y conciencia, en cuanto al segundo obstáculo, hace referencia al concepto de alienación de Marx. Por el contrario en México se presentan diversos señalamientos, atentados y limitaciones desde representaciones mediáticas y simbólicas hacia la vida digna de jóvenes, con raíces en las dimensiones, social, política y laboral, lo que conduce a la asociación de *vidas en incertidumbre, precariedad, limitaciones de seguridad social, alta probabilidad de miseria*, aspectos que corresponden al concepto de juvenicidio ampliado (Mbembe, 2011), son causas sociales para interpretarlo, más allá de la muerte física, la desaparición forzada, la diversidad de violencia azotada contra este grupo. La



noción de juvenicidio gota a gota, refleja la realidad de la condena a una vida de inseguridad (Muñoz, 2015).

Por otro lado, la instauración paradójica de entornos de precarización a manos de un Estado penal refleja su mano dura contra los pobres, criminaliza la pobreza. Con mirada superficial crea programas sociales para normalizar y extender las condiciones marginales de la gran población. Es decir, el mismo Estado, crea estos escenarios, los hace perdurables para crear miedo y dependencia.

Particularmente se observa a jóvenes en contextos con carencias de los derechos sociales, una forma de limitarles, excluirles y después utilizarles como desechables, son procesos sistemáticos en países de Latinoamérica; por ejemplo la descuidadización, representa la carencia de ciudadanía, la cual se articula con el entendido de nacer en un territorio, en una nación. Desde la historia, los flujos migratorios tienen relación con la búsqueda de oportunidades para un bien vivir -en el plano básico que refiere al cuerpo y en plano social a lo político- lo que permite entender el concepto de “*biopoder*” (Foucault) como mecanismo de control y creación de cuerpos dóciles. Nuestros jóvenes como “*homo sacer*” viven el juicio político y social, la sociedad lo permite, les arrebató la ciudad, los espacios, los derechos. Desde la legislación de la nuda vida, prolongando y acumulando sujetos que se encuentran entre la vida y la muerte en donde su vida puede ser extinguida y no habrá algún homicida. La criminalización de jóvenes migrantes, el trinomio joven-delincuente-migrante como resultado de un proceso de construcción de la vida como objeto de política (Agamben, 2004), se identifica el Estado de Excepción como el dispositivo que suspende los derechos del ciudadano, permitiendo la aniquilación del sujeto viviente a manos del derecho, el concepto describe el proceso de eliminación de vida del humano en manos del Estado, donde crea instrumentos que suspenden los derechos del ser viviente y su existencia política.

Lo anterior explica la lógica de terror de los Estados a partir de la descripción de las condiciones sociales y políticas, en el mismo sentido, la creación de dispositivos para generar y perpetuar las desigualdades sociales a manos de este, es la lógica reciclada por siglos para ejercer sometimiento a las poblaciones. Estos mecanismos (en la actualidad) acentúan la pobreza y la insatisfacción de las necesidades básicas (léase derechos sociales y políticos), con la promoción del desempleo estructural y la inseguridad social. De acuerdo con Adorno y Horkheimer (en Feffermann, 2015) es importante para los Estados dominar en todas las



esferas de la vida a través de la lógica del mercado y mercantilización; es decir, ejercer dominación cultural y económica, lo que conlleva a generar el estigma de jóvenes como sujetos sospechosos, ya sea por la edad, el color, clase social, geografía, vestimenta, etcétera, con lo que se justificaría su sometimiento.

Las estrategias del Estado para la producción de la lógica de terror tienen un soporte ideológico y político neoliberal, de acuerdo con Marisa Fefferman, ha existido en Brasil, una política estructural del desempleo y, la negación de derechos sociales y políticos; lo que funciona como mecanismo de control y orden, a través del miedo y la inseguridad. A partir de la creación del Estado punitivo, para controlar a la población en deterioro del Estado de Derecho, es decir, negando a la mayoría al acceso a la seguridad social y las políticas de derechos sociales. Lo que conlleva a la reproducción de la miseria y las desigualdades sociales. Por su parte Wacquant atribuye al Estado Penal esta lógica de terror, con el encarcelamiento en masa, el exterminio de poblaciones, la segregación espacial, la estigmatización y el perjuicio de aquellos que no aportan a la acumulación del capital. El Estado somete a las poblaciones jóvenes, con el subempleo, hospitales psiquiátricos, cárceles y centros de rehabilitación como mecanismo de detención y criminalización (2010).

Desde la negación de los derechos sociales básicos, la creación de aparatos de vigilancia y sometimiento, por cuestiones biológicas como el color, y cuestiones sociales como la pobreza, se estigmatiza como potenciales delincuentes a niños y jóvenes de las periferias, subalternos; crean alianzas con expertos y los medios de comunicación para crear un imaginario que comparta la opinión pública en considerar a jóvenes como problemáticos y merecedores de que se les aplique la ley, una ley que convierte en legal el que los maten. A través de un discurso alarmista, desde una filosofía individualista se generan leyes y grupos de vigilancia de política punitiva, para justificar la represión y estigma a jóvenes de barrio, clase trabajadora, los sintecho, inmigrantes. Así el Estado penal crece y se despliega para contener los desórdenes generados por la difusión de inseguridad social.

En el mismo sentido, Feixa (2015) explica el concepto de juvenicidio moral, la relación con la exclusión de los derechos sociales, además de ejemplificarlo con el fenómeno de la marginación social. Hay suficiente evidencia el hecho de que la política pública se aleja de una visión de apoyo de la juventud como inversión para el futuro, al contrario, estas tenderán paulatinamente, a criminalizar cualquier manifestación que intente regenerar el estado de



bienestar y protección social. Lo que en Europa se vive como precarización laboral, en AL se convierte en una condición de supervivencia de clase, de etnia y de género.

De acuerdo con información de las Naciones Unidas la mayor proporción de jóvenes del mundo vive en países en desarrollo y, ¿qué significa vivir en un país en desarrollo? Hablar de ello, es hacer referencia a una mezcla de signos, se hace referencia al desarrollo económico, lo que no necesariamente implica desarrollo social, acceso a la salud, ampliación de expectativas de vida o esperanza de vida.

En otras palabras, las personas jóvenes que viven en países de desarrollo, están privados del acceso a un sistema de salud, a la educación de calidad, a un empleo digno, a la seguridad social; es decir, carecen de oportunidades de bienestar social, es claro que ser joven en uno de estos países, se traduce en padecer del subempleo o trabajar dentro de la economía informal en condiciones laborales poco favorables. De ahí que, en palabras de las Naciones Unidas a propósito del Día Mundial de las Habilidades de la Juventud se pone de manifiesto una vez más, la desarticulación del Estado de Bienestar en los derechos sociales de jóvenes

Los jóvenes tienen casi el triple de probabilidades que los adultos de estar desempleados y de realizar trabajos de baja calidad, de enfrentar desigualdades en el mercado laboral y de estar expuestos a transiciones largas y más inseguras desde la escuela a un puesto de trabajo. Además, las mujeres tienen más probabilidad de estar subempleadas y recibir menos salario, así como de desarrollar trabajos de tiempo parcial o tener contratos temporales. (Naciones Unidas, 2017, párr. 1)

El concepto de juvenicidio moral (Feixa, Cabasés y Pardell, 2015) permite observar los meta-resultados de una política económica neoliberal en donde brilla la ausencia de políticas públicas para superar la crisis económica, se observa la desconexión, entre los poderes públicos encargados de formular, legislar y aplicar políticas de juventud; la academia, que genera conocimiento sobre juventud, así como la sociedad civil, que interviene en el mundo juvenil en conexión con las organizaciones juveniles y los sujetos profesionales del trabajo social juvenil (Planas, Soler, y Feixa, 2014).

Algunos datos

A continuación se presentan datos que reflejan las condiciones estructurales que viven



jóvenes en México. Los datos que se muestran a nivel AL se basan en los documentos oficiales de: a) La Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL); b) La Organización Internacional del Trabajo (OIT). Posteriormente se describen datos a nivel México a partir del análisis del informe de: c). El Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL); finalmente para caracterizar a la población, se utilizaron datos de: d) El Instituto Nacional de Estadística y Geografía

En AL, se observa la actividad de jóvenes en el 2012, y se aprecia que cerca de un 41% solo esta empleado, cerca de un 27% solo estudia, un 22% no estudia ni está empleado y un 10% estudia y está empleado. Por lo que hay 2 de cada 10 jóvenes en AL que no estudia ni se encuentra empleado. Aun cuando 4 de cada de 10 se encuentra empleado habrá que observar las condiciones de este empleo ya que al comparar con los datos en un panorama mundial se observa que los jóvenes son subempleados o tienen un trabajo informal (CEPAL, 2015).

En México, la situación de pobreza de jóvenes en el año 2012 representó un 45% de la población; en cuanto a jóvenes vulnerables por carencias fue de una proporción de un 32% de la población total; lo que significa que una mayor proporción de jóvenes en nuestro país vive en condiciones de pobreza y vulnerabilidad (DIEJ-Imjuve con base en datos del CONEVAL, 2012). Lo que se relaciona con un conjunto de privaciones a las que tiene que enfrentarse en su vida cotidiana. Pensar en la pobreza desde una mirada multidimensional es acercarse a considerar los mecanismos de exclusión social en los que esta población se encuentra expuesta sistemáticamente, por lo que la privación se encuentra vinculada con la carencia social y la individual, bajas oportunidades de educación, salud, trabajo.

El problema concreto refiere a las oportunidades que tienen jóvenes de acceder a un vida digna en términos del bien vivir, al concebir a las instituciones como proveedoras de sentido y dirección a las acciones de los sujetos, se observa su representación en la institución educativa y laboral. En México, según el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010) existen 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años de edad, en donde un 50% aglutina aquellos jóvenes que estudian y trabajan (11%) o bien, solo estudian (39%); por lo que la otra mitad reúne a quienes solo trabaja (29%) o bien, no estudia ni trabaja (21%).

De acuerdo con Monsiváis (2007), en México al igual que en el resto de AL las condiciones laborales regidas por el mercado excluyen del trabajo a un porcentaje muy alto de jóvenes, y en los casos en los que pueden obtener trabajo tienen carencias en materia de derechos



laborales y de salud; convirtiendo en vulnerable a este sector de población al terminar insertándose en las actividades del empleo informal. La Organización Internacional del Trabajo (OIT), refiere que la mayoría de la juventud en los países latinoamericanos solo ha podido acceder a niveles secundarios de educación, en términos porcentuales, se habla de un 65% cuyo acceso a la educación es truncada más allá de los estudios secundarios. En contrapartida, solo el 14% de la población joven ha podido acceder a educación superior. Lo que indica, que insertarse en la educación universitaria, se hace cada vez más difícil al desarrollar la población joven necesidades de empleo. Al parecer en los países latinoamericanos incluido México, la disyuntiva del joven es: estudiar con los costos que esto genera o apoyar en el sustento familiar (OIT, 2010).

En relación con el binomio de mayor número de estudios mejor nivel de vida, en muchos países parece no reflejarse aun cuando la implementación y la mejora de las políticas públicas, tienen el objetivo de lograr mejorar las condiciones de vulnerabilidad de la infancia y adolescencia en condiciones de pobreza y pobreza extrema (Coneval, 2016) por ejemplo en México, el porcentaje de población que vive en pobreza ha aumentado de 45.5% en el año 2012 al 46.2% en el 2014 (Coneval, 2015), lo que marca una condición estructural para reproducir la pobreza.

Finalmente, los datos duros permiten constatarla instalación de dispositivos que a mediano y largo plazo pueden llevar a nuestras juventudes al juvenicidio moral, no obstante, existe la posibilidad de recurrir a procesos de resistencia y lucha por la vida individual y colectiva de los sujetos, aun entre la contradicción del *deber* y el *poder hacer* (Chul Han, 2014). En todo mecanismo de control se manifiesta su contraparte que es la resistencia, las acciones de desobediencia civil resultado del ejercicio de la libertad colectiva para hacer frente a las diversas formas de violencia del gobierno en todos sus niveles, un gobierno que instaura la guerra desde el totalitarismo, eliminando física y simbólicamente a todo adversario político, sean estas personas, familias, organizaciones sociales, resistencias que permitan sortear el sistema de control, que intenta la represión de las libertades colectivas (Agudelo, 2013).

Bibliografía

Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo, 23-70.

Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Parte tercera: "El campo de



- concentración como paradigma biopolítico de lo moderno". Valencia: PreTextos, 151-194.
- Agudelo-López, A., (2013). "Dispositivos de seguridad que de la actualización del miedo en el Estado contemporáneo". *Serie Documentos de Trabajo*, Red de Posgrados, núm. 35. Buenos Aires: CLACSO Editorial/Editor.
- Amnistía Internacional, (2003). *Muertes intolerables. 10 años de desapariciones y asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez y Chihuahua*. Disponible en: <http://amnistiainternacional.org/publicaciones/30-mexico-muertes-intolerables-10-anos-de-desapariciones-y-asesinatos-de-mujeres-en-ciudad-juarez-y-chihuahua.html>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Boltvinik, Julio. (2005). Ampliar la mirada: Un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano. *Papeles de población*, 11(44), 9-42. Recuperado en 04 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000200002&lng=es&tlng=es.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2015). *Hacia la inclusión social juvenil Herramientas para el análisis y el diseño de políticas*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39001/S1501236_es.pdf?sequence=1
- Chul Han, B., (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Ed. Herder. Barcelona, 7-14.
- Feffermann, M. (2015). "Genocidio de la Juventud Negra: deconstruyendo mitos", en J.M. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona y México: NED Ediciones-, El Colegio de la Frontera Norte--ITESO.
- Feixa, C., Cabasés, M.A., Pardell, A. (2015). "El juvenicidio moral de los jóvenes al otro lado del charco" en J.M. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*, 235-269. Barcelona y México: NED Ediciones, El Colegio de la Frontera Norte-ITESO.
- Feixa, C., y Strecker, T. (2016). "De ninis a indignados. Precariedad juvenil y movimientos sociales en la España de la crisis" en C. Figueiras y R. Medeiros (Eds.), *Jovens, trabalho e políticas públicas; anseios e desafios*, 71-90. Belo Horizonte (Brasil): Pucminas.
- Filguiera, C.; Peri, A. (2004). *América Latina los rostros de la pobreza y sus causas determinantes*. Proyecto Regional de Población Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) División de Población / Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Comisión Económica para América Latina y El Caribe. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7192/1/S045458_es.pdf
- Fromm, E. (1955). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, A. (2007). Herramientas teórico- metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza. *Ciencia, Docencia, Tecnológica*, núm. 35, Año XVIII, 15-33.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo de Población y Vivienda. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Ed. Melusina, España, 16-75.



- Moreno H. C. (2014). “Desciudadanización y estado de excepción”, en *Andamios*. Revista de Investigación Social del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, número 24 enero-abril, 125-148.
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptadas. En J.M. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona y México: NED Ediciones-, El Colegio de la Frontera Norte-ITESO.
- Naciones Unidas. (2017). *Día mundial de las habilidades de la juventud, 15 de julio*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/youthskillsday/>
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P. y Feixa-Pàmpols, C. (2014). “Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 551-564.
- Puello, J. (2013). *Tesis sobre el neoliberalismo*. Lectura, Argentina.
- Secretaría de Desarrollo Social-Instituto Mexicano de la Juventud. (2012). *Estimación de la pobreza en México para el año 2012*. Disponible en: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Infografia_Pobreza.pdf
- Valenzuela Arce, J. M. (2016). “Juvenicidio: necropolítica y iuvenis sacer”, en Silvia Borelli, *Jóvenes latinoamericanos: Necropolíticas, culturas políticas y urbanidades*, inédito mimeo.
- Valenzuela Arce, J. M. (s/a). “Ayotzinapa, juvenicidio, necropolítica y precarización”, en Mabel Moraña, y José Manuel Valenzuela (coords.). *Precariedades, exclusiones y emergencias*, inédito, mimeo.
- Valenzuela Arce, J. M. (2015). “Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas”, en J. M. Valenzuela Arce (Coord.), *Juvenicidio Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Nuevos emprendimientos editoriales, El Colegio de la Frontera.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres*, Barcelona: Ed. Gedisa, 29-64.

Contacto:

Emilia Cristina Gonzalez Machado: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx



EDUCACIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL EN ADICCIONES: RECUPERAR EL TERRITORIO COLABORANDO

Andrea Sixto-Costoya, *Unidad de Investigación Social y Sanitaria (UISYS).
Universitat de València.*

Álvaro Olivar Arroyo, *PTSC en Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.*

141

RESUMEN

En este artículo se analiza la situación actual de la atención a las adicciones y las dificultades que las profesiones de Educación Social y Trabajo Social se están encontrando dentro del modelo biomédico predominante. Se revisa la adecuación del modelo biopsicosocial para una mejor respuesta a las necesidades de las personas con problemas de adicción y cómo sus características dan cabida a las profesiones antes citadas. A continuación, se lleva a cabo una breve revisión histórica del papel del Trabajo Social y la Educación Social en el campo de las adicciones. Se plantean posteriormente una serie de propuestas que están orientadas a mejorar la colaboración y el trabajo conjunto entre ambas disciplinas, concluyendo con la idea de que la coordinación es enriquecedora tanto a nivel de investigación como de la práctica diaria.

PALABRAS CLAVE: Colaboración, Adicciones, Modelo Biopsicosocial, Educación Social, Trabajo Social.

Fecha de recepción: 14/11/2017

Fecha de aceptación: 03/02/2018



1. INTRODUCCIÓN. ADICCIONES EN LA ACTUALIDAD. EL MODELO BIOMÉDICO-PSIQUIÁTRICO.

El concepto de “adicción” como problemática derivada del consumo de sustancias tiene aproximadamente 200 años (Levine, 1978). Según evoluciona el fenómeno, varios paradigmas y teorías se postulan intentando ofrecer explicaciones. Básicamente, se generan tres perspectivas distintas que explican en concepto de adicción y los fenómenos asociados al mismo: el modelo biomédico, el modelo biopsicosocial y el modelo sociocultural.

Actualmente, la explicación predominante dentro de la comunidad científica sobre el concepto de “adicción” es el ofrecido y divulgado por el National Institute of Drug Abuse (NIDA), que la define como:

“Una enfermedad crónica y recurrente del cerebro que se caracteriza por la búsqueda y el consumo compulsivo de drogas, a pesar de sus consecuencias nocivas. Se considera una enfermedad del cerebro porque las drogas modifican este órgano: su estructura y funcionamiento se ven afectados. Estos cambios en el cerebro pueden ser de larga duración, y pueden conducir a comportamientos peligrosos que se observan en las personas que abusan del consumo de drogas” (NIDA, 2014:5).

Esta definición del NIDA, en la que no se incluyen los factores sociales, pone en evidencia la tendencia reduccionista actual en el ámbito de las adicciones (Apud y Romaní, 2016; Becoña, 2016).

Para entender cómo se llega hasta este punto, hay que focalizarlo desde un espectro más amplio, ya que, además de las adicciones, afecta a más ámbitos del sector sociosanitario. De hecho, según Tizón (2006), este reduccionismo biologicista presente desde hace más de una década se puede explicar por una menor capacidad crítica y autonomía de profesiones que se relacionan con la sanidad. Según señalan varios autores, estas circunstancias actuales pueden ser debidas a una imposición cultural e ideológica, relacionadas también con el poder que poseen las grandes corporaciones relacionadas con el sector sanitario, como son las farmacéuticas (Davenport-Hines, 2003; Tizón 2006; Levin, 2011). De esta reducción al modelo biomédico que predomina en la actualidad, surge un proceso de medicalización que ha sido definido y criticado por numerosos autores a lo largo de las últimas décadas (Conrad, 1992; Foucault, 1974; Lakoff, 2006). En la temática de adicciones en particular, la búsqueda de tratamientos farmacológicos puede conllevar el peligro de ocultar o menospreciar determinantes psicosociales que influyen en la problemática puede impedir o dificultar actuación globales y comprensivas (Epele, 2008).



Concretamente, en el tema de las adicciones, un factor determinante para que se desestabilizase la balanza hacia el modelo biomédico fue la consolidación de la explicación neurobiológica del fenómeno adictivo. Estas explicaciones comienzan a tomar fuerza a partir de los años 70, ya que antes los estudios neurobiológicos no estaban relacionados aún con el fenómeno adictivo y el uso y abuso de sustancias era percibido como un área secundaria que no interesaba a muchos especialistas del campo biomédico (Vrecko, 2010). El inicio del interés lo marcó la primera identificación del neuroreceptor opioide, descubierto por Salomón Snyder y Candance Pert (Pert y Snyder, 1973). A partir de ahí, se inicia una afluencia de recursos humanos y materiales que posibilitan investigaciones en el área de adicciones dentro del campo de las neurociencias, promoviendo una nueva manera de entender la problemática (Becoña, 2016; Tizón 2006).

Como ya se ha mencionado, NIDA fue y es una de las instituciones que, desde su fundación en el año 1974, más ha promocionado el auge de este nuevo modelo centrado en el campo de las neurociencias. A través de la financiación de estudios enfocados en esta línea, varios de sus directores y científicos fueron perfilando la concepción de adicción como enfermedad del cerebro, culminando con la influencia de la Dra. Nora Volkow, actual directora del NIDA, que favorece y estimula la consolidación esta concepción (Becoña, 2016), llegando así a la definición de adicción citada al principio de este apartado, imperante en la actualidad (NIDA, 2014). Aunque es cierto que se mencionan las variables psicosociales y que se reconocen como importantes, paulatinamente han sido relegadas a un segundo plano, girando siempre en torno a la idea central de que la adicción está ligada a los cambios que se producen en la estructura y funcionamiento del cerebro (Volkow y Morales, 2015).

Según Becoña (2016) hay varias explicaciones de por qué ha avanzado tanto este modelo en los últimos años, comenzando en EEUU y expandiéndose a países como España:

1. La financiación. El NIDA es la institución que financia el 85% de los estudios a nivel mundial sobre adicciones, priorizando el modelo médico de la adicción (Hall, Carter y Forlini, 2015). En España se sigue la misma línea, la financiación se dirige sobre todo a investigación biomédica.
2. Intereses de la industria farmacéutica. Los laboratorios han encontrado un ámbito en el que vale la pena invertir esfuerzo, ya que son muchas las personas que padecen trastornos adictivos alrededor del mundo y que pueden ser potenciales consumidoras de nuevos



fármacos, a pesar de que los resultados en la búsqueda de tratamiento farmacológico de las adicciones no hayan sido muy exitosos.

3. Intereses personales de los/as profesionales de la medicina en este modelo. Este hecho se propicia porque, tanto desde la psiquiatría estadounidense como la española, se apuesta claramente por la adicción como enfermedad del cerebro. En España concretamente, el ejemplo más palpable en los últimos años es el auge de la visión de la patología dual, que suele implicar que, si una persona tiene una enfermedad psiquiátrica asociada, el tratamiento farmacológico está doblemente justificado.

Internacionalmente, también surgen voces críticas con este modelo. Una de las más contundentes es la planteada por Hall, Carter y Forlini (2015), que señalan una serie de factores que cuestionan la supremacía del modelo biomédico, reivindicando la importancia de los aspectos psicosociales, y la necesidad de situarlos en, al menos, el mismo nivel de consideración que las explicaciones biológicas. La crítica número uno se centra en el situar la adicción como enfermedad crónica, haciendo hincapié en el hecho de que hay personas que, debido a cambios en sus circunstancias vitales (caso de los soldados de Vietnam¹ o de personas con consumo problemático de alcohol que se recuperan sin tratamiento²), dejan el consumo sin tratamiento, haciendo patente que la adicción crónica podría ocurrir en una minoría de la población adicta y no de forma general. A continuación, también critican las limitaciones que tienen los modelos animales para explicar ciertos hechos, como por ejemplo el efecto de las recompensas, como comida o el contacto con parejas de distinto sexo, hacen que ratones entrenados para la auto-administración de sustancias, se abstengan de consumirlas al preferir refuerzos naturales. En cuanto a la genética de la adicción, argumentan que realmente la adicción no es una problemática reservada solo a personas que tienen los llamados “genes de la adicción” y que, generalmente, la supuesta predicción genética de ciertas personas a tener adicción no ofrece más información que el estudio de la historia familiar de consumo. Sobre los estudios de neuroimagen, destacan que las diferencias que se dan entre los cerebros adictos y los no adictos pueden ser debidas los sesgos por el tamaño de

1.- Soldados americanos que consumían heroína durante la guerra del Vietnam y que luego, al regresar a su país, un alto porcentaje de los que habían sido ‘adictos’ mientras estaban en Vietnam supuestamente la dejarían sin tratamiento, sobreentendiéndose con ello que el ambiente y la situación de estrés eran más determinantes que la propia capacidad adictiva de la heroína (Calafat y Becoña, 2005).

2.- Personas que tenían problemas de consumo de alcohol en distintos niveles y que, debido a cambios en sus circunstancias vitales, así como debido a características sociales de tipo socioeconómico o geográfico, consiguieron dejar el consumo o reducirlo hasta un nivel no problemático, sin necesidad de tratamiento (Sobell et al., 1996).

la muestra y al tamaño de las diferencias, además de no especificar si la adicción es la causa o la consecuencia de las diferencias en las estructuras cerebrales. Finalmente, señalan que la complejidad de la neurobiología de la adicción está en constante aumento, ya que cada vez hay más estructuras cerebrales implicadas, un ejemplo de ello es el prometedor estudio de la Epigenética, según la cual el consumo de sustancias puede modificar la expresión de los genes en función de las variables ambientales, como los problemas laborales, familiares, económicos...

Todo lo comentado en este apartado introductorio, persigue la intención de perfilar brevemente cuál es la concepción actual de la problemática de las adicciones y qué es lo que conduce a la misma. El hecho de que se ponga de relieve la excesiva influencia del modelo biomédico no pretende desestimar la importancia que algunos de sus preceptos posee. Pero interesa destacar que el fenómeno de las adicciones no es exclusivamente biológico, sino un compendio de factores biológicos, sociales y psicológicos, y que, sin esta perspectiva holística, el problema no será comprendido en su totalidad, en detrimento directo para las personas que sufren esta problemática (Hall, Carter y Forlini, 2015; Kalant, 2010; Carter y Hall, 2011; Becoña, 2016).

Por ello, es necesario insistir en que hay otras formas de entender el problema, que ya tuvieron importancia en el pasado, pero que poco a poco fueron situándose en segundo puesto. Una de esas formas en el modelo biopsicosocial, del que se habla a continuación.

2. EL MODELO BIOPSIOSOCIAL: AUGE Y CAÍDA.

En 1946, la Organización Mundial de la Salud definió el concepto de salud como “*un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o dolencia.*” (OMS, 1998:10). Este concepto de salud se mantuvo durante el desarrollo de la segunda parte del Siglo XX a través de actos y declaraciones como la de Alma-Ata en 1977 (World Health Organization y Unicef, 1978), la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud de 1986 (Restrepo y Málaga, 2001) o el Programa “Salud para todos en el año 2000” (Mahler, 2009).

Desde que Engel (1977) lo plantea, de manera coherente con el concepto de salud adoptado por la OMS tres décadas antes, el modelo biopsicosocial es una referencia habitual en las investigaciones y propuestas sobre adicciones; muchos de los programas que se desarrollan,



así como gran parte de los trabajos de investigación y revisión que se publican, siguen remitiendo a este modelo como un marco de referencia desde el que se parte. La transformación del obsoleto concepto de salud como “ausencia de enfermedad” en otro más integral, como era el de “estado de bienestar físico, psíquico y social”, obligó a revisar los parámetros desde los que se estaban tratando los problemas de salud, y a establecer un modelo de análisis, actuación e investigación acorde con esa definición, más ajustada a la realidad y que contemplaba la interacción de diversos aspectos del individuo como configuradoras de un estado de salud, desde una perspectiva sistémica.

Llegados a este punto, es importante señalar los avances teóricos que se produjeron, relacionados con una conceptualización tan amplia de la salud. El propio concepto de “salud social” fue desarrollado en diversos trabajos, y se veía relacionado con el concepto de “estilo de vida”, que era definido por la OMS (1998:27) como *“una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales-individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales”*. Este concepto abre enormemente las puertas a la labor de la Educación Social y el Trabajo Social en el ámbito de la salud y, concretamente, de las adicciones.

En un trabajo posterior, se establecían los principios generales del enfoque biopsicosocial aplicado a las adicciones (Kumpfer, Trunell y Whiteside, 1990), entre los cuales destacaban:

- La causación es multidireccional, multicausal, probabilística y sensible a las dependencias iniciales.
- Los cambios en un aspecto del sistema pueden repercutir a través del sistema en su totalidad, y se dan transacciones recíprocas entre la persona y el entorno.
- La persona está influenciada por eventos futuros y está orientada a metas; no siempre se mueve hacia un estado ideal, también puede ser autodestructiva.
- Para poder entenderse, la persona debe ser estudiada pragmáticamente en la relación con su entorno, que es único, incluyendo factores históricos, actuales y futuros.
- Se deberían entender los significados de los eventos para la persona.
- Los intentos de estudiar y medir el sistema persona/entorno cambian el propio sistema, por ello no existe como tal la observación independiente.



- Los métodos de investigación longitudinales, vinculados al desarrollo, etnometodológicos y antropológicos se necesitan para estudiar sistemas tan organicísticos y transaccionales.
- Aun cuando pueda darse una gran síntesis de teorías generales, es muy probable que se den muchas excepciones, basadas en la complejidad del sistema.

En la década de los 80, especialmente en su segunda mitad, España puso en marcha una estructura de respuesta a los problemas asociados al consumo de droga basada en este modelo, pero con una cierta tendencia a lo psicológico, especialmente de orientación conductista. Aun así, se crearon toda una serie de instituciones estatales (PNsD), autonómicas y locales, que contaban con planteamientos de partida y dotación de recursos humanos de carácter multidisciplinar, partiendo de la premisa de que la adicción era un problema multicausal y, por ello, requería de una visión desde diferentes disciplinas vinculadas a este ámbito. En este modelo implantado, el papel tanto del Trabajo Social como de la Educación Social resultaba relevante, dado que ambas disciplinas estaban presentes en muchos equipos de trabajo, y aportaban desde su campo de conocimiento una visión socializadora de la problemática, imprescindible para la rehabilitación e incorporación social de los sujetos afectados.

Un análisis de la literatura científica más reciente sobre adicciones en nuestro país evidenciaría que la mayoría de la producción que se está dando en este ámbito no responde a estos principios en absoluto. Se están ignorando tanto la redefinición del concepto de salud anteriormente reflejado como el propio modelo biopsicosocial, y se sigue centrando la atención en el concepto de “enfermedad”, manteniendo una visión reduccionista (Fernández Hermida et al, 2007). Esto supone con una clara tendencia a la investigación parcelada y conceptualizando de manera mecanicista al sujeto como un mero organismo, sin tener en cuenta las relaciones que establece con su entorno afectivo, lúdico, laboral y social (Bernard y Krupat, 1994).

En el caso de las adicciones, la crisis económica de la etapa 2008-2014 ha supuesto una reducción significativa en el personal de atención directa a las adicciones, siendo las más perjudicadas de este proceso las profesiones más centradas en los aspectos psicosociales del problema. Tanto la crítica al modelo biomédico dominante, como la tendencia que se está dando en estos últimos años a recuperar el modelo biopsicosocial como marco de referencia,



implica que profesiones como el Trabajo Social y la Educación Social se posicionen de una manera abierta y que no deje lugar a la confusión. Este posicionamiento supone la redefinición de las parcelas de trabajo que les son más propias, transmitiendo sus objetivos y estrategias de trabajo y generando modelos colaborativos que permitan que el ámbito social de los sujetos con consumos problemáticos de drogas y con otras adicciones pueda ser atendido de la manera más adecuada posible, con garantías de calidad profesional.

3. EL TRABAJO SOCIAL EN ADICCIONES: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.

148

El Trabajo Social es una disciplina cuya intervención en el ámbito de las adicciones tiene una trayectoria de más de medio siglo. Prueba de ello son textos como el de Tobin (1952) de la University of British Columbia, que en aquel momento ya publicaba sobre el rol del Trabajo Social en el tratamiento de las adicciones, haciendo referencia a las variables contextuales relacionadas con los factores sociales, como la familia, el trabajo y el grupo de iguales.

A nivel español, el Trabajo Social en adicciones está presente desde los inicios de la profesión y evoluciona con ella hasta que alcanza el rango universitario en el año 1983 (Gutiérrez, 2007). Siguiendo a Gutiérrez (2007:184), se puede definir el Trabajo Social en el ámbito de las adicciones como:

“Forma especializada de Trabajo Social que, mediante un proceso de acompañamiento social, tiene por objetivo el estudio y abordaje de los factores sociales que pueden propiciar la aparición de conductas adictivas, contribuir a su mantenimiento y/o favorecer su abandono; reduciendo los factores de riesgo del contexto social e incrementando los recursos del sujeto de naturaleza interactiva y psicosocial”.

El “contexto” mencionado en la anterior cita, también llamado “entorno” o “ambiente”, es uno de los principales factores que influyen en las adicciones, junto con la “sustancia” y el “individuo” (Kramer y Cameron, 1975; Romani, 2011) (ver figura 1). Por las características de su profesión, el Trabajo Social pone el entorno en el punto de mira de su actuación, dividiéndolo en tres conceptos (Mayor, 1995; Gutiérrez, 2007): el *microsistema* (familia, escuela y grupo de iguales), *macrosistema* (valores, sistema social, políticas educativas, legislación, dimensión transcultural, medios de comunicación y publicidad) y *mesosistema* (roles, estatus, trabajo, ocio y hábitat).





Figura 1. Tríada de elementos que intervienen en la adicción. Fuente: Elaboración propia a partir de Zinberg (1984).

Principalmente, el Trabajo Social en adicciones se lleva a cabo desde los Servicios Sociales especializados, que pueden ser públicos o privados. Básicamente, los Servicios Sociales especializados son: centros ambulatorios, comunidades terapéuticas, centros de día, pisos tutelados, talleres ocupacionales, unidades de desintoxicación hospitalaria, unidades de mantenimiento con antagonistas, centros de dispensación de agonistas y unidades móviles. Pero, además, también es importante destacar la actuación más directa que tiene lugar en los Servicios Sociales Comunitarios/Básicos, ya que suelen ser la puerta de entrada a los servicios especializados, y un sitio estratégico para hacer una primera detección de una problemática de adicciones.

Tanto en el plano internacional como nacional, el Trabajo Social en adicciones se relaciona con los ámbitos de prevención, tratamiento y reinserción social, trabajando con poblaciones diana como los/as jóvenes, las familias, las personas privadas de libertad, las mujeres o las personas con patología dual, que se encuentran englobados dentro del espectro más amplio que supone la concepción de individuo, grupo y comunidad (Castilla, 2016; Cree et al., 2016; Forrester y Harwin, 2011; Gómez- Moya, 2000; Karoll, 2010; Proctor, 2002; Sánchez, 1998; Tyuse y Linhorst, 2005; Vakharia y Little, 2017). Sin embargo, aunque los tres pilares son importantes (prevención, tratamiento y reinserción), es interesante hacer hincapié especial en

la reinserción social como uno de los objetivos más importantes del Trabajo Social en el ámbito de las adicciones, ya que se trata de una intervención esencialmente social cuyo objetivo es integrar en la comunidad a las personas con problemas de adicciones. La inserción social o reinserción social engloba una serie de estrategias psicoterapéuticas, educativas, sanitarias y sociales que apuntan a los individuos, familias y comunidad como sujeto de intervención. La inserción social es, pues, cualquier intervención social cuyo objetivo sea integrar en la comunidad a las personas con problemas de adicciones, basándose en tres abordajes: el alojamiento, la educación y el empleo (Gutiérrez, 2007).

4. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ADICCIONES: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.

Al igual que el Trabajo Social, la Educación Social acumula una historia dentro de la atención a las adicciones en España, existiendo referencias que ubican a Educadores y Educadoras Sociales en los primeros centros de tratamiento en España, a principios de los años 70. En la Educación Social, se fusionan tres profesiones existentes previamente, diferentes pero estrechamente relacionadas entre ellas: la animación sociocultural, la educación para adultos y la educación especializada, y, especialmente la última, engloba el trabajo con adicciones, que sigue siendo un ámbito clave de actuación de la Educación Social una vez consolidada como titulación universitaria (Bas-Peña, 2014).

Resulta poco discutible lo apropiado de que la Educación Social sea una de las disciplinas con más presencia en el abordaje de las adicciones; en la mayoría de los casos, el proceso de socialización se ha visto alterado por comportamientos que promueven la asociación diferencial (Sutherland, 1993) o por el aislamiento social, suponiendo déficits en el desempeño social de los individuos. El proceso de socialización hace referencia a la relación establecida por el sujeto con los diversos aspectos del entorno social. Romani (1993) propuso un planteamiento que denominó “Reconstrucción del modus vivendi” referido a consumidores de drogas en situación de abandonar el consumo, en el que reflejaba aspectos del entorno importantes para ese proceso como la familia, los amigos, el barrio, la vivienda, el ocio, y el trabajo y la economía. Este planteamiento de re-construcción ha de producirse necesariamente después o al mismo tiempo que un proceso de de-construcción. Y para el acompañamiento en un proceso de estas características, la tarea socioeducativa es básica, partiendo de los objetivos que aparecen en la definición de Educación Social de ASEDES (2007): en primer lugar, la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales,



entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y, en segundo lugar, la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. Este modelo de trabajo, heredero del Modelo de Potenciación (Costa y López, 1992), aparece ampliamente explicado en trabajos anteriores (Olivar, 2005; Olivar y Tembrás, 2007).

