

# **Educació Social**

Revista d'Intervenció Socioeducativa

**Septiembre - diciembre 2018**

[www.peretarres.org/revistaeducaciosocial](http://www.peretarres.org/revistaeducaciosocial)

A large, stylized graphic of the number '70' in white, set against a dark grey background. The '7' is a simple, blocky shape, and the '0' is a thick, rounded ring. The graphic is positioned in the lower right quadrant of the page.

Comité Científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela  
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya  
Anna Berga: Universidad Ramon Llull  
Ferran Casas: Universidad de Gerona  
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao.  
Instituto Politécnico do Porto  
Jaume Funes: Universidad Ramon Llull  
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull  
Angel Gil: Instituto Guttmann  
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya  
Aina Labèrnia: Universidad Ramon Llull  
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)  
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona  
Carme Panchón: Universidad de Barcelona  
Enrique Pastor: Universidad de Murcia  
Joan-Andreu Rocha: Universidad Ramon Llull  
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés  
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto  
Jesús Vilar: Universidad Ramon Llull

Equipo de Dirección

Editor: Joan-Andreu Rocha  
Directora: Aina Labèrnia  
Comunicación: Isabel Vergara  
Administración: Jesús Delgado

**Coordinador del monográfico:** Jesús Vilar  
**Diseño y composición:** Sira Badosa  
**Tratamiento de textos, corrección y traducción:** Núria Rica  
**Traducción al inglés:** Graham Thomson  
**Gestión de la plataforma digital:** Anna Tibol

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2018, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona  
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: alabernia@peretarres.org  
Suscripciones / publicidad: bsoley@peretarres.org  
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES  
Depósito legal: 8.932/1995  
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:  
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las  
opiniones expresadas en los artículos

## Editorial

25 años de educación social ..... 5

## Opinión

¿Se deben gestionar las oenegés como una empresa? ..... 6

## Monográfico

### 25 años de educación social

Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social,  
*Jesús Vilar Martín* ..... 17  
El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de  
Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya, *María Rosa Monreal Bel*  
*y Rafel López Zaguire* ..... 39  
Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la  
educación social. ¿Qué formación hemos recibido?, *María Dolores Eslava*  
*Suanes, Ignacio González López y Carlota de León Huertas* ..... 59  
Los profesionales de la educación social como agentes dinamizadores de las  
prácticas de aprendizaje-servicio en educación secundaria, *Domingo Mayor*  
*Paredes* ..... 83  
La acción transformadora del centro abierto. Aproximación a la percepción  
social en situaciones de menores en riesgo, *Marc Cónsola Párraga,*  
*Jordi Pàmies Rovira y Marta Bertran Tarrés* ..... 100

## Intercambio

25 años de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere  
Tarrés - Universidad Ramon Llull, *Maité Marzo Arpón* ..... 125  
Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del  
Grado de Educación Social, *José M<sup>a</sup> Martínez Marín, Ricardo Francisco*  
*Luengo González y Sixto Cubo Delgado* ..... 132  
Evolución del rol profesional en la educación social. Cuatro experiencias  
personales, *Jesús Vilar Martín* ..... 152

## Libros recuperados

*Pedagogía de l'oci* ..... 175

## Publicaciones

*Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas*  
*de trabajo para la intervención socioeducativa* ..... 178  
*La infància, una història fosca* ..... 180  
Libros recibidos ..... 182

## Propuestas

Próximos números monográficos ..... 183

## 25 años de educación social

---

El curso pasado fue un año para celebrar. La celebración radica en que se celebraron veinticinco años de la llegada de la educación social a la universidad para quedarse, primero constituyéndose como diplomatura en el curso 1992-1993 simultáneamente en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Lleida y la Universidad Ramon Llull y después, en 2008, como grado, para poder ofrecer una formación universitaria propia y reglada a los profesionales del ámbito y dotar la educación social de la consolidación teórica y reflexiva propia de cualquier disciplina. Esta consolidación se ha ido efectuando mediante varios ejes, como son la constitución del primer colegio profesional en 1996 o la publicación en 2007 de los Documentos profesionalizadores, entre otros.

Es por ello que este monográfico tiene como objetivo ofrecer una perspectiva del pasado, el presente y el futuro de la educación social desde diferentes vertientes. En este sentido, se hace una reflexión partiendo de la evolución de la historia de la educación social y se apuntan retos para que la educación social siga dando respuesta a su compromiso con la sociedad; se analiza la evolución del desarrollo de la profesión desde la mirada de los actores que contribuyen en la tarea de velar por la calidad de la profesión, el reconocimiento social y profesional de la educación social, como pueden ser los colegios de educadoras y educadores sociales, y se recogen los hechos históricos más relevantes de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, que ha conmemorado su vigésimo quinto aniversario. Asimismo, con respecto al momento actual de la educación social, se recogen análisis concretos de actuaciones o prácticas que se llevan a cabo en la educación social en diferentes ámbitos, es decir, se presentan estudios de carácter diverso, que abarcan desde el análisis de algunas dificultades en el ejercicio de la profesión, hasta la evolución del rol profesional en la educación social en los últimos veinticinco años, a partir de entrevistas a profesionales provenientes de las primeras promociones de estudios de educación social.

En conjunto, pues, este monográfico pretende dar una visión de la historia de la educación social, el estado actual y el futuro próximo, desde diferentes ángulos y praxis, y recoger propuestas de lo que debe continuar abordando la educación social para afrontar los retos sociales del territorio, que son el resultado de retos globales enmarcados en realidades complejas y multidimensionales.

Dra. Aina Labèrnia Romagosa  
Directora de *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés  
Universidad Ramon Llull

## ¿Se deben gestionar las oenegés como una empresa?

La gestión de las entidades sociales sin ánimo de lucro es una cuestión que siempre ha generado debate. Un recurso fácil suele ser compararla con la forma como se administran las empresas. Pero la madurez y la trayectoria de las entidades del Tercer Sector permite responder al asunto sin comparaciones. Las oenegés no deben gestionarse como una empresa, deben gestionarse como una oenegé, es decir, lo más eficaz y eficientemente posible, en coherencia con su misión y valores. Las entidades debemos orientarnos a los resultados que la misión nos fija con los mínimos costes razonables. La acción de las entidades es legítima por el interés general pero también por sus criterios y forma de actuar. Los valores de cada entidad ayudarán a definir cuál es su límite en la eficiencia, determinarán la forma de liderarla y los criterios en las decisiones ordinarias.

¿Cómo se gestionan las empresas? Pues cada una, de una forma diferente. No es correcto etiquetarlas en negativo, cuando hay bastantes empresas dirigidas desde una cultura y unos valores más respetuosos con las personas que algunas entidades sociales. No obstante, cabe recordar que la finalidad de las empresas es la creación de valor para la propiedad –accionistas– mediante una actividad productiva o de prestación de servicios. Es desde este criterio, y en especial en las grandes compañías, que muchas de las decisiones están influenciadas por aspectos financieros y de valoración de las acciones, obviando el bienestar de las personas que forman parte de ella. Y aquellas empresas de tamaño más reducido a menudo deciden demasiado condicionadas por criterios y condiciones de la familia propietaria. A pesar de ello, seguro que se pueden extraer buenas prácticas y ejemplos a seguir en la gestión ordinaria de las entidades sociales.

Las entidades no lucrativas deben gestionarse con el máximo rigor y coherencia con los valores que les son propios por ética y por honestidad con la misión y los beneficiarios para los que se constituyeron. Su orientación debe ser siempre hacia los fines y no sobre los equipos humanos que las forman, a pesar de que debe derivarse de sus propios valores un respeto máximo hacia las personas. Únicamente una gestión social y medioambientalmente responsable tiene sentido. No se puede obviar la sostenibilidad en el tiempo de todos los ámbitos del proyecto y a la vez hay que velar por la eficacia máxima en el presente. Como hemos dicho, la comparación entre la dirección de una entidad social y de una empresa no es del todo pertinente, ya que no todas

las empresas se gestionan de forma correcta, y el ámbito empresarial no tiene tantos condicionantes ni factores a tener en cuenta como las organizaciones sin ánimo de lucro.

## Los valores del management empresarial

Durante el siglo xx ha emergido la figura del directivo profesional desligada de la del propietario o accionista de una empresa. Su formación ha motivado el desarrollo, desde las escuelas de negocios, de una “ideología del management” (Murillo<sup>1</sup>, 2015, p. 117). Los intereses del capital, del modelo económico neoliberal, han generado, según este autor, un código de conducta y un corpus teórico que orienta la gestión profesional. Concretando esta reflexión podemos concluir que la atención al rendimiento del capital distrae o despreocupa del impacto social de las empresas, sobre todo de las grandes compañías. Algunas multinacionales han fomentado prácticas como la elusión fiscal, localizando una parte de las compañías en paraísos fiscales, la deslocalización de la producción a países con menores costos de manufactura porque toleran sistemas de explotación laboral, la desigualdad retributiva irracional, así como el *cortoplazismo* tanto en el rendimiento financiero como en las decisiones tomadas para obtenerlo. Estas malas prácticas han favorecido y generalizado una percepción negativa de la gestión empresarial.

“El management, en definitiva, se ha fundido con la ideología dominante para responder funcionalmente a lo que se espera de él: producir herramientas de gestión, pautas y conductas que no desentonen ni chirrien con los requerimientos del mercado” (Murillo, 2015, p. 181). De estas técnicas, en la práctica, se espera que respondan a las expectativas del capital depositado en forma de compra de acciones de una sociedad mercantil. Esta confluencia de intereses ha llevado a que los principios de la economía neoliberal sean los que inspiran, en mayor parte, la gestión de las empresas, ya sean grandes o más modestas, de las que se espera el máximo beneficio en el menor tiempo posible.

“El auge del funcionalismo en la gestión de las empresas ha tendido a generar ‘autismo social’, despreocupación sobre el impacto no económico de la ges-

tión y también una especie de directivo simplista y simplificador [...]. Estamos ante un directivo acrítico, robotizado, instrumental, utilitarista, pragmático y positivista” (Murillo, 2015 p. 185). Esta persona con poca sensibilidad social en su trabajo ordinario “se deja conducir por una única máxima moral: ‘la codicia es buena’, no siendo capaz de promover dentro de la empresa formas alternativas y más humanistas de dirección” (Murillo, 2015, p. 186). El autor acaba hablando de la “despersonalización de la función directiva, la reducción de su función a la supervisión de una lista limitada de indicadores y el recorte progresivo de su espacio de libertad, en un marco de trabajo burocratizado y procedimentalizado” (2015, p. 189), que terminan deslegitimándolo.

## Principios del management en organizaciones no lucrativas

Para algunos autores y bastantes lectores, en el fondo, los criterios orientadores de la gestión poco difieren entre empresas y ONG. El management no es más que una “tecnología” o praxis de gestión que se aplica a las diferentes organizaciones. Con todo, y en el ámbito de valores y principios orientadores, existen matices y diferencias que pueden marcar de forma relevante la práctica de la dirección. Intentaremos exponer algunos de estos matices.

### 1. Orientación a la misión

La misión o finalidad de una entidad sin ánimo de lucro suele ser de interés general o de un determinado colectivo. La principal orientación del directivo de empresa es la creación de valor hacia el accionista. Si la sociedad tiene una medida humana, la creación de valor suele venir derivada de la producción o la prestación de servicios; si el tamaño es grande, el valor proviene de cómo el mercado financiero considera las acciones. Para obtener cada vez mejores cotizaciones en bolsa se llegan a tomar decisiones por lo menos discutibles, desde la perspectiva de la producción o prestación de servicios de la compañía. Tampoco se tienen en cuenta a las personas que se enmarcan en la sociedad ni sus trayectorias de compromiso, vida laboral o identificación con la empresa.

Centrar la dirección en los beneficiarios del proyecto o hacerlo en el concepto amplio de la creación de valor para el accionista determina unos estilos de gestión bastante diferenciados.

Uno de los riesgos de las entidades sociales, por la ausencia de la “presión de mercado”, es favorecer las condiciones laborales del equipo de trabajo. Los valores de la entidad y la buena fe de las personas que la forman hacen que sea fácil ser “demasiado comprensivo” con las necesidades del

otro y se tomen decisiones atendiendo más a estos criterios subjetivos que al objeto social o al bienestar de los beneficiarios. Un ejemplo sería el de los profesionales de la educación con más experiencia en centros abiertos para infancia que acaban teniendo jornadas laborales propias de oficina que tienen poca, o nada, coincidencia con el horario escolar de los niños y niñas a los que deberían acompañar. Y cuando los niños están en el centro los atienden los educadores más principiantes, que para acceder al mundo laboral aceptan horarios complementarios.

A las organizaciones sin ánimo de lucro se acercan personas con necesidades y proyectos interesantes y necesarios, pero que a menudo no responden a la misión de la entidad. Saberlo discernir y no sumarse a estos proyectos suele ser difícil para el órgano de gobierno y la dirección. Y en la definición de la estrategia de una entidad hay que ser capaz de analizar cómo se responde a la misión con los programas “de siempre”, cuáles hay que hacer evolucionar, cuáles se deben crear de nuevo sabiendo redistribuir el presupuesto y cuáles hay que cancelar, a pesar de la trayectoria y tradición que tengan y a pesar de que su supresión pueda suponer “romper” costumbres y *status quo*.

Mantener una orientación constante hacia la misión reconduciendo programas y proyectos es de una gran exigencia fácil de posponer. Una buena dirección debe ser capaz de establecer una disciplina recurrente de revisión del conjunto del proyecto de la entidad para responder de forma permanente a sus fines.

### 2. Los valores deben determinar la cultura de la organización

El órgano de gobierno debe establecer unos valores que determinarán la cultura de la organización a partir de sus fines o de la voluntad del fundador. La omisión de esta definición no supone la no existencia de una forma de hacer, de un estilo y de un hábito de prácticas que acaban configurando la cultura. Si no se han definido previamente unos valores, surgirán de la “vida ordinaria”, influenciada por el equipo que integra el proyecto. Es, por tanto, imprescindible definir los elementos de la nube de valores y las prácticas que deberían configurar la cultura de la entidad. Y definirlo en equilibrio con lo que la vida ordinaria ha configurado de forma espontánea, mientras la junta o patronato lo han formalizado. Si no se implantan estos valores de forma flexible es fácil que su imposición se perciba como una “caza de brujas”, cree rechazo o excluya a las personas de la organización que no los comparten.

El ideario, el código ético y los códigos de conducta suelen ser algunos de los instrumentos que deben orientar la acción del proyecto de las entidades. Conviene que estos principios no sean demasiado exhaustivos y se centren en lo esencial de forma abierta para dejar que la organización termine de configurarse con libertad. Los valores esenciales de la entidad, tanto a nivel finalista como instrumental, sí que deben quedar claros. Partiendo de la estima por el

débil, es necesario definir unos criterios éticos, más instrumentales, concretos y que no deben permitir que los recursos se destinen a lo que no sea la misión de la entidad.

La selección de la alta dirección es una de las decisiones estratégicas en lo que concierne a la cultura que influenciará la coherencia con los valores de toda organización, aunque a menudo no exista esta conciencia. Es más importante la actitud ética de la gerencia o dirección general, en cualquier entidad o incluso empresa, que el código ético del que la dote el órgano de gobierno. Del comportamiento y el criterio del equipo de dirección se derivará, desde la perspectiva de los valores, la forma de hacer de todo el equipo en cascada y, por tanto, de la entidad en su conjunto.