La presencia de la Educación Social en la historia de la atención a las adicciones en España aparece en diversas publicaciones (Carretero et al, 1988; Jordá, 1989; AA.VV., 1991; Aguilar, 1995; Asoc. Épsilon, 1996; Camacho et al, 1997; Olivar, Sanchís y Ros, 2008). Pero, a pesar de que los/as educadores/a sociales son el colectivo profesional más presente en el trabajo en adicciones, esa presencia no se corresponde con su estatus, manifestándose en aspectos como la frecuente ambigüedad en sus funciones, asumiendo tareas por debajo de su cualificación, y —especialmente, en un contexto dominado por el enfoque biomédico— una menor presencia en la toma de decisiones en comparación otras profesiones relacionadas con este ámbito (Olivar, 2005). Esta situación ya manifestada en aquel momento se ha agudizado con la crisis económica de los años recientes.

En el ámbito de adicciones en el contexto español, la presencia de educadores y educadoras sociales está generalizada en todos los espacios de atención, y muy especialmente en recursos residenciales o semi-residenciales, y en programas de actuación en el medio comunitario, preventivos, de tratamiento y reinserción. Desde el trabajo en medio residencial en lo cotidiano en espacios como Comunidades Terapéuticas, hasta el trabajo en medio abierto, actuando con menores en riesgo con intención preventiva, el educador y la educadora social desarrollan su tarea, utilizando estrategias socioeducativas orientadas a la incorporación social del sujeto para superar los problemas asociados a las adicciones.

5. LA NECESIDAD DE COLABORAR PARA RECUPERAR EL TIEMPO PERDIDO Y EL ESPACIO NECESARIO.

Como se ha venido comentando en los apartados anteriores, el ámbito de las adicciones precisa de la intervención social dentro de su marco de actuación. Es preciso remarcar que, aunque en los últimos años es la perspectiva biomédica la que domina el modo de trabajar en adicciones, eso no significa que lo social haya dejado de ser relevante o que pueda ser sustituido, sino que viene a suponer que la intervención esté siendo incompleta y desequilibrada (Apud y Romani, 2016).



Dentro del ámbito social, la Educación Social y el Trabajo Social son dos de las disciplinas con amplia trayectoria en el campo de adicciones que actualmente no reciben el reconocimiento que corresponde, hecho que se traduce en menores y peores recursos para poner en marcha su trabajo, tanto materiales como humanos. Esta situación se da en España, pero también hay constancia que suceden contextos internacionales, tal y como mencionan Paylor et al., (2012) en su libro *Social Work and drug use*, focalizado en el contexto británico. En dicho libro, los autores intentan recolocar las adicciones como una problemática con factores que son intrínsecamente sociales, a pesar de la predominancia actual de la perspectiva médica.

Por esta razón, ambas profesiones deben concienciarse de que su espacio de intervención en el ámbito de las adicciones es imprescindible y no menos importante que el de las profesiones de perfil sanitario. Esta concienciación es importante para actuar en consecuencia y reivindicar el espacio perdido. Para ello, es preciso comenzar clarificando el hecho de que si en España conviven las dos profesiones (Educación Social y Trabajo Social) es por algo. Es decir, no tiene sentido ni en la práctica profesional ni en la teoría derivada de la investigación que intenten solaparse, ya que son profesiones distintas que nacen con diferentes objetivos (Quintana, 1994; Serrano, 2012). Otra cuestión es admitir que existe un campo de trabajo común para ambas, y que esta parcela compartida pueda verse abordada desde dos posturas distintas: la colaboración interdisciplinar o el conflicto disciplinar, asociado a aspectos como el intrusismo profesional. La representación de esta realidad se puede observar en la figura 2.

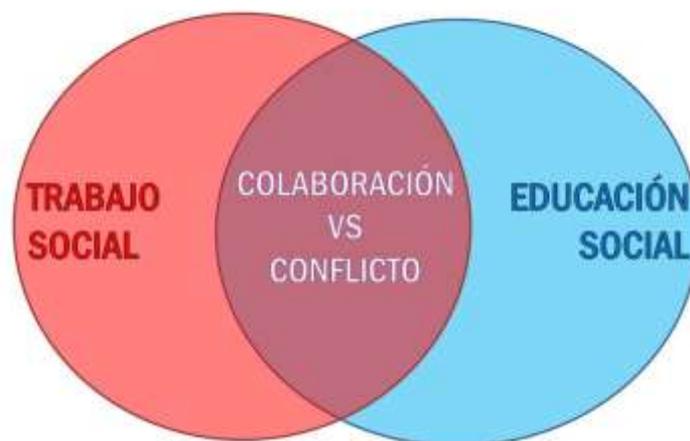


Figura 2. Espacios compartidos e independientes de la Educación Social y el Trabajo Social: colaboración vs conflicto. (Elaboración propia).

Una vez aceptado que el papel de la Educación Social y el Trabajo Social en adicciones es imprescindible y que ambas profesiones deben respetar sus competencias evitando el intrusismo, es importante asumir que la tarea de reivindicación del espacio de lo social debe ser conjunta para que funcione. Igual que no tiene sentido el solapamiento entre ellas, tampoco lo tiene que demanden ese espacio por separado. La evidencia científica también ratifica este hecho, como se puede comprobar en un estudio de Carpenter et al., (2003), que investiga sobre el trabajo multidisciplinar en equipos de salud mental. En este estudio se destaca que las profesiones sociales experimentan más conflictos de roles que las sanitarias, pero que, una vez que estos roles están definidos y los conflictos por este tema se diluyen, el funcionamiento de los grupos es mejor, reafirmando la importancia de poner énfasis en la claridad de roles para garantizar resultados positivos para los equipos multidisciplinarios.

Por otro lado, aunque es interesante saber dónde empieza y dónde acaba la intervención de cada una, es importante buscar puntos de unión entre ambas, ya que eso facilita la comunicación y el intercambio de experiencias. Creemos firmemente que la combinación de nuestras diferentes capacidades y competencias profesionales dan como resultado un trabajo mucho más enriquecedor, tanto para el sujeto como para nosotros.

Dentro del ámbito concreto de adicciones, resulta básica una visión transdisciplinar, que permita que todos los profesionales que trabajan dentro de este campo, pongan en común sus ideas y puedan compartir una perspectiva colectiva sobre el problema, sin que unas impongan su visión sobre otras. Esta forma de organizar la visión transdisciplinar aparece representada en la figura 3.



Figura 3. *Visión transdisciplinar de la problemática.* Fuente: Elaboración propia a partir de Olivar (2007).

La existencia de equipos multiprofesionales que desarrollen una labor de carácter interdisciplinar es imprescindible, de manera que el sujeto pueda beneficiarse de una actuación multidimensional que se beneficia de la sinergia entre sus diferentes componentes. Esto supone, implícitamente, la obligación de que en la práctica profesional los/as profesionales de la Educación Social y el Trabajo Social se soliciten mutuamente. Es decir, que entiendan que la presencia de las dos profesiones enriquece la intervención, haciéndola más fuerte, lo que supone un beneficio directo para las personas con problemas de adicciones.

Frente a la actual postura de entender la problemática de las adicciones como un asunto exclusivamente biomédico, es importante establecer nuevos métodos de intervención y acción social, y consolidar los actuales de manera que se puedan validar y contrastar, para que se sepa si funcionan. Para ello, la investigación es imprescindible, ya que no vale sólo con hacer las cosas, sino que hay que difundirlas, y de la manera más extensa posible. En este sentido, la Educación Social y el Trabajo Social tienen un amplio potencial de trabajo conjunto, puesto que pueden crear líneas de investigación integradoras que favorezcan a ambas profesiones.

Asociado a este planteamiento anterior, es básico incidir en la imperiosa necesidad de que desde la Universidad se fomente en el alumnado este espíritu colaborativo entre la Educación Social y el Trabajo Social, para que así lo tengan presente en un futuro laboral, ya sea desde el ámbito de la investigación o desde la intervención.

6. CONCLUSIONES CONJUNTAS

Para finalizar, debemos dejar constancia, como autores de este trabajo, de que para nosotros es más importante encontrar cómo podemos complementarnos que acentuar nuestras diferencias. El presente artículo, un trabajo conjunto entre una trabajadora social y un educador social, es una prueba de ello. Además, mencionar que en el momento actual, estamos a la espera de poder desarrollar un espacio de formación conjunto entre profesionales de Educación Social y Trabajo Social orientado al ámbito de las adicciones, que permita transformar todos los planteamientos aquí presentados en una realidad tangible. Creemos firmemente en el potencial de colaboración y coordinación entre nuestras dos profesiones, no solo por el beneficio que conlleva para ellas mismas, sino también para todas las profesiones con las que se relacionan en el trabajo diario. Pero muy especialmente, por delante de todo lo anterior y de acuerdo con nuestras obligaciones deontológicas y profesionales, entendemos



que se benefician las personas con problemáticas asociadas a las adicciones. Porque no debemos olvidar que ellas siempre fueron la prioridad. Finalmente, creemos que este modelo de pensamiento y esta actitud colaborativa no solo debe ser aplicada en el ámbito de las adicciones, sino en todos los campos de lo social.

Bibliografía

- Aguilar, I. (coord.) (1995). *El educador social y las drogodependencias*. Madrid: GID.
- Apud, I., Romani, O. (2016). La encrucijada de la adicción. Distintos modelos en el estudio de la drogodependencia. *Health and Addiction*, 16(2), 115-125.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Asociación Épsilon (1996). *La práctica socioeducativa en la incorporación social de drogodependientes*. Madrid: Asociación Épsilon.
- Autores Varios (1991). *I Encuentro Estatal de Educadores Sociales en Drogodependencias: Evaluaciones y conclusiones*. Madrid: CREFAT.
- Bas-Peña, E. (2014). Educación Social y formación en drogodependencias. *Salud y drogas*, 14 (1), 71-83.
- Becoña, E. (2016). La adicción “no” es una enfermedad cerebral. *Papeles del Psicólogo*, 37 (2), 118-125.
- Bernard, L y Krupat, E. (1994). *Health psychology: Biopsychosocial factors in health and illness*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Calafat, A y Becoña, E. (2005). ¿Se puede prevenir el consumo de heroína? *Adicciones*, 17, 299-320.
- Camacho, A; Castillo, A y Monge, I. (1997). *Intervención socioeducativa sobre drogodependencias en Andalucía*. Sevilla: Comisionado para las Drogodependencias, Junta de Andalucía.
- Carpenter, J; Schneider, J; Broman, T y Wooff, D. (2003). Working in multidisciplinary community mental health teams: the impacto in Social Workers and Health professionals of integrated health care. *British Journal of Social Work*, 33, 1081-1103.
- Carretero, C; Fernández, T y Bayarri, M. (1988). Función de la asamblea en un sistema abierto: La comunidad terapéutica. *Revista Española de Drogodependencias*, 13 (3): 183-191.
- Carter, A y Hall, W. (2011). Proposals to trial deep brain stimulation to treat addiction are premature. *Addiction*, 106, 235-37.
- Castilla, P. (2016). La prevención de recaídas en drogodependencias desde el modelo de Marlatt. Aportaciones desde el Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy*, 77, 109-133.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual review of sociology*, 18, 209-232.



- Costa, M.; López, E. (1992). *Manual para el Educador Social*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cree, V; Jain, S y Hillen, P. (2016). The challenge of measuring effectiveness in Social Work: a case study of an evaluation of a drug and alcohol referral service in Scotland. *British Journal of Social Work*, 46, 277-293.
- Davenport-Hines, R. (2003). *La búsqueda del olvido. Historia global de las drogas, 1500-2000*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*. 8, 196(4286):129-36.
- Epele, M. (2008). *Usos y abusos de la medicalización en el consumo de drogas: Sobre economías, políticas y derechos*. Buenos Aires: Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico.
- Fernández Hermida, J; Carballo, J; Secades-Villa, R y García-Rodríguez, O. (2007). Modelos teóricos de la conducta adictiva y recuperación natural. Análisis de la relación y consecuencias. *Papeles del psicólogo*, 28 (1), 2-10.
- Forrester, D y Harwin, J. (2011). *Parents who misuse drugs and alcohol: effective intervention in Social Work and child protection*. Chichester: Wiley – Blackwell.
- Foucault, M. (1974). Historia de la medicalización. *Educación Médica y Salud*, 11 (1), 3-25.
- Gómez-Moya, J. (2000). La construcción del alcoholismo como problema social. *Revista de Treball Social*, 159, 45-64.
- Gutiérrez, A. (2007). *Drogodependencias y Trabajo Social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Hall, W; Carter, A. y Forlini, C. (2015). The brain disease model of addiction: is it supported by the evidence and has it delivered on its promises? *Lancet Psychiatry*, 2, 105-110.
- Jordá, M. (1989). El educador en el tratamiento de toxicomanías. *Revista Española de Drogodependencias*, 14 (1): 53-56.
- Kalant, H. (2010). What neurobiology cannot tell us about addiction? *Addiction*, 105, 780–89.
- Karoll, B. (2010). Applying Social Work approaches, harm reduction, and practice wisdom to better server those with alcohol and drug disorders. *Journal of Social Work*, 10 (3), 263-281.
- Kramer, J y Cameron, C. (1975). *Manual sobre la dependencia de las drogas*. Ginebra: OMS.
- Kumpfer, K; Trunnell, E y Whiteside, A. (1990). The Bio-psychosocial Model: Application to the additions field. In Engs R. C. (Ed.). *Controversy in the addiction field* (pp. 55-66). Dubuque: Kendall/Hunt.
- Lakoff, A. (2006). Liquidez diagnóstica: enfermedad mental y comercio global de ADN. *Apuntes de investigación*, 11, CECyP.
- Levin, L. (2011). La construcción de la adicción como problema de conocimiento neurobiológico y las perspectivas de tratamientos, una crítica del modelo hegemónico. *Redes*, 17 (32), 95-132.
- Levine, H. (1978). The Discovery of Addiction: Changing Conceptions of Habitual Drunkenness in America. *Journal of Studies on Alcohol*, 15, 493–506.



- Mahler, H. (2009). The meaning of "Health for all in the year 2000". *Revista Cubana de Salud Pública*, 35(4), 2-28.
- Mayor, J. (1995). Las drogas como objeto del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 8, 213-239.
- NIDA. (2014). *Las drogas, el cerebro y el comportamiento: La ciencia de la adicción*. Disponible en: <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/las-drogas-el-cerebro-y-el-comportamiento-la-ciencia-de-la-adiccion> . Consultado el 02/11/2017.
- Olivar, A. (2005). La educación social en el tratamiento de drogodependencias. *Revista Peruana de Drogodependencias*, 3(1), 159-186.
- Olivar, A; Sanchís, E y Ros, S. (2008). El educador social en comunidad terapéutica: situación actual, reflexiones y propuestas. *Revista Española de Drogodependencias*, 33 (3), 333-347.
- Olivar, A y Tembrás, A. (2007). La educación social en el tratamiento de drogodependencias (II): estrategias y procedimientos. *Revista Peruana de Drogodependencias*, 5, 213-248
- OMS (1998). *Glosario sobre promoción de la salud*. Ministerio de Sanidad y Consumo: Madrid.
- Paylor, I; Measham, F y Asher, H. (2012). *Social Work and Drug Use*. Maidenhead: Open University Press.
- Pert, C y Snyder, S. (1973). Opiate receptor: demonstration in nervous tissue. *Science*, 179, 1011-1014.
- Proctor, E. (2002). Social Work, school violence, mental health and drug abuse: a call for evidence practices. *Social Work Research*, 26 (2), 67-69.
- Quintana Cabanas, J. (1994). Trabajo Social y Pedagogía Social: relaciones entre sus campos y competencias profesionales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 9, 173-183.
- Restrepo, H; Málaga, H. (2001). *Promoción de la salud: cómo construir vida saludable*. Bogotá: Pan American Health Org.
- Robinson, A; Nestler, E. (2012). Transcriptional and Epigenetic Mechanisms of Addiction. *Nature Review of Neuroscience*, 12 (11), 623-637.
- Romaní, O. (1993): Asistencia y relaciones informales: la integración social de los drogodependientes. En VV.AA.: *Las drogodependencias: perspectivas sociológicas actuales*. Ilustre Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología: Madrid.
- Romaní, O. (2011). La epidemiología sociocultural en el campo de las drogas: Contextos, sujetos y sustancias. Epidemiología sociocultural. *Un diálogo en torno a su sentido, métodos y alcances*, organizado por Jesús Armando Haro, 89-113.
- Sánchez, M. (1998). El Trabajo Social en las adicciones grupales con padres y madres ante el fenómeno de las drogodependencias: necesidad de una metodología participativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 8, 181-200.
- Serrano, F. (2012). Educación Social para la salud: proyección, acción y profesionalización. *Revista Médica de Risalda*, 19 (1), 75-80.



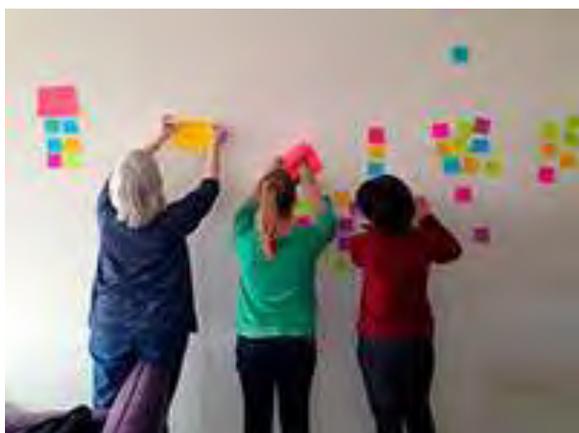
- Sobell, L; Cunningham, J; Sobell, M. (1996). Recovery from alcohol problems with and without treatment: prevalence in two population surveys. *Am J Public Health*, 86 (7), 966-972.
- Sutherland, E. (1993). Differential association. Edwin Sutherland: *On Analyzing Crime*.
- Tizón, J. (2006). A propósito del modelo biopsicosocial, 28 años después: epistemología, política, emociones y contratransferencia. *Atención Primaria*, 39 (2), 93-97.
- Tobin, J. (1952). *The role of Social Work in recognition and treatment* (tesis doctoral). University of British Columbia, Canada.
- Tyuse, S y Linhorst, D. (2005). Drug courts and mental health courts: implications for Social Work. *Health and Social Work*, 30 (3), 233-240.
- Vakharia, S y Little, J. (2017). Starting where the client is: harm reduction guidelines for clinical social work practice. *Clinical Social Work Journal*, 45, 65-76.
- Volkow, N y Morales, M. (2015). The brain on drugs: from reward from addiction. *Cell*, 162, 712-725.
- Vrecko, S. (2010). Birth of a disease: Science, the state and addiction neuropolitics. *History of the Human Sciences*, 23, 52-67.
- World Health Organization y Unicef. (1978). Primary health care: report of the International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USSR, 6-12 September 1978.
- Zinberg, N.E. (1984). *Drug, Set, and Setting*. New York: Human Sciences Press.

Datos de contacto:

Andrea Sixto-Costoya: Andrea.Sixto@uv.es
Álvaro Olivar Arroyo: alvolivar@gmail.com



Miscelánea



TEORÍA FUNDAMENTADA: NI TEORÍA, NI FUNDAMENTADA ***Founded theory: neither theory, nor founded, nor grounded***

Dra. Janette García Yepes, *Universidad Lisandro Alvarado (Venezuela)*

Dr. Pedro Rodríguez Rojas, *Universidad Simón Rodríguez. Barquisimeto (Venezuela)*

160

Resumen

Este artículo pretende realizar una revisión crítica a la teoría fundamentada, principalmente desde sus presupuestos teóricos y filosóficos. Es una crítica a lo que consideramos debilidades teóricas de esta propuesta, que confunde lo teórico con lo metodológico, hace más énfasis en lo procedimental que en lo teórico y epistemológico y banaliza el concepto de teoría. Desde el punto de vista epistemológico, aunque su intención fue ubicarse dentro de los llamados “nuevos paradigmas” y responder a los enfoques cualitativos de la investigación y hay quienes lo consideran un enfoque interpretativista que pretende valorizar los significados, sin embargo, en la práctica, se percibe más cercano al positivismo y al funcionalismo, por enfatizar más en los procedimientos metodológicos y en la utilidad de los resultados obtenidos en la investigación. No creemos en teorías que emerjan directamente de la realidad de la vida cotidiana, sino de la búsqueda racional de modelos explicativos que den coherencia lógica al material empírico. Teoría inductiva acerca de un área sustantiva que no traspasa lo descriptivo y se convierten en mera transcripción de datos y entrevistas con muy poco análisis y muchos menos consiguen la supuesta generación de teorías.

Palabras Clave: teoría, epistemología, metodología, crítica, banalidad.

Abstract

This article aims to critically review the grounded theory, mainly from its theoretical and philosophical assumptions. It is a critique of what we consider theoretical weaknesses of the proposal, which confuses the theoretical with the methodology, puts more emphasis on the procedural than in the theoretical and epistemological and trivialize the concept of theory. From the epistemological point of view, although his intention was located within the so-called “new paradigms” and respond to qualitative research approaches and there are those who consider it an interpretive approach that aims to enhance the meanings, however, in practice, closer to positivism and functionalism, to emphasize more on the methodological procedures and the usefulness of the results obtained in the research is perceived. We do not believe in theories that emerge directly from the reality of everyday life, but the rational pursuit of explanatory models that give logical consistency to empirical material. Inductive theory about a substantial area which does not pass the descriptive and become mere transcribing data and interviews with very little analysis and fewer get the supposed theory generation.

Keywords: theory, epistemology, methodology, critical, banality.

Fecha de recepción: 08/06/2017

Fecha de aceptación: 02/08/2017



I-INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LA TEORÍA FUNDAMENTADA?

Según Hernández y Sánchez (2008) esta propuesta surgió con la publicación del libro “El Descubrimiento de la Teoría Fundamentada” por Barney G. Glaser y Anselm Strauss en el 1967, donde se establecen los procedimientos a seguir para su generación, a través de la comparación constante, el muestreo teórico y la codificación. En publicaciones posteriores de estos mismos autores, ya sean solos o acompañados, se comenzó a notar diferencias en cuanto a cómo cada uno de ellos vislumbraba la metodología en referencia. Particularmente Glaser (1994), en el libro “Fundamentos de Análisis de la Teoría Fundamentada”, critica fuertemente el trabajo de Strauss y Corbin (1997), así como las otras publicaciones llevadas a cabo por Strauss desde 1967.

La teoría fundamentada clásica, Glaser (2004), es simplemente un conjunto de hipótesis conceptuales integradas y sistemáticamente generadas para producir una teoría inductiva acerca de un área sustantiva. La Teoría Fundamentada (en adelante TF), pretende proporcionar los medios para generar teorías que emerjan directamente de la realidad de la vida cotidiana: focalizando la información obtenida, en un escenario para la generación de teoría fundamentada en datos, y al utilizar el método comparativo continuo la información o la data deben fluir naturalmente del análisis, sin mucho esfuerzo ni descripción detallada del proceso por parte del investigador (Hernández y Sánchez, 2008, p. 126).

Para Escalante Gómez (2011), el propósito de la *teoría fundamentada* es generar teoría usando un enfoque inductivo. Traslada su eje de preocupación desde la *contrastación de teoría* a la *generación de teoría*. El investigador debe proceder sin una hipótesis y teoría preconcebida, enfrentándose al método hipotético deductivo.

Para sustentar nuestra crítica a la TF revisemos brevemente su procedimiento.

II-PROCEDIMIENTO

1- La elaboración de categorías conceptuales

Siendo la construcción teórica el objetivo de la TF, la unidad de base del análisis es el concepto. En un segundo tiempo, los conceptos que pertenecen a un mismo universo son agrupados en torno a una categoría conceptual. Una categoría conceptual tiene que permanecer sensible a la realidad estudiada. Esta dimensión es central, ya que el lema de la



TF consiste en arraigar la teoría en los datos, a construir la teoría a partir de ellos. No obstante, no se busca tanto la descripción minuciosa de los incidentes, que varían inevitablemente en el tiempo y el espacio, sino la adecuación de los conceptos elaborados a su respecto (Raymond, 2005).

2- El proceso de codificación

El método comparativo es la columna vertebral del análisis en la TF y pretende develar las similitudes y los contrastes entre los datos, en el objetivo de identificar sus características, sus relaciones y los determinantes de sus variaciones. El investigador busca capturar los aspectos discursivos de orden macro textual y no necesariamente segmentos aislados o códigos aislados. Goulding (1998) invita a evitar algunos peligros en el proceso de codificación, como dar demasiado énfasis a los códigos sin explicar suficientemente sus interrelaciones, u omitir los casos negativos para no pensar nuevamente la categorización de los datos. Acerca de este último punto, aparece que los datos negativos son justamente una oportunidad de reconsiderar las expresiones del fenómeno estudiado y de crear nuevas categorías y relaciones tomándolas en cuenta (Raymond, 2005).

Escalante Gómez (2011) explica sucintamente el procedimiento general de la TF. **Primeramente**, los datos brutos son estudiados y codificados por el investigador mediante un determinado procedimiento analítico que se inicia con su **codificación**. **Segundo**, a partir de los códigos, el investigador hace emerger las *categorías*. El investigador puede fracturar los datos de diferentes maneras con el fin de lograr una mayor comprensión de estas *categorías*, sus propiedades y sus interrelaciones. Cada *categoría* tiene propiedades; sus descripciones se agregan en el estudio y análisis de los datos hasta alcanzar un punto en el que los datos no aportan más información. Se dice entonces que la *categoría* está **saturada**. Pero en ninguno de los teóricos de la TF queda claro cuando sabemos que se ha llegado a tal saturación. Este proceso permite emerjan las relaciones entre las *categorías*, las cuales pueden ser identificadas y se puede concluir que una *categoría* que organiza los datos tratándose de una *categoría nuclear*, denominada por algunos como *metacategoría* (resaltado nuestro).

Tercero, realizado este proceso, el investigador inicia lo que se denomina un proceso de **sensibilización teórica**, que consiste en generar la teoría a partir de los datos. Se realiza un proceso detallado de verificación de los datos mediante lo que se denomina **método de la comparación constante**. Esto permite al investigador verificar las hipótesis emergentes que



conducirán al desarrollo de la **teoría sustantiva**. Esta puede ser relevante más allá del campo de estudio, en este caso un proceso mayor de abstracción **puede** conducir a la formación de la *teoría formal*. La teoría generada debe ser relevante al área y/o problema en cuestión, debe calzar con los datos, y debe funcionar, es decir, producir explicación, comprensión, y ser predictiva (resaltado nuestro).

Aquí debemos detenernos, ya que en realidad estos objetivos muy poco se logran: 1. Aunque se llame teoría en realidad, como lo exponen sus principales autores, se trata de una metodología o procedimiento, no de una teoría. 2. Existen contradicciones paradigmáticas: entre diversos enfoques epistemológicos. 3. Predomina lo metodológico sobre lo teórico. 4. Erróneamente pretende la neutralidad metodológica al proponer la búsqueda de datos y el proceso investigativo sin hipótesis ni teorías previas, bajo una supuesta posición desprejuiciada. 5. Consideramos que la teoría no surge directamente de los datos, es una construcción mental. 6. En la TF solo se produce teoría sustantiva, la generación de teoría formal no está garantizada.

III-¿TEORÍA O METODOLOGÍA?

Aunque se llame teoría es muy poco lo que ofrece en este campo de especulación científica y filosófica. Esta propuesta hace énfasis en los procedimientos metodológicos más que los teóricos y epistemológico. Según Glaser (citado por Raymond, 2005), la TA es una metodología general de análisis vinculada a una recopilación de datos que utiliza la aplicación sistemática de métodos para generar una teoría inductiva respecto de un área substantiva de actividad humana.

Strauss se mantiene inclinado a los “cánones de una buena ciencia” como son: replicabilidad, generalización, precisión, significancia y verificación, mientras que Glaser estipula, que dicha metodología es flexible de tal forma que el investigador codifique y analice categorías y propiedades con códigos teóricos, los cuales harán emerger y generar sus propias teorías, sin tomar en cuenta lo establecido tradicionalmente en las ciencias fácticas. Para Glaser, la verificación está fuera de los parámetros de la teoría fundamentada, y ese tiempo y esa energía deben dedicarse al descubrimiento de la teoría en la data (Hernández y Sánchez, 2008: 127).



Con referencia a la codificación, en particular con la axial, Strauss la visualiza como un proceso a través del cual la data es nuevamente categorizada por medio de un paradigma de codificación que denota condición causal, contexto, estrategias interactivas y consecuencias. Glaser, considera que todo este proceso de incorporar la data en un esquema preconcebido, puede llevar a los investigadores a perder de vista la **importancia de la data**, dando como resultado una descripción conceptual en detrimento de la generación de una teoría sustantiva (Hernández y Sánchez, 2008). Como veremos, en la TF la data lo es todo por sí sola, está sobrevalorada con respecto a lo conceptual, es decir lo teórico. Lo importante en la TF es escuchar a los sujetos de investigación, no es lo científico lo prioritario.

IV-SOPORTES EPISTEMOLÓGICOS

Aunque su intención fue ubicarse dentro de los llamados “nuevos paradigmas”, responder a los enfoques cualitativos de la investigación y hay quienes lo consideran un enfoque interpretativista que pretende valorizar los significados, sin embargo, en la práctica, se percibe **más cercano al positivismo y al funcionalismo**, por enfatizar más en los procedimientos metodológicos y en la utilidad de los resultados obtenidos en la investigación.(Escalante Gómez, 2011).Es decir, con toda una terminología nueva (muestreo teórico, codificación axial, código vivo, etc.) en el fondo no se trasciende los fundamentos positivistas porque se parte de la crítica al hipotético deductivo sin entrar a analizar sus principios de realidad y de conocimiento (De La Garza, 2007).

Para Raymond (2005) la TF es presentada como innovación metodológica en ruptura con el modelo científico tradicional. Del pragmatismo americano, Glaser y Stauss conservan la necesidad de arraigar la teoría en la realidad y la importancia de la observación *in situ* para la comprensión de los fenómenos, la recopilación de información concentrándose en el cambio, los procesos y la complejidad de lo real. De la filosofía fenomenológica, los autores retienen la voluntad de poner entre paréntesis las nociones preexistentes relativas a un fenómeno para dejarlo hablar por sí mismo. Aquí, se trata de negar la delimitación *a priori* del objeto de estudio, los conceptos e hipótesis siendo construidos y probados en terreno, el eje principal de discordancia une el paradigma positivista en un extremo, al paradigma constructivista en el otro extremo.(Raymond, 2005: 218).



La TF asume una realidad externa objetiva y busca una recolección de datos desprejuiciada, y este empirismo es insostenible porque todo dato es construido a partir de cierto lenguaje, sea este teórico o cotidiano y que, por tanto, el dato de observación no puede ser la misma realidad, puesto que un cambio de teoría o de lenguaje cotidiano alteraría los datos (De la Garza, 2007). Si bien vimos con Glaser que la TA puede ubicarse en un eje onto-epistemometodológico post-positivista, con Brian Haig (1995) entramos en el núcleo positivista, pues el autor considera de partida a la TA como un método científico. (Raymond, 2005: 224).

Compartimos con De la Garza (2011: 211) quien hace una fuerte crítica a esta postura:

“No hay ninguna propuesta nueva ni profundización en cuanto a la comprensión del significado, el carácter de lo empírico, la estructura de la teoría, las formas de razonamiento formales o cotidianas, etc. Es decir, la epistemología brilla por su ausencia y provoca una propuesta superficial y puramente pragmática, con el añadido de que sus momentos culminantes como método operativo ni siquiera conforman una técnica clara, es el caso del muestreo teórico. Es decir, la founded theory no es un método interpretativo ni tiene una reflexión propia en este campo; tampoco es una técnica cualitativa, aunque las utiliza, pero el interesado en estas no encontrará una guía ni discusión sobre el tema, sino es un método empirista de construcción de teoría que no niega pero tampoco sabe cómo recuperar la teoría acumulada y que tampoco reflexiona acerca de las relaciones entre estructuras, subjetividades e interacciones. Su punto de partida en un supuesto empirismo de la vida cotidiana que pareciera acercarlo al interaccionismo simbólico y a la fenomenología, pero tampoco sus supuestos coinciden con estas corrientes, puesto que se plantea que el dato está dado y la neutralidad del investigador. Es una metodología que se reduce a una serie de pasos-recetas sin profundidad epistemológica, de dudosa utilidad porque tampoco llegan al nivel de la operacionalización y que en el fondo apuesta en exceso a la intuición sin reconocerlo”.

V-LA PRETENDIDA NEUTRALIDAD CIENTÍFICA; MAGNIFICACIÓN DE LOS DATOS Y LA REALIDAD

La supremacía del método sobre el nivel teórico

Una de las críticas más fuertes que hacemos a esta perspectiva de investigación, como a otras en el ámbito de las supuestas corrientes cualitativas, es suponer que la objetividad procedimental nos conduciría a la objetividad ontológica, que no es otra cosa que ver las cosas de la manera como realmente son. Creemos que es una noción ilusoria el que la teoría pueda provenir exclusivamente de los datos mismos, como si éstos hablaran, o como si los hechos contuvieran en sí las claves que permiten su interpretación (Escalante Gómez, 2011).



Los autores usan la palabra 'grounded' (fundamentada) para recordarnos que el investigador no puede partir investigando con **conceptos preconcebidos**, un diseño completo o un marco teórico guía. Los investigadores que asumen esta perspectiva aspiran lograr colocar en **cuarentena su "sí mismo social"** respecto a los datos que analizan y re-analizan para permitir que emerja la teoría y cómo pueden permanecer en un **territorio neutral**. Según Parker y Roffey (citado por Raymond 2005) es posible "suspender sus juicios hasta que todos los datos estén analizados". (Subrayado nuestro).

Para Escalante Gómez (2011) los autores que han sostenido esta posición pecan de ingenuidad epistemológica, cosa común en la literatura científica de origen sajón; desconocen que ya en la observación misma están implicados supuestos de parte del investigador. La TF bajo la pretendida "sensibilidad teórica", es en realidad bastante ambigua y un tanto nebulosa. La habilidad de discriminación y reserva del investigador permite que el conocimiento de la literatura preexistente no influya directamente en la construcción de la nueva teoría. En otros términos, no se trata de hacer tabula rasa de la literatura existente, sino de evitar las tentaciones deductivas y de aprovechar ideas y perspectivas anteriores para construir los análisis de la investigación en curso (Goulding, 1998).

Los resultados de esta tensión en los enfoques se pueden ver en muchas investigaciones y tesis, se opta por el pragmatismo de la codificación dejando de lado este tipo de cuestiones. **Los referentes teóricos previos no se pueden eliminar** y, para el investigador cualitativo, son valiosos y posibles. Es ilusorio pensar que se puede abordar un fenómeno sin ningún referente. Uno no estará cerca de la comprensión trascendente. Es decir, no existiría lo fundamentado (*grounded*) cuando se desarrollan las interpretaciones.

VI-¿DÓNDE QUEDA LA TEORÍA?: TEORÍA SUBSTANTIVA O TEORÍA FORMAL

Es innegable el valor de un esquema elemental de *descripción*, *ordenamiento de datos*, una *codificación*, y de algún modo, el de *categorización*, pero es cuestionable, por ejemplo, el proceso de *generación de teoría* según la interpreta la *teoría fundamentada*.

"con la *teoría fundamentada* puedo procesar la información de las entrevistas; se puede **trabajar con el significado**; puede ordenar y categorizar la información; y otros más. Pero en general, **no se escuchan argumentos metodológicos más profundos precisos, al parecer, todo resulta ser una cuestión de pragmatismo intelectual** (Escalante Gómez 2011).



No obstante, el hecho que se denomine *teoría fundamentada* hace que surjan algunas preguntas sobre qué es una *teoría*, qué se espera de una *teoría* y el por qué los investigadores esperan que sus métodos usados para construir sentido, se llamen *teoría*. Toda teoría debe contener una explicación, reflexión personal, principios orientadores, supuestos epistemológicos, desarrollo de un argumento, consistencia, reproducibilidad, generabilidad, entre otros. Pero la TF **mezcla inspiración con predicción y no le es suficiente la comprensión de los fenómenos**. Consideramos, debería involucrar algo más que la identificación de los patrones cotidianos y de los ejercicios heurísticos. Una sola investigación basada en la teoría fundamentada no podría generar una teoría formal. **Solo persigue generar teorías substantivas de alcance medio, más allá de la gran teoría. La teoría formal o gran teoría solo puede surgir de la comparación entre varias teorías substantivas.**

El problema con la *teoría fundamentada* es el vínculo de regularidad y generalización con *inducción*. Se mezclan las expectativas de una clase de teoría con otra. Se argumenta en términos de un conjunto de procesos naturales de comprensión e identificación de patrones con la explicación típica de las ciencias naturales. Glaser y Strauss son explícitos en declarar que la *teoría fundamentada* **busca predicciones** relevantes, explicaciones, interpretaciones y aplicaciones. Según estos autores, mediante el uso de la **teoría fundamentada se logra que la inducción permita derivar teoría**, la que permitiría ordenar y predecir.

Al rechazar la existencia de una realidad objetiva, el llamado a rescatar la subjetividad y ver la investigación como interpretaciones, por consiguiente existen tantas construcciones interpretativas como existan sujetos investigadores, aunque muchas serán compartidas. Según los partidarios de la TF, las realidades sociales son inseparables del investigador, ya que **los investigadores construyen los mundos que investigan**. La teoría se genera en el proceso de investigación, no de un sistema hipotético-deductivo.

Glaser y Strauss (citado por Escalante Gómez 2011) reconocen que la producción de teoría es siempre relativa a quien la produce y no hacen ningún intento **para justificar esta posición epistemológicamente**. No obstante, lo que resulta limitado es la aproximación de la teoría al proceso de análisis e interpretación de la categorización. Es por ello que se desarrolla en los párrafos una aproximación que pretende precisar que al codificar y categorizar no se trata de una cuestión inductiva de formalización conceptual.



A nuestro modo de ver y como lo han expresado epistemólogos clásicos como Bachelard, la teoría no surge nunca de la mera constatación de lo dado, sino de la búsqueda racional de modelos explicativos que den coherencia lógica al material empírico. No importa cuán seductor y fructífero parezca un instrumento, una técnica está muy bien en el lugar que le cabe pero no satisface el papel de una teoría una forma de pensar desconociendo otros procedimientos de comprensión e interpretación.

Esta propuesta (TF), que no tuvo aceptación en sus primeros años por su clara vinculación al empirismo y positivismo, hoy resucita en el contexto de un posmodernismo anticientífico y de la revolución informática, que ha dado un nuevo auge a las corrientes positivistas que inundan los soportes teóricos y epistemológicos de la era computacional.

VII-FUNDAMENTACIÓN DE NUESTRAS CRÍTICAS A LA TF

Desde nuestros primeros estudios universitarios -en el campo de las ciencias sociales y la filosofía- nos quedó muy claro que no existen “fórmulas mágicas” ni técnicas para producir teorías. La banalidad de la llamada “sociedad del conocimiento” nos ha hecho pensar que cualquier idea más o menos bien escrita puede convertirse en **una teoría**. Lo hemos planteado en otros trabajos¹, hoy surgen supuestas teorías y filosofías, “**paradigmas emergentes**”- algunos con más de un siglo-, cuya profundidad no soporta el menor debate, pero sus defensores siempre se valdrán de aquella premisa- muy común actualmente- de que esa teoría surgió de la investigación y está hecha para estudiar tal caso particular y no otros.

Los paradigmas emergentes y todo esto que se ha venido llamando enfoques cualitativos nos han hecho pensar que cualquier cosa puede merecer el calificativo de teoría. Gracias a una mera descripción de un caso particular o los collages que hoy muy fácilmente se realizan a través de los plagios intelectuales- haciendo usos de los medios electrónicos- “se paren” teorías de la nada.

Hoy cualquier cosa es teoría. Al evaluar trabajos académicos de distintos niveles encontramos decenas y a veces centenas de páginas dedicadas al marco teórico, llenas de referencias sobre lo que han escrito otros autores, y entre más citas bibliográficas muchos creen que el trabajo

1 Rodríguez Rojas, Pedro (2005, Enero). ¿Todos somos cualitativos? Posibles riesgos de una perspectiva de investigación en *Notas de investigación*. Año X. Nº 10. Caracas: Unesr.



está mejor argumentado. Referencias muchas veces contradictorias, sin ninguna coherencia paradigmática, es lo que comúnmente llamamos “ensaladas teóricas”.

Escasamente en estos marcos teóricos aparecen la creación del autor, que a lo sumo lo que hace es “casarse” con un paradigma teórico- filosófico, al cual dogmáticamente nunca cuestiona ni explica por qué lo escogió, y asume que es verdad absoluta. Para nada se indica que existen otras posturas teóricas y filosóficas tan válidas como la escogida y tal como si fuera un recetario de cocina comienza a “mezclar ingredientes” con la pretensión, nada más y nada menos, que una construcción teórica.

Hay quienes alegan que ahora la teoría no puede ser preconcebida en el proceso de investigación y que es producto de la construcción de la propia investigación, es decir la búsqueda de la pretendida **neutralidad científica** propia del positivismo más clásico. Se observa centenares de páginas dedicadas a una supuesta etapa de categorización, en la forma más socializadora de la etnográfica, pero terminado todo esto, al final el autor no hace el esfuerzo de construcción de teoría, no hay nada novedoso para la ciencia, ninguna propuesta creativa y los trabajos se convierten en centenares de páginas tediosas que lo que hacen es transcribir lo que otros dicen.

Hoy con mucha facilidad se habla de aproximación teórica, teoría de tal cosa, modelos teóricos, nombres muy pomposos que aparecen en las portadas de libros y fundamentalmente de tesis de post grado, pero que al leer y revisar con detenimiento percibimos que los enunciados no traspasan lo meramente descriptivo. La descripción de la realidad es una etapa de toda teoría, pero la descripción por si sola nada tiene que ver con teoría. La teoría es una construcción intelectual de un cuerpo sistemático de conceptos y categorías que permiten comprender y analizar hechos y/o procesos. Si bien la teoría puede partir de un caso o estudio particular para que sea realmente una teoría tiene que tener capacidad de generalización.

Cuando se revisa los teóricos clásicos de las ciencias sociales y la filosofía nos encontramos con tratados, con los que podemos estar de acuerdo o en desacuerdo, pero cuya profundidad, no solamente en el ámbito descriptivo de la realidad, sino, lo más importante, en la construcción de conceptos y categorías que permitan entender y comprender casos o fenómenos similares, es de tal sistematización que no deja menor duda de su alcance y capacidad para analizar la realidad.



Aquella idea que teníamos de las teorías sociales cuando con todas las diferencias y objeciones leíamos a un Husserl, Bergson, Hahn, Neurath, Carnap, Weber, Parson, Merton, Popper y pare de contar, donde había una rigurosa y coherente argumentación que partía de una historia del pensamiento, firmemente argumentado bajo el uso de las fuentes primarias y secundarias y que a pesar de estudiar casos particulares tenían la capacidad de generalización que debe poseer toda teoría. Ahora bajo el pretexto de que “todo vale” muchas descripciones de casos que no hacen referencia a teorías previas o simplemente hacen collages de autores, muchas veces contradictorios y débiles en argumentos, son utilizados para sustentar cualquier cosa.

Paradójicamente los que critican la visión modelística y esquemática del racionalismo nos ofrecen manuales de cómo construir teorías, autores como Strauss y Corbin nos dicen que la teoría se deriva inductivamente de los datos. También A.Goets y LeCompte quienes se basan en modelos y resolución de problemas. Cayendo en el inductivismo que tanto critican, pretenden señalar que las teorías surgen directamente de los datos. ¿Si esto no es positivismo entonces qué es?

Si bien desde el materialismo histórico no puede haber teoría sin practica y viceversa, partimos de la idea de que toda teoría representa un máximo esfuerzo intelectual por comprender y analizar los procesos, para lo cual no hay “teorías para construir teorías”, ni métodos ni técnicas pre-establecidas y que su éxito solo depende de la sólida formación y conocimiento sobre la naturaleza del estudio y de una cualidad humana que es la capacidad de pensar más allá de lo evidente, el poder traspasar la descripción y generalizar conceptos y categorías.

Una de las principales críticas que se le ha hecho a las investigaciones tradicionales es la sobre **valorización del método** (primacía de las técnicas y los procedimientos), sobre la significación y utilidad misma de la investigación. Sin embargo, las ataduras y rituales metodológicos tan cuestionados no han llegado a su fin. Para muchos investigadores cualitativos la investigación debe comenzar por el método y lo teórico será un producto de éste, una construcción con los otros sujetos o comunidad donde se realiza la investigación. Esta posición pretende negar la realidad de que, aunque la teoría no esté explícitamente desarrollada, ningún investigador hace investigación sin asumir posiciones teóricas y onto-epistemológicas, aunque sea tácitamente.



La pura escogencia de un tema u objeto de estudio ya manifiesta una percepción de lo real, que puede ser cambiada o transformada en el proceso investigativo, pero existe previamente. Compartimos con Martínez Miguélez (1999: 40) quien señala: “...es necesario aclararlo de manera explícita al desarrollar los capítulos referidos al paradigma epistemológico y al marco teórico, que deben preceder a toda investigación cualitativa y etnográfica respetable.”

Algunos investigadores proponen que al privilegiar el método sin los prejuicios de la teoría pudiera garantizarse un mayor acercamiento a la verdad. La investigación ahora es amoldada al método, el cual viene predeterminado por la autoridad del investigador y la “autoridad científica” de los metodólogos. Esta posición puede tener como causas: 1) Ignorancia o debilidad onto-epistemológica del investigador, 2) pragmatismo, donde lo importante es resolver problemas más que comprender realidades, 3) Una mal entendida liberación del pensamiento y un anarquismo que cae en el facilismo y lo ecléctico, 4) La pretensión objetivista de creer lograr, por esta vía, la añorada neutralidad científica.

¿Es posible genera teorías directamente de los datos y casos particulares? Entre el nivel descriptivo y el nivel teórico

Frente a la crítica del método hipotético deductivo, al predominio de la racionalidad, la generalidad y ambigüedad de las leyes y teorías universales, el agotamiento de las megas teorías, ante la marginación de la vida cotidiana, hoy hay una revalorización de lo particular, lo individual, de lo micro social frente a lo macro social y “los mega relatos”. Reconociendo la validez de esta posición es necesario advertir sobre los riesgos ya señalados de negar la historia de la ciencia, subestimar la teoría, sobre-valorizar al objeto de estudio y pretender que cada caso en particular responde a una verdad única, es decir: hay tantas verdades como casos particulares, donde cada investigación se legitima así misma, no hay contrastación ni debate científico, porque cada realidad particular investigada se legitima así misma.

Compartimos con Martínez Miguélez (1999: 83) quien advierte:

“La historia de la ciencia nos permite ver de manera palpable que sus avances más revolucionarios y significativos no provienen de investigaciones empíricas aisladas o de la acumulación de hechos y experimentos sino de teorías novedosas inicialmente desconcertantes”.

Este autor critica a Strauss y Corbin quienes sostienen “que la teoría se deriva inductivamente de los datos”. También difiere de Goets y LeCompte por basarse en modelos y resolución de



problemas, categorías más ligadas al funcionalismo y la administración que a la perspectiva cualitativa que dicen defender. Más adelante es aún más tajante en su apreciación sobre la formación de las teorías: “*La teoría es por tanto, un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos...*” Martínez Miguélez (1999: 88) “*...en síntesis, no tenemos técnicas de la construcción de teorías y no la tendremos nunca*”. Martínez Miguélez (1999: 90).

Uno de los autores más citados en la investigación-acción, John Elliott (2000) deja aún más claro que desde la **acción y los casos particulares no se construye teoría** científica sino naturalista o teoría substantiva como la mencionan los partidarios de la teoría fundamentada:

“Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional”. (pág. 22)

“Con la investigación acción se contemplan los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, solo puede ser válido a través del dialogo libre de trabas con ellos”. (pág. 26)

“El hecho de que los conceptos de sentido común de las aulas no sean suficientemente precisos para los fines científicos no significa que no lo sean para otros fines. Puede resultar suficientemente preciso para los objetivos que persigue la acción en determinadas situaciones de clase” (pág. 27).

Pero igual crítica podemos hacerle a otras corrientes, como la llamada etno-metodología, esta corriente que nace en los años 60 en la Universidad de California, teniendo como precursor a Harold Garfinkel, parte de la premisa, según Alain Coulon (1988), de que “*La búsqueda etno-metodología está organizada en torno a la idea de que todos somos “sociólogos en estado práctico”*” (pág. 10). *El auténtico conocimiento sociológico se nos revela a través de la experiencia inmediata... El razonamiento práctico*” (pág. 17).

Es decir todo el mundo es sociólogo. Sin negar importancia al saber popular, al cual hemos dedicado algunos de nuestros trabajos,² este populismo académico y pseudo intelectual es espantoso. Todo esto en contra posición a la definición durkheimiana de la sociología.

2 Rodríguez Rojas, Pedro (2008). Saber y Poder popular. *Revista TERÉ de Filosofía y socio política de la educación*. N 8, 61-80. Barquisimeto. Venezuela.



Al final varios investigadores pudieran estar investigando un mismo tema pero con dificultad para establecer las comparaciones que permitan construir teorías. La teoría no puede responder solo a casos particulares, tiene una naturaleza (respetando el contexto) general y social. Así mismo las mayorías de las investigaciones autodenominadas como cualitativas no logran traspasar lo meramente descriptivo, enunciar elementos, cuantificar hechos y conductas con muy poca teoría y capacidad de generalización, es decir, en el fondo reproducen la perspectiva cuantitativa. Muchas de las interpretaciones que se hacen de la realidad, ante una efervescencia de lo subjetivo frente a lo tangible, caen más en el mundo de lo metafísico y la especulación, vacío de argumentos.

Ante el pregonar de la libertad del pensamiento y la valorización de la subjetividad, de la vida cotidiana, los casos particulares, la negación a “los mega relatos” y a “las grandes teorías”, pudiéramos estar cayendo en un anarquismo científico, no al estilo del tan citado pero desconocido Feyeraben, cuyo cuestionamiento va más allá de los métodos o las formas de hacer ciencia, sino a la naturaleza y sentido último de la ciencia y de la investigación científica. El particularismo y la concreción científica, la negación a lo hipotético deductivo, puede llevarnos a la idea de que todo vale, todo es conocimiento. Por lo que es necesario insistir en que esta posición puede ser válida, puede ser ética, pero no es científica.

La banalización de las teorías en el contexto de la sociedad del conocimiento

En el contexto del avance de las tecnologías de la Información y la Comunicación se cree haber alcanzado niveles superiores de conocimiento e inteligencia, en eso que se ha hecho llamar “La Sociedad del Conocimiento”, nosotros por el contrario hemos venido advirtiendo sobre la banalización del conocimiento, el confundir información con conocimiento y verdad y por el contrario hemos advertido sobre el surgimiento de “La Sociedad de los idiotas informados”. En el caso particular del tema que estamos desarrollando, nos puede llevar a creer que cualquier información más o menos organizada se puede convertir en una teoría.

La idea de una “inteligencia conectada” (Derrich de Kerckhone) es una vieja añoranza de los medios informativos - desde la prensa escrita pero más aún de los medios audiovisuales- que lleva a la convicción de que el dato y la información son sinónimos de conocimiento e inteligencia. En realidad son procesos diferentes, ya que sí bien la inteligencia envuelve a la información y el conocimiento, no toda la información es conocimiento y el dominio de ambos no es garantía de poseer inteligencia.



Señala Derrich de Kerckhone (1998: 152):

“La mecanización de la inteligencia se apoya en un argumento a favor de la ignorancia, puesto que no sabemos cómo se produce la inteligencia humana y si sabemos en qué condiciones puede imitarse, asumimos que no hay motivos para suponer que ambos procesos son distintos”.

Mientras información es el dato, el elemento, el conocimiento se refiere al comprender de la actuación y desempeño de estos datos sistemáticamente. Por su parte la inteligencia representa una etapa superior de la capacidad mental, de crear, asociar, transformar y usar los conocimientos.

La información -dato- tiene la ventaja de contar con mecanismos de difusión sumamente rápidos - canales televisivos, ondas radiales, satélites, ordenadores, redes- Segundo, su carácter puntual, focal (gráfico) es fácilmente – peligrosamente a nuestro modo de ver- asimilable. El conocimiento, por el contrario, es producto de un proceso más complejo de asimilar, imposible por la mayoría de programas transmitidos por los medios audiovisuales tradicionales. La inteligencia es una capacidad humana, que aunque heredada, sólo se mantiene o se desarrolla como producto de un proceso constante de dominio del conocimiento y de habilidades para su uso.

Según Davenport y Prusak (1998:12) definen:

*“Un dato es un conjunto discreto, de factores objetivos sobre un hecho real... Un dato no dice nada sobre el porqué de las cosas, y por sí mismo tiene poca o ninguna relevancia o propósito. **Información** es un mensaje, normalmente bajo la forma de un documento o algún tipo de comunicación audible o visible. Como cualquier mensaje, tiene un emisor y un receptor... a diferencia de los datos, la información tiene significado (relevancia y propósito). No sólo puede formar potencialmente al que la recibe, sino que está organizada para algún propósito. Los datos se convierten en información cuando su creador les añade significado. Transformamos datos en información añadiéndoles valor en varios sentidos. **Conocimiento** es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores... el conocimiento existe dentro de las personas, como parte de la complejidad humana y de nuestra impredecibilidad.*

Así mismo, Davenport y Prusak (1998: 17), establecen la siguiente relación:

“Existe un desarrollo secuencial entre dato, información y conocimiento; los datos una vez asociados a un objeto y estructurados se convierten en información. La información asociada a un contexto y a una experiencia se convierte en conocimiento. El conocimiento asociado a una persona y a una serie de habilidades personales se convierte en sabiduría, y finalmente el



conocimiento asociado a una organización y a una serie de capacidades organizativas se convierte en capital intelectual”.

Tal como lo plantea Brey y Mayos (2009: 22):

“El conocimiento reside en nuestro cerebro y es el fruto de los procesos mentales humanos. Lo que proviene del exterior es, simplemente, información. La plasmación de un conocimiento humano, la denominaremos saber. Solo podemos acceder al conocimiento mediante una facultad mental humana innata, la razón. Pero parece que la apelación constante a la razón acaba produciendo siempre fatiga, y desde entonces ha generado periódicamente episodios de reacción que van desde la racionalidad revisada del romanticismo y todo tipo de tradicionalismos antiracionalistas”.

175

¿Es la información suficiente para comprender y transformar la realidad? Rotundamente No; el hombre más informado puede ser al mismo tiempo un pobre estúpido sin capacidad ni inteligencia para comprender y mucho menos contribuir a transformar la realidad. Históricamente el hombre ha intentado conocer, descubrir, explorar, comprender, y transformar la realidad, la búsqueda del saber está siendo hoy sustituida para la mayoría de las personas por la simple y aparente condición de estar informado: saber de todo un poco sustituye el dominio profundo y sistemático, “la totalidad de lo aparente” dentro de la “Globalización de las banalidades”, parece ser lo predominante.

Al respecto Azuaje (1997: 217) afirma:

“La apariencia de las redes de computación más que un problema constitutivo de la tecnología parece ser un problema de cambio de perspectiva en el hombre occidental: en la antigüedad el hombre occidental quería ser sabio; luego el hombre moderno quiso ser conocedor; el hombre contemporáneo parece contentarse con estar informado y posiblemente el hombre del siglo XXI no esté interesado en otra cosa que obtener datos”.

BIBLIOGRAFÍA

- Azuaje, F. (1997). Abordar la Super Autopista de la Comunicación desde una Carretera de Tierra. *Revista Nueva Sociedad*. núm. 147, Caracas.
- Brey, A.; Innerarity, D.; Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia*. Barcelona. En línea en: http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf
- Coulon, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davenport, T. H. y Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, EUA: Harvard Business School Press.
- De la Garza, E. (2007). Hacia dónde va la Teoría Social?, En *Tratado Latinoamericano de Sociología*. Barcelona: Antrophos.



- De la Garza, E. (2011). La Poco Fundamentada Grounded Theory. En *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales*. México, D.F: FCE.
- Derrich de Kerckhone (2009). Internet todavía es un media neutral. *Revista de Cultura*, Buenos Aires: edición Clarín.
- Elliott, J. (2000). *La Investigación Acción en la Educación*. (Prólogo de Ángel Pérez Gómez) Madrid: Ediciones Moritz.
- Escalante Gómez, E. (2011). Revisitando la crítica a la teoría fundamentada (grounded theory): *Revista Académica y Cultural Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano* núm. 12, Enero -Junio. p 59-77. Poliantea. Bogota, Colombia
- Glaser, B. (1994). More Grounded Theory Methology: *A Reader The Grounded Theory Institute*. EEUU.
- Glaser, Barney G. with the assistance of Judith Holton (2004, March). Remodeling Grounded Theory [80 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 5 (2), Art. 4. EEUU. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04glaser-e.htm>
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: the missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research*. Tomo 1, n ° 1. Bradford., EEUU.
- Hernández N. y Sánchez, M. (2008). Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (método comparativo continuo). *Revista ciencias de la educación*, Segunda etapa / Vol 1/ núm. 32. Julio -diciembre. Valencia -Venezuela
- Lincoln, Y.S. & Guba E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. EEUU: Beverly Hills.
- Martínez Miguelez, M. (1999). *La Nueva Ciencia, S Desafío Lógica y Método*. México: Editorial Trillas.
- Raymond, E. (2005). *La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas*. Chile.
- Rodríguez Rojas, P. (2005, Enero). ¿Todos somos cualitativos? Posibles riesgos de una perspectiva de investigación, en *Notas de investigación*. Año X. n° 10. Caracas.
- Rodríguez Rojas, P. (2008). Saber y Poder popular. Barquisimeto. *Revista TERÉ de Filosofía y socio política de la educación*. n° 8, 61-80. Venezuela.
- Strauss, A. & Corbin, J. (Eds.) (1997). *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks,CA: Sage.

Datos de contacto:

Dra. Janette García Yépez jgarciayepez@yahoo.es ;

Dr. Pedro Rodríguez Rojas pedrorodriguezrojas@gmail.com



LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA PARA EL ALUMNADO EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL.

177

Empar Guerrero Valverde, Ana M^a Moral Mora, Universidad Católica “San Vicente Mártir”.

Resumen

La propuesta presenta el grupo de discusión como técnica de recogida de información que debe conocer el alumnado universitario de titulaciones relacionadas con la profesionalización en contextos sociales, especialmente alumnado de Educación Social.

Es importante el conocimiento que facilitan los grupos de discusión en contextos sociales, ya que ofrecen información cualitativa acerca de cómo un grupo de sujetos interpreta la realidad. El análisis de la realidad social desde una perspectiva compleja implica el planteamiento de un proceso de diagnóstico que debe contemplar todas las variables posibles que desencadenan una situación concreta. Por ello, se considera necesario el aprendizaje de dicha técnica como parte del bagaje formativo que deben poseer los estudiantes de titulaciones universitarias relacionadas con la educación en el ámbito social. La preparación en la puesta en práctica del grupo de discusión, consiste en la experimentación de todas y cada una de sus fases por parte del estudiantado. Desde la previsión de la fecha en que se celebrará, el establecimiento del tema de debate, pasando por la selección de los miembros que formarán el grupo, al modo en que se procederá a la recogida de información y su posterior análisis, hasta la implementación y cierre de la sesión de debate.

Palabras clave: grupos de discusión, Investigación social, técnicas cualitativas, Educación Social.

Fecha de recepción: 03/09/2017

Fecha de aceptación: 03/02/2018



Marco teórico.

El grupo de discusión como técnica de análisis de la realidad social, se fundamenta en el paradigma crítico, en cuanto que pretende la transformación de las personas que forman parte del grupo, a través de la reflexión que provoca la intervención de cada uno de los participantes en el mismo. El objeto de este análisis es el discurso que se genera por los miembros del grupo y que Muchielli (1974, p. 83) entiende como “*texto producido por alguien en situación de comunicación interpersonal*”.

Como otras técnicas cualitativas, los grupos de discusión, implican una planificación y sistematización previa a la recogida de información. Se trata de una técnica flexible que, de algún modo, supone un aprendizaje artesanal, puesto que el investigador no cuenta con pasos o recetas concretas a través de las cuales poder desarrollar la técnica (Ortí, 1989). En esta línea, algunos autores se quejan de que la documentación acerca de qué son los grupos de discusión y cómo llevar a cabo las sesiones de debate es insuficiente. Por este motivo, Krueger en su obra, pretende avanzar en el conocimiento de este instrumento y de sus aplicaciones prácticas. De modo que sirva como una guía que otros investigadores puedan utilizar como fuente de un aprendizaje sistemático dejando de ser un conocimiento transmitido de maestros a aprendices, del que no queda constancia y tiene poca accesibilidad por parte de la comunidad científica (Krueger, 1991, p. 15).

Según Rubio y Varas (1997, p. 35), el grupo de discusión se define como “*una técnica de recogida de información, procedente de la metodología cualitativa en el ámbito de la investigación social y trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos*”.

Como técnica de recogida de información en el ámbito de la investigación social, podemos hablar de los momentos en los que se puede utilizar el grupo de discusión en relación a una intervención. Krueger (1991) señala que se ha comprobado la eficacia de los grupos de discusión cuando se utilizan antes, durante y después de haber realizado una intervención. Más precisamente, este autor sostiene que

“han sido de utilidad en las áreas de valoración de necesidades, desarrollo de proyectos, reclutamiento de nuevos participantes, estudios de los procesos de decisión de los compradores, mejora de programas de intervención ya en marcha y recogida de información para confeccionar cuestionarios estructurados” (Krueger, 1991, p. 52).



Existen varias técnicas de grupos de discusión como son la “lluvia de ideas” o “brainstorming”, grupos nominales y delphi, grupos focales... las dos primeras, se utilizan para obtener algún tipo de solución por parte de un grupo de expertos en una temática concreta. En el caso de los grupos focales, se considera la opinión de usuarios o consumidores de un determinado producto, programa o servicio, para así comprobar cuáles son las fortalezas y debilidades del mismo.

Habitualmente se habla indistintamente de grupos de discusión y grupos focales o *focusgroups*. De hecho, son términos intercambiables en el ámbito de la investigación social. El primero de ellos parece tener su origen en el ámbito español y el segundo en el anglosajón. El iniciador de los grupos de discusión en España en los años 80 es Jesús Ibáñez (2003). Asimismo, Merton impulsa los grupos focales en el ámbito anglosajón allá por los años 40 del siglo pasado (Infesta, Vicente y Cohen, 2012. p. 235).

El grupo de discusión se origina más tarde que los grupos focales o focusgroups, y se desarrolla en un contexto comercial vinculado a la investigación de mercados y del consumo. Los focusgroups, por el contrario, nacen de las entrevistas individuales en profundidad, que ven en el grupo una forma de simplificar el momento de recogida de información, a la vez que potenciar la interacción (Gutiérrez Brito, 2008).

En realidad, hay algunas diferencias que hacen que se trate de instrumentos de recogida de información distintos como puede ser la excesiva directividad y la necesidad de llegar a un consenso que caracteriza a los grupos focales. A diferencia de éstos, los grupos de discusión son instrumentos que permiten flexibilidad en la intervención de los participantes, y la pretensión de los mismos es que se favorezca el diálogo en lugar de llegar a un consenso entre los participantes que no tiene porqué producirse.

Esta técnica se desarrolla a partir de la formación de grupos de siete a diez personas, con características similares. Se orientan a la recogida de información acerca de actitudes, sistemas de valores, orientaciones ideológicas, etc. En definitiva, lo que opina un colectivo determinado de personas. El grupo se considera como tal, en el momento de la dinámica de la conversación, en teoría las personas que lo forman no deben conocerse antes de que se produzca el debate, o por lo menos no han de formar un grupo natural, de trabajo... para evitar posibles alianzas que puedan distorsionar el objetivo de la reunión (García Ferrando, Alvira e Ibáñez, 2000).



La riqueza de esta técnica se encuentra en la situación de diálogo que se crea entre el grupo que comienza el debate y en el que se desarrollan una serie de procesos, tanto individuales como grupales. Puesto que la opinión que aporta cada componente transforma la de los demás participantes, y éstos a su vez se ven influenciados por esas aportaciones ajenas. El debate que se lleva en el grupo es un proceso en continuo cambio, las reflexiones de cada persona influyen y transforman las del resto de participantes.

Una vez se constituye el grupo, una persona ejercerá de moderador y dirigirá las intervenciones que se produzcan en el mismo. Esta persona, se abstendrá de situarse en el centro de la conversación y de interpretar en exceso, presentará el tema de discusión, formulará preguntas, impondrá turnos si no habla nadie o todos a la vez, pero no tratará de llevar la dirección formal y explícita de la discusión. A partir de la presentación y la invitación a participar, irán interviniendo las demás personas que forman el grupo.

En la fase central de discusión es donde el moderador empieza a dirigir la discusión hacia los principales temas de investigación. Mover el debate hacia las cuestiones claves puede ser difícil de gestionar, ya que los participantes pueden contribuir con muchos puntos de vista y cuestiones a la vez, y el moderador debe tratar de recordar estas cosas, pero cada cosa a su vez para obtener suficiente profundidad en la discusión (Hennink, 2007, p. 175).

Cuando la persona moderadora del grupo lo considere necesario se finalizará la discusión, enlazando las intervenciones, acabando las argumentaciones de los participantes y haciendo una síntesis de lo que se ha tratado. Posteriormente se analizarán los resultados informando de éstos a todas las personas implicadas.

En este caso, se ha utilizado el grupo de discusión a diferencia del grupo focal por el objetivo de la investigación. El interés radica en recoger las aportaciones que realizan los participantes en la intervención que implementaron los estudiantes en prácticas con la finalidad de valorar dicha intervención y para obtener conocimiento acerca de la praxis en contextos profesionales.

1. Descripción de la práctica.

En el trabajo que se presenta a continuación, se trata de resaltar la importancia que tiene el grupo de discusión en la formación de estudiantes universitarios de la titulación de Educación



Social. Esto es, tanto en la investigación de la práctica como profesionales como en la evaluación de la intervención que forma parte del currículum de la titulación en que desarrollan las competencias que les dotará de las herramientas para ejercer su práctica profesional. Por lo tanto, el establecimiento de grupos de discusión como técnica de recogida de información obedece a una doble finalidad, por un lado, atender a la evaluación y otro a la investigación.

En el primer caso, han sido diseñados como parte de la evaluación de la intervención socioeducativa de los estudiantes en los centros de prácticas en los que desarrollaron funciones muy cercanas a la actuación de los profesionales de la Educación Social. En el segundo caso, esta técnica se ha empleado en el proceso de investigación en los centros de prácticas, como principal fuente de recogida e intercambio de información entre estudiantes y usuarios de los programas implementados por el alumnado universitario en dichos centros.

Esta técnica se ha considerado esencial por parte de la coordinación del prácticum de la titulación de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia, en cuanto que puede ser una buena herramienta que capacita a los estudiantes universitarios para realizar el análisis de la intervención socioeducativa. También pretende ser un elemento de valoración de la propia práctica profesional cuando los estudiantes ejerzan en sus respectivos lugares de trabajo.

Los protagonistas de este trabajo, son estudiantes de la titulación de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia (España) y las personas que participaron en los grupos procedentes de dos centros de prácticas. Ellos son los que han implementado los grupos de discusión, guiados por profesorado de la Universidad en la planificación, implementación y análisis de la información recogida.

Concretamente, el desarrollo de los grupos de discusión se ha llevado a cabo en dos de los centros en donde los estudiantes de la Universidad estuvieron realizando sus prácticas en el primer semestre del curso académico 2015-16. En ambos casos los estudiantes en prácticas, estuvieron trabajando con chicos y chicas entre 10 y 16 años en la mejora de sus habilidades sociales (empatía, conocimiento de uno mismo, habilidades comunicativas: asertividad, parafraseo...). Para ello, estos estudiantes universitarios plantearon un programa de intervención que aplicaron con los adolescentes. Al finalizar el desarrollo de la intervención, se llevaron a cabo distintos grupos de discusión, en los que se invitó a todos los participantes,



además de contar con la participación de los tutores y tutoras que llevaban el seguimiento de los estudiantes en prácticas desde los centros en los que implementaron la intervención.

A continuación, se hace una descripción de las fases en las que se están desarrollando los grupos de discusión que se relatan en este trabajo:

1. *Contacto con los participantes* y establecimiento del momento y lugar de desarrollo. Se establece una fecha de desarrollo de los grupos con los tutores de cada uno de los centros en dónde los estudiantes universitarios realizaron su intervención con motivo de las prácticas que forman parte de su plan de estudios.

En un primer momento, se estableció el día y la hora en la que se iban a desarrollar los grupos de discusión. Se realizaron un total de cinco grupos de discusión, cuyos componentes figuran en el siguiente cuadro 1:

Cuadro 1. Características de los participantes en los grupos de discusión.

Centro/lugar	Participantes	Edad
Instituto de Educación Secundaria	1 grupo de chicos (5)	Entre 12 y 16 años
Orfanato	1 grupo de chicos (7)	Entre 10 y 12 años
	1 grupo de chicos (8)	Entre 14 y 16 años
	1 grupo de chicas (10)	Entre 12 y 14 años
	1 grupo de tutores y tutoras (3)	Entre 35 y 45 años

2. *Sesión de discusión*: en este momento es cuando se produce la discusión o el debate propiamente dicho. Para ello se realiza una introducción explicativa, en la que se expone el motivo de la reunión y la finalidad que se pretende a través de la obtención de la información de los miembros del grupo. A partir de aquí son los estudiantes universitarios con el apoyo de una profesora los que dirigen los grupos a través de unas preguntas abiertas que se han preparado y que toman como una referencia y de un modo flexible, utilizando sus propias palabras y dando la explicación pertinente en cada situación de debate para que puedan ser entendidas por los adolescentes y profesionales que participan en las sesiones. La recogida de información se hace a través de una cámara de vídeo.



3. *Transcripción de la información*: esta fase consiste en la redacción de la información que se ha obtenido en la implementación de los grupos. Indicando el momento y quién participa en cada caso. La transcripción es literal y se añaden algunas palabras para indicar que se produce un silencio, o que están hablando varias personas a la vez.

4. *Análisis de la información*: actualmente, esta es la fase en la que se encuentra la investigación acerca de los grupos de discusión como parte de la formación de estudiantes universitarios de Educación Social. Una vez recogidos los datos y transcritos, se establecen una serie de categorías en función de las reflexiones e ideas aportadas por las personas que participaron en las diferentes sesiones de discusión.

2. Resultados.

Los resultados que se presentan, corresponden a la puesta en marcha de los grupos de discusión en los centros de prácticas en los que se ha experimentado. La descripción de fortalezas y debilidades de dicha implementación, corresponde al conocimiento adquirido a través de la participación y revisión del contenido en la transcripción de los discursos. Por este motivo, podemos considerar que se trata de resultados provisionales a la espera de los análisis pormenorizados de la información obtenida en cada una de las sesiones.

Entre las FORTALEZAS del empleo de los grupos de discusión, cabe destacar que los miembros exponen los argumentos para hacer entender su opinión, reflexionan acerca de lo que el resto de participantes debate en el grupo y adquieren un conocimiento de las diversas posturas y perspectivas que se puede alcanzar acerca de un tema.

De este modo, los estudiantes universitarios entienden cómo se ha llevado a cabo la intervención socioeducativa en la que han estado implicados-as y aprenden a mejorar como profesionales a través de lo que les dicen las personas que participaron en la intervención que prepararon. Esto es, pueden tomar nota de cuál ha sido su intervención socioeducativa en los centros de prácticas, además de evaluar el programa que han implementado. Así pues, comprobarán si los objetivos que se propusieron han sido alcanzados, además de indagar acerca de cuáles podrían ser las mejoras a aquellas acciones que no llegaron a entenderse o no han sido bien valoradas por parte de profesionales y adolescentes a los que fue dirigida su intervención.



Otra de las fortalezas de los grupos de discusión, es que el diseño de la técnica es abierto, lo que permite cierta flexibilidad en el momento de formular las preguntas en el grupo, así como la libertad en las respuestas de las personas que forman parte de ellos. De este modo, se aporta una riqueza de información que se obtiene a través del intercambio de las opiniones entre los miembros del grupo en la fase de discurso.

En cuanto a las DEBILIDADES o limitaciones del estudio, podríamos hablar de los que se enumeran a continuación: el análisis de la información a la vez que enriquecedor es costoso y con gran carga subjetiva. Las condiciones naturales de las situaciones socioeducativas a las que se tiene acceso a través del prácticum, no suelen propiciar contextos adecuados para la grabación. En muchas ocasiones el ruido ambiental, distorsiona la calidad del sonido en las grabaciones, dificultando la transcripción del debate.

Otra de las limitaciones, se debe a que en las situaciones del estudio que se ha utilizado la técnica de los grupos de discusión, se componen de personas que se conocen entre sí y, que, de algún modo, pueden condicionar las intervenciones de algunos miembros del grupo. Por ello, los resultados pueden estar condicionados a una situación que han vivido anteriormente estas personas, o la relación que se establece entre ellas afecta en su intervención.

En los grupos que se realizaron con alumnado de los centros antes mencionados, estuvieron presentes los tutores que, de algún modo, forman parte de su seguimiento en el proceso educativo, así pues, de ellos depende determinada toma de decisiones en la que se observa muy de cerca el comportamiento que muestran los adolescentes. Esta situación puede coartar la capacidad de respuesta o la intervención real de los participantes. Por ello, se considera conveniente, que, para la próxima vez, los grupos de discusión lo formen tan sólo los chicos y chicas que han formado parte de la intervención de los estudiantes universitarios. Puesto que las “*autoconfesiones de los participantes*” de las que habla Krueger y Casey (2014, p. 28) que se pretenden alcanzar en los grupos de discusión, se pueden ver limitadas y difícilmente alcanzables en este tipo de situaciones.