Si definimos los valores fundamentales, las buenas prácticas que se derivan de los mismos, así como los mecanismos de control, fácilmente y de forma espontánea la organización irá configurando una forma de hacer en consonancia y de acuerdo con el estilo de las personas. La ética en las entidades del Tercer Sector va más allá de evitar el fraude económico directo. También tiene relación con el índice de productividad, la centralidad del beneficiario, la eficiencia con la gestión de los recursos, la empatía con las personas y los valores que inspiran la toma de todo tipo de decisiones.

### 3. Los recursos económicos, ¿un fin o un medio?

Satisfacer a los clientes de forma rentable es la misión marco de cualquier compañía mercantil. Este objetivo promueve que, desde unos esperados principios éticos y desde una voluntad de sostenibilidad del proyecto en el tiempo, las empresas trabajen pensando en su rentabilidad. En el caso de las entidades sin ánimo de lucro, los recursos económicos no dejan de ser exclusivamente un medio para convertirse en una finalidad “más elevada”. No obstante, no hay que olvidar que los recursos económicos son un medio imprescindible para cualquier proyecto y hay que gestionarlos con la máxima eficiencia.

La cultura organizativa define las prácticas en la captación y administración de los recursos. De los valores formulados por cada entidad se deberá derivar una actitud austera en la gestión de los recursos. Sin embargo, la forma de administrar y gastar mantiene una relación muy estrecha con las fuentes de las que se obtienen. Un mayor esfuerzo en su captación presupone, de forma natural, una mayor austeridad en el gasto. Por el contrario, si se obtienen de forma fácil, sin demasiada implicación de la organización, es más fácil que se haga una administración menos austera.

Ejemplos de una mayor laxitud en el gasto los podemos encontrar en algunas organizaciones en las que la dirección no tiene que hacer un gran esfuerzo para captar recursos. Las administraciones públicas, antiguamente algunas obras sociales de las cajas de ahorros, algunas fundaciones bien capitalizadas o entidades que tienen asegurada una vía constante de ingresos, incluidos los

donativos, serían ejemplos concretos. Esta laxitud no implica necesariamente el desperdicio de los recursos o una administración negligente, sino que puede significar que la entidad tiene a su disposición unos medios que otros considerarían un lujo o, incluso, que se autoimpone de algunos indicadores de calidad formal inaccesibles a otras organizaciones.

La dirección y el órgano de gobierno deben fijar de forma concreta qué índices de austeridad, calidad y estándares de trabajo consideran correctos en la organización que lideran. Como referencia podemos dibujar las atenciones a los órganos de gobierno, que pueden moverse entre que cada uno imprime en su casa los documentos necesarios para las reuniones, en las que no se ofrece ni agua, o bien si en determinados niveles, siempre éticos, se ofrece una carpeta con documentación y bebida en las reuniones, alguna comida durante el año e incluso un obsequio en Navidad. Del mismo modo podríamos buscar ejemplos sobre las condiciones de trabajo y la oferta de servicios.

Es importante reflexionar periódicamente sobre la intensidad en el uso de los recursos para obtener la máxima eficiencia y resultados con un mínimo coste y también sobre qué proyectos y con qué cantidad se aplican los recursos en el conjunto de la organización. El ejercicio que supone cuestionar el presupuesto y el cierre anual con el conjunto de las decisiones que presuponen ayuda a orientar los medios a los fines.

### 4. La identificación con el entorno y sus inquietudes

Más allá de la misión que orienta toda organización social y por la que debería ser reconocida, hay proyectos de interés general, iniciativas sociales, que se dirigen a las entidades para pedirles apoyo. Nos referimos, por ejemplo, a un proyecto cultural que se dirige a un museo o a otra entidad para pedirle apoyo o recursos para una nueva iniciativa. ¿Cuánta gente hay en Cataluña convencida de que las ideas y proyectos en los que cree deberían contar con el apoyo de la Fundación La Caixa? Lo mismo ocurre en numerosas entidades y fundaciones a las que muchas personas se acercan, con gran convencimiento, solicitando su ayuda y colaboración.

Estas solicitudes de colaboración son complejas de gestionar, ya que a menudo no piden sólo patrocinio económico como se podría pedir a una empresa. Hay que analizarlas teniendo presente su relevancia, la concordancia con la misión de la entidad, si tiene presupuesto para ayudar a terceros o bien si lo destina a proyectos propios, la significación pública que representa o bien como puede afectar a la entidad, y a partir de ahí tomar una decisión. No es fácil decir que no y menos aún que lo hagan directivos u órganos de gobierno, a los que les gusta el reconocimiento personal de los demás. Hay que valorar, sin embargo, todos los aspectos, sobre todo si hay recursos disponibles que no sean imprescindibles para la obra propia. Ayudar a terceros teniendo insuficientemente financiados proyectos propios puede ser un motivo para desmotivar, y con razón, al equipo de la organización. También hay que tener

en cuenta la significación de la entidad en una cuestión pública, por razonable que parezca, si está politizada, ya que la puede asociar a alguna formación política, lo que puede tener, injustamente, consecuencias negativas posteriores para el proyecto. En todo caso, hay que estudiar bien cada caso, valorarlo y decidir teniendo presente de qué forma puede afectar a nuestra misión y por tanto a los beneficiarios de la entidad. Las entidades nos debemos, en primer lugar, a nuestros beneficiarios por muy nobles que puedan ser las causas que terceros nos propongan.

## 5. Dificultades y límites en la gobernanza

En el apartado anterior señalábamos que la tendencia benevolente de los órganos de gobierno puede convertirse en una de las limitaciones de la gobernanza de las entidades sociales. Hay que tener presente que formar parte de una junta o patronato no supone un gran rendimiento personal. Es diferente de un consejo de administración de una sociedad o un comité de dirección donde hay unas remuneraciones, un rendimiento en el valor económico de la empresa y ventajas para la posición de los miembros que lo componen. Ciertamente, formar parte de una entidad social puede suponer un gran aprendizaje, pero es un intangible del que se tiene poca conciencia. Pertenecer a estos órganos de gobierno suele aportar prestigio social a sus miembros, un prestigio que determinadas decisiones pueden poner en entredicho. El temor de poner en riesgo el prestigio personal hace que los órganos de gobierno de las organizaciones no lucrativas eviten tomar decisiones arriesgadas. Los patronatos y juntas, si son conscientes, suelen ser conservadores. Y lo mismo puede pasar con los directivos que tienen puestos confortables, de los que no serán movidos si no hacen algún disparate o no tienen éxito en una decisión arriesgada.

Es obvio que lo que se ha afirmado hasta ahora puede tener numerosas excepciones unipersonales, de muchos directivos e incluso de órganos colegiados. No obstante, hay que tener presente que lo más habitual suele ser partir de un principio de prudencia, incluso en la definición de los retos y objetivos que se fijan en la dirección, aunque sólo sea para asegurar la continuidad en el tiempo a la entidad.

Fijar criterios sobre el comportamiento ético de la dirección y el conjunto de la asociación o fundación y seguir su cumplimiento debe ser una de las prioridades del órgano de gobierno. Obviarlo puede tener unas repercusiones fatales para la identificación de los equipos, así como para la credibilidad social del conjunto del proyecto. El mal hecho por la Fundación Orfeo Català - Palau de la Música a ella misma y al conjunto del sector fundacional tardará años en superarse.

El buen clima en los órganos de gobierno, la relevancia de la actividad social que se pueda llevar a cabo, la coincidencia de las personas en actividades de la organización y actos de tipo festivo dificulta, a veces, una visión objetiva sobre el conjunto del proyecto. Es importante disponer de una disciplina de

análisis del conjunto de la actividad económica, por ella misma y como un indicador más, así como de otros indicadores e informaciones lo más objetivables posible. Las limitaciones de mandatos pueden ayudar a “oxigenar” la perspectiva sobre el conjunto del proyecto y la necesaria preocupación sobre el futuro de la entidad y sus progresos. La obsolescencia de algunos equipamientos de entidades sociales puede venir derivada por las limitaciones apuntadas de las direcciones y órganos de gobierno.

## 6. ¿Confort en la gerencia?

La reactividad, la falta de perspectiva estratégica, el conservadurismo o sencillamente la pereza son algunos de los riesgos para las direcciones, tal como hemos apuntado al hablar de dificultades y límites en la gobernanza de las oenegés. La no exigencia de unos resultados, que en el ámbito empresarial suelen ser económicos y de cuota de mercado, así como la prudencia como criterio, pueden llevar a una cierta “apatía” en la gestión ordinaria. Si no se motiva ni se exige ni se dan a la vez indicaciones conservadoras, la dirección puede instalarse en moderar lo que ya se hace, que suele ser socialmente necesario. Mostrar los programas, quejarse de los límites en la financiación y los límites normativos, “evadirse” formando parte de asociaciones y órganos de representación externos son riesgos fáciles y frecuentes en el sector social. Incluso la dureza de algunas acciones directas con personas puede favorecer, de una forma humanamente comprensible, la “salida”, invirtiendo el tiempo formando parte de organizaciones de nivel superior, negociando con la administración o bien buscando recursos.

A menudo no son situaciones confortables, ya que un puesto de trabajo siempre es más satisfactorio si tiene asociados unos retos asumibles y valorados. Para que así sea, el órgano de gobierno debe trabajar seriamente, a menos que la persona tenga suficiente madurez directiva para autoexigirse y necesitar poca compensación más allá de palpar los resultados de la acción de la entidad. La falta de un órgano de gobierno, o de una presidencia con los conceptos de misión, visión, valores, criterios de gobernanza y de compensación y reconocimiento del primer directivo puede dificultar la acción de la gerencia. No es extraño vivir despidos o malas valoraciones de directivos que se han “acomodado” sin demasiado acierto en un órgano de gobierno que es el verdadero responsable de su mala gestión.

Más allá de lo expuesto también es importante tener en cuenta las competencias profesionales máximas que debería tener todo directivo, a las que se suma una autoestima y una seguridad suficientes como para no necesitar las compensaciones externas ni buscarlas en su acción ordinaria. En una empresa, si los dividendos de las acciones son suficientes, el valor de la sociedad crece y se ve una estrategia clara, tanto el consejo de administración como la junta general de accionistas suelen estar satisfechos. En el caso de las entidades sin ánimo de lucro los resultados no suelen ser tan claros, los *stakeholders* son muchos más y toda estrategia ambiciosa preocupa más que satisface.

La gesti3n no deja de ser una “tecnolog3a”. La empresa en algunos casos, y sobre todo si cotiza en bolsa, puede haber perdido la preocupaci3n por la mayor3a de las personas, mientras que las entidades sociales la deben tener como prioridad. Como hemos visto, los recursos econ3micos son un medio para hacer posible el trabajo coherente con los valores hacia la misi3n.

Y dirigir, de acuerdo con estos principios, conlleva sus limitaciones y determinados condicionantes que se a3aden a la funci3n ordinaria del gerente. Sin hacer una taxonom3a de casos, que a menudo ser3n diferentes para cada sector de entidades, hemos apuntado cuestiones que pueden orientar de forma general. Y en todo caso afirmo, en primera persona, que aunque la funci3n directiva de una entidad puede ser bastante m3s compleja, es humanamente mucho m3s gratificante

Josep Oriol Pujol i Humet  
Director general  
Fundaci3n Pere Tarr3s

---

1 Es de inter3s consultar el art3culo siguiente: Murillo Bonveh3, David (2015). Els valors en la globalitzaci3. *De Walmart a Al Qaeda*. Cap. V, p. 175-202. Barcelona: Fundaci3n Carulla.

---



Jesús Vilar

## Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social

Recepción: 23/12/18 / Aceptación: 28/12/18

### Resumen

En este trabajo se hace un repaso de los momentos más relevantes de la historia reciente de la educación social para comprender dónde se encuentra hoy en día. En segundo lugar, se plantean algunas ideas básicas sobre la estrecha relación que se establece entre la educación social y la promoción de los derechos humanos. Finalmente, se apuntan algunos retos que la educación social tendría que tener en cuenta en su desarrollo para seguir dando respuesta de manera efectiva y coherente a su compromiso con la sociedad

### Palabras clave

Profesionalización, Ética profesional, Derechos humanos

### Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social

*En aquest treball es fa un repàs dels moments més rellevants de la història recent de l'educació social per comprendre on es troba avui en dia. En segon lloc, es plantegen algunes idees bàsiques sobre l'estreta relació que s'estableix entre l'educació social i la promoció dels drets humans. Finalment, s'apunten alguns reptes que l'educació social hauria de tenir en compte en el seu desenvolupament per seguir donant resposta de manera efectiva i coherent al seu compromís amb la societat*

### Paraules clau

*Professionalització, Ètica professional, Drets humans*

### Elements of Reflection for the Near Future of Social Education

*In this paper, we review the most significant moments in the recent history of social education as a basis for understanding where it is today, before going on to consider a number of key ideas about the close relationship that has been established between social education and the promotion of human rights. In conclusion we outline some of the challenges that social education would do well to take into account in its further development if it is to continue to respond effectively and coherently to its commitment to society.*

### Keywords

*Professionalization, Professional ethics, Human rights*

### Cómo citar este artículo:

Vilar Martín, Jesús (2018).  
Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38



## ▲ Presentación

En este trabajo se parte de tres evidencias iniciales, como son la vinculación de la educación social con los derechos humanos, la permanente inmersión en un mundo cambiante e incierto y la naturaleza compleja de la propia educación social como actividad donde confluyen elementos académicos, profesionales y políticos.

La educación social está en permanente proceso de cambio desde el momento en que está al servicio de una sociedad que a su vez es dinámica, heterogénea y diversa

Estos tres elementos hacen que la educación social esté en permanente proceso de cambio desde el momento en que está al servicio de una sociedad que a su vez es dinámica, heterogénea y diversa. Inevitablemente, es intrínseca a su naturaleza la necesidad de ir adecuándose a los retos que progresivamente van surgiendo en su permanente interacción con la sociedad de la que forma parte. Como argumentaremos más adelante, esta idea de “nuevo reto” a menudo se va a referir a nuevas situaciones, pero también a la necesidad de redefinir nuevas formas de aproximación a problemáticas crónicas que propiamente no tienen solución, para las que han caducado las miradas que han sido útiles hasta el momento.

Desde esta perspectiva, en este texto se hace, en primer lugar, un breve repaso a los momentos más relevantes de la historia reciente de la educación social para comprender dónde se encuentra hoy en día. En segundo lugar, se plantean algunas ideas básicas sobre la estrecha relación que se establece entre la educación social y la promoción de los derechos humanos. Finalmente, se apuntan algunos retos que la educación social tendría que tener en cuenta en su desarrollo para seguir dando respuesta de manera efectiva y coherente a su compromiso con la sociedad.

## Tres evidencias de partida

Como se ha indicado anteriormente, la primera evidencia es que la finalidad última que da sentido y orienta la acción pedagógica y educativa de la educación social es la promoción de los derechos humanos, con los que siempre ha estado íntimamente comprometida (Caride, Gradaïlle, 2018).

Como se recoge en los Documentos profesionalizadores, la educación social descansa en el supuesto que su acción, de carácter pedagógico, aboga por el pleno desarrollo de la personalidad humana mediante la realización de acciones comprometidas con el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (ASEDES, 2007). Promueve esencialmente acciones que favorecen la prevención, la asistencia, la inclusión y la reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones “normalizadas” (Caride, Gradaïlle, Caballo, 2015, p. 8) y mediante la construcción de socie-

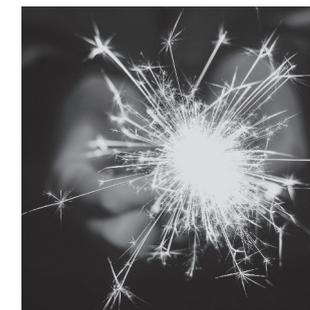
dades acogedoras e inclusivas. De esta manera, trasciende su dimensión educativa y pedagógica para convertirse también en un enfoque de carácter cívico y político donde la implementación de los derechos humanos contribuye a la construcción de un bienestar inclusivo (Caride, Gradaïlle, Varela, 2017, p. 90).

La segunda evidencia es que la educación social se desarrolla en entornos cambiantes, dinámicos e inciertos. El desorden, la no-linealidad, el no-equilibrio, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia y la auto-organización siempre están presentes en los entornos complejos (Rodríguez, L.; Leónidas, J.; 2011, p. 148), por lo que no es posible tener un saber total sobre los fenómenos ni escapar a la incertidumbre de su devenir (Morin, 2008, p. 101).

La tercera evidencia es que la educación social es una actividad que está en la encrucijada de tres perspectivas interdependientes entre ellas. Es a la vez un campo científico y un área de conocimiento a ser estudiada, una disciplina académica con la correspondiente titulación universitaria y un ámbito profesional con las exigencias y problemáticas propias de la profesión (Sáez, 2006; Caride, Gradaïlle, Caballo, 2015). Cada una de estas tres perspectivas aporta elementos que la problematizan y que requieren una permanente atención al no tener propiamente una solución, en el sentido estricto del término. Como ya indicaba Ayerbe (1995), la educación social está sometida a múltiples tensiones insalvables, como son, entre otras, la contradicción entre la integración o la transformación en la sociedad, la dependencia o la autonomía respecto de las instituciones públicas, las contradicciones entre teoría y práctica o reflexión y acción, la integración de diferentes culturas profesionales y modelos de actuación, la relación con otras profesiones o áreas de conocimiento o el debate sobre la especialización o la transversalidad en la formación de los profesionales. Se trata de problemáticas que en sentido estricto no tienen solución, por lo que hay que ir reformulando respuestas provisionales que caducan a medio plazo.

Estas tres primeras observaciones permiten afirmar que la educación social ha de mantener un delicado equilibrio entre no renunciar a los elementos esenciales definidos en los Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) pero a la vez ha de tener el dinamismo suficiente para adecuarse a las circunstancias donde ha de desarrollar su acción y no perder el pulso de un escenario en permanente transformación, lo que la convierte en una actividad permanentemente inacabada, sin que eso sea en sí mismo un déficit, sino una particularidad esencial. Inevitablemente, ha de estar contextualizada en las características históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de cada lugar para que realmente la acción se desarrolle “en, con, por y para la sociedad” (Caride, 2002, p. 121).

Pero, ¿cómo ha sido hasta ahora el proceso de la educación social para adecuarse a las exigencias sociopolíticas de cada momento histórico? ¿Cómo ha ido construyendo su espacio, su sentido, su posición ante el reto de promo-



El desorden, la no-linealidad, el no-equilibrio, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia y la auto-organización siempre están presentes en los entornos complejos, por lo que no es posible tener un saber total sobre los fenómenos ni escapar a la incertidumbre de su devenir

Ha de estar contextualizada en las características históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de cada lugar para que realmente la acción se desarrolle “en, con, por y para la sociedad”

¿En qué punto se encuentra hoy en día? ¿Qué cuestiones ha de plantearse para seguir creciendo y seguir consolidándose? Para responder estas preguntas, en primer lugar, se presenta un breve recorrido histórico de la educación social.

### Un breve repaso histórico

La educación social ha dejado de ser una desconocida y se ha convertido con el tiempo en una actividad más que convive en el panorama diverso de las profesiones socioeducativas.

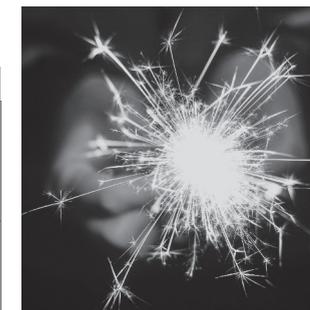
Está ampliamente documentado su rápido desarrollo, si se tiene en cuenta que los primeros debates en el mundo profesional comienzan a finales de los años setenta, los vínculos más sistemáticos con la universidad se van construyendo en los años ochenta, es reconocida en la universidad en el año 1991, se constituye el primer colegio profesional en el año 1996 y se definen los Documentos profesionalizadores en el 2007 (ASEDES), texto que establece los mínimos consensuados entre profesionales de múltiples tendencias, que confluyen en la profesión sobre el carácter de la profesión –definición–, los compromisos morales adquiridos con la sociedad –código deontológico– y las tareas específicas de los profesionales –funciones y competencias– (Habib, 2013; Julià, 1998; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Planella, Vilar, 2011; Vilar, 2006, 2013).

Se trata de un desarrollo rápido, si lo comparamos con la evolución de otras profesiones más o menos similares, si se observa la progresión de ser una actividad no cualificada hasta llegar a una profesión reconocida. Es arriesgado establecer etapas o fases de esta evolución sin caer en reduccionismos. Aun así, y a modo de repaso, se presenta a continuación una posible estructuración por etapas<sup>1</sup>.

Tabla 1. Etapas básicas en el desarrollo de la educación social

Definición de la tarea	Etapas profesionales	Momento histórico
Trabajo	Pre-profesional: <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad no cualificada (control y caridad)</li> </ul>	1940-1975: <ul style="list-style-type: none"> <li>Franquismo</li> <li>Éxodo a las ciudades</li> </ul>
Ocupación	Introspección: <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de ámbitos de trabajo independientes</li> <li>Primeras asociaciones profesionales (FEAPES, 1989).</li> <li>Primeras escuelas de formación (Barcelona, 1981; Navarra, 1980; Valencia, 1995)</li> </ul>	1975-1991: <ul style="list-style-type: none"> <li>Transición democrática</li> <li>Construcción de las estructuras básicas del bienestar</li> </ul>
Profesión	Obertura: <ul style="list-style-type: none"> <li>Inicio de la diplomatura (1991)</li> <li>Primeros colegios profesionales (1996)</li> <li>Creación de la asociación estatal ASEDES (2000)</li> <li>Documentos profesionalizadores (2007)</li> </ul>	1991-2007/8: <ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidación de la democracia</li> <li>Desarrollo de las principales leyes de atención a las personas (ley de servicios sociales, ley de la dependencia, etc.)</li> </ul>
	Consolidación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Aparición de los grados (2008) y primeros programas de doctorado</li> <li>Creación del Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) (2007)</li> </ul>	2008-actualidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>Crisis económica</li> <li>Debilitamiento de las estructuras de bienestar</li> <li>Nuevos retos: flujos migratorios, inestabilidad global</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Martinell, 1994; Julià, 1998; Vilanou, Planella, 2010; Habib, 2013; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Vilar, 2006, 2013.



Podemos hablar de una primera etapa *pre-profesional*, que históricamente se puede ubicar entre los años 1940 y 1975, en la dictadura franquista. Como es bien sabido, el modelo de trabajo es de carácter benéfico asistencial y de control, que se concreta en centros e instituciones asilares vinculadas a la idea de auxilio social. Este modelo se mantendrá hasta la llegada de la democracia. En este caso, la particularidad es que la actividad educativa puede definirse como un trabajo no cualificado para el que no era necesaria ninguna preparación específica.

En segundo lugar, se puede definir una etapa de *introspección*, que va desde la transición hasta el año 1991, momento en que aparecerá la diplomatura de educación social. Es una etapa larga y muy rica, en la que se plantea una profunda reflexión interna del colectivo que en ese momento se dedica a tareas socioeducativas y que ha empezado a tomar conciencia de su especialidad. Se caracteriza por hacer el paso de trabajo no cualificado a ocupación u oficio, centrado en problemáticas concretas que presentan grupos específicos (ámbitos de intervención en los que se construye el binomio persona-problema). Implica un desarrollo substancial sobre el sentido de la educación social –en aquel momento educación especializada–, inspirada en los movimientos y experiencias que se están produciendo en Europa, especialmente de tradición francófona, muy vinculados al trabajo en el territorio y la animación comunitaria (Ortega, Caride, Úcar, 2013).

Mientras que en líneas generales las profesiones evolucionan desde una práctica genérica poco especializada hacia las progresivas especializaciones, la educación social ha hecho el proceso inverso. Ha ido desde una gran diversidad de prácticas concretas hacia un único paraguas generalista

Se desarrollan los diferentes ámbitos de manera independiente entre ellos, aunque progresivamente se van a intuir elementos comunes que desembocarán años más tarde en la profesión que hoy conocemos. Esto hace que tenga como particularidad que se trate de un proceso de carácter inductivo (Vilar, 2011; Riberas, Vilar, 2014): mientras que en líneas generales las profesiones evolucionan desde una práctica genérica poco especializada hacia las progresivas especializaciones, la educación social ha hecho el proceso inverso. En su caso, ha ido desde una gran diversidad de prácticas concretas (la animación sociocultural, la educación especializada, la educación de adultos, entre otras) hacia un único paraguas generalista, la educación social, que dio una mayor amplitud y presencia frente a las demás profesiones, pero que a cambio exigió la renuncia a las seguridades de los diferentes sectores, ahora definidos como ámbitos de trabajo.

En esta época aparecen los primeros movimientos asociativos y federaciones territoriales que se aglutinarán en una organización de carácter estatal como la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), y que acabará desembocando años más tarde en la creación de los colegios profesionales. También se crean las primeras estructuras formativas como la Escola Flor de Maig de Barcelona o la Escuela de Educadores Especializados de Navarra o la Escuela de Educadores Especializados de Valencia, así como los primeros encuentros entre las asociaciones profesionales y la universidad para elaborar un posible plan de estudios en una futura diplomatura. Todo ello pone de manifiesto el gran interés por acelerar el proceso de profesionalización<sup>2</sup>.

En tercer lugar, toda esta actividad nos lleva a una fase de *apertura* que comienza con el inicio de la diplomatura en educación social en 1992 (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto) y acabará en el año 2007, con la publicación de los Documentos profesionalizadores (ASEDES), el final de la diplomatura y la creación del Consejo General de Colegios de Educadores y educadoras Sociales (CGCEES). Se trata de una fase en la que la educación social se da a conocer a la sociedad y se integra progresivamente en el mapa de profesiones socioeducativas, hasta normalizar su presencia. En este caso, se culmina el proceso hacia la profesión ya que se cumplen los requisitos

básicos de cualquier profesión (Riera, 1998) como son el reconocimiento social, basarse en una formación extensa y sistematizada y disponer de órganos de autoregulación propios como son los colegios profesionales. El primero, el de Barcelona en 1996 (Ley 15/96, de 15 de noviembre) y se cumplen los requisitos básicos que definen qué es una profesión (Riera, 1998).

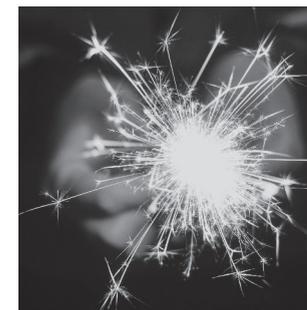
En esta etapa se desarrollan los primeros congresos nacionales de la profesión (Murcia, 1996; Madrid, 1998; Barcelona, 2001; Santiago de Compostela, 2004; Toledo, 2007) y, progresivamente, a la vez que se han ido implementando las diferentes leyes que desarrollan el estado del bienestar, la profesión va girando hacia una mayor tecnificación, más en consonancia con la tradición anglosajona de carácter pragmático, empirista y científico (Ortega, Caride, Úcar, 2013).

Desde la perspectiva asociativa, la antigua FEAPES se convierte en el año 2000 en la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y los diferentes colegios profesionales ponen en marcha los procesos de habilitación para reconocer como miembros del colectivo de la educación social a las personas que ya ejercían la profesión con otras titulaciones. En definitiva, un proceso que empezó intentando definir el *dónde* situar la actividad profesional –los ámbitos de trabajo– progresivamente ha ido evolucionando hacia un *para qué* de la misma –el sentido y la misión.

Finalmente, podemos hablar de una cuarta etapa de *consolidación*, que se inicia en el 2008 hasta la actualidad. Desde el punto de vista social y político, una de las principales características de este momento y que condicionará los retos de futuro es la importante crisis económica de los países ricos. En segundo lugar, y mucho más importante, es el aumento de la inestabilidad global con las grandes crisis migratorias hacia Europa. Como indicaremos más adelante, ambos aspectos van a obligar a redefinir los supuestos de la idea de atención a las personas y a perfilar más específicamente la posición de la educación social ante los retos globales que impactan directamente a escala local.

Desde el punto de vista profesional, esta etapa está marcada por tres grandes hechos:

- En primer lugar, la presentación de los Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007), texto de mínimos comunes que culminan un largo proceso de acercamiento entre modelos y tendencias internas en la profesión.
- En segundo lugar, con la creación de colegios profesionales en prácticamente todo el Estado español, la antigua ASEDES pasa a convertirse en el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES), órgano que, al menos en teoría, ha de desarrollar la función de dar visibilidad a la profesión y ha de facilitar el diálogo entre territorios para construir propuestas de avance en la profesión.



- Finalmente, un tercer aspecto relevante de este periodo es el paso de la diplomatura a los grados. Conviene recordar que en el momento en que se planteó la nueva reestructuración del mapa de titulaciones propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o plan Bolonia, el futuro de la educación social tuvo un momento de incertidumbre al abrirse la posibilidad que fuera incorporada en unos estudios más amplios de educación general o en unos estudios “sociales” más globales. Afortunadamente, se produjo el paso a grado, lo que ha supuesto que la educación social se haya alineado en igualdad de condiciones con el resto de titulaciones universitarias.

En este sentido, es una muy buena noticia la aparición de postgrados y de programas de doctorado propios de la educación social, elementos que muestran la buena salud de la misma, al menos desde el plano académico.

También vale la pena destacar en esta etapa la celebración de dos nuevos congresos estatales más (Valencia, 2012; Sevilla, 2016), lo que da una idea de la consolidación de la profesión.

Llegados a este punto, se puede afirmar que ha sido un recorrido fructífero y de grandes avances, desarrollado con la implicación incondicional y generosa de amplios sectores. Ahora bien, en este proceso empiezan a percibirse algunos síntomas de ralentización y de agotamiento. Los planteamientos que hasta ahora han sido el referente a alcanzar y a la vez el motor de desarrollo en cada una de las etapas descritas se forjaron en un contexto social, político y académico que ha experimentado grandes cambios.

Desde un punto de vista social y político, son destacables los grandes movimientos migratorios promovidos por la guerra y la pobreza, la crisis económica global, la tensión norte-sur, las consecuencias sociales del deterioro medioambiental, la construcción de sociedades cada vez más heterogéneas y cambiantes o el crecimiento de los populismos excluyentes, que han generado nuevos escenarios con problemáticas de una mayor complejidad. Desde el punto de vista de la actividad profesional, el progreso rápido que ha experimentado no ha ido acompañado de una consolidación fuerte de sus estructuras ni de un reconocimiento sólido por parte de las administraciones y los contratadores, aunque se trate de una actividad bien conocida. Finalmente, desde el punto de vista académico, la inestabilidad en la universidad, los procesos de convergencia europea o la devaluación de las humanidades han supuesto también un freno al desarrollo de la educación social.

Ante estos nuevos escenarios, y después de casi veinticinco años de estudios universitarios y de la existencia del primer colegio profesional, es conveniente hacer una cierta recapitulación del recorrido realizado para, a continuación, identificar aquellos aspectos que hay que reforzar para responder adecuadamente a los retos sociales que hoy en día se plantean.