3. Implicaciones.

El trabajo que aquí se describe, corresponde a las primeras fases del desarrollo de los grupos de discusión, es decir, la planificación y la recogida de la información. Actualmente, se continúa con el análisis de la información para obtener los resultados que permitan interpretar



cuál ha sido la actuación de los estudiantes en prácticas en los centros en los que desarrollaron su intervención. Con la doble finalidad que conlleva el empleo de los grupos de discusión en este estudio y que se propone en un principio, se pretende optimizar esta actuación a través de la evaluación del proceso de intervención, además de que la información extraída sirva como nuevo conocimiento dirigido a contribuir a desarrollar las mejores prácticas para los estudiantes universitarios y futuros profesionales de la Educación Social.

La experiencia relatada ha mostrado que los grupos de discusión son algo más que una técnica de recogida de información cualitativa. Suponen un ejercicio de reflexión acerca de la práctica educativa tanto para profesionales y docentes como alumnado de la titulación de Educación Social.

Tanto en los grupos de discusión como fuera de ellos, las opiniones de estudiantes universitarios en prácticas y profesionales de los centros en los que habían estado, iban encaminadas en la necesidad de establecer estos momentos de discusión para reflexionar acerca de la práctica y de los procesos de aprendizaje que se han llevado a cabo. Todos y todas compartieron la misma idea, coincidiendo en que todas las personas que habían participado en la intervención hicieron algún tipo de aprendizaje del que eran conscientes e hicieron patente en cada uno de los grupos de discusión. Asimismo, todos los participantes afirmaron que los grupos de discusión eran necesarios como punto de encuentro y reflexión acerca de la práctica que se había llevado a cabo.

Este tipo de técnica de recogida de información va más allá de la mera obtención de datos de un grupo de personas que comparten determinadas características. A través de los grupos de discusión, se llega a profundizar en lo que las personas piensan o sienten acerca de lo que se está debatiendo.

A falta del análisis de contenido de los discursos, los primeros resultados obtenidos en este estudio a través de la observación y la implicación en los grupos, auspician que, a pesar de las limitaciones citadas anteriormente, las personas que han intervenido en ellos, han sido sinceras y han aportado una información que enriquece la práctica profesional de los educadores y educadoras sociales. Favoreciendo la reflexión acerca de la eficiencia del programa que han implementado y de su estilo educativo dentro de los procesos de formación socioeducativa que han llevado a cabo a través de su intervención.



Bibliografía

- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Cuadernos Metodológicos.
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research. A Handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Infesta, G.; Vicente, A. y Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 1, 233-244.
- Krueger, A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. EEUU: Sage Publications.
- Muchelli, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: Libreries Techniques.
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo, en Ferrando, G., Ibáñez, J. y Alvira, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Rubio, M^a J. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.

Datos de contacto:

Empar Guerrero Valverde: empar.guerrero@ucv.es

Ana M^a Moral Mora: anamaria.moral@ucv.es



LA PALABRA MEDIADORA. EL EXILIO Y EL DESAMPARO EN MARÍA ZAMBRANO. UNA PROPUESTA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL.

Cosme Sánchez Alber, Técnico en intervención social. Comisión Ciudadana Antisida de Bizkaia.

187

Resumen

Una de las tareas emergentes para la Educación Social es poder pensar en la apertura de lugares, espacios y tiempos sociales donde el sujeto pueda ocupar un lugar de enunciación: La palabra mediadora. En el presente texto proponemos un recorrido sobre las nociones del desamparo y el exilio desarrolladas por la filósofa María Zambrano. Su concepto del exilio como categoría explicativa del ser humano supone un imprescindible aporte para poder pensar en las nociones contemporáneas sobre el lazo social en una época de globalización y disolución de los vínculos sociales. Un viaje que nos permita orientarnos en el tiempo presente para poder desplegar prácticas educativas y sociales capaces de atender a la particularidad de cada sujeto, sin olvidar las contradicciones y paradojas que concurren en el encuentro entre las instituciones, los sujetos, los marcos teóricos y los profesionales.

Palabras clave: Mediación, palabra, desamparo, exilio, María Zambrano, Pedagogía Social, Educación Social.

Fecha de recepción: 27/07/2017

Fecha de aceptación: 19/01/2018



Introducción

De la experiencia íntima del exilio sabía mucho María Zambrano. Su concepto del exilio como categoría explicativa del ser humano supone un imprescindible aporte para poder pensar en las nociones contemporáneas sobre la exclusión y la desinserción en nuestra época. El exilio es, para Zambrano, la condición esencial del ser humano. Una condición dramática y marcada por un profundo e íntimo desarraigo de uno mismo. Ella nos muestra con gran precisión ese sentimiento de extranjería de uno mismo. El desamparo estructural que acompaña toda vida humana.

El presente artículo propone un breve recorrido, hecho de fragmentos y restos, que recupera las palabras de la filósofa malagueña de cara a poder pensar la noción de desamparo en nuestra época; una época, la nuestra, marcada por un profundo e íntimo desarraigo, estructural e ineludible, para toda vida humana.

El exilio

“La vida se arrastra desde el comienzo. Se derrama, tiende a irse más allá, a irse desde la raíz oscura, repitiendo sobre la faz de la tierra el desparramarse de las raíces y su laberinto” Zambrano, M. (1991, 17)

Iniciamos este viaje acompañados por los dichos de la filósofa española María Zambrano, sus palabras de regreso tras cuarenta años de exilio. Un exilio que la mantuvo alejada de su patria durante mucho tiempo, entre los años 1939 y 1984. Son los años de una España que pasa por periodos convulsos, desde la proclamación y el declive de la Segunda República española, hasta la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial. Estos episodios de ruptura producen el estallido de diversas migraciones y exilios, miles de personas se ven convocadas al abandono, al repudio o la persecución por razones políticas. El odio y la segregación, también la esperanza y el deseo de construcción de una nueva y próspera nación, se entremezclan y contradicen entre las nuevas configuraciones político-sociales del Estado moderno, los sujetos y la relación con las instituciones.

María Zambrano nace el 22 de abril de 1904 en Vélez, Málaga. Sus padres eran maestros de escuela. Inicia sus estudios de Filosofía como alumna libre en la Universidad Central de Madrid. Entre 1924 y 1927 completa sus estudios y publicará su primer libro en 1930. Al año



siguiente es nombrada profesora auxiliar de Metafísica en la Universidad Central. En la España de 1931, con la instauración de la segunda República Española, María participará con vigor en el fugaz movimiento político de la época y formará parte de las Misiones Pedagógicas, cuyo propósito era el de acercar la cultura a las poblaciones rurales que, en mayor o menor medida, permanecían analfabetas, ajenas a los beneficios que la cultura, el arte o la educación podían proveer.

Casi al final de la Guerra Civil española y tras la muerte de su padre, María cruza la frontera camino de París, desde donde viaja a México. Vivirá en La Habana, en San Juan de Puerto Rico, Ciudad de México, París, Cuba, Roma, La Pièce, Ferney Voltaire, o Ginebra. Lugares desde los cuales desarrollará su pensamiento y su escritura, con gran pasión e intachable honestidad intelectual, y donde se ocupará en su labor académica como docente en universidades e instituciones de diverso índole. En el invierno de 1984 regresa a España y vive en Madrid. Muere el 6 de febrero de 1991. Por deseo suyo, en su tumba se escriben las palabras del *Cantar de los cantares*: “Surge amica mea et veni” (“*Levántate amada mía, y ven*”).

Cultura, Eros y lazo social: el vínculo educativo

Toda transmisión cultural tiene su génesis en el Eros, esto significa que el aprendizaje solo es posible a partir de situar en el centro de la conversación la cuestión del vínculo educativo; una relación muy particular entre el agente de la educación, el sujeto y la cultura. Este particular vínculo es lo que, en el mejor de los casos, hace emerger el deseo de aprender, querer saber, desear apropiarse de algo. Esto implica que el deseo de saber, de aprender, no está de entrada, hay que provocarlo. Por otra parte, entendemos la educación y las prácticas pedagógicas como una manera de hacer consistir el lazo social, en tanto en cuanto nos permiten recibir el legado de nuestra tradición y desplegar nuevos destinos posibles para cada sujeto implicado.

La cultura hace lazo social entre los seres humanos, siempre y cuando existan educadores, maestros y docentes que deseen ocupar este lugar de mediación entre el sujeto y los contenidos de la cultura. La mediación primordial es la palabra, y por ello desde el campo de la educación social dedicaremos gran parte de nuestros esfuerzos a pensar en las diferentes modalidades y maneras de poner en juego este acto. Por ejemplo, en el campo de las desinserciones sociales resulta especialmente sensible poder articular espacios para acoger la



palabra de las personas a las que acompañamos. Así mismo, tanto el deseo de los educadores como la propia relación que estos mantengan con la cultura y con los contenidos de la educación es lo que les autoriza para ejercer el particular acto de la transmisión: por mediación de sus cuerpos, de su presencia y de su palabra. La función educativa es ante todo una función civilizadora ya que intenta regular a los seres humanos por la vía del lenguaje, el interés cultural y la promesa de un futuro. La educación construye comunidad y continuidad entre la serie de las generaciones. En este sentido la educación supone habitar un lugar y un tiempo entre el pasado y el porvenir, entre lo viejo y lo nuevo, entre la conservación de los legados culturales y lo revolucionario que hay en cada nueva generación.

Los restos de nuestra disciplina: La Pedagogía Social.

“Camina el refugiado entre escombros. Y en ellos, entre ellos, los escombros de la historia.” Zambrano, M. (1990, 42)

Caminamos entre las ruinas y los escombros de nuestra historia. Hacerlos emerger, elevarlos, permite extraer alguna orientación en el campo de nuestras disciplinas y la construcción del lazo social en nuestros días. Toda palabra deja una huella, una escritura, un rastro. Rastrear estas huellas, hacerlas hablar, confiando en que quizás puedan ayudarnos a entender mejor el tiempo presente ¿Podemos pensar, quizás, que la historia de los hombres no sea otra cosa que una escritura, un resto, un escombros?

En el campo de la Pedagogía Social nos interesan aquellas cuestiones que han quedado olvidadas, segregadas, y que precisamente por esto merecen una especial atención para nosotros, que trabajamos en territorios complejos, fronterizos; en los márgenes de la educación no formal. Nos interesan, por tanto, los restos de nuestra disciplina, aquello que en ocasiones pasa desapercibido para evaluadores y gestores, y que no responde a las exigencias del cientificismo imperante ni a las lógicas de la Nueva Gestión Pública y el encargo institucional: etiquetar, clasificar, categorizar y derivación del “problema”.

En este artículo pretendemos, a su vez, reintroducir algunas de aquellas cuestiones que han sido expulsadas de nuestra disciplina para tratar de reconstruir una cadena que nos vincule con nuestra tradición y con nuestro pasado más reciente, para poder orientarnos en el tiempo presente. El legado cultural que nos precede, y del cual procedemos, no es otra cosa que la sustancia misma de la que estamos hechos. Las palabras de aquellos que nos han precedido



son la voz que nos explica nuestra propia historia, y que a su vez, nos permiten introducirnos en la dimensión del porvenir. Un cuerpo que es el órgano imprescindible y necesario para desplegar una práctica educativa que atienda a la subjetividad de nuestra época, y a las nuevas concepciones del sujeto, la institución y la práctica socio-educativa en las cambiantes y múltiples configuraciones de lo social.

En los interregnos de la tarea educativa siempre late un imposible de asimilar, un resto ineducable. Este resto es lo que hace posible que la educación vaya más allá de aquellas prácticas, a veces mal llamadas educativas, que pretenden “educarlo todo”; adoctrinar a los hombres. No-todo es educable. La tarea educativa necesita de un consentimiento por parte de los sujetos. Hay el imposible de la educación, en tanto que sus límites son al mismo tiempo éticos como propios de un acto muy particular que no pretende reducir a un sujeto, domesticarlo bajo el imperativo de un ideal, sino más bien poder suscitar en él el interés por la cultura y su participación social.

Se trataría de pensar la educación como esa regulación necesaria para que el sujeto pueda circular socialmente. Es por esto que la educación tiene una función estructurante para toda vida. En las prácticas sociales resulta imprescindible organizar espacios para la mediación, la palabra y la conversación con las personas. Solo así, cada sujeto, dispondrá de un tiempo (el suyo propio) para elaborar, construir e inventar una salida particular, una posición en el mundo que le sea propia. De lo contrario, toda praxis está condenada al fracaso de las respuestas universalizantes y burocratizadas. Huelga decir que no es posible el vínculo social sin la singularidad de cada persona. Singularidad y lazo social van juntos.

La iniciación al exilio, el abandono.

“Comienza la iniciación al exilio cuando comienza el abandono. El refugiado se ve acogido más o menos amorosamente en un lugar donde se le hace hueco, que se le ofrece y aún concede y, en el más hiriente de los casos, donde se le tolera. Algo encuentra dentro de lo cual depositar su cuerpo que fue expulsado de ese lugar primero, patria se le llama, casa propia, de lo propio, aunque fuese el lagar de la propia miseria.” Zambrano, M. (1990, 31)

Sucede para el exiliado una ruptura con el lugar primero. Más allá del lugar topográfico existe en cada uno de nosotros un lugar primordial del cual procedemos; patria, casa, infancia son



diversas maneras de nombrar este lugar. Un lugar que tiene que ver con lo propio y lo particular de cada ser. El lugar de donde uno realmente procede, el espacio donde fuimos acogidos por primera vez. El primer encuentro con un lugar Otro donde depositar nuestros cuerpos y donde cada ser va a encontrar las primeras significaciones de su existencia. No obstante se trata también, como nos señala Zambrano, del lugar de nuestra propia miseria, el lugar en el que por primera vez experimentamos el abandono, el sufrimiento y la falta. Un lugar que es más bien una atmósfera.

“Para dar una idea aún más precisa de lo que es el Otro, digamos que es la atmósfera del sujeto. Un sujeto no es concebible sin ese Otro que es su atmósfera. Se trata de una atmósfera que está hecha de sentido, de verdad y de deseo. Y, en el mejor de los casos, también de apoyo, de sostén.” Landriscini, N. (2013, 5)

Cada uno de nosotros existe en relación a esa atmósfera; un ambiente, una cultura, una familia, una lengua. Nuestra subjetividad está atravesada por esta vinculación primordial; hecha de verdad, de sentido y de deseo. Siempre existirá, para cada uno, una cierta tensión entre el ser y el mundo, entre el sujeto y el lenguaje por el que cada uno de nosotros está parasitado. Encontrar la manera en la que cada sujeto pueda vivir en esta atmósfera es una ardua tarea no exenta de dificultades y obstáculos. No hay el lazo social como tal, no existe, sino a condición de alienarse en el discurso y aprehender la lengua del Otro. Encontrar una solución particular que permita inscribirse en el lazo social; hacer del mundo un lugar habitable.

“Y en el destierro se siente sin tierra, la suya, y sin otra ajena que pueda sustituirla. Patria, casa, tierra no son exactamente lo mismo. Recintos diferentes o modos diferentes en que el lugar inicial perdido se configura y presenta.” Zambrano, M. (1990, 32)

El lugar inicial perdido nos remite a la pérdida primordial. La falta en ser por la que todos estamos atravesados. En cada vida humana hay una pérdida primera, y no hay nada ni nadie que pueda reemplazar el lugar de esta pérdida. Hay, por tanto, una falla. Soportar esta falta es lo que permitirá soportar la vida.

En el exiliado se reactualiza esta pérdida primordial, esta falta se vivifica, se hace presente, y al no encontrar otros lugares donde poder alojar esta pérdida, este vacío; comienza el abandono. La soledad se instala al constatar, una y otra vez, que no existen lugares donde depositar su cuerpo, su verdad, su sufrimiento. No hay la casa, la patria ni la lengua. Y en su defecto, tampoco hay la institución donde ser escuchado y encontrar asilo. No hay, ni tan



siquiera, el reconocimiento de ser un ciudadano. No hay el derecho ni la Ley. Hay expulsión y segregación. Hay residuos humanos abandonados en los contenedores de la historia.

“Mas la tragedia humana sucede bajo la mirada de los dioses y su sentencia. Y en el abandono no se siente esa mirada ni la sentencia, como por momentos se querría. En el abandono solo lo propio de que se está desposeído aparece, sólo lo que no se puede llegar a ser como ser propio. Lo propio es solamente en tanto negación, imposibilidad. Imposibilidad de vivir que, cuando se cae en la cuenta, es imposibilidad de morir. El filo entre vida y muerte que igualmente se rechazan. Sostenerse en ese filo es la primera exigencia que al exiliado se le presenta como ineludible.” Zambrano, M. (1990, 32)

Efectivamente, la tragedia humana, también podríamos decir la comedia, sucede bajo la mirada de los dioses. No obstante, para el exiliado el Otro ha dejado de existir, no lo reconoce. El Estado social y de derecho ha desaparecido para él, ya no existe. Y cuando no hay instituciones habitables ni lugares sociales donde actuar como sujetos éticos emerge el abandono. La imposibilidad de soportar la vida. La negación del Otro puede producir situaciones de extrema vulnerabilidad social. El Otro aparece como una negación, aquel del que hay que desconfiar, aquel que encarna la figura de un extraño. Algo que falta en el lugar donde podría surgir una demanda. Un llamado que no encuentra un Otro hacia quien dirigirse. No hay la institución a quien solicitar ayuda, asilo, apoyo.

Es por esto que en el trabajo con las personas encontramos cada día más resistencias, más obstáculos, más desconfianza. El boicot terapéutico es, por ejemplo, una de las modalidades de respuesta que los sujetos encontramos frente a los designios de la nueva relación asistencial en el ámbito de la Salud Mental y los servicios socio-sanitarios. Es una respuesta frente a la violencia de la Nueva Gestión Pública, burocratizada y mecánica.

La relación asistencial ha quedado marcada por los impasses de una negación que cada día se instala con mayor confortabilidad en la vida de los que han sido desheredados, los desafiliados de la historia. El programa institucional no responde, o está fuera de cobertura o se ha convertido en una máquina, una grabación que nos da la hora y el día de nuestra próxima cita. La atención social se ha mecanizado. Hemos conseguido borrar la dimensión de la palabra y el vínculo social: la desaparición de los lugares sociales.



La identidad perdida

“Peregrinación entre las entrañas esparcidas de una historia trágica. Nudos múltiples, oscuridad y algo más grave: la identidad perdida que reclama rescate. Y todo rescate tiene un precio.” Zambrano, M. (1990, 32)

Toda identidad se organiza alrededor de un vacío. En consecuencia, la construcción de la identidad es un proceso que no acaba nunca, siempre incompleto, siempre en permanente evolución y cambio. En realidad, podemos pensar la identidad como un juego de identificaciones que como todo, en la sociedad del consumo global, se nos muestra cada día más efímero, fugaz y obsoleto. En la cultura de la imagen existe un próspero y emergente mercado dedicado a la compra-venta de las identidades en construcción; un ideal de felicidad homogéneo e intercambiable.

En nuestra sociedad, la identidad debe construirse únicamente a condición de poder ser desmantelada en cuanto la situación así lo requiera. Así, la identidad debe permanecer flexible para en cualquier momento devenir basura, y poder reciclarse para construirse una nueva, con los desperdicios de la anterior. Todos somos ahora responsables de nuestra vida, de nuestro futuro y de nuestras identidades. Siguiendo la tesis del individualismo, cada persona tiene la obligación de ser feliz y la misión de dar un sentido a su propia vida.

Sin embargo estas identidades que se construyen en solitario resultan de una extremada vulnerabilidad y precariedad. De ahí la proliferación de pequeñas comunidades y grupos de “auto-apoyo” que reivindican y atornillan al sujeto a la identificación libremente elegida. Permitiendo así construir la frágil identidad entre varios, en compañía de otros individuos parecidos, similares. Hacemos comunidad en tanto en cuanto nos identificamos con un mismo rasgo. En cierta forma, la identidad se presenta como el nuevo refugio ante las incertidumbres y los miedos de nuestra cultura, un refugio que nos proporciona seguridad y confianza, pero que necesita ser reivindicada y verificada a cada minuto. En este sentido la identidad ha venido a sustituir a la comunidad. No es casualidad que el auge de las identidades haya coincidido con el declive del ideal de comunidad.

“La libertad así aceptada se establece como realidad que necesita ser constantemente verificada con la acción, una acción cualquiera, una pseudo-acción correspondiente a la pseudo-libertad. Y el Yo entonces emerge sustituyendo a la mediación, tomando la inmensidad como campo disponible para su unicidad. Es el único y todo puede ser su propiedad. La inmensidad queda así reducida a ser todo.” Zambrano, M. (1990, 39)



Exiliados del lenguaje

“Es el devorado, devorado por la historia. Mas la historia no opera nunca limpiamente y al devorar no arranca como el sacerdote azteca el corazón para ofrecerlo al sol, al sol de la historia. Y el exiliado, a fuerza de pasmos y desvalimientos, de estar a punto de desfallecer al borde del camino por el que todos pasan, vislumbra, va vislumbrando la ciudad que busca y que le mantiene fuera, fuera de la suya, la ciudad no habitada, la historia que desde el principio quedó borrada.” Zambrano, M. (1990, 33)

195

El exiliado ha sido expulsado de la historia. Se le aparta no solo de un territorio sino también de las narraciones, los discursos y los relatos que le permitían representarse y participar en la comunidad. Lejos ya del amparo que otorga la condición de ciudadano de derecho, el exiliado tendrá que sobrevivir entre los escombros de la historia en su particular búsqueda por encontrar un lugar donde depositar su cuerpo.

En el abandono se siente la pérdida de una manera tan feroz, tan real, que quien lo sufre queda, a veces, suspendido entre dos mundos. No puede regresar, pero tampoco podrá engancharse a lo nuevo. Queda en un impasse, en tierra de nadie, en un vacío. En nuestras propias historias todos hemos podido sufrir estos estados de extrema perplejidad y abandono. Momentos en los que uno queda algo perdido, sin brújula, sin los referentes que tenía y confrontado al agujero del porvenir. Como dice Zambrano *“y en el destierro se siente sin tierra, la suya, y sin otra ajena que pueda sustituirla”*. No hay el lugar a donde volver en tanto en cuanto el sujeto ha quedado marcado por una fractura que lo convoca a un abismo subjetivo. No obstante quizás exista para cada uno la posibilidad de inventar, encontrar, un camino de regreso. No en el sentido de un retorno sino, más bien, en la posibilidad de una apertura singular.

La ruptura con la tradición

“¿Cabe la existencia de la historia verdadera del hombre sobre la tierra? Sería, habría de ser la historia ante todo sufrida, padecida y pensada, más allá de todo utópico ensueño del hombre que no se sueña a sí mismo, que no se representa ni se reviste, que no se esconde para mejor saltar a cobrar su



presa, el hombre en quien el ser verdadero es más que el ser.” Zambrano, M. (1990, 35)

En la actualidad la relación que manteníamos con la tradición y la historia se ha transformado. Hoy existe una fractura con respecto a todas aquellas cuestiones que nos ligaban con el pasado. Esta ruptura con la tradición nos coloca en una cierta posición de desarraigo cultural y social con respecto a la generación anterior. Esto no es sin consecuencias. La tradición operaba una función reguladora para los sujetos, proporcionando una serie de identificaciones y narraciones que constituían el sustrato que servía de asidero donde las vidas podían germinar.

En efecto, la tradición hace referencia a toda clase de *transmisión*, en el sentido de que denota tanto lo que se transmite, como el propio acto de transmitir y recibir. Así mismo la tradición hay que ponerla en relación con la educación de los “*recién llegados*”, como los llamaba Arendt. Las nuevas generaciones que vienen al mundo nos convocan a la tarea de pensar el acto de la transmisión. Hay en ellas lo nuevo y lo revolucionario de cada nueva generación, pero también el deber de hacerles pasar algo de lo viejo, de las tradiciones y de la conservación de una cultura a la que han sido violentamente arrojados. La vida, cada nueva vida humana, no empieza nunca de cero y sigue transmitiéndose de generación en generación, de padres a hijos, y fundamentalmente a partir de la palabra y el lenguaje. De esta manera, la tradición contribuía a la construcción de las identificaciones en el seno de una comunidad. En el sentido de que crea comunidad pero también continuidad. Sin embargo, nos movemos en territorios donde la cadena con la tradición ya no es segura, hay pues incertidumbre y discontinuidad en la cadena de las significaciones.

“La actitud filosófica es lo más parecido a un abandono, a la partida del hijo pródigo de la casa del Padre; desde la tradición recibida, los dioses encontrados, la familiaridad y aun del simple trato con las cosas, tal como ha ido fabricándolo la costumbre. Es lo más parecido a arrancarse de todo lo recibido.” Zambrano, M. (1990, 84)

Si atendemos al hecho de que la tradición incluye para sí el propio acto de recibir lo transmitido constatamos que en la operación misma de la transmisión se pone a su vez en juego una doble operación: la novedad y la invención, lo revolucionario que existe en cada sujeto y en su particular manera de recibir, hacer con lo transmitido. Puesto que el acto de recibir es un acto activo que requiere de un sujeto que lo reciba, es decir, de un



consentimiento y de una voluntad transformadora. Trabajamos, pues, con la presunción de existencia de este sujeto capaz de asimilar y recibir; hacer algo propio con lo transmitido.

Hay pues la tarea de crear espacios y tiempos donde este acto pueda acontecer, donde pueda emerger el deseo de recibir un legado y hacerlo propio. Esto solo es posible si somos capaces de inventar lugares, tiempos y espacios donde hacer existir un sujeto que desee apropiarse de algo, ocupar un lugar muy particular en la intersección entre lo que es dado, y lo que se está dispuesto a recibir. Esto, como sabemos, requiere grandes dosis de esfuerzo, tiempo y trabajo.

Por ello entendemos que la ruptura con la tradición hay que ponerla en relación con la crisis de la educación y el declive de la autoridad. Algunos de sus efectos podemos verlos en la entrega masiva del individuo a las cambiantes e instantáneas actualidades, y la falta de orientación que de ellas se derivan. Nuestra relación con el pasado es de ruptura, en su lugar tenemos el imperativo de la satisfacción inmediata y de la gratificación instantánea, el empuje a gozar de cada nueva experiencia vital. En la sociedad contemporánea el individuo no tiene más referencia que él mismo, su mismidad. Con ruptura de la tradición queremos decir entonces que la tradición no tiene vigencia, fuerza normativa u orientadora, ni se transmite. La ruptura con la tradición es un elemento constitutivo de la consciencia y la noción de sujeto de nuestros tiempos. Una alteración radical en la relación del sujeto con las tradiciones y las instituciones. Cuando los valores caen y no tienen vigencia reguladora nos sobreviene el vacío de la experiencia de la muerte.

El desconocido

“El exiliado es el que más se asemeja al desconocido, el que llega, a fuerza de apurar su condición, a ser ese desconocido que hay en todo hombre y al que el poeta y el artista no logran sino muy raramente llegar a descubrir.”

Zambrano, M. (1990, 35)

El otro encarna esta dimensión de lo extranjero y lo desconocido, figuras que hoy en día encarnan a la perfección esta dimensión de lo imposible que hay en cada experiencia vital. Nuestros propios temores encuentran así un destino. Podríamos decir que en un mundo en el que la mayor parte de la gente vive atemorizada por las incertidumbres, si no hubiera desconocidos, extraños o extranjeros, habría que inventarlos. De esto, precisamente, se encargan muchos de los poderes políticos y mediáticos. Nuestros miedos y ansiedades, que



circulan desplazándose de un objeto a otro, encuentran en lo extranjero, en lo segregado, un núcleo sólido al cual asirse. Y la localización de los miedos, como sabemos, tiene efectos de apaciguamiento. La política del miedo y de la seguridad se retroalimentan, la construcción de macro-prisiones, centros de internamiento para extranjeros, la demanda social reclama el aumento de las medidas punitivas y penales, la militarización del espacio público y la proliferación de cámaras de vigilancia. La criminalización de lo extranjero es uno de los nuevos destinos para aquellos que son considerados como diferentes y superfluos.

“No tener lugar en el mundo, ni geográfico, ni social, ni político, ni –lo que decide en extremo para que salga de él ese desconocido- ontológico. No ser nadie, ni un mendigo: no ser nada. Ser tan solo lo que no puede ni dejarse ni perderse, y en el exiliado más que en nadie. Haberlo dejado de ser todo para seguir manteniéndose en el punto sin apoyo ninguno, el perderse en el fondo de la historia, de la suya también, para encontrarse un día, en un solo instante, sobrenadándolas todas.” Zambrano, M. (1990, 36)

La tragedia humana y el horror de la existencia es para aquel que ha entrado en la dimensión del desconocido; Una visión y una experiencia aterradora.

La palabra mediadora

La mediación es lo que permite inventar nuevas maneras, uno por uno, de hacer consistir el lazo social. Una de nuestras principales tareas es la de mediar, ocupar un lugar, un espacio, donde el sujeto pueda tratar algo de su malestar, de su dificultad, de su no saber sobre sí mismo. Es necesaria esta función mediadora que permita inventar, para cada uno, una solución particular para soportar la vida, algo que medie entre lo uno y lo Otro. Crear lugares sociales, donde la palabra pueda circular.

“Y así el firmamento mismo se retira, desaparece su firmeza, su mediación. Pues que es la mediación la que hace sentir la presencia del Padre cuando se oculta y la que sostiene su presencia cuando se aparece.” Zambrano, M. (1990, 38)

La mediación fundamental e ineludible es la palabra, la construcción de lugares donde uno pueda hablar y ser escuchado. Cuando hablamos de la desaparición de los lugares sociales nos referimos precisamente a esto; la desaparición de la mediación. Lo que ha desaparecido es la dimensión de la palabra y el lazo social que constituían la principal función y el motor de estos espacios. Los educadores, con sus cuerpos, su presencia y su deseo, pueden introducir este espacio de mediación. Hacer de puente, de bisagra, entre el sujeto y el mundo, por mediación de la palabra y el lenguaje. Para ello es necesario que los educadores sociales



sepan que para acoger a un sujeto es imprescindible atender a su palabra, escucharlo. Para acompañar a una persona no basta con una mirada a los expedientes, a “*lo que se dice*” del sujeto, es necesario que la persona pueda ocupar un lugar de enunciación propio. Para ello proponemos pensar en los escenarios sociales y en su dimensión discursiva, como estructuras de lenguaje, que se dotan de una organización que permite ofrecer un tiempo para la palabra de todas aquellas personas a las que acoge, a las que acompaña.

“El firmamento, el horizonte familiar, la ciudad y aún el lugar que en él se habita son mediadores. La casa y los objetos tenidos por preciosos, todo lo que en ella se enciende, hasta la cólera del padre inmediato si no se excede en su autoridad, si no aplasta ocupando todo espacio de vida; todo lo que en ella arde, el fuego mismo siempre símbolo del hogar, si no impide respirar y moverse es mediador. Y lo será más cuanto más permita la circulación de los elementos y de ese elemento primero para el hombre que es la palabra.” Zambrano, M. (1990, 39)

Dar la palabra. Crear espacios y tiempos para poner en circulación las palabras de aquellos a los que acompañamos, pero también entre los propios profesionales y las instituciones. Un trabajo en red que permita la circulación de sus elementos mediante la conversación y la deliberación entre profesionales, sujetos e instituciones.

La superfluidad: seres humanos desechables

“La inmensidad, el ilimitado desierto, la inexistencia del horizonte y el cielo fluido. La existencia del ser humano a quien esto acontece ha entrado ya en el exilio, como en un océano sin isla alguna a la vista, sin norte real, punto de llegada, meta.” Zambrano, M. (1990, 39)

En lo que llamamos la cultura del nuevo capitalismo (Richard Sennett) el programa institucional tal y como lo conocíamos ha entrado en declive. La sociedad de consumo produce cada vez más personas cuyo destino es la basura, la condición de superfluos (Bauman¹). Seres humanos que sobran, los excedentes del mercado de trabajo, personas residuales, no aptas, desechables. Esta sociedad ya no necesita de mano de obra, de trabajadores, para subsistir. O dicho de otra manera, para que la lógica del mercado y la competitividad social puedan continuar su avance es necesario producir exclusión social.

1 La producción de «residuos humanos» —o, para ser más precisos, las poblaciones «superfluas» de emigrantes, refugiados y demás parias— es una consecuencia inevitable de la modernización. Y también se trata de unos ineludibles efectos secundarios del progreso económico y la búsqueda de orden, característicos de la modernidad.



El lugar del exilio: el desierto

“Para no perderse, enajenarse, en el desierto hay que encerrar dentro de sí el desierto. Hay que adentrar, interiorizar el desierto en el alma, en la mente, en los sentidos mismos, aguzando el oído en detrimento de la vista para evitar los espejismos y escuchar las voces.” Zambrano, M. (1990, 41)

Saber que existe en cada uno de nosotros la insoportable soledad del exiliado, conocer sus adentros, su topografía y sus pliegues. Que cada uno pueda reconocer el desierto del que está hecho; Para vivir con él. Es este el desafío al que nos invitan las palabras de María Zambrano, adentrarnos en las oscuridades del alma, en nuestra propia miseria y en la suciedad de nuestro ser. ¿Será acaso que lo que odiamos en el otro no sea otra cosa que nuestra propia miseria? Vivir con el abandono, interiorizarlo, reconciliarse con el desierto que constituye nuestra propia sustancia, porque ¿no es acaso este vacío lo que está en el lugar central de toda vida? ¿No será este desierto la constitución misma de lo humano? ¿Aquello que intentamos llenar inútilmente con cada nuevo objeto, con cada nueva y efímera identidad?

“El vivir dentro del desierto el encuentro con patrias que lo pudieran ser, fragmentos, aspectos de la patria perdida, una única para todos antes de la separación del sentido y de la belleza.” Zambrano, M. (1990, 41)

Más allá del sentido y de la belleza, más allá de las patrias perdidas y las fronteras que nos separan a los unos de los otros, está el desierto. Un lugar inhóspito en el que la vida no puede existir pero que, paradojas del destino, hay que atravesar; hacerlo existir dentro de cada uno de nosotros para poder vivir con él. En el desierto no hay ni el sentido, ni la nostalgia por el mundo perdido; hay tan solo un vacío que es en realidad la sustancia misma del deseo y la falta que constituye a los seres hablantes. Quizás sea esta una de las más hondas enseñanzas de Zambrano, su particular encuentro con su propio e íntimo desierto es lo que le permitió encontrar un camino de regreso.

No existe la última palabra sobre aquello que en cada ser viviente viene a ocupar el lugar de esta falla. Hay siempre en cada ser humano un imposible que escapa a cualquier intento de regulación, de asimilación y adoctrinamiento; aquello que pertenece al desierto de cada uno. El educador social ha de conocer esta dialéctica fundamental, de manera que pueda orientarse más allá de los ideales y el sentido común, para ayudar a que cada persona pueda encontrar, con nuestra ayuda, un camino de regreso.



El exilio logrado

Una aportación de gran valor en el campo de la Pedagogía Social, para aquellos que nos dedicamos a la educación social en territorios complejos.

“El exilio es el lugar privilegiado para que la Patria se descubra, para que ella misma se descubra cuando ya el exiliado ha dejado de buscarla. Cuando ya se sabe sin ella, sin padecer alguno, cuando ya no se recibe nada, nada de la patria, entonces se le aparece. No la puede definir, pues que tan siquiera la reconoce.” Zambrano, M. (1990, 43)

Entonces en el trabajo con personas podemos ocuparnos en esta particular tarea. Acompañarlas, una por una, en este viaje sobre aquello que no saben de sí mismas. Extraer un saber que les permita soportar el desierto de toda vida humana, y encontrar un camino de regreso. Un camino que debemos inventar uno por uno, acompañándolas. Es en este sentido que los protocolos y las respuestas universales no alcanzan. Se trata de que cada profesional pueda sostener su acto en el encuentro particular con cada sujeto, orientándose en cada proceso y apoyando las soluciones singulares de cada caso.

201

Conclusiones

La ausencia de lugares sociales, junto a la disolución de aquellos discursos que durante la modernidad regulaban nuestras vidas, ha dejado a los sujetos algo más solos, más desamparados, más perdidos. El avance feroz del individualismo, en detrimento del lazo social, nos hace padecer de un sufrimiento particular. Abandonados a nuestra propia suerte y a la capacidad que cada individuo tenga para poder construirse, él solo, su porvenir.

Cada vez se hace más evidente la fragilidad de los vínculos sociales, así como la disfunción de las instituciones y la vacuidad de los discursos contemporáneos. Frente a ello reivindicamos el papel central de la teoría y la cultura, ya que, en palabras de Violeta Núñez, entendemos por educador social aquel agente capaz de construir, actualizar y transformar aquellos marcos conceptuales desde los que es posible desplegar prácticas pedagógicas en ámbitos sociales. Podemos pensarlo como un encargo que procede de la inquietud, el deseo, y la responsabilidad en el ejercicio de nuestro trabajo con el otro.

Por otra parte, una de las tareas emergentes para la Pedagogía Social es abrir lugares, espacios y tiempos sociales donde el sujeto pueda ocupar un lugar de enunciación: La palabra mediadora. Se trata entonces de que en las diversas configuraciones de lo social donde la



educadora social despliega su acción educativa puedan crearse espacios para la palabra y la conversación; escuchar, acoger, dar asilo. Ocuparnos en la tarea de la mediación. Esto implica separarse prudentemente de los ideales de reinserción social pre-establecidos para dar un lugar al sujeto.

Para finalizar, y siguiendo las enseñanzas de Zambrano, proponemos pensar la noción de desamparo como algo inscrito en la constitución misma de lo humano. El desamparo estructural que acompaña a toda vida. Dicho de otra manera, hay en cada uno de nosotros un punto de exclusión, de vacío. Una falla donde el lazo al Otro está roto, y donde uno se encuentra sólo ante el abismo de su propio desierto. Adentrarse en este desierto es la solución particular que podemos extraer de las palabras de Zambrano. Un agujero que está en el corazón mismo de lo humano, en la constitución misma del hombre arrojado a un mundo que no le pertenece. Un mundo que no entiende en absoluto, tanto es así que ni tan siquiera comprende el significado de las palabras y el lenguaje. Su propio nombre le es dado.

En cualquier caso, como agentes sociales sabemos que no existe la solución universal que garantiza una sólida y perdurable adscripción social o política. Para soportar la vida deberemos inventar una solución particular que nos permita confrontarnos al vacío de nuestra propia experiencia: adentrarse en el desierto, uno por uno. Pero en compañía del Otro.

“En el exilio verdadero pronto se abre la inmensidad que puede no ser notada al principio. Es lo que queda, en lo que se resuelve, si llega a suceder, el desamparo.” Zambrano, M. (1990, 38)

Bibliografía relacionada

- Amengual G. Cabot M. Vermal J. (2008). *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamín y Martin Heidegger*. Editorial Trotta. España.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Ediciones Península. Barcelona.
- Bauman, Z. (2004). *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Paidós. Barcelona.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Ediciones Siglo XXI. México.
- Landriscini, N. (2013). *Introducción a la problemática de la psicosis en psicoanálisis*. Publicaciones de Interabide. París.



- Luquin, A. (2010). *El pasado por el presente: historia, exilio y pensamiento hispánico en José Gaos*. Universidad de Valencia. Quaderns de filosofia i ciencia. Valencia.
- Miller, J-A. Milner, J-C. (2004) *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. Colección Itaca, Miguel Gómez Ediciones. Málaga.
- Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* nº 10 Segunda época. Diciembre. España.
- Núñez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social? En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* nº 11 Segunda época. Diciembre. España.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. En *PARADIGMA*, Vol. XXVIII, Nº 2, diciembre de 2007 / 197-210. Maracay.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Colección Anagrama. Barcelona.
- Tizio, H. (2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. En *Psicología em Revista*, Belo Horizonte, v. 13. Brasil.
- Ubieto, J. (2012). *La construcción del caso en red. Teoría y práctica*. Editorial UOC. Barcelona.
- Vilar, J. (2006). *El exilio en la España contemporánea*. Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- Zambrano, M. (1990). *Los bienaventurados*. Ediciones Siruela. Madrid.

Datos de contacto:

Cosme Sánchez Alber cosmesan@hotmail.com



EL PROCESO DE TRABAJO COORDINADO ENTRE EL EQUIPO EDUCATIVO Y EL EQUIPO TÉCNICO EN LA EJECUCIÓN DE MEDIDAS JUDICIALES DE INTERNAMIENTO

204

Amparo Pozo Martínez, Estefanía Muñoz Galván y Alfonso Amador Arnedo Del Valle. *Fundación Diagrama Intervención Psicosocial*

Resumen

El actual sistema de justicia juvenil incide en la coordinación en la intervención multidisciplinar desarrollada a lo largo de la ejecución de las medidas de internamiento, indicando que todas las decisiones que afecten a la persona menor han de tomarse de manera coordinada y consensuada. Así, la intervención en este ámbito está caracterizada por desarrollarse a lo largo de una serie de fases estructuradas, en las que un equipo multidisciplinar dirige sus esfuerzos a la reducción de los factores de riesgo y el fortalecimiento de los factores protectores presentes en cada caso, basándose en los resultados obtenidos en la evaluación inicial. En este sentido, el desarrollo de un trabajo coordinado efectivo basado en la participación activa de todos los miembros del equipo y en la unificación de criterios facilitará la consecución de los objetivos previstos en el programa individualizado de ejecución de medida.

Palabras Clave: Justicia juvenil, coordinación, equipo educativo y equipo técnico, educación social.

Fecha de recepción: 15/11/2017

Fecha de aceptación: 20/01/2018



Introducción

La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) incide en su exposición de motivos en la importancia del equipo técnico como pieza imprescindible para la consecución de los objetivos de las diferentes medidas sancionadoras-educativas previstas en su artículo 7. Así, se contempla su participación a lo largo de todo el proceso penal, desde la instrucción del expediente hasta la ejecución de la sentencia.

La actuación del equipo técnico aparece recogida en el artículo 4 del Reglamento de desarrollo de la LORPM, aprobado por Real Decreto 1774/2004 (RLORPM). En cuanto a su composición, se estipula que éstos estarán conformados principalmente por educadores/as sociales, trabajadores/as sociales y psicólogos/as, pudiendo incorporarse otro tipo de profesionales cuando las necesidades específicas del caso lo requieran. En lo relativo a sus funciones se incide en que serán las de asistir tanto técnicamente en las materias propias de sus diferentes disciplinas profesionales a jueces de menores y al Ministerio Fiscal, como profesionalmente al/a la menor y a la víctima.

De este modo, el equipo técnico aporta una visión multidisciplinar en la asistencia técnica y en la intervención propiamente dicha a lo largo de todo el procedimiento, ofreciendo igualmente un punto de vista especializado en función de la profesión de cada uno de los miembros que lo componen. Siguiendo a Bueno, Legaz, Periago y Salinas (2008):

- El/la educador/a social, como profesional experto en intervención socioeducativa, será la persona encargada de valorar e intervenir sobre las necesidades sociales y educativas básicas del/de la menor.
- El/la trabajador/a social valorará el entorno social y familiar de la persona menor, interviniendo directamente sobre la interacción del/de la menor con cada uno de los entornos que le rodean, incidiendo especialmente en el entorno familiar.
- El/la psicólogo/a será la persona responsable de evaluar e intervenir sobre las características de personalidad del/de la menor, su capacidad intelectual y social, su desarrollo madurativo y su grado de ajuste a la norma, identificando posibles psicopatologías o trastornos de conducta.

Hemos de resaltar que tanto la LORPM como su Reglamento ubican al equipo técnico en fiscalía de menores, no especificando la necesidad de dicho equipo de profesionales en centros de ejecución de medidas judiciales (CEMJ).



No obstante, aunque no se especifique la necesidad de estos equipos de profesionales en la ejecución de las medidas, estos también se constituye en pieza clave dentro de los CEMJ en los que se ejecutan aproximadamente el 15% del total de las medidas judiciales que son impuestas de manera anual. Más concretamente, la Fiscalía General del Estado señala en su última memoria relativa a datos del 2016, que durante dicho año se ejecutaron un total de 4.030 medidas de internamiento en sus diferentes regímenes (lo que supone un 15,05% del total de las medidas), siendo el régimen más destacado el internamiento semi-abierto que representa el 69,15% del total de los internamientos.

Intervención en centros de ejecución de medidas judiciales

En lo que se refiere a los/as profesionales que desarrollan su labor en CEMJ, habitualmente se estructuran en las siguientes categorías: personal de dirección, equipo técnico (trabajador/a social, psicólogo/a y jurista de manera excepcional), personal educativo (educadores sociales y auxiliares educativos), personal sanitario, personal de vigilancia y personal de servicios. Ha de destacarse que son escasos los equipos técnicos que cuentan con un/a jurista entre sus miembros, siendo esta figura de gran importancia entre el personal del CEMJ especialmente en la fase de evaluación de los antecedentes de internamiento y la situación legal actual. Por otro lado, y descritas las diferentes categorías profesionales que de manera general conforman el personal de esta tipología de centros, se ha de mencionar que algunas comunidades autónomas (como Andalucía o Galicia) optan por englobar en el concepto “equipo socioeducativo” a equipo técnico y personal educativo, pareciendo más acertada esta categorización en base al trabajo coordinado que realizan ambos equipos profesionales.

En cualquier caso, estén separados o no en categorías diferentes, se hace fundamental el trabajo coordinado de educadores/as sociales, trabajadores/as sociales y psicólogos/as, siendo imprescindible una colaboración estrecha entre ellos/as para conseguir los objetivos previstos durante la ejecución de la medida, viéndose la importancia de dicha coordinación reflejada en el artículo 6 del RLORPM. El citado artículo, relativo a los principios que inspiran la ejecución de las medidas, incide en el apartado h) en el carácter interdisciplinario en la toma de decisiones que afecten o puedan afectar a la persona menor, y en el apartado j) en la coordinación y colaboración con todos los organismos y administraciones que intervengan en cada caso.

Visto el trabajo coordinado y la colaboración entre los diferentes organismos que intervienen con la persona menor, a continuación se detallan las actuaciones que se llevan a cabo durante



la ejecución de la medida en cada una de las fases de intervención por las que pasa la persona menor: acogida, evaluación inicial, desarrollo, y autonomía y salida.

a) *Acogida.*

Esta fase está referida a las actuaciones desarrolladas al ingreso de la persona menor. Dicho ingreso ha de llevarse a cabo garantizando escrupulosamente el cumplimiento de sus derechos fundamentales y de las garantías procesales básicas (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

En el momento de ingreso, las personas menores se encuentran por regla general en un estado de desorientación, desconfianza y falta de información acerca de las características organizativas del CEMJ en general y de su medida de internamiento en particular; por ello es fundamental aportar la información necesaria para que se muestren más tranquilas y relajadas. Ésta ha de estar ajustada al momento evolutivo en el que se encuentra la persona menor, siendo necesario asegurarse de que ha comprendido correctamente lo que se le está transmitiendo (normativa, horarios, medios para formular peticiones, quejas o recursos, etc.).

En la acogida cobra especial relevancia la figura del/de la educador/a tutor/a, que se constituye en el referente de la persona menor, realizando un seguimiento continuado de sus dudas y/o necesidades, y ofreciendo una atención personalizada y de acompañamiento durante esos primeros días, facilitando de este modo una disminución de la inquietud e incertidumbre que pueda presentar.

El/la psicólogo/a, por su parte, se centra en reducir el impacto emocional que el internamiento pueda provocar en la persona menor, siendo el/la trabajador/a social quien haga lo propio con la familia, facilitándoles igualmente toda aquella información relativa al funcionamiento y organización del CEMJ.

Por último, en esta primera fase se constituye la Comisión Socioeducativa, que conformada por el/la educador/a tutor/a, psicólogo/a, trabajador/a social y dirección, es una de las principales herramientas de coordinación interna entre equipo educativo y equipo técnico, puesto que es en comisión socioeducativa en donde se toman todas y cada una de las decisiones relativas a la ejecución de la medida.

b) *Evaluación inicial.*

Toda intervención con menores que se encuentran cumpliendo una medida privativa de libertad ha de comenzar desarrollando una exhaustiva evaluación de carácter multidisciplinar que permita identificar los factores de riesgo y de protección existentes, determinando en base



a éstos cuáles son los objetivos prioritarios de la intervención (Legaz, Periago y Pozo, 2017). En la misma línea, la Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito (ONUDD) en su Guía de introducción a la prevención de la reincidencia y la reintegración social de delincuentes (2013: 119) indica que *“Como regla general, la evaluación adecuada de la situación, factores de riesgo y necesidades del delincuente es la base apropiada para las intervenciones eficaces e individualizadas de apoyo a su reintegración social”*.

Dada la importancia de la evaluación inicial, de que esta sea de carácter multidisciplinar y de que sus resultados permitan adecuar las actuaciones previstas a la edad, personalidad y circunstancias personales y sociales de las personas menores según prevé el artículo 6º RLORPM, durante esta fase se evalúan: antecedentes de internamiento y situación legal, estado psicológico, situación socio-familiar y situación escolar/formativa y/o profesional. Igualmente, y siguiendo lo dispuesto en el artículo 32.5 RLORPM, las personas menores serán examinadas por personal médico antes de transcurrir 24 horas desde su internamiento, dejando constancia de su estado de salud en la historia clínica individual. Por último, y a fin de ajustar la intervención a las características intrínsecas de cada caso, se valorará riesgo de reincidencia y adaptación al centro.

De manera previa los/as profesionales que conforman la comisión socioeducativa se reúnen a fin de planificar tanto la evaluación de la persona menor como la de su familia. Una vez planificada la evaluación, los responsables de explorar las diferentes áreas serán:

Tabla 1. Profesionales implicados en la evaluación.

ÁREA DE EXPLORACIÓN	PROFESIONAL
Antecedentes de internamiento y situación legal	Dirección y/o jurista
Estado de salud	Médico, DUE y psiquiatra
Estado psicológico	Psicóloga o psicólogo
Situación socio / familiar	Trabajadora o trabajador social
Situación escolar / formativa y/o profesional	Educadora tutora o educador tutor / profesorado
Adaptación al centro	Educadora tutora o educador tutor / profesorado

Fuente: Elaboración propia.



La información extraída de la evaluación sirve para establecer de manera coordinada entre todos/as los/as profesionales implicados/as en el caso los objetivos generales de la medida, así como los objetivos específicos en las áreas familiar; formativa, pre-laboral y/o laboral; psicológica y de adaptación al centro, en función de los cuales se especifican las actividades concretas que la persona menor debe desarrollar durante su estancia en el CEMJ. Toda esta información queda recogida en el Modelo individualizado de intervención de medida (MII) en el caso de medidas cautelares de internamiento o en el Programa individualizado de ejecución de medida (PIEM) en el caso de medidas de internamiento firmes. Ambos documentos se entienden desde un planteamiento flexible, estando abiertos a modificaciones en base a la evolución o no de la persona menor en cuanto a la consecución de los objetivos se refiere.

El PIEM es definido por Blanco (2008) como “el documento de planificación de las actividades socioeducativas a desarrollar con el menor, sobre la base de la observación y diagnóstico del mismo, con el fin de conseguir la modificación de su conducta, incrementar su autoestima, posibilitar el aprendizaje de habilidades y normas sociales positivas, su integración en el colectivo del centro, así como cuantas otras aportaciones puedan facilitar su inserción social o familiar desde la responsabilidad penal”. Así, contendrá los objetivos y las principales actividades que se llevarán a cabo para la consecución de éstos en cada una de las áreas de intervención que conforman el proyecto educativo del centro (familiar; formativa, prelaboral y/o laboral; psicológica y de adaptación al centro).

Elaborado el MII o PIEM, su contenido se da a conocer la persona menor en comisión socioeducativa al objeto de conseguir su participación y colaboración en el proceso de intervención, favoreciendo de este modo la motivación al cambio y por ende la consecución de los objetivos previstos en dichos documentos. De manera paralela, el/la trabajador/a social da a conocer a la familia de la persona menor los objetivos previstos durante la ejecución de la medida, siendo prioritario en este sentido conseguir la implicación y colaboración de la familia.

Posteriormente, la persona menor comenzará su incorporación progresiva a las diferentes actividades que se desarrollan en el CEMJ. Del mismo modo, se iniciará la intervención planificada a nivel familiar.

c) *Desarrollo.*

En los primeros momentos de esta fase, la persona menor se encuentra en proceso de adaptación a la organización diaria y funcionamiento del CEMJ, siendo por ello



imprescindible la tutorización constante y el modelado por parte del personal educativo a fin de conseguir que interiorice la normativa, desarrolle hábitos de la vida cotidiana, etc. Del mismo modo, la familia también se encuentra en proceso de adaptación a la nueva situación de internamiento, por lo que el/la trabajador/a social ha de desarrollar una intervención más intensiva en este periodo. Por su parte el/la psicólogo/a se centra, al inicio de esta fase, en reducir y/o eliminar estados de malestar emocional y conductas disruptivas y/o disfuncionales que la persona menor pudiera presentar.

Asentada la persona menor en esta fase, se continúa llevando a cabo de manera coordinada un trabajo psico-educativo permanente, desarrollando las actuaciones previstas en el MII o PIEM, y realizando una evaluación continua tanto de la progresión de la persona menor como de la de su familia que queda reflejada en los informes de seguimiento trimestrales. Para ello, se desarrollan comisiones socioeducativas periódicas en las que los/as diferentes profesionales exponen los avances y/o retrocesos en su área de intervención para cada caso concreto a fin de valorar la necesidad de modificación tanto de los objetivos previstos como de las actuaciones planificadas para la consecución de éstos.

d) *Autonomía y salida.*

En esta fase, que abarca el último periodo de internamiento se incide en aquellos aspectos que faciliten la reincorporación de la persona menor a su entorno socio-familiar.

Se caracteriza por una mayor autonomía, responsabilidad y participación activa en la programación y realización de las actividades por parte de las personas menores, a fin de lograr un desarrollo personal, educativo y formativo adecuado que les facilite una reinserción social adaptativa. Por otro lado, la participación de la persona menor en su entorno social se hace fundamental a fin de conseguir establecer lazos estables con recursos externos que favorezcan la reinserción social una vez finalizado el periodo de internamiento (Legaz et al., 2017).

Por tanto, implica la consolidación de lo aprendido y la preparación para la salida del CEMJ, cobrando especial importancia las orientaciones y actividades en los ámbitos formativo, laboral y ocupacional. Igualmente, se hace fundamental incidir en el trabajo dirigido hacia la prevención de recaídas, tanto con la persona menor como con su familia, dotándoles de



herramientas y recursos que les permitan hacer frente a factores de riesgo que pudieran continuar presentes en el entorno socio-familiar.

Para finalizar esta fase, los/as profesionales que conforman la comisión socioeducativa elaboran el informe final de medida que contiene tanto una valoración global del desarrollo de la ejecución de la medida como orientaciones relativas a la derivación del caso a los servicios pertinentes. Dicho informe será expuesto mediante reunión de coordinación al profesional responsable de la ejecución de la fase de libertad vigilada que sigue al internamiento.

Conclusiones

El trabajo coordinado entre educador/a tutor/a, psicólogo/a y trabajador/a social, queda evidenciado en la intervención que se desarrolla en cada una de las fases descritas, siendo la principal metodología de dicha coordinación y colaboración la comisión socioeducativa, además de los cambios de turno diarios entre los diferentes equipos profesionales que conforman la plantilla del centro.

Este trabajo coordinado, está basado en la participación activa de todos los miembros, la cohesión y la unificación de criterios para facilitar la toma de decisiones de carácter interdisciplinar que caracteriza la ejecución de las medidas de internamiento.

Debe resaltarse que tanto de la evaluación previa como de la toma de decisiones llevada a cabo de manera consensuada entre los equipos técnico y educativo en las comisiones socioeducativas realizadas para tal efecto dependerá el establecimiento de los objetivos que guiarán todo el proceso de intervención y las actuaciones que se llevarán a cabo para conseguirlos, siendo la adecuada elección de los objetivos prioritarios de la intervención junto con la motivación para el cambio y la relación terapéutica establecida con la persona menor elemento clave en el éxito de los programas dirigidos a menores infractores (Redondo, Martínez-Catena y Andrés-Pueyo, 2011).

Bibliografía

Blanco, J. A. (2008). Responsabilidad penal del menor: principios y medidas judiciales aplicables en el derecho penal español. *Revista de Estudios Jurídicos*, 8. [consultado 7 julio 2016]. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/viewFile/9/9>



- Bueno, F., (Coord.), Legaz, F. (Dir.), Periago, J.J., y Salinas, A. (2008). *Comentarios al Reglamento de la ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada mediante resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas.
- Garrido, V. (2006). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Valencia: Tiran lo Blanch.
- Graña, J. L. y Biezma, M. J. R. (2010). *Programa central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid: Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.
- Hoge, R. D., Vicent, G., Guy, L., y Redondo, S. (2015). Predicción de riesgo y evaluación de necesidades de intervención con delinquentes jóvenes. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (13), 7-40.
- Jalón-López (2016). *Variables de personalidad de los menores infractores internados en centros*. Tesis doctoral. Universidad de la Rioja.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de enero de 2000, 11, 1-37. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-641-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de agosto de 2004, 209, 30127-30149. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-15601>
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre de 2006, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de diciembre de 2006, 290, 42700-42712. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/05/pdfs/A42700-42712.pdf>
- Legaz, F., Periago, J.J. y Pozo, A. (2017). “A Model of Psychosocial Intervention for Children Deprived of Liberty in a Juvenile Justice Framework: Efficiency Through International Standards”. En American University Washington College of Law (2017), *Protecting Children Against Torture in Detention: Global Solutions for a Global Problem* (pp. 217-231). Washington: American University Washington College of Law.
- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNDOC). (2013). *Guía de introducción a la prevención de la reincidencia y la reintegración social de delinquentes*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Redondo, S., Martínez-Catena, A. y Andrés-Pueyo, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Redondo, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6, Artículo 7.

Para contactar:Amparo Pozo Martínez: apozo@diagrama.orgEstefanía Muñoz Galván: emunoz@diagrama.orgAlfonso Amador Arnedo Del Valle: aarnedo@diagrama.org

LA RADIO COMO HERRAMIENTA DE INTEGRACIÓN COMUNITARIA

María Rodríguez Herrero, Oscar Pérez López, Juan José González Torregrosa, Isabel de Castro Lázaro, M^a del Camino López Bobillo, Miguel Ángel Manchado Flores, Koldo Ocaña Sanz. Educadores Sociales.

Itziar Martínez González, Marta Rosillo Herrero. Psicólogas.

INTRESS, Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales.¹

213

Resumen

Se presenta el uso de la radio como una potente herramienta que fomenta la participación comunitaria y facilita el ejercicio de los derechos de las personas con trastorno mental grave (TMG) a la comunicación e información. Se describen varias experiencias de radio que suponen acciones educativas y terapéuticas impulsadas desde cuatro Centros de Rehabilitación Psicosocial (CRPS) de la Comunidad de Madrid gestionados técnicamente por INTRESS: CRPS Villaverde, CRPS Los Cármenes, CRPS Getafe y CRPS Arganzuela. Se expone el marco legal en torno al derecho de las personas con TMG a participar en medios de comunicación social y se analiza el tratamiento informativo hacia el TMG así como la terminología que suele usarse para referirse al colectivo y cómo ello tiene influencia en el estigma social que existe hacia el trastorno mental. Finalmente, se recogen las conclusiones más significativas de una investigación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid realizada a 23 personas con TMG que han participado en las experiencias de radio mencionadas así como sus testimonios que muestran que la práctica de la radio comunitaria produce beneficios terapéuticos en personas con trastorno mental atendidas en los CRPS gestionados por INTRESS en Madrid.

Palabras clave: Radio, integración comunitaria, diversidad funcional, comunicación.

Fecha de recepción: 15/11/2017

Fecha de aceptación: 20/01/2018

1 Todos los autores trabajan en Centros de Rehabilitación Psicosocial gestionados técnicamente por Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales [INTRESS](#), pertenecientes a la [Red Pública de Atención Social a personas con enfermedad mental grave y duradera](#) de la Consejería de Políticas Sociales y Familia de la Comunidad de Madrid.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. INTRODUCCIÓN

Los CRPS gestionados técnicamente por INTRESS en la Comunidad de Madrid están formados por equipos multiprofesionales que prestan servicio a personas con TMG en diferentes localidades y distritos de esta zona geográfica. Estos centros colaboran estrechamente con los Servicios de Salud Mental Comunitarios para ofrecer un tratamiento integral que mejore la calidad de vida de las personas con trastorno mental a través de intervenciones que pretenden apoyar a las personas con TMG para que cuiden de sí mismos desde un concepto de salud biopsicosocial, es decir, entendiendo que la salud de una persona depende del cuidado de su salud a tres niveles: nivel biológico, nivel psicológico y nivel social. Los CRPS realizan un enfoque integral del tratamiento y consideran fundamental que exista un equilibrio entre estos tres niveles de salud que confluyen simultáneamente en el bienestar de cada ser humano. Desde los equipos multiprofesionales de los CRPS se busca muy especialmente mejorar las condiciones psicosociales de las personas con TMG y por ello se planifican acciones que fomenten su participación social. Entre estas acciones se encuentra la realización de un programa radiofónico en emisoras comunitarias que permite de una forma muy abierta y accesible la colaboración de cualquier persona y colectivo que tenga por finalidad mejorar la convivencia local.

La experiencia que aquí se expone es fruto del trabajo que cuatro CRPS gestionados por INTRESS llevan haciendo desde hace una década al haber apostado por la radio como una herramienta terapéutica y de integración comunitaria para las personas con TMG que atienden estos centros en diferentes lugares de la Comunidad de Madrid.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente artículo pretende exponer la eficacia de la radio como una herramienta para la integración comunitaria con capacidad para mejorar el bienestar psicosocial de las personas con TMG. Es también objeto de este artículo exponer el marco legal que ampara el derecho a que todas las personas puedan participar en los medios de comunicación y aclarar qué tratamiento informativo debería ofrecerse desde los medios de comunicación para evitar la transmisión de prejuicios y mitos así como proyectar imagen positiva y realista de las personas con trastorno mental. Finalmente, se describirá con detalle cómo se realiza el proceso grupal de construcción de un programa radiofónico hecho por personas con TMG.



La metodología empleada para realizar este artículo se basa en búsquedas bibliográficas online y en búsquedas bibliográficas en la base de datos Sumarios ISOC- Ciencias Sociales y Humanidades.

3. DERECHO A LA COMUNICACIÓN, DIVERSIDAD FUNCIONAL Y TRASTORNO MENTAL: MARCO LEGAL

Antes de hablar de intervención a través de la radio en concreto, es necesario hablar de comunicación en general. El derecho a la comunicación e información está recogido y establecido en artículos de Declaraciones y leyes como:

- La Organización de Naciones Unidas (ONU) dejó constancia en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que,

“todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

El medio radiofónico es uno de esos medios de expresión.

- El artículo 20 de la Constitución Española habla de la libertad de expresión y dice que los ciudadanos españoles tienen derecho,

“a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción” [...], *“a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión”* [...] y que la ley *“garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad”* (Constitución Española, 1978).

- El artículo 4 de la Ley General de la Comunicación Audiovisual señala que,

“todas las personas tienen el derecho a que la comunicación audiovisual se preste a través de una pluralidad de medios, tanto públicos, comerciales como comunitarios que reflejen el pluralismo ideológico, político y cultural de la sociedad” (Ley General de la Comunicación Audiovisual, 2010).

Todos los ciudadanos tienen derecho a la libertad de expresión y a poder usar los medios de comunicación para difundirla, incluidas las personas que tengan alguna discapacidad. El poder de la comunicación reside en su capacidad para conectar con otros seres humanos y el medio radiofónico se constituye como un espacio desde el que poder contar, proponer, compartir y denunciar.



Por otra parte, es necesario recordar que existen diversas leyes y tratados en constante revisión que regulan los derechos de las personas con problemas de salud mental, ámbito que nos ocupa en este artículo, como son:

- La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad expone en el artículo 19 que,

“los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho de todas las personas con discapacidad [...] a vivir en la comunidad”, [...] así como que “tengan acceso a una variedad de servicios” [...] “para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta”. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

- La Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad menciona en su artículo 10.1 el derecho de las personas con discapacidad a proteger su salud *“prestando especial atención a la salud mental”*. Esta ley reconoce el anhelo universal de todas las personas de llevar una vida plena pero señala que éstas son aspiraciones que se hallan restringidas aún hoy en mujeres y hombres con discapacidad quienes,

“ven limitados esos derechos en el acceso o uso de entornos, procesos o servicios que o bien no han sido concebidos teniendo en cuenta sus necesidades específicas o bien se revelan expresamente restrictivos a su participación en ellos”.

Asimismo, esta ley promulga la inclusión social de las personas con discapacidad como,

“un principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural” (Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social, 2013).

La radio comunitaria se presenta, en este sentido, como una oportunidad de participación social para las personas con TMG.

La Asociación Española de Neuropsiquiatría (2002) afirma que las personas con TMG han mejorado sustancialmente su calidad de vida desde hace unas décadas,

“debido a que las políticas derivadas de la Reforma Psiquiátrica, puestas en marcha en la mayor parte de los países desarrollados (EEUU, Francia, Inglaterra, Italia) en las décadas de los años 60 y 70 y en España a lo largo de los 80, plantearon la organización de un nuevo modelo de atención basado en la comunidad” (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2002:15-16).



Sin embargo y, a pesar de estos avances, los movimientos asociativos vinculados a la salud mental recuerdan que las personas con TMG continúan siendo particularmente vulnerables al abuso y a la violación de sus derechos.

Pérez y Eiroá (2017) afirman que en España se han desarrollado y aprobado en los últimos años leyes y planes destinados a proteger mejor los derechos de las personas con TMG. Entre ellos destacan:

- Ley 41/2002, Reguladora de la Autonomía del Paciente y de Derechos y Obligaciones en Materia de Información y Documentación Sanitaria.
- Ley 21/2000, de 29 de diciembre, sobre los Derechos de Información concernientes a la Salud y la Autonomía del Paciente, y la Documentación.
- Plan Integral de Atención a las Personas con Trastorno Mental y Adicciones (2017-2019).
- Plan Director de Salud Mental y Adicciones (2017-2020).

Según Pérez y Eiroá, (2017:12-13), *“todos estos documentos se orientan a transformar las prácticas de atención en salud mental, partiendo de la importancia del respeto de los derechos humanos”*. Sin embargo, la existencia de estos planes y leyes no garantizan, por sí mismos, su cumplimiento y hay que hacerlos efectivos mediante acciones concretas que pongan en marcha el ejercicio de los derechos que les son reconocidos.

Estamos en un terreno que debemos ubicar en la esfera de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación y, en consecuencia, una igualdad de trato como ciudadanos de pleno derecho. No podemos olvidar que las personas diagnosticadas con TMG han sufrido una larga historia de exclusión social y fueron apartadas de la sociedad en instituciones psiquiátricas cerradas.

La alianza entre emisoras comunitarias madrileñas y los CRPS gestionados por INTRESS no solo ha permitido usar la radio de forma terapéutica sino como una plataforma desde la que ejercer los derechos de participación social de las personas con TMG atendidas en estos servicios consiguiendo visibilizar sus dificultades, luchar contra el estigma social y, sobre todo, mostrar sus capacidades, intereses e inquietudes.



4. TRATAMIENTO INFORMATIVO, MITOS Y PREJUICIOS EN TORNO AL TRASTORNO MENTAL

¿Existe un recurrente e inadecuado tratamiento informativo desde los medios de comunicación sobre las personas con discapacidad en general y sobre las personas con TMG, en particular? Resulta habitual escuchar en los medios el uso informativo de conceptos obsoletos como, “minusválido” (que alude a ser menos válido), “incapacitado” (que recalca un estado personal en la que no existe capacidad) o “discapacitado” (que focaliza el significado en la falta de capacidad). En lugar de estos conceptos con una significación peyorativa implícita que parecen señalar persistentemente la carencia de diferentes funcionalidades, podría pensarse que es preferible un tratamiento informativo menos estigmatizante para el individuo con TMG hablando de ellas como personas con diversidad funcional.

Se dice que una persona tiene diversidad funcional cuando tiene diferentes capacidades que otras personas.

“El concepto “diversidad funcional” [...] pretende suprimir las nomenclaturas negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad” [...] y alcanzar “una calificación que no se inscribe en una carencia sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce” [...] ; “La de la diversidad funcional es, en consecuencia, una propuesta de contenido ideológico: la denominación pretende ser una síntesis conceptual para la comprensión de una realidad social comúnmente denominada “discapacidad”; y lo hace con clara pretensión emancipadora” (Rodríguez y Ferreira, 2010:294)

Dado que esas nomenclaturas como minusvalía, incapacidad y discapacidad estigmatizan, culpabilizan y contribuyen a excluir al individuo que la padece, la experiencia de radio que aquí se expone, sin negar la existencia de que todas las personas poseemos ciertas, únicas y peculiares limitaciones, se guía por el concepto emancipador de diversidad funcional, no solo por dejar de señalar “las incapacidades que puedan tener los individuos” y por adoptar un concepto más rehabilitador y recuperador centrado en las capacidades que sí poseen, sino porque se parte de un concepto en el que se concibe que un entorno accesible como una radio comunitaria abierta a todos, es fundamental para emanciparse y poder ejercer una libertad de expresión que permita que la persona alcance sus propios fines terapéuticos y de desarrollo personal, aproximando al sujeto al ejercicio de una ciudadanía de pleno derecho. Por otro



lado, existe actualmente una corriente muy crítica con la visión biomédica del trastorno mental que lucha por eliminar las etiquetas diagnósticas que recaen sobre las personas con algún tipo de patología psiquiátrica; tanto profesionales como personas afectadas que siguen esta corriente crítica prefieren usar el concepto “personas con experiencia propia en salud mental”. Esto último puede constatarse en un fragmento de un artículo publicado en 2016 por Salud Mental España en el que se expone cómo un Comité de Personas Expertas con experiencia propia en salud mental indica cómo se debería denominar al colectivo de personas con trastorno mental:

“en línea con la filosofía tanto del Comité como de la propia Confederación de ofrecer una visión positiva de la salud mental, en su última reunión los miembros del Comité decidieron cambiar su nombre, sustituyendo “enfermedad mental” por una expresión que pusiera el énfasis tanto en la experiencia propia de la persona como en el concepto de salud más que en el de enfermedad, pasando a denominarse Comité Pro Salud Mental en Primera Persona”. (Salud Mental España, 2006:243).

La percepción que tienen las propias personas con discapacidad sobre cómo son tratadas a nivel informativo desde los medios de comunicación es que son tratadas inadecuadamente. Según Díaz (2007)

“consideran que el trato que, con carácter general, reciben en los medios de comunicación, no es bueno” [...] “sus opiniones sobre la información (en torno a la discapacidad) que desde los medios se ofrece a la sociedad se podría resumir así:

- **Espectacularizada:** se busca sobre todo el impacto del titular.
- **Sesgada:** subraya los rasgos diferenciadores.
- **Parcial:** no suele haber un tratamiento global: No se presenta a las personas con discapacidad dentro del contexto de las acciones ordinarias de la vida cotidiana.
- **Estereotipada:** predomina la imagen de la persona o grupo con discapacidad como problema, carga, con un rol de asistido, dependiente y marginal. En algunas ocasiones se muestra justamente lo contrario: personas excepcionales.
- **Institucionalizada:** pareciendo siempre fuentes de información institucionales, deshumanizada.
- **No participada:** las personas con discapacidad no están presentes, salvo si es necesario para reforzar espectacularidad” (Díaz, 2007:289-290)

Este tratamiento peyorativo se agrava cuando las informaciones se refieren a personas con problemas de salud mental, a las que se les siguen atribuyendo otros prejuicios y mitos existentes en el imaginario popular, y que podrían ser una de las explicaciones de la baja presencia de personas con trastorno mental como profesionales de los medios de comunicación (y por extensión en otros ámbitos laborales) además del tratamiento inadecuado que siguen recibiendo en ellos y que habitualmente menoscaba sus capacidades.



Mitos erróneos como que las personas con enfermedad mental son impredecibles o violentas cuando, por el contrario, reciben más agresiones que la población general. Arbach y Pueyo (2007) realizaron una investigación en la que se profundiza sobre la relación entre trastorno mental y violencia y señalan que *“es más frecuente que los enfermos mentales sean víctimas de la violencia que autores de la misma”* (Stuart, 2003 citado en Arbach y Pueyo, 2007:175), *“realidad ésta poco recogida en los medios de información”* (Arbach y Pueyo, 2007:175). Asimismo, estos autores afirman que,

“es necesario recordar que la mayoría de las personas afectadas por un trastorno mental no son violentas y que la mayoría de los sucesos violentos que ocurren en nuestra sociedad los cometen personas sin trastorno mental” (Arbach y Pueyo, 2007:183).

220

Otro mito es que las personas con trastorno mental son personas vagas o perezosas. Los Centros de Rehabilitación Laboral (CRL) de la Comunidad de Madrid para personas con trastorno mental son unos recursos que demuestran altas tasas de inserción laboral. Según Valdemorisco (2015), *“los Centros de Rehabilitación Laboral (CRL) para personas con enfermedad mental grave y duradera de la Comunidad de Madrid consiguen tasas de inserción sociolaboral cercanas al 50%”* (Valdemorisco, 2015:7).

El padecimiento de un trastorno mental no nos debe resultar tan ajeno, como algo que solo le pasa a los demás, ya que existen datos que dicen que 1 de cada 4 personas en algún momento de su vida tendrán problemas de salud mental o que los problemas de salud mental son universales y representan el 12,5 % de todas las patologías. Es decir, una enfermedad de cada 8, es una enfermedad que afecta a *“nuestras emociones, pensamientos o comportamientos”* (Junta de Andalucía, 2016).

5. LA RADIO COMO UN CAMINO EFICAZ DE INTEGRACIÓN COMUNITARIA

La intervención con personas con TMG a través de la radio se plantea usar el medio radiofónico para conseguir beneficios terapéuticos, favorecer la participación social y luchar contra el estigma social proyectando una imagen positiva y realista de las personas con TMG.