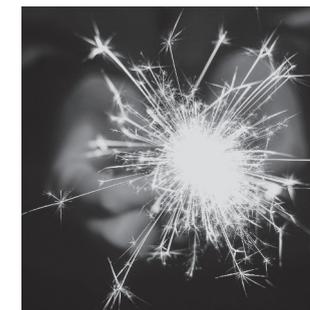
## Educación social y derechos humanos: un punto de confluencia

En este inicio del siglo XXI, se hace patente el impacto de los desajustes de un mundo globalizado cada vez más convulso y más manifiestamente injusto en el que los derechos humanos se ven vulnerados, los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, se encuentran más extendidos y afectan a un número mayor de personas y comunidades (Vila, Martín, 2015, p. 97).

Aunque la educación no puede afrontar sola la inmensidad de los conflictos globales que afectan a la sociedad contemporánea, su promoción sigue siendo fundamental porque es un derecho humano básico que, a su vez, se convierte en el motor que promueve el desarrollo de la globalidad de los demás derechos. En este sentido, es de gran interés comprobar que el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para el periodo 2015-2030, dedicado a la educación, sugiere una perspectiva educativa amplia que supera sobradamente la idea clásica de escolarización y que conecta plenamente con la esencia de la educación social: se orienta a la construcción de una vida en común acogedora, se abre al mundo para integrar una gran multiplicidad de agentes y de lugares de acción y se extiende en el tiempo porque no se circunscribe únicamente a la infancia (Caride, 2015; Vila, Martín, 2015).

La confluencia de estos dos elementos esenciales como son entender la educación de forma amplia, global y extensa, y a la vez la posibilidad y la conveniencia de promover desde la educación los derechos humanos, sitúa la educación social en un punto de referencia de gran interés para plantear su futuro. En cualquier caso, es conveniente clarificar qué implica hoy en día la promoción de estos derechos y analizar hasta qué punto la educación social en estos momentos tiene capacidad para responder a la totalidad de los mismos o qué limitaciones internas y externas le impiden hacerlo.

Es conveniente recordar que los derechos humanos han experimentado una gran evolución desde su promulgación en 1948. Se puede hablar de varias generaciones de los mismos: la primera focalizó sus reivindicaciones en la defensa de las libertades de carácter individual (derechos políticos y civiles); la segunda, en los derechos de carácter colectivo (económicos, sociales y culturales); la tercera, en los derechos relacionales o de las comunidades (el derecho a la paz, la calidad de vida, la libertad-solidaridad entre los pueblos) y posteriormente, una cuarta generación de derechos, que han aparecido como respuesta a los nuevos retos para la vida que se derivan del progreso, el desarrollo tecnológico y la globalización, como son la preservación del medio ambiente, la calidad de vida, el uso correcto de las tecnologías de la información, los retos de la bioética o la preservación de los derechos de las generaciones futuras. Incluso ya se habla de una quinta generación de de-



Se hace patente el impacto de los desajustes de un mundo globalizado cada vez más convulso y más manifiestamente injusto en el que los derechos humanos se ven vulnerados, los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, se encuentran más extendidos y afectan a un número mayor de personas y comunidades

rechos, relacionados con la conciencia reflexiva que invocan la democracia y la participación social en las cuestiones públicas (Caride, 2009, p. 37-38; Martínez de Pisón, 2004, p. 412 y ss.; Pérez Luño, 1991, p. 205-206; Pérez Serrano, 2005, p. 25-33).

La promoción de los derechos humanos supone integrar conocimiento y técnica, pero también los determinantes éticos y políticos de las relaciones sociales y los motivos que condicionan sus dinámicas

La promoción de los derechos humanos en toda su amplitud y diversidad supone integrar conocimiento y técnica, pero también los determinantes éticos y políticos de las relaciones sociales y los motivos que condicionan sus dinámicas. Aquí, la educación social se ve en la necesidad de recuperar su sentido político además del técnico, porque en la actualidad, ciencia, técnica, sociedad y política interactúan de manera permanente, y la época en que los juicios de valor no tenían que interferir en la actividad científica acabó definitivamente (Morin, 2006, p. 77).

Una referencia de interés a la hora de hablar de una mirada amplia sobre las acciones que han de llevar a una vida plena desde esta perspectiva de incertidumbre y de complejidad que implica retos políticos, éticos, técnicos y sociales, es la propuesta de Nussbaum (2012) sobre las capacidades básicas que se vinculan a la idea de vida digna e inviolabilidad de la dignidad humana.

Estas capacidades hacen referencia a la promoción de la vida –no morir de manera prematura–, la salud física –una vida saludable desde el punto de vista de la alimentación, la vivienda, el apoyo a la reproducción–, la integridad física –vivir sin agresiones de ningún tipo y con libertad de movimientos–, el desarrollo de los sentidos, la imaginación y el pensamiento –lo que implica educación básica, libertad de expresión, estimulación de las capacidades expresivas–, el cuidado de las emociones –desarrollo emocional vinculado al cultivo de los afectos, sin miedo ni coacciones–, la promoción de la razón práctica –poder hacer planes de vida y disponer de libertad de conciencia–, la afiliación –poder vivir con y para los otros con autorespeto y no humillación–, la relación con otras especies –vivir en un equilibrio ecológico con la naturaleza–, el juego –entender la actividad lúdica como necesidad humana– y el control sobre el propio entorno –participación política, tener derechos de propiedad y disponer de un trabajo digno basado en derechos– (Nussbaum, 2012, p. 88-89).

Esta mirada completa y compleja de Nussbaum para la promoción de los derechos humanos obliga a preguntarse qué tipo de derechos promueven las acciones socioeducativas que se están desarrollando hoy en día y qué forma han de adoptar los procesos técnico-científicos para que sean efectivos en la promoción de la globalidad de los derechos en estos escenarios de complejidad (Vilar, Riberas, 2017).

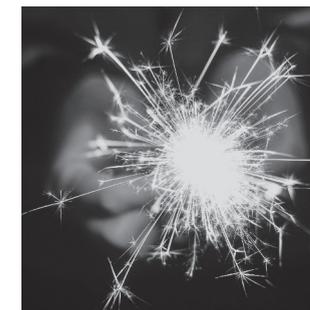
## Desafíos y retos para la educación social en un mundo incierto

Los retos que vamos a plantear a continuación sobre cómo han de constituirse las acciones socioeducativas responden a la triple mirada sobre la educación social que se indicaba al inicio de este texto, esto es, como un campo científico y un área de conocimiento a ser estudiada, una disciplina académica con la correspondiente titulación universitaria y un ámbito profesional. Esto implica que afectan a la academia, a la profesión y a las administraciones, desde un enfoque que debería ser integrador de las tres perspectivas.

Algunos elementos críticos que ilustran a modo de ejemplo el marco donde se sitúan los retos de futuro pueden ser los siguientes:

- El paso de una mirada local y concreta tanto en la generación de los conflictos como en la forma de abordarlos, a problemáticas de origen y de efectos globales que requieren un tratamiento de mucha más amplitud.
- El tránsito a una forma de entender las problemáticas sociales desde una óptica de problema-solución, en la que la actividad consistía en aplicar técnicas y recetas cerradas por parte de agentes profesionales independientes entre sí, a un escenario donde no hay respuestas preestablecidas, que deben construirse de forma cooperativa y en red.
- La evolución de una mirada centrada en el experto a una mirada centrada en la confluencia de agentes comunitarios dentro de un territorio.
- La transición de una mirada donde las profesiones y las disciplinas competían entre ellas para explicar el mundo de forma exclusiva, a propuestas que sólo pueden salir adelante desde una posición transdisciplinaria en las que se difuminen las fronteras del conocimiento y se construyan acciones integradas.
- El cambio desde una mirada que ubicaba en apartados independientes la ética, la política y la técnica, a una perspectiva en la que inevitablemente toda técnica está impregnada de responsabilidad política y ética.
- Finalmente, la transición de una perspectiva de acción basada en las buenas intenciones pero con escasos resultados efectivos, a unas acciones que han de mostrar resultados tangibles basados en ideales de justicia desde el respeto a las personas atendidas.

Como puede verse, no son elementos que puedan ser abordados únicamente por la educación social, aunque sí que la afectan de lleno. Por todo ello, a continuación se desarrollan tres grandes ejes internos de reflexión cuyo trata-



miento puede aportar luces y perspectivas a un nuevo posicionamiento para un mundo en transformación:

- Profundizar en el afianzamiento de la identidad profesional.
- Consolidar la construcción de una perspectiva ética amplia y efectiva.
- Desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad.

### Profundizar en la construcción de la identidad profesional

La presentación de los Documentos profesionalizadores en 2007 (ASEDES) supuso un gran avance en la consolidación identitaria de la profesión. Se llegó a un punto de encuentro entre tendencias, tanto de ámbitos como de modelos teóricos de referencia, y representó un impulso definitivo a la hora de dar significado a los elementos clave que caracterizan la educación social en tres dimensiones complementarias, nucleares para la identidad: una definición precisa y desarrollada de la profesión, un catálogo de funciones y competencias específico sobre las capacidades profesionales y un código deontológico que definía el posicionamiento ético y los compromisos adquiridos con la sociedad para una práctica profesional honesta.

Indicábamos anteriormente que el paso de las diferentes ocupaciones a una única profesión supuso un gran salto cualitativo en el momento en que el énfasis dejó de ser “dónde trabajar” (los ámbitos), para convertirse en el “para qué” (el sentido y la misión). Ahora bien, eso significó también dejar la seguridad de esos terrenos conocidos para adentrarse en el espacio más ambiguo e impreciso de la profesión.

Inevitablemente, la profesión se desarrolla en lugares específicos, lo que hace que pueda producirse un cierto abandono del marco común –la profesión– y un retroceso al espacio conocido del ámbito. Para evitar este posible riesgo, puede ser de interés trabajar en dos direcciones simultáneas.

En primer lugar, la educación social ha de continuar avanzando hacia la especialización, como hacen todas las profesiones, profundizando en las características que ha de adquirir en los distintos sectores donde desarrolla su actividad. Desde este punto de vista, sería conveniente hacer evolucionar los Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) desde una doble perspectiva:

- Por un lado, desarrollando con más precisión los supuestos en los que se basa la profesión. Concretar más detalladamente su dimensión educativa y pedagógica, definir qué dinámicas pone en marcha en un proceso de acompañamiento educativo, ilustrar técnicamente las estrategias de trabajo para dinamizar el territorio y establecer vínculos entre agentes,

o hacer más visibles las capacidades para gestionar aquellas cuestiones que dificultan el pleno desarrollo de las personas en sus procesos de crecimiento e incorporación social.

- Por otra, generando nuevos materiales orientativos de ampliación que faciliten la adecuación de los criterios comunes de la profesión con las particularidades específicas de cada sector de trabajo. Esto no significa volver al debate de los ámbitos, que supondría una involución, sino un avance hacia criterios más precisos de especialización que pueden contribuir notablemente a mejorar los niveles de capacitación técnica de los profesionales y a aumentar su reconocimiento.

En segundo lugar, el reforzamiento de la identidad muy posiblemente ha de pasar por la creación de una ley de educación social que regule su práctica. En estos momentos existe todavía mucha confusión fuera de la profesión sobre las características de la educación social. Algunos ejemplos: en los medios de comunicación se confunde la educación social con otras profesiones o directamente no se la reconoce. Hay ofertas de trabajo en recursos que están definidos como propios de la educación social pero que se abren a una gran diversidad de profesiones no necesariamente preparadas para ocupar esos lugares, cuestión que propicia un intrusismo que esas mismas profesiones no permiten en sus propias áreas de trabajo.

Por todo ello, es conveniente que el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) asuma un liderazgo activo para hacer de motor de progreso del colectivo profesional.

### Construir una perspectiva ética amplia

La preocupación por la dimensión ética en la educación social siempre ha estado presente. En el proceso de profesionalización se advirtió correctamente que la capacitación técnica es necesaria para dar rigor a los procesos pero no es suficiente para abordar las situaciones de injusticia social y de relación con personas vulnerables, por lo que era necesario definir el posicionamiento ético de la profesión. El III Congreso Estatal del Educador Social - XV Congreso Mundial de la AIEJI, centrado de forma específica en la ética y la calidad de la acción educativa, representó el punto de partida explícito a partir del cual construir el marco de referencia ético en forma de código deontológico. Este documento se elaboró de forma cooperativa y aunó las diferentes sensibilidades y perspectivas de un espectro amplio de profesionales representativos de los ámbitos que originaron la profesión<sup>3</sup> (Vilar, 2013).

Ahora bien, si lo que se pretende es que la ética sea un eje transversal que esté presente de forma significativa en todos los momentos de la práctica profesional, el código deontológico como texto declarativo se revela insuficiente.



En el proceso de profesionalización se advirtió que la capacitación técnica es necesaria para dar rigor a los procesos pero no es suficiente para abordar las situaciones de injusticia social y de relación con personas vulnerables

Si centramos la mirada en el campo profesional, en la actualidad se percibe una notable desorientación sobre cómo avanzar en la implementación de la ética en la profesión. En primer lugar, la presencia de comités de ética o comisiones similares no está generalizada en todos los colegios profesionales de las diferentes comunidades autónomas. Tampoco el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) tiene una estrategia clara sobre cómo orientar la implementación de la ética en la profesión.

Hoy por hoy, el debate está entre dos perspectivas. Por una parte, una tendencia principalista para hacer evolucionar el código deontológico hacia un tipo de código de conducta que dé criterios y respuestas más o menos cerradas a los profesionales ante un conflicto. Convertir el código deontológico en una normativa de carácter imperativo devalúa la posición ética al renunciar a ser un espacio reflexivo y deliberativo para la toma de decisiones desde el uso responsable de la libertad. El código deontológico, como el de valores o buenas prácticas, al no ser un código jurídico sino moral, no puede imponerse por coacción externa, forzando la conciencia de los individuos que han de asumirlo porque entonces se aleja del terreno de la ética (Román, 2009, p. 17; Rodríguez, 2017).

La segunda tendencia considera que el desarrollo de la ética debe construir otras infraestructuras éticas más allá de la dimensión deontológica que realmente faciliten su presencia en el día a día de la actividad de los profesionales.

Esta alternativa pone de manifiesto que es necesaria una formación mucho más profunda y sistemática en ética, que va más allá del conocimiento del código deontológico. La vivencia de profesión se desarrolla de forma simultánea en cuatro niveles que se complementan entre ellos y que tienen unos requerimientos éticos distintos que exigen al profesional poner en práctica determinadas competencias que no siempre ha desarrollado (Vilar, Riberas, 2017).

El primer nivel es el de la profesión y las grandes organizaciones. En este caso, es importante definir la posición ética mediante los códigos deontológicos o las grandes declaraciones de principios institucionales.

En segundo lugar, hay que articular la posición ética con las particularidades de cada ámbito profesional a través del saber técnico propio de las problemáticas que se abordan en cada uno de ellos. En este caso, los grandes principios marco (autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia, que están en la base del código deontológico) han de reinterpretarse y redefinirse a la luz del conocimiento especializado de las problemáticas de cada colectivo.