El uso de la radio en rehabilitación psicosocial con personas con TMG consigue beneficios terapéuticos en los participantes y una reducción del estigma social en la sociedad. A través de la participación en la realización de un programa de radio, se favorece el desarrollo de un



papel activo de la persona con problemas de salud mental realizando una actividad que le da la posibilidad de luchar por sí misma contra el estigma. Además, la radio comunitaria se configura como un medio de participación social ideal desde el que acometer esta lucha antiestigma. Si bien los movimientos sociales disponen de un escaso margen de maniobra para la transformación social, los medios de comunicación comunitarios consiguen hacer efectiva la participación de la ciudadanía. Son espacios ideales por su carácter aperturista, universal, ausencia de ánimo de lucro y ser su finalidad principal la mejora de la comunidad en la que se insertan dando cabida a todos los ciudadanos que presenten proyectos radiofónicos que fomenten la cohesión social. Estas emisoras comunitarias con las que actualmente INTRESS ha establecido alianzas en Madrid son: Onda Merlín Comunitaria, Ágora Sol Radio y Radio Ritmo Getafe. Estas emisoras comunitarias comparten intereses y objetivos con otras radios comunitarias en redes de trabajo como la Unión de Radios Libres y Comunitarias de Madrid (URCM) y la Red estatal de Medios Comunitarios (ReMC) que conforman unas plataformas que defienden el llamado Tercer Sector de la Comunicación.

Tal y como afirman Bru y Basagoiti (2003), la acción participativa es una metodología de integración socio-comunitaria que *“introduce las perspectivas de los diferentes actores sociales (mayoría silenciosa, sectores de base, minorías activas...)”* (Bru y Basagoiti, 2003:1). Hacer radio comunitaria es, por tanto, una forma de acción participativa y una metodología de integración comunitaria para las personas con TMG de forma que pueden intervenir en el entorno que les rodea y defender sus derechos e intereses como ciudadanos de pleno derecho.

¿Por qué intervenir desde la radio funciona?

La radio comunitaria permite que las personas con TMG ejerzan su derecho a comunicar, participar en la sociedad y luchar contra el estigma social hacia el trastorno mental presentándose frente a los oyentes como personas con diversidad funcional y con diferentes capacidades. Esta acción les hace obtener beneficios terapéuticos a través de la pertenencia a un grupo que les facilita relacionarse, desempeñar roles significativos, poner en práctica habilidades personales y realizar nuevos aprendizajes. Las personas con TMG muestran un alto nivel de motivación frente a la realización de programas radiofónicos porque la intervención profesional no se focaliza en la corrección de las dificultades o el entrenamiento



de carencias sino que busca la identificación y desarrollo de las capacidades y de los intereses personales de cada participante.

¿Qué se consigue a través de la radio comunitaria?

La radio comunitaria facilita que las personas con TMG tomen la palabra, se apropien de la programación de lo que quieren contar y formen parte de la comunidad en la que viven. En la medida en que las personas con TMG, y todos los ciudadanos que en ella estén o quieran estar involucrados, pueden integrarse en el funcionamiento y organización de una emisora comunitaria (algo que forma parte de la propia idiosincrasia de estas entidades de interés público), se forman procesos de participación autogestionada y las personas van formando parte de las decisiones relevantes, como la programación de los mismos, a la par que van tomando la palabra como informadores y comunicadores sociales. A esto se refieren las interesantes ideas sobre propiedad, palabra y programación en torno a los medios de comunicación que expone López Vigil en su obra *Manual urgente para radialistas apasionados*. Dice López Vigil que para que la ciudadanía pueda ejercer su derecho a comunicar libremente a través de los medios de comunicación social hay que democratizar la palabra y que la programación de los contenidos radiofónicos esté liberada de los condicionantes político-institucionales y comerciales del tipo de propiedad al que está sujeta la emisora de radio. López Vigil afirma que “*la democratización de las comunicaciones tiene relación directa con la propiedad de los medios*” (López, 2005:322) y que “*sólo aseguraremos la plena libertad de expresión de la sociedad civil, cuando ésta disponga de sus frecuencias de radio y televisión, a través de las cuales pueda decir su palabra y proyectar una imagen independiente*” (López, 2005:322). Este autor asevera que hay que “*dar la palabra. O mejor dicho, devolverla*” (López, 2005:319) y que “*la programación sea democrática y democratizadora*” (López, 2005:328).

Es decir, hecha por los participantes sin estar condicionados por tener que responder a intereses económicos ni políticos vinculados a la emisora ni a ninguna otra entidad. En el caso concreto que se aborda en este artículo, la programación de la emisión solo se orienta por los intereses terapéuticos y personales de quienes forman estos programas de radio hechos por personas con TMG, pero con la vocación de aportar capital social al barrio.

Se busca que las personas con TMG ejerzan otros roles participativos en torno a la radio y la comunicación social de forma que, además de la emisión semanal, los programas de radio



“[Mejor Imposible](#)” del CRPS de Villaverde, “[Frecuencia Favorable](#)” del CRPS de Getafe “[Anónimos Auténticos](#)” del CRPS de Arganzuela y “[Ábrete Camino](#)” y “[El Espejo](#)” del CRPS Los Cármenes participan como ponentes y formadores en distintas Jornadas y cursos:

- ✓ [Cursos de Verano de la Universidad Menéndez Pelayo. “Taller de radio. Una radio para todos”](#). (Santander, 2011)
- ✓ [Jornada de Medios Comunitarios y Ciudadanos \(Sevilla 2014\)](#) (junio, 2011)
- ✓ [I Jornada de La Radio como Instrumento de Integración Comunitaria](#) (Universidad Complutense de Madrid, 2015)
- ✓ [II Jornada de La Radio como Herramienta de Integración Comunitaria](#) (Universidad Complutense de Madrid, 2016)
- ✓ [Cursos de Verano de El Escorial. Diversidad, Discapacidad y Medios de Comunicación](#) (Universidad Complutense de Madrid, 2017)

Estos programas formados por personas con TMG también sacan los equipos portátiles de radio a la calle siendo parte activa de eventos o acciones de desarrollo comunitario tales como:

- ✓ [Chirigotas por la Igualdad](#) (Distrito de Villaverde, 2017)
- ✓ [Foro Mundial sobre las violencias urbanas y educación para la convivencia y la paz](#) (Ayuntamiento de Madrid, 2017)

Todas estas experiencias formativas y participativas llevan aparejadas una participación social en la que se proyecta una imagen positiva del colectivo de personas con TMG en entornos comunitarios al mostrar sus capacidades para comunicar a través de la radio lo que, además, contribuye a luchar contra el estigma social hacia el trastorno mental.

¿Cuál es la estructura de un programa de radio en un CRPS?

Los CRPS mencionados destinan dos profesionales por grupo para que faciliten un progresivo proceso de autonomía grupal y que los participantes vayan asumiendo el control absoluto de todos los roles hasta hacer innecesario cualquier apoyo técnico. Este es el marco desde el que se estructura la organización de cada programa de radio, que constan de cuatro fases:



1. *Fase de preparación / redacción:* que podrá hacerse en el mismo estudio de grabación o en cada CRPS, dependiendo de la organización de cada programa en concreto. Esta parte implica la realización de la escaleta o guión, la asignación de roles o funciones a realizar en la fase de emisión / grabación y búsqueda de contenidos y música.

Antes de empezar con la emisión en directo de un programa de radio o durante la evolución del mismo, siempre que se precise, se aportarán conocimientos teóricos que ayuden al trabajo de locutores y técnicos que les ayude a familiarizarse con la tarea profesional que están realizando: términos técnicos, cómo elaborar una noticia o cómo hacer una escaleta o una entrevista, consejos básicos de locución, instrucciones técnicas,...y priorizando siempre el contenido del programa a la calidad técnica del producto final, aunque sin olvidarla totalmente.

Siempre que sea posible e interesante, la programación de contenidos estará relacionada con noticias, eventos o temas del entorno local de los integrantes del programa y/o el medio comunitario a fin de conectarles con la realidad social inmediata y cercana.

2. *Fase de Realización:* Emisión en directo y grabación del audio en los estudios de las emisoras comunitarias. En esta parte los profesionales intervienen como guías, facilitadores y nunca como parte activa o protagonista y sólo excepcionalmente como moderadores si fuera necesario, siendo las personas atendidas las que realizan los roles de presentación y conducción del programa, locución y, siempre que fuera posible, como técnicos de sonido en el manejo de la mesa de mezclas y/o equipo de grabación.

3. *Fase de Edición y Difusión:* Al finalizar cada emisión en directo, en ocasiones, el audio precisa ser editado, para lo cual se enseña el manejo de programas de edición de audio a nivel básico. El audio grabado se convierte en un contenido digital que el grupo gestiona para su difusión online mediante diferentes plataformas como podcast, blogs y redes sociales.

Las tareas digitales suelen ser las que más dificultades plantean debido al escaso nivel de alfabetización digital en Tecnologías de la Información y la Comunicación que existe en este colectivo. Aunque la radio no se propone eliminar esta brecha digital, se procura enseñar a los integrantes del grupo de radio aquellas habilidades instrumentales que les permitan hacer una apropiación tecnológica de la gestión del audio radiofónico para, en un primer momento, editarlo si fuera necesario y, posteriormente, difundirlo en los entornos digitales estratégicos



que se hayan seleccionado previamente, tales como contextos vinculados a la salud mental, a las emisoras comunitarias o hacia ámbitos locales significativos para el grupo. El reto de la post-producción consiste en que el grupo aprenda a gestionar y difundir de forma autónoma el contenido digital para un mayor alcance y conocimiento en la sociedad de sus capacidades, necesidades e inquietudes como colectivo.

4. *Evaluación del programa:* unos días después se realiza una valoración conjunta del programa emitido: trabajo en equipo, respeto al trabajo del otro, reparto de tiempos, intervenciones ajustadas en tiempo y forma, correcciones, críticas, cambios, elección de temas, valoraciones positivas, nuevas ideas, roles desempeñados, escucha activa, velocidad del habla, prosodia, ajustes de locución y sonido, etc. La fase de evaluación siempre es más enriquecedora cuando se escucha la grabación del programa realizado ya que así cada participante puede aprender a evaluar la ejecución final del programa, lo que permite la autoevaluación y la autorregulación del proceso grupal.

Todos los programas digitales utilizados son software de acceso libre que, por sus características de accesibilidad, facilitan por una parte el aprendizaje, así como la replicación de la experiencia de forma autónoma.

En las primeras sesiones o con la incorporación de un nuevo integrante se explica el funcionamiento del grupo intentando que sean los participantes asiduos y veteranos, y no los profesionales, quienes realicen una acogida afectuosa al nuevo miembro.

La periodicidad de la actividad radiofónica es semanal y está temporalizada en dos sesiones con horario fijo para facilitar la conciliación con otros intereses y ocupaciones personales de los participantes:

- Preparación del programa y emisión.
- Evaluación y publicación del mismo.

Además del trabajo anteriormente descrito en la realización periódica de un programa de radio, hay otra parte de trabajo, seguramente la más importante, que se realiza fuera de los Centros y de los estudios de grabación y que son las acciones radiofónicas que se realizan en el medio comunitario, anteriormente citadas.



6. EVALUACIÓN

Hacer radio comunitaria tiene un impacto beneficioso en las personas con TMG. Fernández (2015), de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, realizó una investigación con los cuatro CRPS de INTRESS que realizan radio y afirma que la radio,

"permite al usuario construir su red social [...]; expresar sus ideas, decir lo que quieran, sentir el programa como un proyecto propio, y que la gente les escuche; canalizar la naturalidad, la espontaneidad [...] y el disfrute con la actividad; trabajar en equipo, asumir responsabilidades [...]; generar nuevos intereses [...]; trabajar transversalmente todas las capacidades de la persona, su empoderamiento y autonomía personal"(Fernández 2015: 108)

226

Estas conclusiones derivadas de un estudio evaluativo profundo pueden verse refrendadas por los siguientes testimonios en primera persona de otros participantes de estos programas de radio:

- *"Me gusta mucho, la radio es una cosa que me permite estar en relación con compañeros, yo hago mi función, ellos hacen la suya y todos colaboramos a que el programa funcione."*
- *"Los lunes yo madrugo, tomamos el café juntos antes de grabar. Y para mí es una vitamina la radio. Me encanta venir. Para mí es muy importante divertirme."*
- *"Muy positiva. Sensación de plenitud, de que me escuchan, de comprensión sobre todo."*
- *"Muy buena, porque me ha hecho expresarme mejor y me ha hecho perder la vergüenza. Estar más desinhibido, relacionarme mejor con la gente."*
- *"Muy positivo, muy favorecedor en lo que es la recuperación y muy gratificante porque compartes con compañeros, compartes con profesionales,... Al ser el programa en Villaverde pues todo lo que es lo social de Villaverde, todo lo que se refiere a eso lo intentamos tratar en el programa entre otras cosas."*
- *"Me sentía que estaba más comunicado con el barrio y los vecinos donde vivo."*
- *"Me ha enriquecido un montón, aparte del estado de ánimo, que cuando te sientes abatido influye. Me ha servido para apoyarme y para darme cuenta de que a pesar de que estés mal, el esfuerzo lo que te hace es seguir. Me ha hecho más sociable"*

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Convendría revisar y erradicar el tratamiento informativo estigmatizante que realizan algunos medios de comunicación y que recae sobre las personas con cualquier tipo de discapacidad y, en particular, sobre las personas con TMG, así como que la sociedad se haga sensible hacia



unas dificultades de salud mental que cualquier persona puede padecer en cualquier momento de la vida.

La presencia de las personas con TMG en los medios de comunicación social no solo puede ser para aparecer mencionados a nivel informativo o documental. La relación más fructífera con los medios de comunicación es aquella que involucra a las personas con TMG en la realización, por ejemplo, de programas de radio. Parece, no obstante, que esto solo fuera posible en emisoras comunitarias por muy deseable que fuera que las emisoras privadas y públicas también pudieran dar acogida a las personas con TMG, incluso a nivel laboral según el caso.

Como ya se mencionó anteriormente, hacer radio comunitaria es una forma de acción participativa y una metodología de integración comunitaria para las personas con TMG de forma que pueden intervenir en el entorno que les rodea y defender sus derechos e intereses como ciudadanos de pleno derecho. La radio comunitaria aumenta la participación social de las personas con TMG, mejora la relación con las personas de su entorno, aumenta la satisfacción con uno mismo y ofrece un espacio de aprendizaje y de integración comunitaria.

Desde INTRESS hemos apostado por una metodología radiofónica que creemos que es eficaz para apoyar a las personas con TMG. Esta metodología construida programa a programa está basada fundamentalmente en facilitar que los participantes en atención en los CRPS sean protagonistas y en promover que se apropien de todas las fases del proceso que supone crear radio. También hay que señalar que la emisión es en riguroso directo lo que hace que el programa sea auténtico y genuino y que este elemento de transmisión inmediata lleva a culminar el trabajo de redacción en una experiencia más allá del producto final que se graba para su posterior difusión por medios digitales.

Los profesionales entendemos la radio como participación social y recuperación en estado puro. Allí, frente al micrófono, cada persona puede alzar su voz y ser escuchada y, en ese ejercicio de expresión verbal, relacional y emocional, encontrar su propio desarrollo personal y terapéutico. Cada acción, cada gesto, cada palabra que usamos los profesionales al impulsar procesos de intervención a través de la radio, ponen a la persona en el centro de la acción con la permanente vocación de hacer que seamos prescindibles en nuestro rol profesional. El espíritu de estos grupos es promover una metodología grupal orientada hacia el empoderamiento y creemos que la radio comunitaria en rehabilitación psicosocial debe



impulsar procesos enfocados a la autogestión, aunque en ocasiones, esta no pudiera finalmente lograrse. Ese es el ideal en el que creemos. Haciendo radio comunitaria, las mejoras individuales también pueden alcanzarse mediante la recuperación del control de los propios recursos personales en un entorno compartido, colaborativo y tendente a las mayores cotas de autogestión. Y en ello estamos y seguiremos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbach, K.; Pueyo, A. (2007). Valoración del riesgo de violencia en enfermos mentales con el HCR-20. *Papeles del Psicólogo*, vol. 28, 3, septiembre-diciembre, 2007, 174-186, Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España. Recuperado el 17 de noviembre de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77828304>
- Asociación Española de Neuropsiquiatría AEN (2002). *Rehabilitación psicosocial del trastorno mental severo. Situación y recomendaciones es producto del debate, reflexión y análisis del GRUPO DE TRABAJO DE LA A.E.N. (GTR-AEN) sobre Rehabilitación Psicosocial durante los últimos 2 años.* [En línea] Recuperado el 17 de noviembre de <https://www.aen.es/docs/ctecnicos6.pdf>.
- Bru, P. y Basagoiti, M. (2003). La investigación acción participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. *Revista Comunidad*, núm. 6, Ed. Sem FYC. Recuperado el 4 de diciembre de 2017 de http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdf
- Constitución Española (1978). [En línea]. Recuperado el 24 de octubre de 2017 de <http://bit.ly/1Rm6IMb>.
- Díaz, L. (2007). La representación de la discapacidad en los medios de comunicación. Cómo lograr una presencia más adecuada. *Revista Comunicación e Ciudadanía*, 1, 289-306. Recuperado el 1 de julio de 2017 de <http://bit.ly/2nC7Anj>
- Fernández, M. y Leal, C. (2015). La radio como instrumento de rehabilitación y recuperación en trastorno mental severo y crónico: experiencias en la Comunidad de Madrid. En *Radio, sound and Internet*. Proceedings of Net Station International Conference. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, Braga (Portugal), pp. 99-110. Recuperado el 17 de octubre de 2017 de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2169
- Foro Andaluz Educación, Comunicación y Ciudadanía. (2014). *Guía de recomendaciones para ejercer nuestro derecho a la información y a la comunicación.* [En línea] Recuperado el 20 de noviembre de 2017 de http://comunicacionyciudadania.org/sites/default/files/guia_tutambien.pdf
- García, J. y Meda, M. (2012). ¡Qué locura de radio! Radios comunitarias y salud mental en España. En: Marcelo Martínez, Carmen Mayugo y Ana Tamarit (coord.), *Comunidad y Comunicación: Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid: Edit. Fragua. Recuperado el 1 de diciembre de 2017 de <http://bit.ly/2BUDoI3>



- Junta de Andalucía (2016). *Estrategia Andaluza contra el estigma en salud mental 1 de cada 4*. [En línea]. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de <https://www.1decada4.es/course/view.php?id=4> y <https://www.1decada4.es/course/view.php?id=2>
- Ley General de Comunicación Audiovisual (2010). [En línea] <http://bit.ly/2fk05OV>. Recuperado el 6 de septiembre de 2017
- Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social (2013). [En línea] <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>. Recuperado el 9 de octubre de 2017
- López, J. I., (2005). *Manual urgente para radialistas apasionados*. Quito (Ecuador). [En línea]. Recuperado el 20 de noviembre de 2017 de https://radialistas.net/media/uploads/descargas/manual_urgente_radialistas_-_jose_ignacio_lopez_vigil.pdf
- Muñoz, M.; Pérez, E.; Crespo, M. y Guillén, A. (2009). *Estigma y Enfermedad Mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*. Biblioteca Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 10 de noviembre de 2017 de <http://biblioteca.ucm.es/ecsa/9788474919806.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 17 de octubre de 2017 de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 25 de octubre de 2017 de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez, B. y Eiroá, F. (2017). *Guía de derechos en Salud Mental. No hay recuperación sin derechos*. Federació Veus. <https://consaludmental.org/publicaciones/Guia-derechos-salud-mental.pdf>
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología* Vol. 68, 2, 289-309, Mayo-agosto 2010. DOI:10.3989/ris.2008.05.22 Recuperado el 15 de octubre de 2017 de http://www.um.es/discatif/documentos/SRDyMAVF_RIS.pdf
- Salud Mental España (2016). La salud mental en primera persona. Los comités de personas expertas. *Revista Española de Discapacidad*, vol. 4 (1), 241-247. Recuperado el 12 de octubre de 2017 <http://bit.ly/2nB09ws>
- Valdemorisco, S. (2015). Los centros de rehabilitación laboral para personas con enfermedad mental de la Comunidad de Madrid: un recurso para el empleo en tiempos de crisis (2008-2012). *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 2015, 3 (1), 7-18. Recuperado el 16 de noviembre de 2017 de <http://dx.doi.org/10.17502/m.res.v3i1.64>



“VALIENTES”: UN JUEGO PARA LA EXPLORACIÓN DE PROBLEMÁTICAS COMUNITARIAS Y EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA ARTICULACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN DE ESTRATEGIAS COLABORATIVAS.

230

Mtro. Alfonso Atala Layún y Lic. Manuel Gancedo Hernández. *Dinamita Engagement Models and Gamification. México.*

Resumen

El presente artículo expone las experiencias de intervención social con el uso del juego colaborativo “Valientes”. Un grupo de niños y un grupo de jóvenes de Zacatlán, México; exploraron las problemáticas de su comunidad y experimentaron su capacidad de organización y acción para solucionarlas a través del juego. Se describe el método del juego como instrumento de aprendizaje experiencial e investigación. Se explica el sistema de evaluación del juego y en relación a su pertinencia diagnóstica y el grado de significación del aprendizaje para los participantes. El tiempo de juego arrojó datos cualitativos y cuantitativos suficientes para los dos grupos, lo que nos permite considerar su grado de validez para realizar exploraciones diagnósticas. La profundidad del aprendizaje estuvo en relación directa con el número de sesiones. Aun si la edad entre ambos grupos era la diferencia inicial más notable, hay evidencia sobre la incidencia de la experiencia del juego Valientes en el grado de articulación social de los participantes.

Palabras clave: juego, colaborativo, estratégico, intervención, diagnóstico, comunitario.

Fecha de recepción: 15/11/2017

Fecha de aceptación: 02/02/2018



Objetivo

Inscribir en niños y jóvenes la experiencia de la articulación social mediante una práctica lúdica basada en la obtención de información diagnóstica sobre las problemáticas, la simulación de la colaboración estratégica y la discusión sobre la intervención comunitaria.

Introducción

La definición de la investigación social no es un tema cerrado. El objeto social es por sí mismo distinto al objeto “natural” y su acceso implica un abanico de opciones distintas al método científico positivista (Beltrán, 1985). La investigación social se plantea adicionalmente objetivos de intervención, pues la responsividad del grupo investigado conlleva la responsabilidad del investigador hacia una ética de trabajo social. Esta ética dirige su atención hacia la transformación social, mas puede estar posicionada de forma diferente. Mientras la Federación Internacional de Trabajo Social (2014), delimita al trabajo social como promotor del cambio social para un mejor desarrollo a través de fomentar la integración de las personas y las estructuras. Hay también posiciones de horizonte más crítico como Hugo Zemelman (2000) que no duda en articular el trabajo y al investigador social como agentes al interior de un proyecto de acción política.

El trabajo social siempre considera que sus intervenciones requieren del conocimiento profundo de la realidad en la que se actuará. Un conocimiento que de antemano supone que la misma realidad social se caracteriza por su constante cambio (Tello 2011; Zemelman 2000; Beltrán, 1985). Esto plantea la importancia de conocer las experiencias de cambio del grupo, comunidad o sociedad antes de intervenir. De esta forma se incrementan las opciones de incidencia sobre la calidad de vida de las personas. Este argumento tampoco nulifica los límites de una intervención, que admitimos puede solo modificar en distintos grados el ritmo o curso de los cambios.

El trabajo social se estructura al eje de la educación bajo la óptica del desarrollo de las habilidades de los sujeto para mejorar su circulación social, ampliar perspectivas educativas, laborales, de ocio y mejorar la participación social y cultural (EDUSO, 2017). El eje educativo es muy útil para la realización de una intervención social pues otorga las herramientas para la integración de los sujetos sociales dentro de una realidad con posibilidades de ser apropiada y transformada (Zemelman 2000). Una postura pedagógica



para abordar y despertar el tema del actor social es el aprendizaje experiencial. Lewis y Williams (1994) explican que esta vía postula que los sujetos adquieren el conocimiento mientras lo construyen, desarrollando así sus habilidades y una nueva forma de pensar. En este mismo camino hay una amplia variedad de fuentes que apuntan a que los juegos son una forma altamente eficiente para generar aprendizaje (Piaget, 1952, Bandura, 1977, Charlesworth & Claire, 1987, Gentry, 1990).

Bartolomé (2013) explica una manera de aproximarnos al fenómeno de la articulación social. Bajo su perspectiva los procesos de la vida social hacen que el sistema social sea distinto a la sumatoria de sus partes, todos los elementos se encuentran interconectados, y es fundamental comprender que esta misma conectividad construye y mantiene al sistema. Este supuesto encuentra tensiones cuando deseamos utilizarlo intencionalmente para generar un énfasis de esta experiencia en un grupo dado. Es decir, cómo enseñar a un grupo a articularse cuando es una condición inherente a los sistemas humanos. De ahí que retomar al lenguaje como fundamento de la articulación sea obligado.

El lenguaje es un elemento fundamental para la articulación social del ser humano (Saussure, 1945) pues es el canal de mediación entre las personas y su realidad. A su vez, el lenguaje formaliza roles en los que los sujetos se encuentran inmersos (Muñoz, 2012). El lenguaje ofrece a los miembros de un grupo, un sistema con el cual pueden establecer distinciones, clasificaciones, antinomias, jerarquías y secuencias (Fernández, 2005). En otras palabras, el lenguaje nos ofrece un acceso a la realidad (Beltrán, 1985) que parte desde lo individual pero lo articula en lo social.

Los juegos también han sido estudiados como elementos generadores de un lenguaje común para un grupo o sociedad (Yasutoshi, 2002; Duke 1974). El juego se convierte en una forma de involucramiento colectivo en torno a un sistema de símbolos compartidos y coherentes bajo los cuales se organiza el pensamiento y la acción.

Zacatlán puede ser definida como una ciudad con menos de 80 mil habitantes ubicado en la Sierra Norte del Estado de Puebla. Por tradición orientada principalmente a la producción agrícola, la liberalización de la economía en los 90s trajo consigo una ruptura con su ritmo tradicional. Pasa a convertirse en una comunidad con una amplia variedad de elementos y roles que construyen su realidad económica, política y social. Su enfoque comunitario entra en las contradicciones del SXXI y su población juvenil se fragmenta desde diferentes



perspectivas individuales. Esto ha acarreado disonancias en varios niveles que dificultan la reconfiguración hacia una realidad armónica.

Estructurar un lenguaje común facilita los procesos de interacción entre los sujetos, logrando un mejor análisis al momento de solucionar problemáticas actuales. Duke (1974) menciona que buena parte de los errores que comete la sociedad al momento de solucionar sus necesidades se da por problemas de comunicación. Propone que es necesario encontrar una herramienta que nos permita comprender mejor el futuro y a la vez, entablar diálogos más inteligentes. El instrumento que elegimos para enseñar a los participantes a explorar múltiples situaciones y soluciones es el juego de Valientes (2017). Este juego ofrece escenarios prácticos para desarrollar perspectivas múltiples ante circunstancias complejas, que requieren del pensamiento estratégico tanto como la colaboración.

En resumen el uso de juegos y simuladores ofrece la oportunidad de explorar constantemente experiencias útiles para los procesos de aprendizaje. Partimos del supuesto de que una intervención social en la que se busca un desarrollo común, el uso de juegos que fomenten la colaboración estratégica generará un lenguaje común de contribución y un pensamiento crítico para solucionar retos futuros.

Instrumento

Se empleó el simulador “Valientes” (2017) en su versión *Set en blanco*. Este simulador le ofrece a los jugadores una representación de cómo las problemáticas no resueltas se acumulan y desencadenan conflictos nuevos, que aumentan exponencialmente el malestar emocional y las limitaciones para su solución. Tiene una estructura colaborativa que obliga al diálogo entre los participantes. Esto permite observar la capacidad individual y grupal para entablar una comunicación efectiva y buscar soluciones consensuadas para las para problemáticas.

La actividad comienza formando equipos de cuatro a seis personas, y solicitándoles redactar en tarjetas las problemáticas propias o de la comunidad. Posteriormente cada persona otorga una calificación a cada problema escrito en la tarjeta. Dichas calificaciones representan la intensidad o el grado de dificultad percibido para resolver el problema, donde el número 1 es el más sencillo y 4 el más complejo. Entre más alto sea el nivel de intensidad, cuando comience la siguiente etapa del juego, mayor será la dificultad estratégica para resolverlo.



Una vez hecho esto, se reúnen todas las tarjetas escritas, se revuelven y se reparten de nuevo de manera aleatoria. Así los participantes leen y exploran las situaciones consideradas por otros participantes. Para dar inicio formal a la actividad, se articulan las tarjetas formando un tablero por equipo. En éste se colocan las fichas que representan los recursos humanos, que serán movilizados estratégicamente para solucionar los dilemas expuestos. La dinámica finaliza exitosamente cuando se llega a la resolución total del tablero. En caso de no contar con los recursos necesarios para solucionar los problemas se pierde el juego.

Metodología

Se formaron dos grupos, uno de niños y otro de jóvenes de ambos sexos. Se convocaron ambos grupos bajo el objetivo de fomentar espacios de recuperación social, el abordaje de diferentes problemáticas de la comunidad, el desarrollo de herramientas de diagnóstico y la reflexión crítica sobre su abordaje. Se eligió el juego “Valientes” (2017) durante las sesiones por su carácter descriptivo y naturaleza colaborativa.

Para la realización de la actividad, los participantes expresaron las problemáticas presentes en sus contextos acorde a la intensidad de la situación en las tarjetas de “Valientes” (2017). Posteriormente las tarjetas se recolectaron y repartieron aleatoriamente por equipos. Las situaciones se articularon para formar escenarios complejos a modo de tablero. Los participantes describieron la relación entre las tarjetas de manera crítica sobre el contexto en el que se encuentran inmersos. Finalmente se llevan a la práctica estrategias colaborativas para movilizar las fichas y solucionar los problemas planteados. La movilización de recursos, la toma de decisiones colaborativas y el acompañamiento de un monitor permitió profundizar en los procesos de aprendizaje. De esta manera se realiza una exploración de las problemáticas y a su vez se interviene dentro del simulador para buscar soluciones bajo una óptica de educación social.

Una vez finalizadas las intervenciones con los grupos, se organizó la información de las tarjetas. Se formaron categorías de las tarjetas empleadas basadas en las personas involucradas, el lugar donde se realiza y las acciones realizadas para el análisis. Se realizó un mapeo sobre las problemáticas actuales y la dificultad que perciben los y las participantes para afrontarlas.



Población

Se realizó la aplicación con dos grupos en el municipio de Zacatlán de las Manzanas, Puebla. El primer grupo contó con una intervención de una sesión de 50 minutos con 21 alumnos de quinto grado de primaria (entre 10 y 11 años). De estos 9 son varones y 12 son mujeres. El segundo grupo fue conformado por 10 estudiantes de bachillerato entre 17 y 18 años de edad, que trabajaron durante 5 sesiones. De este grupo, 4 son varones y 6 son mujeres.

Resultados

Se realizó una categorización de las problemáticas planteadas por los participantes. Al ser grupos distintos cada uno cuenta con variaciones en sus categorías. Dentro de las mismas se diferencian las problemáticas y también la dificultad con que calificaron los participantes. Para complementar los resultados se realizó adicionalmente un análisis observacional de los sujetos durante la ejecución de las partidas.

Grupo 1

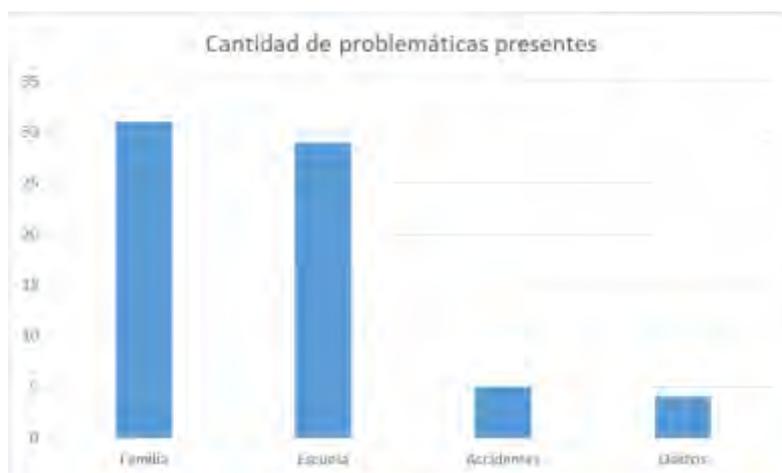
Este grupo fue conformado por estudiantes de primaria. Considerando la edad y las oportunidades socio-educativas de los integrantes, se utilizaron 3 niveles para calificar la intensidad de las problemáticas (al utilizar las tarjetas para formar el tablero, emplear el cuarto nivel implica un grado de complejidad inadecuado para este grupo). Durante la intervención, los participantes mostraron una buena capacidad de diálogo, propusieron soluciones efectivas y alternativas válidas a los dilemas que plantea la actividad. Mostraron una adecuada capacidad para solucionar los retos impuestos permitiendo que la mayoría pudiera repetir la actividad más de una vez dentro del tiempo de la sesión. Se presentó una buena interpretación de las instrucciones en la mayoría de los integrantes. A pesar de lo ya mencionado los sujetos afirmaron que la mecánica les resultó complicada, confirmando que el nivel de dificultad elegido fue el correcto.

Las clasificaciones se dividieron en problemas familiares (discusiones con los padres o hermanos), problemas en la escuela (discusiones entre compañeros), accidentes o lesiones y delitos o robos. Las gráficas que se muestra a continuación reflejan la cantidad de veces que el grupo expresó problemáticas relacionadas con las clasificaciones mencionadas anteriormente.



GRÁFICAS 1. Problemáticas grupo 1 (*elaboración propia*)

	Cantidad de problemáticas presentes
Familia	31
Escuela	29
Accidentes	5
Delitos	4

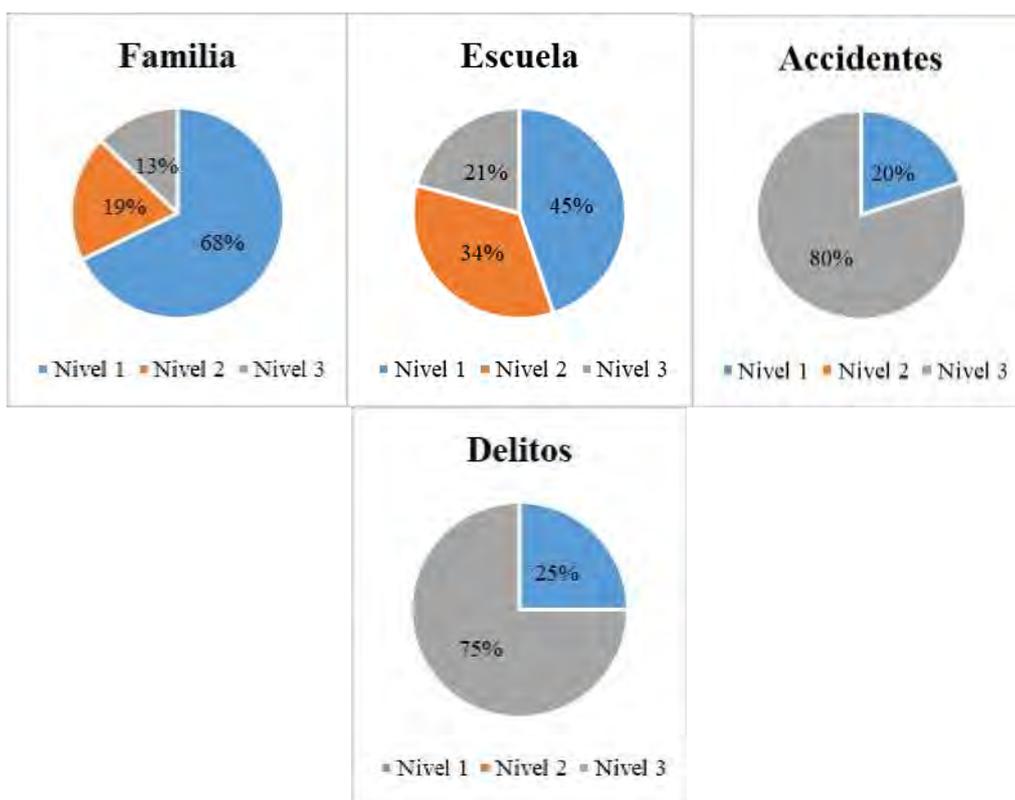


Las problemáticas familiares y escolares son las más presentes en los participantes. A pesar de que las categorías de accidentes y delitos se encuentren muy por debajo de las categorías de Familia y Escuela, son indicadores al estar inscritos dentro de la cotidianidad de los sujetos.

A continuación se muestran las gráficas de cada categoría donde se representa el grado de intensidad de las problemáticas planteadas.

GRÁFICAS 2. Intensidad grupo 1 (*elaboración propia*)

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Familia	21	6	4
Escuela	13	10	6
Accidentes	1	0	4
Delitos	1	0	3



A pesar de que las categorías de accidentes y delitos fueron las que contaron con menor presencia, la mayoría de estos cuentan con una alta intensidad. A la vez, la mayoría de las situaciones planteadas en las categorías de familia y escuela cuentan principalmente con una baja intensidad. Por lo que tiene mayor facilidad para resolver discusiones con familiares y compañeros de clase que afrontar una lesión o un robo.

Grupo 2

Este grupo fue conformado por estudiantes de bachillerato. Sus tarjetas cuentan con los 4 niveles de intensidad debido a las características de la población y la duración de la intervención. En un inicio, el grupo se mostró poco participativo y ausentes de diálogo y presentaron conductas individualistas dificultado el proceso de colaboración. A la par presentaron dificultades para solucionar efectivamente los retos de la actividad como consecuencia de la falta de comunicación y planeación a futuro. Esto se observó por la falta de resoluciones efectivas durante las rondas de cada partida.

El grupo buscó soluciones en el corto plazo ignorando las posibles consecuencias en el mediano y largo plazo. Progresivamente, los participantes mostraron una mejor capacidad para solucionar los problemas, entablaron una mayor cantidad de diálogos y propusieron

alternativas para la resolución efectiva ante los retos impuestos. Complementario a esto los sujetos expresaron que la capacidad que más desarrollaron fue la de comunicarse apropiadamente, seguida de la escucha hacia sus compañeros. También reconocieron la importancia que tiene el analizar el contexto antes de tomar decisión, permitiéndoles formular planes de acción a futuro dentro del simulador.

Las clasificaciones obtenidas fueron problemas familiares como discusiones con los padres, delitos como los asaltos, problemas escolares como problemas entre compañeros de clase, agresiones físicas como peleas con golpes, problemas de pareja donde los celos estaban presentes, embarazos a temprana edad, ideaciones suicidas, problemas con el transporte como fallas mecánicas entre otros.

GRÁFICAS 3. Problemáticas grupo 2 (elaboración propia)

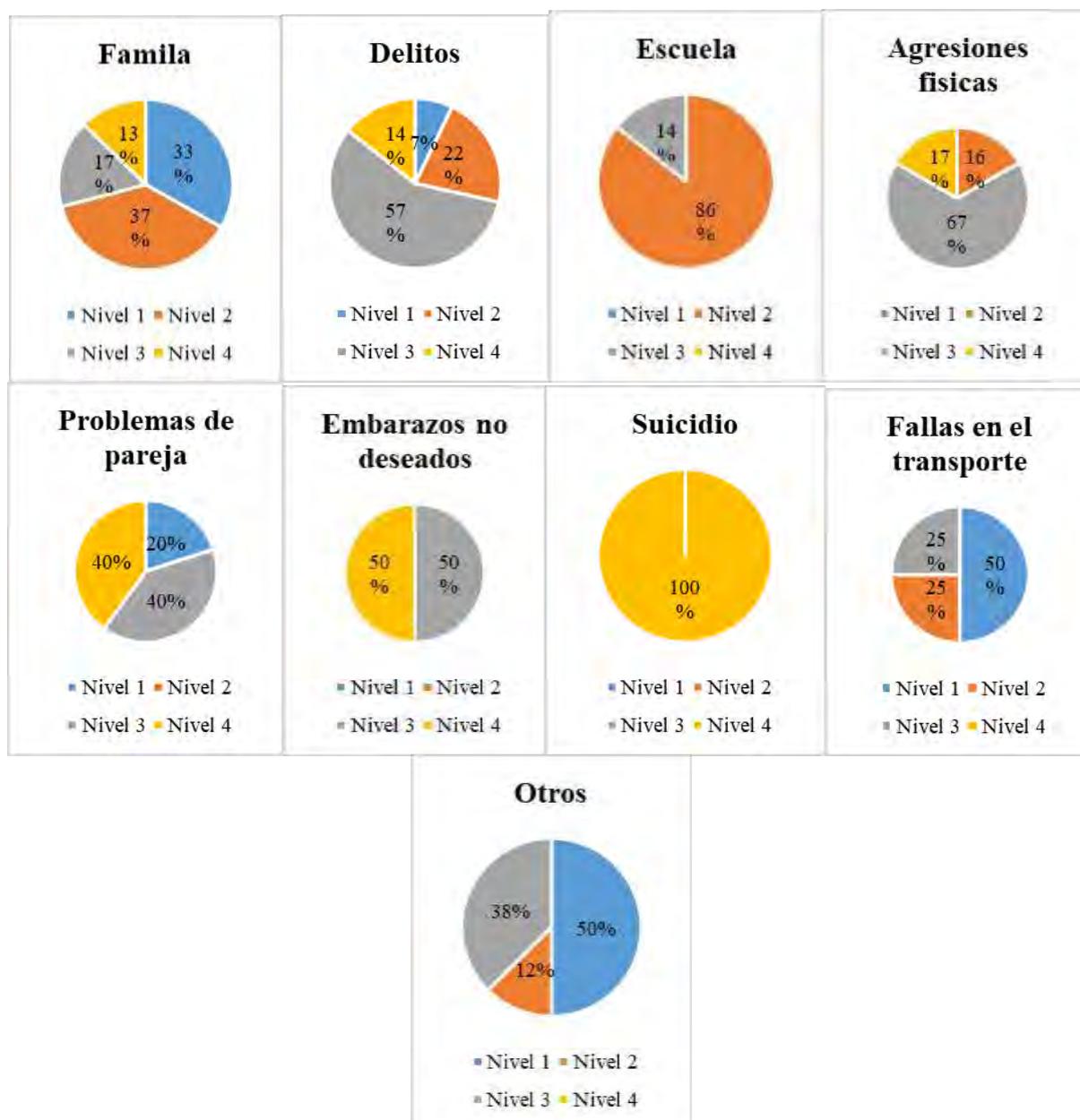
	Cantidad de problemáticas presentes
Familia	24
Delitos	14
Escuela	7
Agresiones físicas	6
Relaciones de pareja	5
Embarazo a temprana edad	4
Suicidio	3
Fallas en el transporte	4
Otros	8



Las problemáticas más presentes para los participantes fueron aquellas que giran en torno a la familia, seguido de las conductas delictivas. Cabe destacar que la presencia del resto de las clasificaciones, a pesar de encontrarse en menor cantidad a comparación de las previamente mencionadas, se encuentran inmersas en el contexto de los participantes. A continuación se muestran las gráficas de cada categoría representando su respectivo grado de intensidad.

GRÁFICAS 4. Intensidad grupo 2 (elaboración propia)

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Familia	8	9	4	3
Delitos	1	3	8	2
Escuela	0	6	1	0
Agresiones físicas	0	1	4	1
Problemas de pareja	1	0	2	2
Embarazos no deseados	0	0	2	2
Suicidio	0	0	0	3
Fallas en el transporte	2	1	1	0
Otros	4	1	3	0



A pesar de que la categoría de Familia contó con una mayor cantidad de situaciones, su nivel de intensidad fue principalmente baja. El embarazo no deseado y suicidio que cuentan con menor presencia dentro del contexto reflejan una muy alta intensidad a comparación del resto de las agrupaciones, seguidos de agresiones físicas y delitos que cuentan principalmente con una alta intensidad. Considerando la presencia e intensidad de las problemáticas demuestran un entorno que compromete la integridad física y emocional.

Discusión Final

La actividad “Valientes” (2017) describió de manera explícita las problemáticas de la comunidad. Además fue posible observar las capacidades de los sujetos para organizarse y resolver los problemas que presenta el juego. A la vez ofreció un espacio donde los participantes se sensibilizan al encadenamiento de problemas sociales, donde un problema de baja intensidad no resuelto, genera uno de mayor impacto en el futuro.

A pesar de que ambos grupos presentaron diferencias en algunas problemáticas planteadas y en el desarrollo de la actividad, existen relaciones que ofrecen un panorama amplio sobre el contexto de su comunidad, como por ejemplo:

1. El grupo 1 mostró una mayor capacidad para colaborar y buscar soluciones colectivas a comparación del segundo. Por lo que la capacidad para colaborar es una práctica que tiende al rezago. Esto genera una apatía social que conlleva a la falta de herramientas para desarrollar del bienestar común.
2. Las categorizaciones muestran cómo las problemáticas se mantienen presentes y equivalentes en frecuencia. Además se presentan nuevas situaciones con un mayor grado de intensidad. Pareciera que las situaciones se mantienen y a medida en que los sujetos crecen, llegan a acumular más problemas de los que llegan a solucionar.
3. El juego tiene suficiente profundidad estratégica para poder ser utilizado en varias sesiones y ampliar el grado de dificultad y asociación.
4. En un inicio el grupo 2 presentó dificultades para la resolución de los retos planteados. También manifestó mejoras progresivas en la coordinación, toma de decisiones colectivas y en el análisis de escenarios.



5. Los sujetos lograron consolidar eficazmente la experiencia del juego, teniendo así una visión crítica de su entorno. Esto conlleva una mejora al momento de entender y explicar su entorno.
6. El intercambio de información permitió que los participantes adquirirán un mayor grado de conciencia sobre los problemas actuales.
7. La comunidad requiere de un mayor énfasis en relación a la solución de problemáticas relacionadas a los accidentes, suicidio, embarazos no deseados para futuras intervenciones. Ya que estos son los más difíciles de resolver para la totalidad de los sujetos.

Considerando los puntos anteriores, el juego “Valientes” es una herramienta útil que permite la elaboración de mapeos sobre la condición de la comunidad. Fomenta una ética de colaboración y trabajo social de manera rápida y eficiente.

Bibliografía

- Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay [En línea] <<http://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf>>. [10 de noviembre de 2017]
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bartolomé, L. J. (2013). “Sobre articulación social nuevamente”. En *La Rivada*, núm. 1, vol. 1, págs. 1-12. Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Beltrán, M. (1985). “Cinco vías de acceso a la realidad social”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm 29 págs 7-41. España.
- Charlesworth, W.; Claire D. (1987). “Gendercomparisons of preschoolers, behavior and resourceutilization in group problemsolving”. En *Child Development*, núm 58, págs 191-200
- Duke, R. D. (1974). *Gaming: The Future's Language*. New York: John Wiley&Sons.
- EDUSO [En línea]. <<http://www.eduso.net/red/definicion.htm>>. [9 de noviembre de 2017].
- Fernández Christlieb, P. (2005). “Los dos lenguajes de las dos psicologías de lo social”. En *Ahenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, núm. 8, págs. 1-9. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gentry, J. (1990). *Guide to Business Gaming and Experiential Learning*. USA : ABSEL.



- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). "Experientiallearning: Past and present". En *New directions for adult and continuingeducation*, núm. 62, págs. 5-16. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muñoz Suancha, L. C. (2012). "Lenguaje e imaginarios sociales". En *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 19, págs. 23-38. Colombia.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Tello, C. (2011). "El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis". En *Cinta moebio*, núm 42, págs 225-242. Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Valientes: Instrucciones de Juego. [En línea] <<http://dinamita.cc/servicios.php#biblioteca>> [9 de Septiembre 2017].
- Yasutoshi, Y. (2002). *Go as Communication*. Estados Unidos: Slate and Shell.
- Zemelman, H. (2000) *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. México: Colegio de México.

Datos de contacto:

Alfonso Atala Layún: contacto@dinamita.cc

Manuel Gancedo Hernández: manuel.gancedoh@gmail.com



EL DEPORTE COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR EN ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS SOCIALES EN ONGS

243

Débora Paola Calais, Asociación Brasileña de Amparo a la Infancia – ABAI.
Pontificia Universidad Católica do Paraná - Brasil

Humberto Silvano Herrera Contreras, Asociación Brasileña de Amparo a la Infancia – ABAI. Facultad Padre João Bagozzi – Brasil. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES/UEPG

Resumen

Se presenta una investigación cuyo objetivo ha sido verificar la influencia del deporte como elemento socializador en adolescentes que participan de proyectos sociales en una asociación no gubernamental, situada en el municipio de Mandirituba, Paraná, a partir de la perspectiva de los agentes involucrados en el proyecto. Los materiales y métodos del estudio realizado son de tipo cualitativo, descriptivo, con el fin de comprender de forma detallada los significados y características situacionales presentadas por los entrevistados. Los datos fueron recolectados a través de una entrevista no directiva a los educadores sociales, adolescentes y padres de familia o responsables del proyecto social. El proceso de análisis de los datos por ser cualitativo se enfatizó en los elementos socializadores del proyecto social, a partir de las prácticas deportivas ofrecidas como talleres socioeducativos. Como resultados ha aparecido que la práctica deportiva en el proyecto social es vista como una experiencia de convivencia, de fortalecimiento de la identidad social, que favorece la socialización de los participantes, fortaleciendo sus sentimientos de autoestima y perspectivas del futuro. Las prácticas deportivas permiten además, la adquisición de valores colectivos que se extienden más allá del juego y del proyecto social. Los resultados llevan a considerar posible concluir que el deporte en proyectos sociales favorece la expresión de sentimientos y emociones, aliviado por medio de las prácticas deportivas las tensiones de lo cotidiano de los adolescentes entrevistados. También, se evidenció que el deporte incentiva las relaciones interpersonales de amistad y respeto entre los participantes, como elementos socializadores.

Palabras claves: Deporte; Socialización; Adolescentes; Proyectos Sociales.

Fecha de recepción: 19/11/2017

Fecha de aceptación: 14/01/2018



Introducción

Brasil es un país donde los problemas sociales son factores generadores de exclusión y en ese contexto, los proyectos sociales deportivos constituyen una posibilidad concreta para cambiar el futuro de los niños, niñas y adolescentes a través de las prácticas deportivas. Se considera que estos proyectos se expandieron por el país, promovidos por instituciones gubernamentales, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales (ONGs), etc., con el fin de alcanzar principalmente a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. La importancia del deporte como herramienta de inclusión social, que tienen como principio el desarrollo físico y mental, sirve también para la adquirir de valores y competencias sociales (Buriti, 2010). Siendo así, la pregunta de la investigación es: ¿Cuál es la influencia del deporte como elemento socializador en adolescentes que participan en proyectos y/o programas sociales en ONGs?

Los objetivos de los proyectos sociales amplían la visión de la práctica deportiva, tornándose una herramienta que, con nuevos métodos de enseñanza deportiva, se torna un elemento socializador, pues introduce reglas sociales que serán útiles para la vida, tanto para el desarrollo físico, cognitivo y emocional de sus practicantes, como para la formación de carácter, en el trabajo en equipo, etc. En esa perspectiva pueden desarrollarse valores como respeto, confianza, cooperación y responsabilidad, vinculando a la educación, la cultura y el deporte. Convirtiéndose así el deporte, como factor de socialización, en un recurso de educación social (Petrus, 2003).

El potencial educativo encontrado en las actividades deportivas y su movilización para desarrollar y formar personas capaces de actuar con principios éticos y de forma cada vez más autónoma es significativo. Proyectos sociales deportivos pueden ser significativos no solo para los niños, niñas y adolescentes que participan por la voluntad de aprender más sobre el deporte, o por la diversión, sino también para todos los involucrados que se dedican a realizar un trabajo que aporta beneficios para la formación de buenos comportamientos de los niños, niñas y adolescentes (Thomassim, 2006). Se considera que, en este proceso de convivencia y fortalecimiento de los vínculos sociales, principalmente familiares, mediado por la práctica deportiva, contribuye significativamente en el desarrollo de motivaciones, autoestima y construcción de valores, y auxilia en el proceso de construcción de la identidad de los niños y niñas (Marques, 2003).



En esta investigación se acredita el potencial de los elementos socializadores deportivos en el proyecto social y cómo pueden contribuir al perfeccionamiento de los mismos y en el desarrollo de nuevos proyectos que sean significativos para sus participantes. Finalmente, el presente artículo tiene como objetivo analizar la influencia del deporte como elemento socializador en adolescentes que participan de un proyecto social en una asociación no gubernamental (ONG), situada en el municipio de Mandirituba, Paraná, a partir de la perspectiva de los agentes involucrados en el proyecto: educadores sociales, adolescentes y padres y/o responsables familiares.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de investigación

El estudio que se realizó es cualitativo con el intento de comprender de forma detallada los significados y características situacionales presentadas por los entrevistados (Richardson, 2009). Constituye una investigación descriptiva por tener como objetivo la descripción de las características de determinada población o fenómeno, enfocado en el levantamiento de las percepciones de los sujetos (Gil, 2009).

El proyecto social, contexto de la investigación, ofrece un servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos, mediado por procesos socioambientales, con énfasis en la prevención social. Entre las actividades socioeducativas propuestas están los talleres de danza, de deporte, de juegos y capoeira. Cabe destacar que otras prácticas deportivas son propuestas a modo de recreación y descanso (Abai, 2016).

Instrumento

Los datos fueron recolectados a través de una entrevista no directiva con el fin de permitir al entrevistado desenvolver sus opiniones e informaciones de forma libre, bajo la orientación del entrevistador (Richardson, 2009).

Participantes

Los participantes fueron escogidos de forma intencional en función de la frecuencia que participaban del proyecto social. Fueron entrevistados: 8 adolescentes (4 varones y 4 mujeres, de entre 12 a 15 años) cuyo tiempo de participación variaba entre 7 años y 11 meses; sus respectivos responsables familiares (6 madres, 1 padre y 1 abuelo); y 7 educadores sociales.



Para la aplicación de la entrevista los entrevistados fueron primeramente convocados a participar en una sección donde se explicó la propuesta y objetivo de la investigación.

Procedimiento

Las entrevistas fueron aplicadas en días y lugares previamente acordados entre el investigador y el entrevistado. Las entrevistas fueron conducidas por el investigador y las respuestas grabadas y transcritas para favorecer la descripción y análisis.

Análisis de los datos

El proceso de análisis de los datos, por ser de tipo cualitativo, se enfatizó en los elementos socializadores del proyecto social, a partir de las prácticas deportivas ofrecidas como talleres socioeducativos. Este énfasis guio el análisis de los relatos de las entrevistas realizadas. Por tal de esclarecer el análisis fueron definidas tres categorías:

- a) la participación en el proyecto y las actividades deportivas;
- b) los elementos socializadores percibidos por los sujetos en las actividades deportivas ofrecidas en el proyecto;
- y c) el potencial educativo del proyecto social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre la participación en el proyecto y las actividades deportivas

Esta categoría se refiere a los motivos de la participación de los adolescentes en el proyecto socioeducativo, destacando principalmente, la participación de los mismos en las actividades deportivas que son ofrecidas.

Para orientar a la discusión y favorecer el análisis de los resultados los adolescentes y sus responsables familiares fueron identificados por letras (A, B, C, D, E, F y G) y los educadores sociales por números (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7).

De los 8 adolescentes entrevistados, 7 afirman que el motivo principal para participar en el proyecto social fue el hecho de “no tenía con quien quedarme en casa para que mi madre fuera a trabajar”. La adolescente (G) no tenía explicitado este motivo en su relato, sin embargo, el padre de la misma, cuando fue entrevistado, afirmó “porque yo y mi esposa necesitábamos trabajar y no teníamos donde dejarla a ella” (Familiar G). También fue evidente en las respuestas de todos los adolescentes que otro motivo que los llevó a participar



fue una imagen positiva del proyecto en la comunidad y que, principalmente, fue la madre quien los incentivó a participar para aprender cosas buenas.

A partir de las respuestas de los adolescentes *en relación con el taller de fútbol*, fue posible percibir elementos de socialización a través del deporte (Alquino, 2011). Además, de los mismos fueron comentados aspectos descriptivos y/o prácticos del fútbol como deporte, todos los adolescentes destacan que les gusta el taller: *“me siento bien”*; *“hace bien a la salud”*; *“una sensación de libertad”*; *“un momento de alegría y distracción”*. En las respuestas de los adolescentes se percibe que ese sentimiento de bienestar se refiere a que en el taller de fútbol pueden expresar sus sentimientos y emociones. En las palabras de algunos adolescentes:

“en algunos momentos que yo estaba nervioso en el fútbol, jugaba y quedaba aliviado” (Adolescente C);

“me gusta porque es un momento de alegría y genial, distraerse, correr, sudar” (Adolescente E);

“es un deporte en el que me siento muy bien practicándolo, es una sensación de libertad, aprendo los pases, a ser tranquilo y tener paciencia” (Adolescente F);

“hace bien para la salud, me distraigo cuando estoy jugando, me supero en la vida y tengo un objetivo” (Adolescente G);

“es un deporte que me tranquiliza cuando estoy practicándolo” (Adolescente H).

Esto remite al estudio de Buriti (2010) que resalta la importancia de la actividad física y de tiempo libre para aliviar las tensiones de lo cotidiano, pues además de los diversos beneficios que promueve, favorece tanto la salud física como mental.

Sobre este aspecto, el familiar C relató: *“le gustaba todo, pero el fútbol y la capoeira eran sus preferidos, tal vez porque él se sentía bien, las amistades que estaba construyendo en ese momento”*. También, los educadores hacían referencia a este elemento socioafectivo. El adolescente:

“merece este respeto, a los adolescentes les gusta y partir de ahora será más fácil trabajar con ellos” (Educador 5);

“los adolescentes procuran su momento para el ocio y de liberación” (Educador 6);

“ellos consiguen [...] liberar toda la energía, muchas veces la agresividad que traen por la vida social y familiar, y en las actividades deportivas siguiendo la orientación del educador en las reglas de la disciplina es muy importante para la vida” (Adolescente 7).

También cuatro adolescentes (A, B, D Y F), enfatizaron en que en el juego de fútbol pueden interactuar con los otros y crear amistades. Se refieren al fútbol como *“juego de la amistad,*



de conocer otras personas” (Adolescente A) y *“aprendo [...] que necesito de mis amigos”* (Adolescente F). Cortés Neto *et al.* (2015) resalta que el deporte proporciona autoconocimiento, nuevas relaciones de amistad y sirve como fuente de salud. Por otro lado, los adolescentes resaltan en sus relatos que el juego de fútbol involucra el “respeto”:

“juego [...] de respeto, no se podía pelear porque todos se quedaban sin jugar, hasta pensar en lo que hizo” (Adolescente A);

“se requiere respeto con los amigos, no pelear y cooperar para que el equipo ganara” (Adolescente B);

“era un momento de distracción, de estar con los amigos” (Adolescente D);

“el respeto con el colega porque solo no se puede hacer nada por el equipo, el equipo necesita de los amigos” (Adolescente F);

“es un momento bueno con los amigos, se necesita paciencia para jugar, porque el estrés lleva a peleas y acaba con el juego, y todos nos quedamos sin fútbol”. (Adolescente H).

En relación con el taller de capoeira cuatro adolescentes destacan que ellos aprenden el valor del espíritu de equipo y de la disciplina, Afirman: *“mucha disciplina y respeto”* (Adolescente A); *“estoy bien con mis amigos, me ayuda a pensar y tener cuidado con el prójimo”* (Adolescente B); y *“Capoeira es mucha disciplina”* (Adolescente H). En la respuesta de un adolescente se comprende un momento con diversas posibilidades a su alcance en el crecimiento individual y colectivo: *“respeto a los mayores, la disciplina, me esfuerzo siempre en aprender y en no desistir de mis sueños”* (Adolescente G). Aquino (2011) resalta que entre las ventajas de la práctica deportiva tiene esta el desarrollo de la responsabilidad y el aumento de la disciplina.

En el taller de capoeira, para que se mantenga la energía positiva que envuelve la dinámica de la rueda, todos necesitan participar respondiendo, batiendo palmas, tocando instrumentos, se relacionan constantemente unos con los otros. La idea de lo colectivo es primordial en el fortalecimiento de la identidad social de los niños y niñas. Un familiar destacó: *“a ellos les gustaba porque se sentían valorados, en aquel momento de interacción no eran excluidos, sentían el cariño del profesor”* (Familiar A). La práctica de capoeira es vista como inclusiva y que busca generar la superación a la discriminación, de los prejuicios, de la intolerancia y de las desigualdades socioculturales. La capoeira es una manifestación cultural que representa un modo de enfrentar el mundo y la vida: fue la forma que, principalmente las clases más oprimidas, encontraron para resistir y luchar contra las injusticias sociales (Palhares, 2012). Siendo así, la capoeira en los proyectos sociales se presenta como una forma de aprendizaje



significativo que se coloca como una fuente de desarrollo y crecimiento para sus practicantes. “la Capoeira es relajación, aprendizaje saludable y principalmente alegría”, afirmó el educador 1.

A partir de las respuestas de los adolescentes fue posible percibir que *el voleibol* no es considerado una práctica deportiva atractiva por la mayoría de los adolescentes, pues la modalidad presenta características que dificultan el compromiso en su práctica además del hecho de que su enseñanza es compleja, pudiendo generar frustración y desistimientos, en el caso de que no sea conducido a partir de una secuencia pedagógica eficiente. El voleibol es una modalidad que no es posible retener la pelota y los errores en la ejecución de los movimientos provocan puntos para el adversario, desmotivando así a los que no dominan la técnica correcta (Caron *et al.*, 2017). Como afirmaron los adolescentes:

“me gusta un poco, porque precisa de trabajo en equipo, todos se ayudan, y a veces no se lo toman en serio y no me gusta” (Adolescente B);

“no me gusta porque no tengo ninguna habilidad, no consigo pensar y enviar la pelota con una dirección, soy un poco lenta” (Adolescente D);

“porque no tengo mucha practica de él, no me gusta” (Adolescente E);

“me gusta también, pero no tengo habilidad para jugar, aún estoy aprendiendo” (Adolescente F).

La convivencia es un elemento fundamental para trabajar con los adolescentes, no solamente durante su participación en el juego de voleibol: se continúan relacionando fuera del juego, transmitiendo valores unos a otros. Y este elemento fue citado por algunos adolescentes:

“a mí me gustó porque es un deporte que me hizo mucho bien, tengo facilidad de relacionarme con mis compañeros, me gusta cuando hago puntos al acertar un saque, cuando la profesora enseña las formas de rotación, y es muy bueno ver que estoy aprendiendo, pero también necesito a los compañeros ya que no se hace un equipo solo” (Adolescente A);

“el voleibol me ayudó, me gustaba mucho practicar, aprendí en la Abai las reglas y con la ayuda al profesor en la escuela” (Adolescente C);

“para ejercitarse, pensar y contar con los compañeros” (Adolescente G).

Por medio de la participación en el taller de voleibol, los adolescentes agregan valores educativos y les permite responder a situaciones emocionales y conflictivas que en la práctica de un deporte colectivo es capaz de proporcionar (Aquino, 2011).

Independientemente de la época, la cultura o la clase social, los juguetes y los juegos forman parte de la vida del hombre y la mujer, a través del juego, expresan su cultura, sus



experiencias, costumbres y conviven socialmente. El juego de bates¹ es un juego practicado en los momentos de recreación (descanso) del proyecto y por medio de ello los adolescentes desenvuelven la responsabilidad y principalmente que ellos conozcan y respeten sus límites. En cuanto a los adolescentes están simplemente jugando, incorporando valores, conceptos y contenidos, que van más allá del juego; preparan y confeccionan los materiales utilizados para la práctica del mismo, lo que puede ser uno de los factores para su éxito, ya que 7 de ellos relataron que sienten placer en realizar su práctica y estar con los amigos, como afirma el adolescente F: *“porque es divertido, me siento bien, hacemos pareja con los compañeros, y es un juego rápido que necesita concentración y prestar atención”*.

En los juegos, los adolescentes desarrollan habilidades físicas, motoras y construyen su personalidad, aprenden la existencia de reglas y que deben cumplirlas para convivir, aprenden a perder y a manejar las frustraciones y todo eso desarrolla la atención, la concentración y muchas otras habilidades. Tres adolescentes también citaron la concentración dentro del juego como un factor importante:

“a mí me gusta porque tengo un objetivo: atacar con la pelota para ganar el juego... eso precisa de estar concentrado, estar con los amigos” (Adolescente A);

“me gusta que se puede jugar en cualquier lugar, es divertido, estar con los amigos y quiero vencer: para eso se necesita prestar atención” (Adolescente F);

“porque es divertido, me siento bien, hacemos parejas con los compañeros y concordamos, y es un juego rápido que necesita concentración y atención” (Adolescente H).

Sobre el taller de danza, el educador 5 afirma que:

“esto es importante en todos los sentidos tanto físico, mental, espiritual y hasta en lo místico. Se incluye la danza porque el adolescente lo necesita, forma parte del crecimiento del ser humano, ellos necesitan la música de un sonido, el ritmo hace que su alma también baile, una actividad que les hace más felices y saber lidiar con sus problemas a través de esa dinámica, respirar hondo, trabajar con dificultades, además de eso pueden trabajar en contacto con otros niños y niñas, en equipo, se descubren como personas”.

Trabajar en grupo contribuye al bienestar del adolescente consigo mismo y la danza potencia esta capacidad de la conciencia psicomotora de quien la práctica. Como relatan tres adolescentes:

1 El juego de Bets también es conocido como juego de Taco o Tacobol. Algunos lo consideran una derivación popular del Criket. El objetivo principal del juego es rebatir con el taco la bola lanzada por el jugador adversario, siendo durante el tiempo en que el adversario corre tras la bola, cuando la pareja que batió debe cruzar los bates en el centro del campo, haciendo así un punto cada vez que los cruzan y cambian de lugar.



“yo era tímida, en la danza yo me soltaba, me sentía bien danzando” (Adolescente C);

“porque yo me siento feliz danzando, me siento bien, es un momento que siento mi cuerpo y estoy con mis amigas” (Adolescente D);

“me gusta para divertirme, para sentir, soy un poco vergonzosa y con la danza yo olvido que hay gente porque todos están bailando, cada uno a su manera” (Adolescente E);

“por mi pasaba todo el día danzando, amo bailar, los movimientos con la música, yo siento mi cuerpo, siempre me gustó bailar, aprendo pasos nuevos, después entreno en casa, en la escuela cuando un profesor me llamaba yo era el primero en ir al frente y bailar lo que pidiese, yo me siento bien bailando” (Adolescente H).

Este aspecto, también fue destacado por los educadores y familiares entrevistados: *“la danza es muy importante principalmente para las niñas... es un momento en que ellas se encuentran consigo mismas”* (educadora 6); *“lo que a ella más le gustaba era la danza, porque era muy tímida, y en ese momento ella se sentía bien y tenía el incentivo de los educadores”* (familiar D). En los relatos anteriores, se evidencia que entre los padres que el deporte contribuye en la vida de los adolescentes como una forma de ayudarlos a dejar la timidez (Aquino, 2011).

Sobre los elementos socializadores percibidos por los sujetos en las actividades deportivas ofrecidas en el proyecto

El proyecto es percibido por los profesionales, familiares y adolescentes como un espacio capaz de promover diferentes tipos de aprendizajes significativo, existencial y colectivo (Silva, 2004). De los familiares entrevistados cinco decían que en el proyecto sus hijos estaban siendo valorados y estimulados por los educadores a aprender. Para los profesionales entrevistados que están directamente ligados al proyecto, la participación del mismo está relacionada con la promoción de nuevas perspectivas de vida.

La educadora 6, afirmó:

“los adolescentes están en una fase de inseguridad en el mundo, ellos no son más que niños, niñas y aún no son adultos... ejercitar el cuerpo al aire libre junto con los otros, juntos con un grupo, es una fuente de autoestima... ellos sienten su cuerpo, saben quiénes son... es muy saludable para su autoestima”.

Ha sido expresado también que contribuye a que estos adolescentes encuentren alternativas para enfrentar sus dificultades. En la misma perspectiva, la educadora 7, destacó:

“ellos consiguen comprender el mundo en que viven, dejar también expresar el mundo interior que vive en ellos muchas veces y la exploración del sufrimiento... y trabajando en movimiento el educador consigue ayudar a ese adolescente a hacer una lectura del mundo para encontrar caminos para enfrentar y vivir en ese mundo”.



La educadora 3 también dijo que *“en el momento que están practicando el deporte están interactuando con los colegas y gastando energía y también jugando con algunas frustraciones, tirando de esos sentimientos buenos y malos”*.

Todos los familiares entrevistados mencionaron en sus relatos que los adolescentes mejoraban su comportamiento en diferentes sentidos, es así como el familiar G: *“la forma que mi hija lleva el compromiso con la capoeira: piensa en su futuro, en un proyecto de vida, responsabilidades, no como defensa personal, sino como aprendizaje de la cultura”*. El desarrollo de valores, principalmente el respeto al prójimo también fue mencionado por seis adolescentes como uno de los beneficios del proyecto. El adolescente G afirmó en su relato lo mencionado por su familiar: *“estoy siempre superándome, creo que es lo más importante... si yo llego a mi límite, aún sé que puedo ir más allá... me ayuda en lo físico y a respetarnos los unos a los otros”*.

Los profesionales del proyecto acreditan que el deporte es una herramienta que promueve la inclusión de valores y de buenos comportamientos. Sobre eso, el educador 1, afirmó: *“lo que yo más disfruto es ver a los adolescentes trabajando en equipo, porque ellos necesitan a sus compañeros, en la vida también es así... necesitamos saber convivir con otras personas”*.

El deporte es comprendido como un medio de formación y socialización, basado en las cualidades positivas que trae. El educador 5 afirmó:

“Después de ver todo lo que aprendieron aquí (un ejemplo es en el fútbol: disciplina, responsabilidad...), y que se llevan para que en su futuro no sean otras personas, que sean ellos mismos, más libres con su vida, con su casa, lo que ellos quieran mejorar... Perciben el contexto de la vida en que se encuentran y consiguen entender y digan ‘yo quiero un futuro mejor para mí’, buscar, creer soñar, devolver esos beneficios al adolescente, el poder de soñar es la fuerza del universo”.

Sobre el potencial educativo del proyecto social

Aunque el proyecto no tenga el objetivo de promover el refuerzo escolar y que ninguno de los profesionales entrevistados haya afirmado que busque promover el desarrollo escolar de los alumnos, todos los familiares y algunos de los adolescentes entrevistados perciben el proyecto como un espacio que apoya en el desempeño de tareas escolares. Esto se observa en las siguientes respuestas: *“en la escuela la profesora le elogia mucho, tanto que fue escogido como representante de la clase por ser el mejor del nivel, la profesora comentó que fue después de que entró al proyecto de la Abai”* (Familiar H); *“podemos observar, en relación a*



la educación formal, que los adolescentes que participan del proyecto se desarrollan mejor en la escuela, prestan más atención” (educadora 7).

Tanto los responsables familiares, como los adolescentes y los educadores y educadoras que fueron entrevistados acreditan que el proyecto ofrece una oportunidad de mayor educación, tanto en términos de refuerzo escolar, como en términos de aprendizaje de valores y de nuevos conocimientos y habilidades. La educadora 6 afirmó: *“yo pienso que el deporte es muy importante y después de tener el contacto con la naturaleza, el entrenamiento, la convivencia, aprender a convivir y a ser tolerante son elementos que van juntos... el trabajo en equipo, respeto, cariño y el amor”*. También el familiar F destacó: *“mi hijo tiene buenas relaciones con los profesores y con sus compañeros y compañeras... el rendimiento de la escuela es óptimo, bastantes asuntos que tiene el proyecto los trae a casa para conversar... es un aprendizaje general”*.

Según el adolescente D, el proyecto ayudó a promover cambios positivos en sus comportamientos:

“concluí de mi paso por el proyecto y me facilitó muchos aprendizajes, mucho amor, paciencia, comprensión, una experiencia que viví, por la misma timidez que fui perdiendo, en las clases de danza, las amistades que construí, por el fútbol que yo descubrí que es mi pasión, el respeto con los compañeros y el trabajo en equipo que es esencial. Me gustó enseñar a los más pequeños, tengo paciencia para enseñar, intento colocarme en el lugar de los otros, por eso pienso en el resto, todo lo que tenía es muy bueno, tengo que aprovechar todo lo que Abai proporciona y es siempre una oportunidad de un proyecto que ya lo extraño”.

El familiar D confirma lo que dice su hija: *“en seis años en Abai, se desarrolló mucho, ahora tiene 14 años, prácticamente la mitad de su vida la pasó en el proyecto, [mejoró] en relación a las reglas de disciplina, tiene tiempo para todo, es una joven muy responsable [...]”*.

CONCLUSIÓN

La investigación indagó sobre la influencia del deporte como elemento socializador en adolescentes que participan de proyectos y programas sociales en ONGs. Definió el potencial socializador del deporte en las actividades socioeducativas deportivas realizadas en un proyecto social con adolescentes. A partir de la investigación y de las entrevistas realizadas, fue posible concluir que el deporte en los proyectos sociales favorece la expresión de sentimientos y emociones, aliviando por medio de las prácticas deportivas las tensiones de lo



cotidiano de los adolescentes entrevistados. También se evidenció que el deporte incentiva las relaciones interpersonales de amistad y de respeto entre los participantes, como elementos socializadores.

Por otro lado, la práctica deportiva en el proyecto social es vista como experiencia de convivencia, de fortalecimiento de la identidad social, que favorece a la socialización de los participantes, fortaleciendo sus sentimientos de autoestima y perspectivas del futuro. Las prácticas deportivas permiten adquirir valores colectivos que van más allá del juego y del proyecto social. Cabe destacar, que otro elemento socializador que destaca, fue la percepción de que el deporte colectivo permite responder a situaciones emocionales que demandan aprender a lidiar con las frustraciones, superar la timidez y expresar características culturales, y ampliar la capacidad de concentración y responsabilidad.