El tercer nivel de análisis es el del territorio y la entidad o equipo concreto. Es fundamental una contextualización sólida y explícita en cada institución de trabajo ubicada en los diferentes territorios porque es aquí donde se desar-

rolla la acción profesional, aparecen los conflictos, se gestionan y se crean las respuestas. Cada institución, cada equipo, se constituye como un sistema abierto que aprende, pero para ello los profesionales han de disponer de capacidades de gestión de conflictos y de creación de conocimiento bien estructuradas. En este caso, se trata de ver cómo en cada escenario específico de trabajo se construyen propuestas o se gestionan conflictos de valor. Para que esto sea posible, es imprescindible la construcción de infraestructuras que permitan la deliberación, la creación de conocimiento y la toma de decisiones. Los datos consultados indican que en estos momentos predomina en los equipos un tipo de gestión de conflictos de carácter particular, como si se tratara de un problema privado. Prácticamente no se produce una gestión pública –prevista en el lugar de trabajo– y sistematizada –con un método de deliberación y consulta de personas o recursos expertos– (Vilar, Riberas, 2017).

Finalmente, el cuarto nivel de análisis es el del sentimiento personal de cada profesional y el encuentro íntimo con la persona atendida. Este nivel supone la integración de la experiencia del profesional con su forma de ser, de pensar, de actuar y de entender la profesión, y el resultado final dependerá de lo más o menos activados que estén los anteriores niveles.

Como puede verse, esta segunda alternativa implica unos niveles de capacitación académica, técnica y profesional más elevados, por lo que se hace necesaria una formación sólida en temas éticos.

Ahora bien, si centramos la mirada en la universidad, los últimos estudios realizados en el Estado español muestran que hay una clara unanimidad entre los formadores en afirmar que la capacitación en competencias éticas es un elemento central en la formación de los futuros profesionales, aunque se percibe una gran dispersión a la hora de definir cuáles deberían ser (Pascual, Ballester, Amer, Gomila, Pozo, Vives, 2017). También se constata muy poca unanimidad a la hora de definir la orientación que debería tener una formación ética. En relación con los contenidos, estos van desde una perspectiva centrada exclusivamente en el código deontológico, otros se centran en la gestión operativa de conflictos de valor, hasta otras miradas más amplias que pueden llegar a difuminarse con territorios fronterizos como la promoción de los derechos humanos o el desarrollo del civismo.

Por otra parte, se constata que la ética queda diluida entre las asignaturas (en pocos casos existe una asignatura específica) y también puede verse que los procesos formativos son incoherentes en la medida en que no hay correlación entre las competencias planteadas, los resultados de aprendizaje esperados, las metodologías de trabajo empleadas y las actividades de evaluación que se utilizan (Vilar, Riberas, Escapa, López, Rosa, Leal, Sogas, Fernández, 2018).

Ante este panorama, sería de interés para la educación social la construcción de una estrategia compartida para desarrollar la ética profesional por parte



Es imprescindible la construcción de infraestructuras que permitan la deliberación, la creación de conocimiento y la toma de decisiones

Convertir el código deontológico en una normativa de carácter imperativo devalúa la posición ética al renunciar a ser un espacio reflexivo y deliberativo para la toma de decisiones desde el uso responsable de la libertad

Sería de interés para la educación social la construcción de una estrategia compartida para desarrollar la ética profesional por parte de todos los agentes implicados: la academia, los profesionales, los contratadores y las administraciones

de todos los agentes implicados: la academia, como generadora de conocimiento; los profesionales, definiendo sus competencias éticas vinculadas al compromiso social adquirido; los contratadores, facilitando en los lugares de trabajo los recursos que permitan implementar las infraestructuras éticas necesarias y los soportes externos en forma de supervisión para la gestión efectiva de los conflictos de valor; las administraciones, mediante el establecimiento de marcos que estimulen la presencia de la ética en la acción profesional como muestra de calidad y responsabilidad.

Como mínimo, se puede plantear la necesidad de llegar a acuerdos compartidos en los siguientes ámbitos de reflexión:

- Cuál es el marco teórico que vale la pena contemplar para tener un discurso amplio y coherente sobre ética aplicada en un escenario de complejidad y cambio.
- Cuál debe ser la formación competencial básica de los profesionales más allá del conocimiento de los códigos deontológicos para que la gestión de conflictos sea efectiva.
- Cuáles pueden ser las metodologías formativas más adecuadas si la gestión de los conflictos de valor está íntimamente ligada al trabajo interdisciplinario y en red.
- Cuáles son las infraestructuras éticas que deben ponerse en marcha en las organizaciones para hacer presente la ética en el día a día de las decisiones que se toman y que no se quede sólo en el terreno de las buenas intenciones.

Estos acuerdos de mínimos deben tener como finalidad la construcción de una ética entendida de manera amplia y poliédrica, como formación filosófica, como capacitación técnica y capacidad estratégica (Riberas, Rosa, Vilar, 2015).

## Desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad

Uno de los cambios más significativos que se han producido en los últimos años es el paso de una mirada de la realidad desde criterios cartesianos y mecanicistas –racionalidad técnica– a otra desde criterios sistémicos e interactivos –racionalidad sistémica o de complejidad.

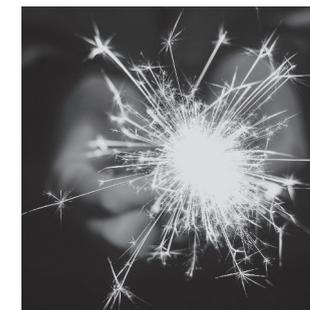
Mientras que en el primero se parte de un trabajo atomizado en el que los profesionales se ocupan de forma independiente cada uno de su área, donde aplican estrategias para solucionar la parte del problema que les corresponde, en el segundo se parte de la premisa que no hay soluciones propiamente hablando, sino que hay que construir respuestas de forma cooperativa entre profesionales.

La implosión de las teorías de la complejidad ha puesto en evidencia las limitaciones que el pensamiento lineal y simplificador de carácter mecanicista y de orientación cartesiana tiene a la hora de entender la realidad y dar respuesta a las necesidades sociales contemporáneas. Igualmente, las propuestas formativas que descansaban en estos supuestos han entrado totalmente en crisis al verse que los modelos clásicos de carácter tecnocrático que pretendían formar profesionales actuadores y resolutivos a partir de la fragmentación de la realidad en parcelas cerradas de actuación, se han manifestado insuficientes frente a la complejidad de la realidad actual (Riberas, Vilar, 2014).

En este sentido, se ha evolucionado de un planteamiento en el que el profesional trabajaba solo en su pequeña parcela, en un espacio concreto (por ejemplo, el educador/a en un turno dentro de una institución), a un segundo momento donde este profesional trabaja en el equipo que representa el conjunto de su institución a, finalmente, trabajar mediante redes en un territorio amplio. Esta transición desde la soledad a la red y desde el espacio de trabajo al territorio supone un gran cambio no sólo técnico, sino también paradigmático.

Estamos asistiendo a una transformación integral en la forma de mirar la realidad, identificar los problemas y construir respuestas. Se trata de un cambio de paradigma de carácter estructural que afecta la esencia de las identidades profesionales, las autoimágenes y culturas de trabajo, la globalidad de cómo entender la realidad y la forma de diseñar las nuevas estructuras de acción a las que la educación social no puede ser ajena. El proceso de cambio de las autoimágenes profesionales es lento y laborioso porque supone ir sustituyendo toda una estructura de referentes teóricos, filosóficos y tecnológicos que en un tiempo específico tuvieron validez pero, ante todo, supone tomar consciencia de las limitaciones o déficits de esas estructuras antes de plantear la necesidad de buscar nuevas fórmulas.

No podemos extendernos excesivamente en el desarrollo de este apartado, pero insistiremos en la idea de que desde la mirada de la complejidad es conveniente crear nuevas formas de acción que superen la tradicional estancamiento de los subsistemas sociales –escuela, asistencia primaria, protección, inserción laboral, etc.– y la agregación de programas de intervención inconexos. Se precisan organizaciones más colaborativas y transversales, donde sea posible desarrollar trabajos de carácter cooperativo para construir respuestas integrales e innovadoras a problemáticas complejas. Una visión amplia y multidimensional de la realidad social nos ha de permitir ver que los supuestos y los fenómenos aparentemente contradictorios entre ellos, en realidad, se complementan en un entramado de interacciones, sin dejar de ser antagónicos (Morin, 2008). Se trata de construir puentes entre las disciplinas y tender hacia la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996) desde una nueva *ecología de los saberes* (De Sousa, 2009), mucho más transversal, y de pasar de unos planteamientos verticales y jerarquizados a otros horizontales y relacionales (2016, p. 128).



La implosión de las teorías de la complejidad ha puesto en evidencia las limitaciones que el pensamiento lineal y simplificador de carácter mecanicista y de orientación cartesiana tiene a la hora de entender la realidad y dar respuesta a las necesidades sociales

Estamos asistiendo a una transformación integral en la forma de mirar la realidad, identificar los problemas y construir respuestas. Se trata de un cambio de paradigma de carácter estructural

El éxito de las propuestas de trabajo en red reside precisamente en este cambio de carácter paradigmático y actitudinal en los profesionales, no únicamente formal o metodológico. Se trata del paso de una profesionalidad actuadora-aplicacionista de carácter reproductor, a una profesionalidad reflexiva-creadora de carácter creativo de conocimiento (Vilar, Riberas, Rosa, 2014).

Como síntesis de este último apartado, el gran cambio en las culturas profesionales para estar a la altura de la complejidad de los escenarios actuales implica los siguientes cambios:

- De una mirada tecnocrática a una mirada sistémica y de complejidad que incorpore lo intangible.
- De la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad.
- De las estructuras rígidas y arbóreas de los servicios, a estructuras flexibles de trabajo en red.
- De la respuesta estandarizada en la que el protagonismo lo tiene el servicio, a la respuesta personalizada en la que el centro es la persona.
- Del esquema “problema-solución” a la dinámica de “cambio-progreso”.

## Conclusiones

Hemos visto que la historia reciente de la educación social ha estado siempre implicada con la promoción de los derechos humanos. Para ello, ha ido adaptándose a las circunstancias políticas de cada momento, hasta llegar a la actualidad, en la que necesita encontrar nuevos elementos de impulso para continuar su progresión. El impulso que proponemos gira alrededor de tres grandes ejes: profundizar en el afianzamiento de la identidad profesional, consolidar la construcción de una perspectiva ética amplia y efectiva y desarrollar procesos técnicos desde parámetros de complejidad.

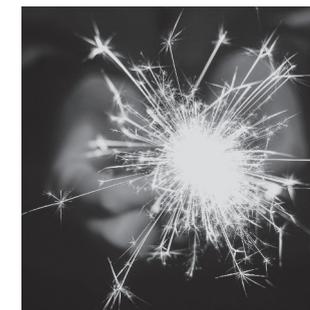
En este trabajo hemos hecho un breve repaso a su recorrido (perspectiva histórica), hemos revisado cuál es la forma de relacionarse con la realidad y construir conocimiento (perspectiva epistemológica), cómo se ha organizado el trabajo y la acción socioeducativa (perspectiva técnica) y cuáles han sido las motivaciones ideológicas y éticas de su actividad (perspectiva sociopolítica).

Es conveniente tomar en consideración la necesidad de dar un nuevo impulso a la educación social para evitar riesgos latentes como pueden ser la desprofesionalización, la precarización, el trabajo poco reconocido y el descenso de la especialización y el rigor. Aspectos que pueden situar al profesional en un escenario que lo convierta en un operador social al servicio de estructuras de control (Sáez, 2003; Moyano, 2012).

Es conveniente tomar en consideración la necesidad de dar un nuevo impulso a la educación social para evitar riesgos latentes como pueden ser la desprofesionalización, la precarización, el trabajo poco reconocido y el descenso de la especialización y el rigor

Por todo ello, merece la pena hacer un nuevo esfuerzo que permita a la educación social desarrollar todo su potencial al servicio de la promoción de las personas y las comunidades.

Jesús Vilar Martín  
Profesor titular  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés  
Universidad Ramon Llull  
jvilar@peretarres.org



## Bibliografía

**ASEDES** (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>

**Ayerbe, P.** (1995). Algunos problemas profesionales en la educación social. *Claves de Educación Social*, núm. 0.

**Caride, J. A.** (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

**Caride, J. A.** (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18, p. 37-59. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/256502>

**Caride, J. A.** (2015). La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socio-educativa*, 61, p. 11-23. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303804/393496>

**Caride, J. A.; Gradaïlle, R.** (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, p. 11-26. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/334706/428772>

**Caride, J. A.; Gradaïlle, R.; Caballo, B.** (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148, Suplemento 2015, p. 4-11. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>

**Caride, J. A.; Gradaïlle, R.; Varela, L.** (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En Caride, J. A.; Vila, Eduardo S. Martín, V. (coords.) *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU), p. 73-94.

**De Sousa, B.** (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Tapia Mallea, L. (Coord.) *Pluralismo epistemológico* (31-66). La Paz: Muela del Diablo, Comuna, Consejo Lati-

noamericano de Ciencias Sociales y CIDES-UMSA. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

**Ferrer, J.; Álvarez, J.** (2005). *Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la ética contemporánea*. Bilbao: Universidad Pontificia de Comillas y Desclée de Brouwer.

**Habib, M.** (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 17. Recuperado de: [http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox\\_res\\_%2017.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf)

**Julia, A.** (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En FEAPES, *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*, p. 30-47. Barcelona: FEAPES-Biblioteca.

**Martinell, A.** (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-90) des d'una perspectiva històrica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperada de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/96404>

**Martínez de Pisón, J.** (2004). Las generaciones de derechos humanos. En Betegón, J.; Laporta, F. J.; Páramo, J. R.; Prieto, L. (coords.). *Constitución y Derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos Constitucionales, p. 409-435.

**Morin, E.** (2006). *El método*, v. 6. Ética. Madrid: Cátedra, 2006.

**Morin, E.** (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

**Moyano, S.** (2012). Acción educativa y funciones de los educadores sociales. Barcelona: editorial UOC.

**Nicolescu, B.** (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: du Rocher. <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>

**Nussbaum, M.** (2012) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

**Ortega, J. Caride; J. A. Úcar, X.** (2013). La Pedagogía Social en la formación - profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 17. Recuperado de: [http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf)

**Pascual, B.; Ballester, Ll.; Amer, J.; Gomila, M. A.; Pozo, R.; Vives B., M.** (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, p. 99-115. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/328983/425623>

**Planella, J.; Vilar, J.** (2011). Fundamentos históricos de la educación social: una entrevista a Toni Julià. *Revista Educación Social (RES)*, núm. 12. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/res/?b=15&c=135&n=407>

**Pérez Luño, A. E.** (1991). Las generaciones de derechos humanos. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 10, p. 203-217.

**Pérez Serrano, G.** (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, p. 19-39.

**Riberas, G.; Vilar, J.** (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, núm. 45, p. 129-142.

**Riberas, G.; Rosa, G.; Vilar, J.** (2015). “La ética aplicada y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de profesionales reflexivos. Eficacia, responsabilidad y prevención del estrés”. En Riberas, G.; Rosa, G., (Coord.) *Inteligencia profesional ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. Barcelona: Claret, p. 15-33.

**Riera, J.** (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.

**Rodríguez, J.** (2017). Por la reflexión moral, contra los códigos de ética en el Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 30 (1), p. 97-108.

**Rodríguez, I.; Leónidas, J.** (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30, núm. 2, 2011. p. 147-166. Recuperado de: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya\\_aguirre.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf)

**Román, B.** (2016). Ética de los Servicios Sociales. Barcelona: Herder.

**Sáez, J.** (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid. Dykinson.

**Sáez, J.** (2006). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la pedagogía social. En Planella, J; Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (p. 17-60). Barcelona: Editorial UOC.