Por todo lo anterior, se percibe que el área deportiva en el ámbito de las instituciones proponentes de los proyectos sociales es un reciente campo de exploración. Por consiguiente, hay necesidad de definir criterios e instrumentos que permitan una validación del impacto social en el carácter de manera objetiva. Se acredita que la proximidad de investigaciones en el área puede elucidar el perfeccionamiento del profesional de la Educación Física en el campo de los proyectos sociales.

REFERENCIAS

- Abai. Associação Brasileira de Amparo à Infância. (2016). *Projeto Político Pedagógico Social. Centro Socioambiental Mãe Terra*. Mandirituba: ABAI.
- Aquino, G. (2011). “O esporte como elemento socializador e formador de crianças e jovens”. En *Revista Científica da Faminas*, v. 6, n.2, maio-agosto.
- Buriti, M. “Variáveis que influenciam o comportamento agressivo de adolescentes nos esportes”. En Buriti, M.; Almeida, M. (Org.). *Psicologia do Esporte*. Campinas: Editora Alínea, 2 ed.
- Caron, A. et al. (2017). “Desenvolvimento humano e transmissão de valores nos projetos socioesportivos no Instituto Compartilhar”. En *Motrivivência*, v. 29, n. 50, p. 31-49.
- Gil, A. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Marques, M. (2003). *Psicologia do Esporte: aspectos em que os atletas acreditam*. Canoas: Editora Ulbra.
- Cortês, N. (2015). “Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes”. En *Saúde e Transformação Social*, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 109-117.



- Palhares, L. (2012). “Capoeira e projetos sociais”. Em: *Vozes dos Vales: Publicações/acadêmicas UFVJM*, n. 1, ano 1.
- Petrus, A. “O esporte como fator de socialização”. En Romans, M. (2003). *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed.
- Richardson, R. (2009). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Silva, W. (2004). “O esporte enquanto elemento educacional”. Em *Revista digital – Buenos Aires*, ano 10, n. 79.
- Thomasim, L. (2006). “Uma alternativa metodológica para a análise dos projetos sociais esportivos”. Em *Anais ENAREL*, XVIII. Curitiba: PUC-PR.



Actualidad

256



RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

10 AÑOS CGCEES EDUCACIÓN SOCIAL COLEGIADA EN TODO EL ESTADO

Redacción.

Durante 2017 se ha venido celebrando y recordando el [camino que se inició](#) y que ha hecho posible que en estos [10 años](#) de Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) pudiera haber [Educación Social Colegiada en todo el Estado](#), cerrándose el año con la [constitución](#) del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Cantabria (COPEESCAN), último Colegio Profesional que cierra el círculo en los territorios del Estado, fruto del llamado "efecto dominó", consistente en una cadena de esfuerzo de los [colegios profesionales](#) que han ido apoyando a los territorios que no disponían de él en la consecución de este espacio profesional.

Durante 2018 hemos ido conociendo opiniones de este proceso mediante [entrevistas a Presidentes de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#) y referencias a esta andadura en diferentes actos celebrados, siendo los actos con motivo del [Día Internacional de la Educación Social](#), los más destacados, dejando constancia con su [manifiesto](#) y celebraciones en la [retransmisión de los actos](#), que [se conservan grabados permitiendo su acceso y recuerdo](#).

Un año intenso este décimo aniversario especialmente significado por la campaña [Por una Ley de Educación Social](#), que ha ido recibiendo [múltiples apoyos](#), ya de instituciones públicas, ámbitos académicos o sociales, y que, debido a su interés, [se decidió prorrogar y seguir aunando apoyos](#), al tiempo que continuar [impregnado a la sociedad de la necesidad](#) de una [Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social](#).

Queremos dejar constancia de este recorrido con un pequeño botón de muestra que sirva para visualizar la ilusión y el esfuerzo al caminar. Un vídeo que se proyectó en proyectó el 30 de septiembre de 2017 en la celebración en Madrid del [Día Internacional de la Educación Social](#) y [Décimo Aniversario del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales \(CGCEES\)](#)

Ver vídeo en: https://youtu.be/CtXsR_szO1M



REVISTA DIGITAL DE EDUCACIÓN SOCIAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL DEL URUGUAY (RESPU)

Redacción

Desde el consejo de redacción de *RES Revista de Educación Social*, damos la bienvenida a esta nueva revista, impulsada desde la Articulación Nacional de la Carrera en Educación Social del Consejo de Formación en Educación de Uruguay.

Una revista, que como recoge su primera editorial, parte de un compromiso en la oferta de espacios de expresión y de discurso para la Educación Social:

“Entendemos que la construcción de espacios que permitan difundir la producción de conocimiento vinculada al campo específico de la educación social, implica también un llamado, una invitación, a la reflexión sobre prácticas educativas y de formación que se encuentran en pleno desarrollo.

Le educación social se nutre de diversos aportes disciplinares y se expresa en una diversidad de prácticas desarrolladas en distintos contextos. Ello implica una riqueza de miradas, perspectivas y experiencias que han sido poco comunicadas, difundidas y analizadas

Es por ello que la presente revista pretende ser en un medio de comunicación abierto y de calidad que permita a egresados, docentes, estudiantes y a distintos actores que se sientan convocados por la Educación Social y la Pedagogía Social a escribir y compartir sus producciones.

La invitación a la escritura se configura también en un compromiso de reflexión y en la apuesta colectiva de hacer una pausa en el cotidiano de la urgencia y confrontar el hacer sin anclajes”.

Lideran la propuesta. Oscar Castro, Walter López y Rudyard Pereyra, todos ellos Educadores Sociales, y se puede descargar el primer número, de octubre de 2017 en:

https://www.academia.edu/35108954/Revista_de_Educaci%C3%B3n_Social_y_Pedagog%C3%ADa_Social_del_Uruguay_RESPU



A UN AÑO DEL FALLECIMIENTO DEL ILUSTRE PEDAGOGO D. RAMÓN PÉREZ JUSTE

Redacción

Nuestro colaborador Josep Vallés Herrero, que fuera exalumno y amigo suyo, ha realizado una semblanza del Dr. Ramón Pérez Juste fallecido en Guadalajara en enero de 2017 con 75 años de edad y recién jubilado de sus tareas universitarias. Fue catedrático emérito de la UNED, pedagogo, investigador, formador y docente de pedagogos y también de educadores sociales y desempeñó numerosos cargos de responsabilidad como Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, Decano de la Facultad de Educación de la UNED y Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado. A un año de esta efemérides queremos sumarnos a este homenaje.

259



El artículo de Vallés está accesible en:

http://www2.uned.es/ca-tortosa/Biblioteca_Digital/Biblio/Josep_Valles/Art.%20Ramon%20Perez%20Juste.pdf



I CONGRESO NACIONAL DE PROFESIONES

Redacción.

Los días 18 y 19 de enero de 2018 se celebró en Madrid, en la sede de la Facultad de Medicina de la [Universidad Complutense de Madrid](#), el [I Congreso Nacional de Profesionales](#), organizado por la [Unión Profesional](#), entidad que agrupa a los diversos Colegios Profesionales del Estado.



Más de cuarenta profesiones se encuentran en este primer congreso nacional de profesionales. La Educación Social también estuvo presente a través del presidente del CGCEES y diversos colegios profesionales como el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla La Mancha ([CESCLM](#)), Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía ([COPESA](#)), Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid ([CPEESM](#)), Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra ([NAGIHEO/COEESNA](#)) y el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadores Sociales ([CGCEES](#)).

260



(Representantes de la Educación Social en el Congreso)





(Representantes de la Educación Social y del Trabajo Social en el Congreso)

El Presidente del [CGCEES](#), Xavier Puig, participó en la *Segunda Mesa de Debate: Pactos de Estado*, el jueves 18, en la tarde.

<https://youtu.be/dvObD3IHlgs>

(Vídeo de la intervención de Xavier Puig, Presidente del [CGCEES](#))

Más información en:

[Información en Twitter #UnPaísdeProfesiones](#)

[Información en Facebook #UnPaísDeProfesiones](#)

[Página web](#)

[Especial I Congreso Profesionales](#)

[Programa](#)

[Cuadernillo del congreso](#)

[Conclusiones](#)

"BULLYING, UNA FALSA SALIDA PARA LOS ADOLESCENTES"**GANADOR DEL III PREMIO ÁNGEL GARMA AL MEJOR TRABAJO DE PSICOANÁLISIS**

262

Redacción.

El psicoanalista y psicólogo clínico José Ramón Ubieto recibió el III Premio Ángel Garma al mejor trabajo de psicoanálisis por la edición del libro "Bullying, Una falsa salida para los adolescentes" (Ned Ediciones/2016) convocado por la Asociación Española de Neuropsiquiatría.

Este libro trata un tema que sigue cada vez – y por desgracia - más presente en los medios de comunicación. José Ramón Ubieto y el resto de autores (Lourdes Aramburu, Ramón Almirall, Lidia Ramírez, Enric Roldán y Francesc Vilà) que escriben "Bullying, Una falsa salida para los adolescentes" destacan que la tentación del bullying aparece como una falsa salida en la que manipular el cuerpo del otro bajo formas diversas (ninguneo, agresión, exclusión, injuria) les permite poner a resguardo el suyo. Para eso hay que designar un chivo expiatorio, golpear y destruir esa diferencia que se le imputa a la víctima. Abordar el acoso implica acompañar a esos jóvenes en su delicado tránsito por el nuevo mundo que sucede en la adolescencia.

La asociación Española de Neuropsiquiatría convoca el premio Ángel Garma (que homenajea al psicoanalista bilbaíno) y pretende ser estímulo de creación de nuevas producciones en el campo del psicoanálisis en formatos como el audiovisual, libro/investigación y artículo/conferencia. La entrega se realizó el pasado 17 de noviembre dentro de las Jornadas de actualidad del Psicoanálisis en la práctica clínica en la ciudad de Santander.

(para ver una reseña del libro publicada en nuestra revista ir a [link](#))



OTRA FORMACIÓN POLICIAL ES POSIBLE: LA CONGRUENCIA DEL "SENTIDO COMÚN"

Un grupo de trabajo del CEESC se dedica a reflexionar para encontrar los puntos de unión entre la Educación Social y la Seguridad ciudadana ¹

263

Jordi Martínez, Estudiante del Grado en Educación Social de la UOC

Aunque podemos decir que "el sentido común es el menos común de los sentidos", resulta imprescindible para dar una respuesta adecuada a la mayoría de los conflictos sociales en los que interviene la Policía de Cataluña teniendo en cuenta que el 66% de las actuaciones son de carácter asistencial. El sentido común parte de la experiencia colectiva y se aplica según las creencias populares consideradas justas para resolver problemáticas con sintonía a la vida. De hecho, cualquier agente de policía puede dar fe de que es una de las palabras más repetidas como pauta práctica y resolutoria de conflictos durante su instrucción. Pero, ¿es posible que el agente policial aplique "el sentido común" que dispone de una formación orientada, mayoritariamente, para ejercer tareas represivas?

Según los datos facilitados por el Instituto de Seguridad Pública de Cataluña referente al Curso de Formación Básica para policías, y posteriormente analizadas en el Trabajo de Fin de Grado que presenté en junio de 2017, el 83% de la formación es de temática jurídica, procedimental y de defensa personal. De este modo, el sentido común queda sujeto al marco restrictivo y protocolario de las leyes sin contar con los procedimientos internos de la policía, dejando poco margen al análisis de las causas que motivan las actuaciones policiales más habituales.

Desde el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC) se ha creado un grupo de trabajo para analizar la formación que reciben los cuerpos policiales. En este

¹ El grupo se creó en verano del 2016. La página web que hace referencia al grupo es: <http://www.ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/col-lectius-professionals/483-col-policial>



sentido, la introducción de saberes disciplinarios vinculados con la educación social puede ofrecer una perspectiva fundamentada en la ética, la pedagogía y el análisis crítico a la hora de atender las problemáticas y necesidades sociales que, demasiado a menudo, son objeto de la intervención policial. Gran parte de los conflictos sociales que atienden a los cuerpos policiales merecerían otros tipos de actuaciones, sobre todo de carácter socioeducativo. En concreto, hablamos de focalizar la atención en la raíz del problema para dar una solución íntegra y cualitativa a la demanda social mediante técnicas alternativas de resolución de conflictos a fin de evitar las actuaciones más represivas. Esta nueva perspectiva posibilita la integración y el desarrollo social de colectivos de población muy diversa aplicando la lógica del razonamiento y el juicio de la justicia, que son, en definitiva, características propias del "sentido común".

Por un lado, somos conscientes de que habrá situaciones minoritarias que requerirán la aplicación estricta de la ley y una actuación contundente de la fuerza policial. Nos referimos a actuaciones donde la integridad física del ciudadano, del mismo policía o la de terceras personas está, momentáneamente, en peligro, tales como incidentes con armas de fuego, armas blancas o violencias extremas. Este hecho lo consideramos del todo justificado dado que se prioriza aquel bien que, sin él, resultaría imposible la acción de reconducción y de ayuda social, que es "la vida" y su lesión.

Por otro, no dejamos de entender el sentido común como la base piramidal de toda intervención policial. Además, es una característica humana, compartida y de principios universales que antepone las convicciones personales a los profesionales sin causar necesariamente ningún perjuicio. Las decisiones son aceptadas por la comunidad cuando son compartidas por la mayoría de los ciudadanos, independientemente de lo que dicte la normativa. El acercamiento a la verdad, así como la ayuda que se espera por parte de la ciudadanía ante los conflictos sociales, no vendrán descritas con la aplicación protocolaria de la ley sino de visiones regidas por la prudencia y el valor humano.

Así pues, teniendo en cuenta las complejas necesidades sociales que esconden la mayoría de las problemáticas atendidas por la Policía de Cataluña, creemos en el "sentido común" como la única facultad reguladora para fundamentar todo juicio y dar una respuesta de justicia social sin caer en el escepticismo o el dogmatismo. Una respuesta incisiva, pragmática y cargada de sentimiento que es actualmente inaplicable por parte del agente policial sin una



formación socioeducativa que equilibre el exceso de instrucción represiva de su formación. En definitiva, apostamos por una nueva manera de posicionarse ante la realidad social convencidos de que otra manera de ejercer el trabajo policial no es sólo posible, sino también más eficiente.

Bibliografía y webgrafía

- Anglès, M. (s.d.). *Sentit comú i vida pràctica: Un esclarament de la multiplicitat significativa de la noció "sentit comú"*. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/convivium/article/viewFile/73373/98488>
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Entidades de Educación Social.
- Boó, E., Haba, C., Martínez, J. A., Silva, D. i Entitat TransFORMAS. (2012). *Justícia, conflicte i educació social*. Material docent. Barcelona: UOC.
- Cobler, E., Gallardo, Rosa A. G, Lázaro C. y Pérez, J. (2015). *Mediación policial. Teoría para la gestión del conflicto*. Madrid: Dykinson.
- Generalitat de Catalunya. Llei 10/1994, de 11 de juny, de la Policia de la Generalitat «Mossos d'Esquadra». (BOE núm. 192, 12 de agosto de 1994).
- Jar, Gonzalo. (1999). El papel de la policía en una sociedad democrática. *Reis*. 85/99: 199-220.
- Magrans, J. (2005). *Manual del patruller. 150 protocols pràctics d'actuació policial*. Document no publicado.
- Martínez, J. (2017). La incorporación de la perspectiva socioeducativa en la acción policial: Un análisis de la situación a la Policía de Catalunya. *RES (Revista de Educación Social)*. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/25/articulo/la-incorporacion-de-la-perspectiva-socioeducativa-en-la-accion-policial-un-analisis-de-la-situacion-a-la-policia-de-cataluna>
- Mossos d'Esquadra. (s.d.). *Activitat policial*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://mossos.gencat.cat/ca/els_mossos_desquadra/indicadors_i_qualitat/dades_obertes/cataleg_dades_obertes/activitat-policial/
- Mossos d'Esquadra. (2011). *Missió, visió i valors de la PG-ME*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://mossos.gencat.cat/ca/els_mossos_desquadra/carta_de_serveis/la_missio_visio_i_valors_de_la_pg-me/



DISTINCIÓN A ALBERTO FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS POR UNIÓN PROFESIONAL

Redacción

Unión Profesional ha celebrado la I Edición de Premios, Medallas y Distinciones el 19 de octubre de 2017 en el Senado, siendo uno de los galardonados con una Distinción Alberto Fernández de Sanmamed Santos, Primer Presidente y Presidente de Honor del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), reconocido por su larga e intachable trayectoria profesional y su aportación a la educación social y a la consolidación de la profesión en todos sus ámbitos, así como a la creación de los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales del Estado.

266

PRIMERA EDICIÓN PREMIOS, MEDALLAS Y DISTINCIONES



En la mañana del 19 de octubre de 2019, a las 11.30 horas, en el Antiguo Salón de Sesiones del Senado se ha celebrado el acto de entrega.



RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



Han acompañado a Alberto en este acto, el Presidente del [CGCEES](#), Xavier Puig y la Vicepresidenta, Marichu Calvo de Mora, entre otros/as compañeros/as de profesión.



El objetivo de este acto ha sido reconocer a los Premiados su trabajo y trayectoria profesional ejemplar en el ámbito de la cultura social, la universidad, la comunicación y el derecho.



En esta línea de reconocimiento, [Unión Profesional](#), que es la asociación estatal que agrupa a las profesiones colegiadas españolas y que está integrada por 33 Consejos Generales y Superiores y Colegios Profesionales de ámbito estatal que, juntos, aglutinan cerca de 1.000 colegios profesionales y millón y medio de profesionales liberales en todo el territorio, es la entidad que ha otorgado una Distinción a aquellos profesionales colegiados que, elegidos por su corporación colegial, destacan por su excelencia en el ejercicio de su profesión. Hasta 28 distinciones han sido entregadas a dichos profesionales, representando la multidisciplinariedad y unidad de las profesiones colegiadas, cuyos Consejos Generales y Colegios Nacionales forman parte de la estructura de [Unión Profesional](#).

El acto fue clausurado por el presidente del Senado, Pío García-Escudero, quien reconoció el valor social de las profesiones colegiadas, para lo que subrayó la importancia de «un ejercicio profesional guiado por el rigor intelectual, la búsqueda de la excelencia y el compromiso deontológico como esencia para el bienestar y el progreso de nuestra sociedad».

LOS CONSEJOS GENERALES DE TRABAJO SOCIAL, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL SE REÚNEN

Redacción.

Los Consejos de Trabajo Social, Psicología y Educación Social últimamente vienen trabajando juntos por el reconocimiento de estas profesiones.

269



Ana Lima, presidenta del [Consejo General de Trabajo Social](#), Fernando Chacón decano del [Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid](#) y Xavier Puig, presidente del [Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales](#) se han reunido el 20 de febrero de 2018 en la sede del colegio de psicólogos de Madrid, para estudiar acciones que supongan ese reconocimiento.



CONGRESO INTERNACIONAL “PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL: CONECTANDO TRADICIONES E INNOVACIONES”

Redacción.

Se ha celebrado en Puebla, México, en el campus de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla del 22 al 24 de febrero de 2018, el [Congreso Internacional “Pedagogía social y educación social: conectando tradiciones e innovaciones”](#).

270



La Asociación de Pedagogía Social, en colaboración con el Programa de Postgrado en Pedagogía Social y Cultural de la Universidad del Estado de Arizona, La Universidad Autónoma de Puebla, la Red Mexicana de Pedagogía Social, y asociaciones internacionales afines, han colaborado estrechamente, entre otros, en la realización de este congreso, cuya finalidad ha sido "promover el diálogo entre los campos afines de la educación social y la pedagogía social, entre tradiciones históricas e innovaciones actuales en estos campos, entre teoría y práctica, y entre académicos y educadores de diferentes partes del mundo".

Facilitamos el [programa](#) e información del congreso en la [Web](#) y en [Facebook](#) y [Twitter](#)

En este Congreso no pudo estar el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) físicamente, pero sí pudo compartir sus proyectos y objetivos.



EN RED ANDO

Redacción.

Entendiendo que las redes sociales tienen hoy un papel importante en la comunicación y es útil para hacer presente la voz e inquietudes de colectivos, facilitamos en este número el acceso a las redes sociales en Internet de todos los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales al objeto de acercar su acción y contacto.

[Enlace a las redes sociales](#)

Redes sociales	Web	Facebook	Twitter	Web en Edusoc
CGCEES Colegio Profesional de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales				
CGCEES Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña C/sg. d'Educadores i Educadores Socials de Catalunya				
CGCEES Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia				
CGCEES Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de la Isla Baleares Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de la Isla Baleares				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras Sociales de la Región de Murcia				
CGCEES Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de La Comunidad Valenciana Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana				
CGCEES Colegio Oficial de Educadoras Sociales de Castilla-La Mancha				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón				
CGCEES Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura				
CGCEES Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de México Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de México				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras Sociales del Principado de Asturias				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias				
CGCEES Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha				

(Clic en la imagen)



EL CONSEJO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES Y SU ESTRATEGIA 2.0

Comité de Comunicación del CGCEES.

Insertamos en estas páginas el artículo "El Consejo de Educadoras y Educadores Sociales y su Estrategia 2.0" redactado por el Comité de Comunicación del CGCEES que fue publicado por la [Revista Profesiones](#), editada por [Unión Profesional](#), entidad de la que forman parte los Colegios Profesionales de las distintas disciplinas en el Estado, en su [número 170 "La formación continua, eje del profesional"](#), correspondiente a noviembre y diciembre de 2017.

272

Y facilitamos el acceso a este [número 170 de la Revista Profesiones](#)

[Acceso al artículo sobre el Comité de Comunicación del CGCEES](#)



Desde el año 2015 nuestro Consejo dispone de un Comité de Comunicación del [CGCEES](#) - integrado por personas que en diferentes momentos de la historia han tenido encargos en la organización-, que ejerce su labor paralelamente y en coordinación con los/as responsables de comunicación de los colegios profesionales que forman parte de nuestra entidad.

Uno de los objetivos principales del Comité es difundir y generar discurso sobre la educación social, sobre las políticas sociales y educativas, promover la participación de los colegios y

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) y mantener la presencia de las herramientas comunicativas actuales: El portal www.eduso.net, web del [CGCEES](#), la revista [RES](#), los perfiles de [Facebook](#) y [Twitter](#), y ser visibles desde la Educación Social 2.0.

Utilizamos todas las plataformas digitales convencidos de que la comunicación y sus herramientas, incluidas las 2.0, deben estar abiertas a los/as profesionales de la educación social, y a todas las personas que tengan interés en nuestra profesión.

Redes sociales

Centrándonos en las herramientas 2.0, destacamos la labor de los coordinadores de los perfiles de [Facebook](#) y [Twitter](#). En [Facebook](#) (FB), esas labores son compartir todas las informaciones publicadas -sección noticias- en www.eduso.net; compartir las noticias, informaciones o vídeos relacionados con la educación social: proyectos, experiencias, profesionales, estudiantes, universidades, etc., publicadas en medios de comunicación online, o canales como YouTube o Vimeo; compartir las noticias e informaciones que las entidades que forman el [CGCEES](#) tienen en sus muros de [FB](#): Formación, publicaciones, foros y jornadas, reuniones; compartir informaciones y noticias de todas las actividades organizadas por el [CGCEES](#): Asambleas, Juntas de Gobierno, Comisión Permanente, Encuentros, Reuniones Institucionales, Vocalías, Marea Naranja; difundir y compartir la revista [RES](#); crear álbumes de fotografías de las actividades del [CGCEES](#): Asambleas, Juntas de Gobierno, Comisión Permanente, Encuentros, Reuniones Institucionales, Vocalías, Marea Naranja; mantener diálogo con los/as seguidores/as y dar respuesta a todos los mensajes que se reciben en la bandeja de entrada del [FB](#); y dar respuesta a los comentarios que publican los/as seguidores en el muro del [CGCEES](#).

Los mensajes que se reciben, en su mayoría, son solicitudes de información y se deriva al demandante al territorio de referencia. Los mensajes, las publicaciones y los comentarios en los que se requiere respuesta o posicionamiento del [CGCEES](#), se derivan al órgano de gobierno responsable.

En [Twitter](#) publicamos actuaciones y posicionamientos del [CGCEES](#); reuniones con entidades e instituciones públicas; noticias del portal [eduso.net](http://www.eduso.net); acciones y actividades de interés de los colegios/asociaciones y posicionamientos, formación, sentencias favorables, etc. que sean publicados y validados por ellos; ofertas formativas de los colegios; noticias publicadas en el perfil de [Facebook](#). Redifundimos a través de retuits informaciones relevantes y relacionadas con la educación social de las entidades a las que se sigue; informaciones de interés de otros colegios/asociaciones de educación social; posicionamientos de movimientos sociales que hayan sido validadas y aprobadas por el [CGCEES](#) - Permanente o Vocalía de comunicación-.



Vídeo, revista y web

Este año, además, se ha puesto en marcha un canal propio en Youtube, donde se incorporan los vídeos de campañas y acciones realizadas por el [CGCEES](#).

No podemos dejar de mencionar la labor realizada desde el portal www.eduso.net para la promoción de la profesión, el cual cuenta con más de un millón de entradas anuales y donde las páginas más visitadas son convocatorias, ofertas empleo, la revista [RES](#) y, sobre todo, noticias.

La *Revista de Educación Social* ([RES](#)) lleva editados veinticinco números desde el año 2002, con temáticas de interés profesional, y desde una perspectiva más abierta hacia Europa y el futuro.

Todas estas acciones tienen como fin común la mejora de la comunicación interna de nuestra organización con relación a la información, y la construcción de una red comunicativa con todos los colegios autonómicos, además de consolidar las bases para el desarrollo de un sistema de comunicación externa.

En el [CGCEES](#) creemos que la modernización de las herramientas comunicativas y la total inmersión en las tecnologías 2.0 son elementos indispensables para el trabajo en red de las organizaciones colegiales del siglo XXI.



PROYECTOS PREMIADOS en la

IV EDICIÓN del concurso de proyectos de EDUCACIÓN SOCIAL “MEMORIAL TONI JULIÀ”

Redacción.

El 30 de septiembre de 2017, en el marco de los actos de celebración del Día Internacional de la Educación Social y la conmemoración del 10º aniversario del CGCEES, se hizo público el Fallo del Jurado de la IV Edición del Concurso de Proyectos de Educación Social “Memorial Toni Julià”.

275

PROYECTOS GALARDONADOS

1er Premio-Categoría Colectiva

“TARDA JOVE”. LLoret de Mar.

Autor: **FUNDACIÓ SERVEI GIRONÍ DE PEDAGOGIA SOCIAL-FUNDACIÓ SER.GI.** Colegio Profesional: *CEESC*

1er Premio-Categoría Individual

“VUELA, VUELA LA COMETA”. (Proyecto educativo y de integración social con familias gitanas rumanas en la ciudad de Zamora).

Autor: **Lorenzo Salamanca García.** Educador Social en la Concejalía de Bienestar Social en el Ayuntamiento de Zamora. Colegio Profesional: *CEESCYL*

En su intervención, Clara Beltrán, coordinadora del Concurso junto a Alberto Fernández de Sanmamed, se dirigió y animó a participar en las próximas ediciones a los/as profesionales que están trabajando en proyectos de otros ámbitos, quizás menos tradicionales, o no asociados directamente a la Educación Social como el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación socio-ambiental, intergeneracionalidad, diversidad funcional, etc., así como a los/as



estudiantes, futuros y futuras profesionales que estén realizando sus trabajos de fin de grado, con el fin de compartir las experiencias cotidianas como educadores y educadoras sociales, mejorar la capacidad de divulgación del conocimiento generado, y también, porque no, de liberar posibles temores y complejos a la hora de acercar la profesión al proceder científico.

La Presidenta del Jurado, Flor Hoyos, hizo hincapié, entre otras cosas, en fomentar la evaluación de los proyectos, como mejora para la difusión y el prestigio de los mismos, reflejando los objetivos cumplidos, los que no, sus causas y la eficacia de su implementación.

[Información general sobre el Concurso de Proyectos Socioeducativos](#) [Memorial Toni Julià](#)



Composición del Jurado

En representación del concurso, y ganadores de la III Edición: Marta Prats Humbert (CEESC) y Carlos Zapata de la Flor- Israel Fernández Varela (COPESA)

En representación de la universidad, ámbito académico: José Quintanal (UNED)

En representación de la universidad, ámbito profesional-académico: Carlos Sánchez-Valverde (CEESC)

En representación del CGCEES: Yolanda González (CPEESM), Consejera Honorífica del CGCEES

Representantes institucionales: Jesús Vilar (SIPS) y Joaquín Corcobado (FEMP)

Presidenta del Jurado: Flor Hoyos Alarte (COEESCV), Presidenta de Honor del CGCEES

Reseñas

277



RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Reseña de libro

TÍTULO: *La isla de los 5 faros. Un recorrido por las claves de la comunicación.*
AUTOR: Ramón-Cortes, Ferrán
EDITORIAL: RBA integral (Barcelona), 142 páginas.
AÑO: 2006

278

M^a Ángeles Hernández Prados, *Universidad de Murcia*

Con un estilo novelesco el experto en comunicación y colaborador de la Revista *Mente Sana*, Ferrán Ramón-Cortes, nos introduce en un recorrido apasionante por los 5 faros de la isla de Menorca con la única finalidad de hacer una metaevaluación de su competencia como comunicador. De este modo tan original el propio autor se convierte en protagonista de la obra, que tras una intervención como ponente cuidadosamente preparada y llena de informaciones para compartir con el auditorio, pudo comprobar en las caras de los asistentes la indiferencia ante lo transmitido. Generalmente ante esta situación disponemos de cientos de autojustificaciones que tienden a culpar a los demás (no podemos llegar a todos, existe una apatía general en los demás, etc.), sin embargo, en pocas ocasiones se hace una evaluación de la responsabilidad que como ponente tenemos.

Con la finalidad de que actúe como evaluador de su intervención Ferrán invitó a un antiguo profesor, quien como buen maestro-mentor, y no como docente, tras escucharlo emite un juicio negativo hacia su intervención, y en vez de ofrecer respuesta a los interrogantes que le formula Ferrán, quien desesperadamente busca una fórmula para convertirse en mejor orador, le muestra y acompaña en el camino hacia el descubrimiento propio de la respuesta. De este modo, el protagonista de la obra inicia el viaje a los 5 faros de Menorca para llevar a cabo esa comunicación consigo mismo y encontrar las respuestas.



1. El *Faro de Favàritx* le muestra la importancia de *tener un único gran mensaje*, y no cientos de ideas superfluas, tan relevante que rompe la magia de la noche, porque los grandes mensajes nunca pierden su valor.

2. En el *Faro del cabo de Artrutx* descubre *la importancia de que los mensajes tenga fuerza y gran alcance*, de modo que lleguen a más personas, para ello es esencial recurrir a las historias o narraciones más que a los datos, pues éstos se olvidan fácilmente, mientras que los primeros calan en nuestro ser.

3. El *Faro de Punta Nati* le aportó, desde una perspectiva de la alteridad, *ser capaz de situarse en la otra orilla, la del interlocutor*, siendo necesario escoger el lenguaje que ellos entienden, de este modo, le transmitimos también que toda nuestra intervención gira entorno a ellos. Cuando se emplea un lenguaje sofisticado transmitimos soberbia y generamos una niebla que dificulta la comprensión del mensaje.

4. En el *Faro de Cavalleria* descubrió que la luz es fija en el interior, pero diferente para el receptor. Por lo tanto, *“el mensaje que vale es el que se recibe, no el que se emite”* (p.79). La clave para transmitir es el tono, y este varía en función de lo que sentimos. Así pues, debemos conocer lo que sentimos para saber lo que transmitimos, de igual modo que debemos leer en los ojos del interlocutor lo que éste recibe.

5. Por último, el acceso al *Faro de la Isla del Aire* solo es a través de embarcación, y fue así como Ferrán aprendió que el Faro te invita a acercarte sin ningún tipo de coacción. *“Comunicar no es arrastrar ni empujar, es invitar”* (p.97), respetando la libertad del otro. Para conseguir llegar al otro sin coaccionar, son necesarias grandes dosis de generosidad y de seguridad personal, pues es tu convicción la que arrastra al interlocutor, no los esfuerzos por convencer.

Los mensajes ofrecidos por los Faros no son contemplativos, sino que deben promover un cambio en el quehacer de Ferrán. El libro finaliza describiendo una experiencia de comunicación en la que estas cinco premisas se ponen en práctica.



Reseña de libro

TÍTULO: *Actividades en grupo de mayores para entrenar la memoria.*

280

AUTOR: **Cristina Vidal-Martí**

EDITORIAL: **Editorial CCS (Madrid). 117 páginas.**

AÑO: **2017**

Anna Corts, Educadora social

Unos de programas psicoeducativos con una mayor repercusión dirigido a las personas mayores son los programas de entrenamiento de la memoria. Estos programas, que combinan la intervención socioeducativa y psicopedagógica, tienen como finalidad dotar a los participantes de los conocimientos, técnicas y recursos para afrontar la pérdida de memoria.

A medida que las personas envejecemos, la percepción del empeoramiento del funcionamiento de la memoria disminuye. Esta pérdida, propia de un proceso de envejecimiento saludable, se ve intensificada por condicionamientos sociales que comportan una preocupación, un aumento de las quejas subjetivas y de la ansiedad en las personas mayores. Esta situación comporta que un porcentaje importante de adultos y mayores busquen recursos para contrarrestar esta pérdida y uno de estos recursos son los programas de entrenamiento de la memoria.

A día de hoy, hay una multiplicidad de programas de entrenamiento de la memoria. Algunos son de carácter individual y otros de carácter grupal; algunos están orientados a dotar a los conocimientos a la persona, de otras técnicas y recursos, etc... Independientemente de los



objetivos, contenidos, metodología y duración, tienen un objetivo en común: la mejora de la memoria.

El libro que os reseñamos presenta un programa de entrenamiento de la memoria donde las personas mayores tienen un papel predominante como agentes de la intervención; especialmente en el segundo proyecto. Sin embargo, lo más interesante a remarcar es la intervención grupal como metodología. En la actualidad, hay un sinfín de documentos que presentan actividades de entrenamiento de memoria, pero son pocos los que parten del grupo como herramienta metodológica. La intervención grupal tiene múltiples beneficios y la autora de este libro expone sus repercusiones en el apartado 4.

Es el cuarto libro de Cristina Vidal-Martí quien durante años ha combinado la intervención y el estudio. Este binomio le ha permitido innovar en los programas de entrenamiento de memoria y aportar una nueva manera de intervenir, fomentando la intervención grupal, la ayuda mutua entre participantes y reforzando la dimensión social y relacional como factor para contribuir a mejorar la salud de las persona adultas y mayores que entrenan su memoria.

Este libro se estructura en dos grandes bloques. Un primero estructurado en cuatro capítulos dónde se definen los programas de entrenamiento de memoria, tipología, características, un ejemplo fundamentado (en que la intervención relacional y grupal es uno de sus pilares) y la exposición de porque son importantes las actividades grupales de programas de entrenamiento de memoria que se realizan en grupo. El segundo bloque se caracteriza por la presentación de 60 actividades, presentadas y ordenadas en base a la dimensión y área que se trabaja.

En definitiva, este libro es un buen recurso para todos aquellos profesionales que realizan programas de entrenamiento de la memoria y desean reforzar la dimensión relacional, social y de interrelación; entiendo esta dimensión cómo parte de la salud de la persona.



Reseña de libro**TÍTULO:** *Adopción en la adolescencia y juventud***AUTOR:** Félix Loizaga Latorre (coord.)**EDITORIAL:** Grupo de comunicación Loyola (Bilbao), 536 pág.**AÑO:** 2017

282

Redacción

¿Cómo es la adolescencia de alguien adoptado? ¿Cómo lo vive el resto de la familia? ¿Hay consejos para mejorar y consolidar los vínculos familiares? Este libro nos trae las claves para entender el desarrollo de las familias que vivieron una adopción y que ahora afrontan el crecimiento de un adolescente en casa. Con sus dudas, sus particularidades y sus sueños por descubrir la realidad.



RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema central, monográfico, y que combina en cada número diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas al tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de “miscelánea” aquellas colaboraciones que no podamos clasificar dentro del tema central, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (NO publicamos como contraprestación a un pago), se hace después de la valoración “ciega” (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, **esta es tu revista**. Sin olvidar el rigor científico, desde *RES, Revista de Educación Social*, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en *RES, Revista de Educación Social*, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. *RES, Revista de Educación Social*, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de *RES, Revista de Educación Social*, proceden aís, y prioritariamente, de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde *RES, Revista de Educación Social*, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, siguiendo las siguientes **indicaciones**:

[Orientaciones sobre colaboraciones](#)

[Autorización de artículos](#)

[Criterios de publicación](#)

Recepción de artículos y propuestas en el e-mail: res@eduso.net

Próximo número: Si deseáis enviar una propuesta de colaboración relacionada con este tema o con alguna de las secciones, para su valoración, podéis contactar por e-mail, antes del **15 de JUNIO de 2018**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Tema del próximo número 27: *Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada*.

(Orientaciones sobre este número en la sección **[PRÓXIMO NÚMERO](#)**)

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

cgcees@eduso.net



RES, Revista de Educación Social



res@eduso.net