**Úcar, X.** (2016) *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC.

**Vila Merino, Eduardo S.; Martín Solbes, Víctor M.** (2015). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: reflexiones en torno a las políticas sociales y educativas desde lo global. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, p. 94-10. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303811/393509>

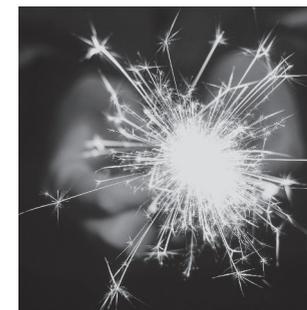
**Vilanou, C.; Planella, J.** (2010). De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social. Barcelona: Editorial UOC.

**Vilar, J.** (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En Planella, J; Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, p. 163-195. Barcelona: Editorial UOC.

**Vilar, J.** (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: Editorial UOC.

**Vilar, J.; Riberas, G.** (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, núm. 52. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2651/1912>

**Vilar, J.; Riberas, G.** (2017). La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos. En Caride, J.A.; Vila, Edu-



ardo S. Martín, V. (coords.) *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU), p. 175-190.

**Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G.** (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Revista Lugares d'Educação [RLE]*, v. 4, núm. 9, p. 132-149. Recuperado de: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/18906/18906-37269>

**Vilar, J.; Riberas, G.; Escapa, S.; López, P.; Rosa, G.; Leal, M. T.; Sogas, A.; Fernández, C.** (2018). Informe de recerca. Anàlisi de les estratègies de formació ètica en els estudis d'Educació Social i de Treball Social de les universitats catalanes. *Ars Brevis*, 23, p. 299-371.

- 1 Para profundizar en esta cuestión se recomiendan las lecturas de Martinell, 1994; Vilanou, Planella, 2010; Caride, 2011; Ortega, Caride, Úcar, 2013; Habib, 2014.
- 2 Se puede consultar una lista exhaustiva de los momentos más significativos de esta etapa en Vilanou, Planella, 2010, p. 291 y ss.
- 3 En 1998 se presentó en el II Congreso Estatal del Educador Social un esbozo de código deontológico como resultado de un trabajo desarrollado entre la Universidad de Deusto y el colectivo de educadores/as sociales del País vasco. Este documento sirvió como punto de partida para la elaboración del actual código, substancialmente distinto.

Maria Rosa Monreal  
Rafel López

## El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña

Recepción: 26/12/18 / Aceptación: 28/12/18

### Resumen

Este artículo hace un breve repaso histórico de la educación social desde mediados de los ochenta, momento en que se crearon las primeras asociaciones de educadores y educadoras con el objetivo de conseguir el reconocimiento formativo y profesional, hasta la actualidad. Se mencionan los momentos clave, como la homologación de las titulaciones, la creación de colegios profesionales y la publicación de los Documentos profesionalizadores en 2007, y se plantea la necesidad de seguir regulando la educación social en todos los ámbitos profesionales, así como de trabajar conjuntamente desde el mundo académico y profesional. El artículo termina apuntando el largo camino que todavía queda por recorrer en la educación social, a pesar de los avances logrados en pocos años.

### Palabras clave

Educación social, Colegios profesionales, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadoras Sociales, Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña

El desenvolupament de la professió des de la perspectiva del Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya

The Development of the Social Education Profession from the Perspective of the Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya

*Aquest article fa un breu repàs històric de l'educació social des de mitjan anys vuitanta, moment en què es van crear les primeres associacions d'educadors i educadores amb l'objectiu d'aconseguir-ne el reconeixement formatiu i professional, fins a l'actualitat. S'hi esmenten els moments clau, com ara l'homologació de les titulacions, la creació de col·legis professionals i la publicació dels Documents professionalitzadors el 2007, i es planteja la necessitat de continuar regulant l'educació social en tots els àmbits professionals, així com de treballar conjuntament des del món acadèmic i el professional. L'article acaba apuntant el llarg camí que encara cal recórrer en l'educació social, tot i els avenços aconseguits en pocs anys.*

*This article undertakes a brief historical review of social education from the mid nineteen eighties – when the first associations of social educators were set up with the aim of achieving educational and professional recognition – up to the present, identifying key moments such as the official homologation of academic qualifications, the creation of professional associations and the landmark publication of documents instituting full professionalization in 2007, and positing the need to continue to regulate social education in all the corresponding professional fields and for the academic and professional spheres to work in close conjunction with one another. In conclusion the article signals the long road that still remains to be travelled in social education, despite the considerable progress made in so few years.*

### Paraules clau

Educació social, Col·legis professionals, Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales, Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya

### Keywords

Social education, Professional associations, Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (the Spanish affiliate of the AIEJI), Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya (the professional association of social educators in Catalonia)

### Cómo citar este artículo:

Monreal Bel, Maria Rosa; López Zaguirre, Rafel (2018). El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 39-58



David Foster Wallace hizo el discurso de la ceremonia de graduación en 2005 en el Kenyon College de Estados Unidos. Lo empezó narrando esta fábula:

Había una vez dos peces jóvenes que estaban nadando y se encontraron por casualidad con un pez más viejo que iba en dirección contraria; el pez más viejo les saludó con la cabeza y les dijo: “buenos días, chicos. ¿Cómo está el agua?” Los dos peces jóvenes siguieron nadando un trozo; al fin, uno de ellos miró al otro y dijo: “¿Qué demonios es el agua?” (Ordine, 2013, p. 29).

Nuccio Ordine recoge la anécdota de David Foster en su libro *La utilidad de lo inútil* donde el autor ilustra el papel y la función de la cultura y proporciona la clave de la lectura de su relato: el significado de la historia de los peces es simplemente que las “realidades más obvias, ubicuas e importantes son a menudo las más difíciles de ver y de discutir” (Ordine, 2013, p. 30).

Igual que los dos peces más jóvenes, no nos damos cuenta de qué es verdaderamente el agua en la que vivimos cada minuto de nuestra existencia. No tenemos conciencia de que la literatura y los saberes humanísticos, la cultura y la enseñanza constituyen el líquido amniótico ideal en el que las ideas de democracia, libertad, justicia, laicidad, igualdad, derecho a la crítica, tolerancia, solidaridad y bien común pueden experimentar un vigoroso desarrollo.

Nuccio Ordine, en su libro, realiza una defensa apasionada del conocimiento y del saber de las disciplinas humanísticas, es decir, de aquellos saberes que no producen beneficios.

¿Y por qué elegimos esta cita para hablar de educación social? Quizás porque en muchos foros hemos oído una frase bastante descabellada en la que muchos discursos se estrellan como una roca: los estudios no me han servido para nada. ¡Pues hablemos de ello!

## El inicio del asociacionismo profesional

A mediados de los años ochenta se crearon las primeras asociaciones de educadores, entonces denominados “educadores especializados”: “El educador especializado se puede considerar como una de las figuras anteriores a la implantación de la diplomatura en Educación Social” (Martinell, 1994, p.81). Y nos planteamos tres objetivos, de cara a conseguir la regularización y la normalización de la profesión:

- Conseguir el reconocimiento formativo, mediante el establecimiento de una formación universitaria.

- Conseguir el reconocimiento profesional, mediante la creación de colegios profesionales.
- Conseguir el reconocimiento de las educadoras y educadores que históricamente habían creado profesión.

Estos objetivos no se planteaban sólo con el fin de beneficiar al colectivo profesional; fundamentalmente, se encaminaban a conseguir una atención de calidad para las personas receptoras de los servicios que atendían a educadoras y educadores sociales y eran la base de las asociaciones de educadores tanto en Cataluña como en todo el Estado español.

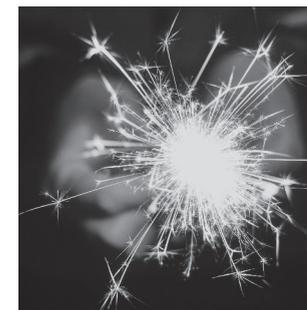
La primera fue la Asociación de Educadores de Cataluña (AEC), que se creó a principios de los años ochenta y a la que siguieron el resto de asociaciones estatales hasta mediados de los noventa. La AEC con los años fue cambiando de nombre: Asociación de Educadores Especializados de Cataluña (AEEC); Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña (APEEC), de 1986 a 1994; Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cataluña (APEESC), de 1994 a 1999, año de su disolución.

## La importancia del reconocimiento profesional

En relación con el objetivo del reconocimiento profesional, la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña organizó el I Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau (Barcelona, octubre de 1987) para trabajar sobre las formas de organización del colectivo profesional. A continuación, y con la Coordinadora Estatal de Asociaciones, se organizó el I Congreso de Educadores de Pamplona (diciembre de 1987) y el X Coloquio Internacional de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), (Barcelona, noviembre de 1988). Estos espacios reforzaron enormemente el colectivo profesional y se empezó a trabajar con firmeza el objetivo del reconocimiento profesional.

En Cataluña, en mayo de 1994 se configura una nueva junta de gobierno de la entonces Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña (APEEC), que se planteó, entre otras cuestiones y por mandato de la asamblea, las siguientes metas:

- Iniciar la conexión con la Asociación de Animación Sociocultural y la Asociación de Educación de Personas Adultas para integrar a los tres colectivos profesionales en una única asociación.
- Elaborar un estudio sobre la realidad de las educadoras y educadores sociales en Cataluña.



- Trabajar para conseguir la homologación del título entre las formaciones propias de la educación social previas a la formación universitaria y a la nueva diplomatura.
- Colaborar a nivel estatal en la realización de un congreso, previo a la aparición de la primera promoción de diplomados en Educación Social, previsto para junio de 1995.
- Iniciar el proceso para la consecución del colegio profesional que reconociera a los y las profesionales que históricamente habían trabajado y aún trabajaban de educadores sociales.

En relación con la conexión con las otras asociaciones, se iniciaron los contactos con las diversas asociaciones existentes, cuyo fruto fue que los responsables de la Asociación de Animación Sociocultural, muy activa a finales de los ochenta, decidió su integración y la del colectivo en la nueva Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cataluña (APESC). No ocurrió lo mismo con el colectivo de formación de personas adultas, ya que su posición, más en la vertiente escolar que en el social, les llevó a seguir trabajando por el reconocimiento académico como maestros.

En cuanto a la realización de un congreso de educadoras y educadores sociales, previa a la aparición de la primera promoción de diplomados, entre el 21 y el 23 de abril de 1995, en Murcia, se realiza el I Congreso del Educador Social, Presente y Futuro en la Educación Social, como espacio de confluencia de los antiguos, actuales y futuros profesionales de la educación social y del mundo académico.

De este congreso, que muchos vivimos con una gran intensidad, en relación con el trabajo que se debía llevar a cabo en el futuro por parte del colectivo profesional, destacaríamos sobre todo lo que se hizo en cuatro de los grupos de trabajo (del 17º al 20º grupo), ideados para desempeñar esta tarea de confluencia y construcción conjunta. Salimos del congreso con un impulso importante del colectivo, no sólo en Cataluña, sino también en el resto del Estado.

Finalmente, respecto al proceso para la consecución del colegio profesional, a nuestro entender todo el mundo tenía claro que el colegio debía ser un instrumento útil para la profesión, básicamente, en dos aspectos:

- Como espacio de encuentro de los diferentes ámbitos de intervención y de las diferentes realidades formativas de las educadoras y educadores sociales (diplomados y no diplomados).
- Como referente social en la defensa de los límites y los contenidos de nuestra práctica profesional.

Estos dos aspectos orientaron cómo debía ser el proceso para la consecución del colegio: un proceso participativo, abierto, transparente, integrador y, sobre todo, un proceso presidido por el consenso entre todas las partes.

## Los años noventa, clave en la formación

En el marco del X Coloquio Internacional de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), se constituyó la Coordinadora de Asociaciones y Escuelas de Formación de Educadores Especializados, que fijó, como prioridad, los trabajos de consecución de la diplomatura, elaborando una propuesta consensuada del currículo formativo que debería tener esa diplomatura. Paralelamente, la Asociación de Animadores Socioculturales, a lo largo de los últimos años de la década de los ochenta, trabajó para lograr la creación de una formación universitaria propia. Finalmente, las dos líneas de intervención confluyeron en la creación de la diplomatura de Educación Social.

A principios de los noventa, y con la aparición de la diplomatura que permitía alcanzar el primer objetivo (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto), se inicia un proceso de reflexión en el colectivo profesional, recordémoslo, de educadores especializados, tanto en Cataluña como en el resto del Estado, con varias cuestiones sobre la mesa, una de las cuales fue: ¿qué pasos se deben hacer en relación con el reconocimiento formativo de profesionales con formación previa?

Esta pregunta no obtuvo respuesta hasta el año 2004, en que se consiguió una norma legal de reconocimiento para los profesionales con formación específica previa a la diplomatura (Real Decreto 168/2004, de 30 de enero),<sup>1</sup> aunque algunos creíamos que se podría haber resuelto a principios de los noventa, cuando la Universidad de Barcelona ofreció a la Asociación Profesional un plan especial para convalidarlos, ofrecimiento que la Asociación, de acuerdo con el colectivo afectado, declinó.

La Junta de gobierno del APEEC, entre mayo de 1994 y noviembre de 1996, mes en el que se aprobó la Ley de creación del CEESC, se planteó entre otros objetivos el de trabajar para conseguir la homologación del título entre las formaciones propias de la educación social previas a la formación universitaria y a la nueva diplomatura.



A principios de los noventa, y con la aparición de la diplomatura, se inicia un proceso de reflexión en el colectivo profesional con varias cuestiones sobre la mesa, una de las cuales fue: ¿qué pasos se deben hacer en relación con el reconocimiento formativo de profesionales con formación previa?

## La homologación de titulaciones de las educadoras y los educadores sociales

En relación con la homologación de titulaciones previas, desde la aparición de la diplomatura, el colectivo de profesionales y el de académicos de la educación social se fueron articulando a fin de que los nuevos diplomados pudieran adquirir una formación práctica y, al mismo tiempo, que los profesionales fueran elementos activos en la formación de los educadores y las educadoras. Las dificultades para resolver esta preocupación impulsaron a los representantes del colectivo profesional y a los del profesorado de las diferentes universidades que impartían la diplomatura a crear una Comisión de Académicos y Profesionales de la Educación Social, promovida por el entonces Ministerio de Asuntos Sociales y compuesta por tres representantes de cada colectivo, con la participación del Ministerio.

Esta comisión impulsó que desde la Universidad de Barcelona, la Universidad de Girona y desde la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPS)<sup>2</sup>, se pidiera a la Dirección General de Universidades la homologación-convalidación de la formación de las personas mencionadas.

El acuerdo de ambos colectivos con respecto a esta cuestión fue total, y se consensuaron las condiciones para que se pudiera producir este proceso. Fueron las siguientes:

- a) Cumplir los requisitos para acceder a la universidad.
- b) Estar graduado en una de las escuelas que ofrecieron formación específica para educadores sociales con una duración de tres años, y que existieran con anterioridad a la inclusión de estos estudios en los actuales títulos universitarios de Educación Social.
- c) Superar una prueba global asegurando la suficiencia de los conocimientos incluidos en las materias troncales de la diplomatura en Educación Social.

El proceso era complejo y para poderlo culminar existía una orden ministerial. La Dirección General de Enseñanzas Universitarias transmitió las tres solicitudes a la Secretaría del Consejo de Universidades, que, siguiendo el procedimiento habitual, las puso en consideración de su Subcomisión de Ciencias Sociales, que con fecha de 19 de mayo de 1997 emitió un borrador de dictamen. Era la primera vez que un organismo se manifestaba en relación con este proceso.

De todas formas, y teniendo presente que el Real Decreto que reguló el proceso no se aprobó hasta el 30 de enero de 2004, nos podemos imaginar los

esfuerzos que muchas personas, lideradas por Antoni Julià, tuvieron que hacer en esos años para conseguir la regulación.

## Llega el título de grado

La entrada en vigor de los acuerdos de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior proporcionó la oportunidad histórica de poder crear unos estudios universitarios, el nuevo grado, a partir de la unión y el consenso de criterios entre la universidad y el mundo laboral<sup>3</sup>, en especial los colegios profesionales. El mundo de la educación social, representado en un principio por ASEDES y después por el recién creado Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCE) a nivel estatal, así como por los colegios oficiales y asociaciones profesionales en cada comunidad autónoma a escala local, no fue ajeno en absoluto a este proceso de cambio y renovación que suponía, en principio, la elaboración de los nuevos estudios de grado en Educación Social. En este sentido, cabe destacar la participación activa que desde ASEDES, el CGCE, los colegios y las asociaciones se tuvo desde el primer momento colaborando con ANECA en la elaboración del libro blanco de pedagogía y educación social. Miembros representantes de ASEDES intervinieron en las jornadas de Palma de Mallorca<sup>4</sup> sobre los estudios de grado en Educación Social. Miembros del CGCE fueron a la V Conferencia de Decanos de Educación en la que se expuso el documento elaborado por la comisión.

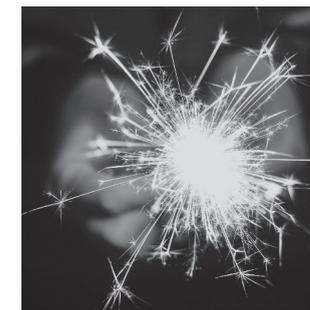
## Las propuestas de las educadoras y los educadores sociales al título de grado

Las propuestas realizadas querían, sobre todo, superar la arcaica definición del ámbito de trabajo de la educación social exclusivamente como el no formal y el informal y adaptar los nuevos estudios de grado a los nuevos ámbitos de intervención y desarrollo laboral del educador social aparecidos en los últimos años, partiendo de la base de una formación con un cuerpo teórico vertebrador, integral y con carácter transversal que estructure los conocimientos del nuevo título.

Se consideró positivo dar a la formación de educación social una visión pedagógica, filosófica, psicológica, sociológica, antropológica e histórica. A continuación se concretan algunas de las propuestas realizadas.

- Se propuso el binomio acción-reflexión como indisoluble, intrínseco y específico de la profesión. Nos definimos como profesionales de la acción-reflexión.

Las propuestas realizadas querían superar la arcaica definición del ámbito de trabajo de la educación social como el no formal y el informal y adaptar los nuevos estudios de grado a los nuevos ámbitos de intervención y desarrollo laboral



- Se hicieron propuestas sobre la base de la estructura de funciones y competencias elaboradas por el colectivo profesional: Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) y la Plataforma Común Europea.
- Se realizaron aportaciones en torno a términos educativos de carácter semántico y conceptual (acción-intervención, participación, cultura, salud mental-enfermedad, etc.).
- Se insistió especialmente en la calidad del prácticum. Se quería un prácticum que fuera integrador, espacio de confluencia entre teoría y práctica; espacio de reflexión; se insistió en el incremento de los ECTS<sup>5</sup>. Se hicieron aportaciones reflexivas en torno al papel de cada uno de los actores que intervenían: universidad, empresa, alumnos y tutores.
- Se propuso impulsar los procesos de investigación del educador social y desde la educación social.
- Se propuso que el conocimiento específico e intensivo de los ámbitos se hiciera a través de módulos o asignaturas optativas y los ciclos posteriores de postgrado.

## De la creación de un oficio y una categoría profesional: a la vez que se desarrolla la disciplina universitaria se crean nuevas regulaciones de la profesión

Se hace una relación de documentos legales que han regulado una parte importante de la profesión para su desarrollo vinculado a las administraciones públicas o entidades concertadas, básicamente relacionadas con la protección de los niños, los servicios sociales y centros abiertos, justicia y mediación.

De entrada, con la aprobación del cuerpo de diplomados de la Generalitat de Cataluña en 2004, donde básicamente se define la profesión en base a cuatro grandes ámbitos de actuación:

1. La educación no formal.
2. La educación de adultos –incluidos los de la tercera edad.
3. La educación e inserción social de personas desadaptadas o discapacitadas.
4. La acción socioeducativa.

Posteriormente, la Dirección General de Función Pública, que expresa los ámbitos competenciales y relata las funciones más características del ámbito de protección en la infancia, considera que, principalmente, corresponde a la especialidad de educación social<sup>6</sup>:

1. Garantizar que la acogida del niño o adolescente en un centro se desarrolle en un entorno seguro y protector, con un trato afectivo y una atención personalizada, y prevenga la victimización.
2. Informar al niño o al adolescente del funcionamiento del centro y de sus derechos y deberes, así como facilitarle espacios de escucha y de participación.
3. Procurar al niño o adolescente acogido en un centro una educación integral y compensadora, que responda a sus necesidades y sus carencias, y las satisfaga.
4. Educar para la resiliencia favoreciendo que el niño o el adolescente desarrolle factores resilientes que compensen los posibles efectos negativos de las causas de su internamiento.
5. Potenciar el desarrollo emocional de los niños y adolescentes estableciendo vínculos educativos positivos, afectivos y de confianza.
6. Transmitir los valores educativos, culturales y sociales, así como los modelos positivos de comportamiento adulto.
7. Velar para que los niños y los adolescentes alcancen los niveles académicos propios de su edad, motivándolos y acompañándolos en las tareas que deben llevar a cabo, en coordinación con los centros escolares.
8. Intervenir para ayudar a los niños y a los adolescentes atendidos a desarrollar el sentido de responsabilidad necesario para su seguridad personal, autoestima y responsabilidad ante la comunidad.
9. Favorecer la integración en los principales contextos de socialización: escolar, formativo, laboral, sanitario, deportivo, de ocio y cultural, manteniendo al mismo tiempo el entorno social de origen.
10. Implicar a las familias en el proyecto educativo del niño o el adolescente y en el proyecto de centro motivando su participación y incluyéndolas en el proceso.
11. Intervenir educativamente en las familias con el objetivo de potenciar sus fortalezas y capacidades parentales y mejorar las relaciones familiares y las condiciones para el regreso de su hijo o hija.
12. Cuando proceda, preparar al niño o al adolescente para que se pueda integrar en una familia acogedora o pueda adquirir una autonomía personal que le permita una vida independiente al cumplir la mayoría de edad.
13. Gestionar el conflicto como herramienta educativa, con el objetivo de que los niños y los adolescentes puedan aprender a resolver situaciones y a canalizar las emociones de una forma socialmente aceptable y personalmente constructiva.
14. Ser el educador/a de referencia o tutor/a de los niños y adolescentes que se le asignen y responsabilizarse de la acción tutorial: elaborar el proyecto educativo individual (PEI), hacer el seguimiento y evaluarlo con el conocimiento y la participación de los niños y adolescentes según su madurez; elaborar el informe tutorial de seguimiento educativo (ITSE) y elaborar el informe propuesta (IP) para plantear un cambio.
15. En los centros de acogida, participar en la valoración de desamparo de los niños o adolescentes objeto de estudio o en la elaboración de propuestas de medidas de protección.



16. Participar en la elaboración del proyecto educativo de centro (PEC) y del reglamento de régimen interno (RRI) y cumplirlos. Colaborar en la programación y la memoria anuales. Participar de forma activa en las reuniones de equipo, a fin de establecer criterios unificados de actuación, y en el espacio de supervisión.
17. Coordinarse con los diferentes agentes implicados en la protección de los niños y adolescentes que estén a su cargo, y trabajar con unos objetivos comunes y compartidos, tanto de forma interna (entre los diferentes profesionales del centro) como externa (con los diferentes profesionales y las instituciones que están relacionadas).
18. En las ludotecas, ofrecer a los niños y jóvenes diversas actividades educativas y de ocio a través del juego y los juguetes, velar por el cumplimiento del proyecto educativo, elaborar la programación y la memoria anual, y organizar los fondos lúdicos y cuidarlos.

Este mismo documento define por primera vez las competencias clave que debe tener el profesional de la educación social. Entre todas ellas, destacamos las siguientes:

- Conocer y comprender las características específicas de la administración pública, sentirse comprometido con sus principios y valores y actuar de acuerdo con los principios éticos que inspiran su actuación.
- Actuar de forma autónoma y proactiva para resolver de manera eficaz las situaciones que surgen en el día a día de la actividad profesional.
- Comprender y asumir decisiones en la realización de sus funciones y responsabilidades, teniendo en cuenta su ámbito profesional.
- Controlar y regular las emociones y la propia conducta ante situaciones de alto nivel de ansiedad o conflicto real o potencial en el desarrollo de las funciones.
- Mantener un comportamiento calmado en situaciones de estrés, provocación, oposición u hostilidad.
- Tener capacidad para participar, colaborar y coordinarse activamente en un equipo o grupo de trabajo.
- Tener disposición para integrarse y hacer que los demás también se integren, y potenciar la participación y la cohesión del equipo o grupo de trabajo, a fin de alcanzar los objetivos comunes.

Como se puede comprobar, el texto sólo tiene en cuenta la competencia en materia de protección de los niños y describe unas funciones y competencias enmarcadas en los centros de protección y no se desarrolla ningún otro ámbito.

La administración (autonómica y estatal) requería que cada ámbito de actuación laboral tuviera la obligación de describir la aportación de la educación social en ese ámbito laboral, y que la Dirección General de Función Pública la iría aprobando, algo que no hemos hecho ni como profesionales ni como

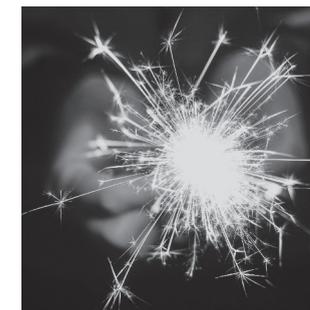
universitarios. Lo que ha sucedido finalmente es que cada ley sectorial define las funciones, como la ley de servicios sociales (ley 12/2007, de 11 de octubre) que regula la profesión en este ámbito en aspectos muy formales pero sin una mirada disciplinaria. Por ejemplo, no menciona la atención socioeducativa ni la atención grupal o comunitaria, y existe un trabajo de investigación continuo y formación permanente para profundizar en la aportación de la profesión a los servicios sociales básicos. Por otra parte, el hecho de que se haya creado un comité de expertos en formación en el ámbito de la acción social ha permitido que, a raíz de la creación de un nuevo modelo del Sistema de Atención Socioeducativa (SIS), que sustituye la nomenclatura anterior de centro abierto (Cartera de Servicios Sociales Básicos), se llevara a cabo un estudio de expertos en centros abiertos (educadores sociales que tienen una amplia experiencia), que genera una revisión de las funciones propias del educador social en este nuevo modelo. Así pues, el documento quizá fue definiendo algunos ámbitos (p. ej.: educadores sociales de servicios sociales de atención primaria en 1996), mientras que otros ámbitos se definieron hace tan sólo seis años, a partir de la creación de los servicios de intervención socioeducativa.

Entramos ahora en otro campo de trabajo de la profesión: el sistema penitenciario dentro del ámbito de justicia. Se emite un decreto en 2006 que define las funciones del responsable de programas de educación social, las aportaciones de los educadores sociales a equipos multidisciplinares y la mirada de la educación social, que es imprescindible en la interacción de las personas internas en el centro penitenciario. El espacio de ocio dentro del sistema penitenciario amplía y facilita esta interacción y favorece la integración social y cultural.

El hecho de que los educadores sociales estemos regulados dentro del centro penitenciario hace que los educadores sociales de entidades hagan posible esta interacción en beneficio de las personas. Las amplias posibilidades de su regulación vertebran una multitud de sinergias como las que describen en su artículo Jordi Enjuanes y Oriol Vinyals (2016, p. 2): “su propuesta educativa en torno a la gestión de actividades en tiempo de ocio va más allá de la gestión del tiempo libre y promueve la participación, el trabajo en red y una intervención integral para y con los internos. La acción, complementada con el apoyo de los educadores sociales, permite procesos de reflexión, capacitación, empoderamiento y mejora de la cohesión grupal. Aspectos todos ellos clave en el proceso de reinserción”.

Otro ámbito regulado para ejercer la educación social es la mediación en el derecho privado. Fue regulado en 2009:

Puede ejercer como mediador o mediadora, a los efectos de esta ley, la persona física que tiene un título universitario oficial y que acredita una formación y una capacitación específicas en mediación, debidamente actualizadas de acuerdo con los requisitos establecidos por el reglamento. Esta persona debe estar colegiada en el colegio profesional correspondiente, o ha de pertenecer



El hecho de que se haya creado un comité de expertos en formación en el ámbito de la acción social ha permitido que se llevara a cabo un estudio de expertos en centros abiertos, que genera una revisión de las funciones propias del educador social en este nuevo modelo

a una asociación profesional del ámbito de la mediación, acreditada por el departamento competente en materia de derecho civil, o debe prestar servicios como mediador o mediadora para la administración.

La persona mediadora puede contar con la colaboración de técnicos, para que intervengan como expertos, y con la participación de comediantes, especialmente en las mediaciones entre más de dos partes. Estos profesionales deben ajustar su intervención a los principios de la mediación.

Situación de los educadores sociales que cumplen el requisito establecido en la Ley 15/1996. Los educadores sociales que no estén en posesión de una titulación universitaria y que estén colegiados en el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, de acuerdo con lo establecido en la disposición transitoria cuarta de la Ley 15/1996, del 15 de noviembre, de creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, y el artículo 11 de los estatutos de este Colegio, y que acrediten una formación y una capacitación específicas en mediación, homologada por el Centro de Mediación de Derecho Privado de Cataluña, pueden solicitar ser incluidos en el Registro general de personas mediadoras en el ámbito familiar y en el Registro general de personas mediadoras en los ámbitos del derecho privado.

Los colegios profesionales: Tienen la consideración de colegios profesionales en el ámbito de la mediación aquellos que firmen convenios de colaboración con el departamento competente en materia de derecho civil, a través del Centro de Mediación de Derecho Privado de Cataluña y, en todo caso, los colegios de abogados, el de psicólogos, el de trabajo social, el de educadoras y educadores sociales y el de pedagogos, para desarrollar las funciones que les asigna la Ley y el Reglamento. Los colegios profesionales pueden firmar convenios de colaboración en materia de mediación con el departamento competente en materia de derecho civil con el objetivo de promover políticas específicas de fomento de la mediación.

La mediación parte de un gran esfuerzo común entre las diversas profesiones del ámbito social para promover conjuntamente el acceso a la mediación, básicamente como alternativa a la mediación centrada en los profesionales del derecho. Es un ejemplo de regulación de la profesión desde el inicio, y en cualquier modificación o cambio que se quiera hacer se tendrá presente que no se puede contravenir la legislación.

Seguimos la cronología y nos situamos ya en 2010, año en el que se incluye la figura profesional del educador social en el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.

Uno de los temas a destacar es que cada nueva regulación realiza una aportación de peso específico a la disciplina. Por ejemplo, el decreto 357/2011, de 21 de junio, de los servicios técnicos de punto de encuentro. Como educadores sociales, nos encontramos en un equipo multidisciplinar regulando la emisión técnica de informes en el punto de encuentro. Es un aspecto diferenciador de otros sitios regulados anteriormente que no hacen esta aportación, lo que puede generar confusión.

En cuanto a la infancia y la adolescencia, encontramos las legislaciones siguientes:

- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia<sup>7</sup>.
- Decreto 2/1997, de 7 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de protección de los menores desamparados y de la adopción<sup>8</sup>, y del que cabe destacar los artículos siguientes:

#### Artículo 31

Los centros de atención a la infancia contarán con un proyecto educativo elaborado de acuerdo con el proyecto marco aprobado por la Dirección General de Atención a la Infancia, basado en los principios de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, de protección de los menores desamparados y de la adopción y que deberá estar validado por aquella.

#### Artículo 32

Los centros de atención a la infancia deberán estar inscritos en la Sección de servicios y establecimientos de atención a la infancia y la adolescencia del Registro de Entidades, Servicios y Establecimientos Sociales.

#### Artículo 33

La guarda del menor se confiará al director del centro, mediante la resolución administrativa correspondiente, por la que se adopta la medida de protección.

#### Artículo 34

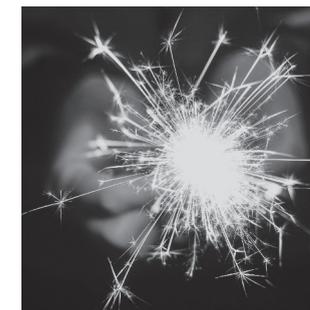
Los centros contarán con personal educativo suficiente, formado por educadores sociales de ambos sexos, que deberá tener la capacitación profesional adecuada, según las disposiciones de este Reglamento.

## Los documentos profesionalizadores

En 2007 la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales publican los Documentos profesionalizadores, que incluyen:

- La definición de educación social.
- El código deontológico.
- El catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social.

En 2007 la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales publican los Documentos profesionalizadores



A continuación, destacaremos los puntos de anclaje de la definición:

#### *Derecho*

La conciencia de responsabilidad pública ante los problemas de convivencia; el nacimiento de nuevas modalidades de exclusión y marginación social, y la necesidad de construir un mundo en el que todos podamos compartir bienes de forma más equitativa, son algunos de los factores que explican y justifican la eclosión y la relevancia social que ha adquirido la educación social en nuestro país en las últimas décadas. Ya en la época del estado de derecho y bienestar, la oferta y la demanda de tareas socioeducativas se ha multiplicado, se han ido abriendo nuevos espacios para atender necesidades educativas: el acceso a la vida social. En este sentido podemos decir que la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela.

Concebimos la educación social como una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un estado de derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática.

Por ello, consideramos que la educación es un derecho de la ciudadanía porque así lo avalan los marcos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos (ASEDES, 2007, p. 12).

#### *Profesión*

Siguiendo a Riera (1998), algunos de estos serían:

La existencia de un cuerpo de conocimientos específico que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito que abarque cada profesión (en nuestro caso la disciplina Pedagogía Social).

- La existencia de una comunidad que comparte una misma formación específica (la diplomatura en Educación Social).
- El desarrollo de unas funciones públicas y específicas con planteamientos comunes y técnicos de intervención profesional, con retribución económica reconocida por la labor desarrollada y la asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios.
- La existencia de una normativa interna para el grupo profesional que permite el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional (Colegios profesionales) (ASEDES, 2007, p. 13).

#### *De carácter pedagógico*

Porque entendemos que la Pedagogía Social es la ciencia y la disciplina que toma como objeto de estudio la Educación Social, proporcionando modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa (ASEDES, 2007, p. 14).

#### *Acciones mediadoras*

Cuando hablamos de acciones mediadoras no nos referimos específicamente a la mediación de conflictos ni lo entendemos como una enseñanza o transmisión de contenidos culturales. Consideramos que la mediación es un trabajo previo que se debe hacer para que el sujeto de la educación pueda encontrarse con lugares, personas y contenidos (ASEDES, 2007, p. 15).

#### *Acciones formativas*

Son aquellas que posibilitan que el sujeto de la educación se apropie de la cultura, no sólo de la académica, sino de la cultura entendida en sentido amplio (ASEDES, 2007, p. 15)

#### *Sujeto de la educación*

Entendemos por sujeto de la educación todo individuo o colectivo con el que se establece una relación educativa, es decir, a quien se dirige nuestra acción profesional y se muestra dispuesto a asumir este trabajo educativo (ASEDES, 2007, p. 15).

#### *Redes sociales*

La nueva configuración social hace que no podamos pensar exclusivamente en un sistema social vertical, sino que lo abordamos como una multitud de itinerarios, situaciones, espacios, ritmos, tiempos y lugares en que el acto educativo es susceptible de acaecer. Esto supone una forma de entender la configuración actual de nuestra sociedad (ASEDES, 2007, p. 15).

#### *Sociabilidad*

Por sociabilidad entendemos la capacidad de relación con los demás en los espacios sociales. Hemos introducido el término sociabilidad, en lugar del de socialización, porque éste se refiere preferentemente a la concepción de Émile Durkheim, que hace referencia a la socialización metódica de la infancia (ASEDES, 2007, p. 15).

#### *Circulación social*

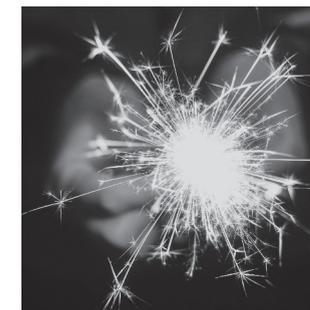
Posibilidad de realizar trayectos diversos y diferenciados por los diferentes espacios de desarrollo de la sociabilidad (ASEDES, 2007, p. 15).

#### *Bienes culturales*

Contenidos y recursos culturales con un valor social reconocido (y, por tanto, objetivado u objetivable), propios de cada época y lugar (ASEDES, 2007, p. 15).

Esta publicación conjunta y acordada nos pone nombre dentro del mundo profesional y académico, y sirve para construir a partir de estas posiciones.

El III Congreso Estatal de Educadores y Educadoras sociales y el XV Congreso Internacional de Educadoras y Educadores Sociales celebrado en Barcelona con el tema “Ética y calidad en la intervención socioeducativa” tuvo como consecuencia que la propia ASEDES creara una comisión con el objetivo de redactar una propuesta de código deontológico del educador social. Durante dos años se reflexionó sobre los principios, las normas, los derechos y los deberes de los educadores y educadoras sociales, se sometió a debate en las diferentes asociaciones y colegios profesionales emergentes y se contó con un grupo de expertos.



## ¿Se debe regular la profesión aún más?

Sí, se debe regular aún más porque es necesario construir profesión y mejorar el discurso académico. Es por ello que creemos en la incidencia política que puede tener la profesión, siempre que esté argumentada por una confluencia de discurso académico y posicionamiento político.

La regulación de la profesión en una ley propia nos está planteando un reto mayúsculo, no tanto por el hecho de llegar a consensos a nivel territorial como por el hecho de que la regulación legal de la profesión ha sido un espejismo

El giro actual fruto de la regulación de la profesión en una ley propia (Ley para la educación social) nos está planteando, como colegios profesionales, un reto mayúsculo, no tanto por el hecho de llegar a consensos a nivel territorial como por el hecho de que la regulación legal de la profesión ha sido un espejismo. Sin ánimos de desmerecer nuestra historia intensa y reciente, dado que en veinte años se ha logrado un cambio sustancial, creemos que todavía queda mucho por hacer y que hay que seguir con la misma intensidad.

Seguir creando discurso profesional de ámbitos regulados con una observancia plena de la administración competente, como los ejemplos expuestos: justicia, mediación, servicios sociales, servicios de intervención socioeducativa, equipos especializados de infancia y adolescencia, centros de protección de niños, etc., por citar tan solo algunos. Crear discurso acordado entre profesionales y académicos para tener argumentos fundamentados en nuestros puntos de anclaje: derecho, profesión, pedagogía social, acciones mediadoras, acciones formativas, sujeto de la educación, redes sociales, sociabilidad, circulación social y bienes culturales.

¿Y por qué no lo regulamos todo en forma de ley?

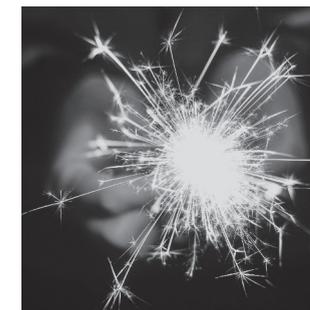
Es posible llevar a cabo iniciativas populares, hacernos portavoces de la profesión mediante el Consejo Estatal o trabajar con todas las universidades que tienen el grado de Educación Social en su programa de estudios. Todo requiere tiempo, intensidad, coraje... ¡Y colegiados que lo deseen aún más!

Regular otra vez la profesión supone aprovechar todo lo dicho en este artículo y dar una nueva imagen. Una ley que toque en clave de futuro los ámbitos donde estamos y podemos estar como profesionales, para evitar estrellarnos embelesados por el espejismo donde estamos todavía y tener un camino por recorrer con los sujetos de la educación social.

Propuesta de justificación de la LES<sup>9</sup>

Por todo ello y considerando que la profesión de educador/a social es una profesión titulada y habiendo quedado constatada su incidencia en pro del interés general, es necesaria la aprobación de una ley que garantice el derecho a la educación social, la cual garantiza la calidad de los servicios prestados velando por el interés público y siendo, así, sus profesionales garantes de los

mismos y adheridos al cumplimiento de un código deontológico que ordene la profesión, velando esta misma ley para que las personas disfruten de los derechos constitucionalmente reconocidos, así como en otras legislaciones vigentes, siendo prestados estos servicios por profesionales cualificados, titulados y colegiados, otorgándole a sus beneficiarios/as el derecho a acudir al colegio profesional correspondiente, para ejercer su derecho como mecanismo y organismo de control garante de la efectiva protección de sus servicios y derechos fundamentales que nuestra Carta Marga ampara en su articulado, y de los que son beneficiarios directos, luchando y contribuyendo de esta forma por una sociedad más justa e igualitaria y por un sistema de equidad y seguridad.



## Conclusiones

Acabamos este artículo igual que lo hemos empezado, con unas palabras extraídas del libro *La utilidad de lo inútil*, de Nuccio Ordine, que nos parecen apropiadas como reflexión final.

Yo me atreví a preguntarle quién era para él el científico más útil del mundo. Respondió enseguida: “Marconi”. Entonces le sorprendí diciendo “por mucho placer que nos proporcione la radio y por más grande que sea la aportación de las transformaciones inalámbricas a la vida humana la contribución de Marconi ha sido casi insignificante”... El mérito real por todo lo que se ha conseguido en el campo de la transmisión inalámbrica corresponde, en la medida que un mérito tan fundamental pueda ser asignado a un solo individuo, al profesor Clerk Maxwell, quien en 1865 llevó a cabo ciertos cálculos abstrusos y remotos en el campo del magnetismo y la electricidad... La detección y demostración de las ondas electromagnéticas que transportan las señales de las transmisiones inalámbricas fue resuelto por Heinrich Hertz... Ni a Maxwell ni a Hertz les preocupaba la utilidad de su trabajo; esta idea ni siquiera se les pasó por la cabeza. No perseguían ningún objetivo práctico. El inventor en sentido legal fue naturalmente Marconi, pero ¿qué inventó Marconi? Apenas el último detalle técnico, en particular el aparato de recepción... Tal vez Hertz y Maxwell no inventaron nada, pero su inútil obra teórica fue aprovechada por un hábil técnico y ha creado nuevos medios de comunicación, de servicio público y de entretenimiento, y gracias a ello hombres de méritos relativamente pequeños han obtenido fama y millones (Ordine, 2013, p.150).

Una ley que toque en clave de futuro los ámbitos donde estamos y podemos estar como profesionales, para evitar estrellarnos embelesados por el espejismo donde estamos todavía y tener un camino por recorrer con los sujetos de la educación social

El saber debe ser un ancla donde detener la barca y donde nuestros argumentos técnicos no se estrellen, sino que se enriquezcan y tengan sentido para nosotros como profesionales, y también para prestigiar la profesión.

En conclusión, el saber debe ser un ancla donde detener la barca y donde nuestros argumentos técnicos no se estrellen, sino que se enriquezcan y tengan sentido para nosotros como profesionales, y también para prestigiar la profesión.

Maria Rosa Monreal Bel  
 Presidenta del Colegio de Educadoras y  
 Educadores Sociales de Cataluña  
 mariarosa.monreal@ceesc.org

Rafel López Zaguirre  
 Educador social  
 Expresidente del Colegio de Educadoras y  
 Educadores Sociales de Cataluña  
 lopezr@vilassardemar.cat

## Bibliografía

**ASEDES** (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>

**Cataluña. Decreto 2/1997**, de 7 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de protección de los menores desamparados y de la adopción. Departamento de Justicia. (DOGC núm. 2307, de 13 de enero de 1997).

**Cataluña. Ley 14/2010**, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. Departamento de la Presidencia. (DOGC núm. 5641, de 2 de junio de 2010).

**Enjuanes, Jordi; Vinyals, Oriol** (2016). Voluntariado y educación social en prisiones. Una experiencia de participación integral en el proceso de cambio de las personas privadas de libertad. *Revista Educación Social*, núm. 22. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=698>

**España. 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 estudios conducentes a la obtención de aquél. BOE, núm. 243, de 10 de octubre de 1991.

**España. Real Decreto 168/2004**, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la Declaración de la equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación social establecido por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto.

**España. Real Decreto 1591/2010**, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.

**Martinell, A.** (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-90) des d'una perspectiva històrica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperada de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/96404>

**Ordine, Nuccio** (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

**Rodríguez Cueto, Iñaki** (2017). El codi deontològic de l'educador i educadors social: ecos del passat, reflexos del present i aportacions de futur. *Quaderns d'Educació Social*, núm. 19. Barcelona: Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña



- 1 El Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la Declaración de la equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social establecido por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, reconoció como formaciones propias de Educación Social previas a la aparición de la diplomatura, a nivel catalán, las siguientes:
  - Flor de Maig de la Diputació de Barcelona, que impartía el título de Técnico Especialista en Adaptación Social. Formación profesional de segundo grado.
  - Escuela de Educadores Especializados de Girona de la Fundación Servei Gironí de Pedagogia Social (SERGI), que impartía el título de Educador Especializado.
  - Varias escuelas de educadores en pedagogía del ocio y animación sociocultural, que impartían el título en Pedagogía del ocio y animación sociocultural, título expedido por la Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya y reconocido por el Institut Català de Noves Professions (INCANOP).
- 2 La FEAPES fue la federación estatal que integró todas las asociaciones profesionales a lo largo de la década de los años noventa.
- 3 Así se recoge en el documento *Ficha de los estudios de grado en educación social*: “Asimismo este documento se trasladará a la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y al CGCEES, en tanto que instituciones colaboradoras de las Jornadas. Se trata de que el documento final responda al acuerdo entre los sectores académicos y profesionales de la educación social”.
- 4 Jornadas realizadas el 22 y 23 de junio de 2006 en las que se elaboró un documento de consenso sobre el que se trabajó en comisión desde todos los territorios, marcando el tipo de formación que, partiendo de la experiencia desde todos los ámbitos actuales y previsibles en un futuro más o menos inmediato, proponía el colectivo de profesionales.
- 5 ECTS son las siglas de *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos). Estos créditos son un estándar adoptado por todas las universidades y centros superiores de FP del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) cuya finalidad es garantizar la equivalencia de los diferentes sistemas europeos que existen en las diferentes naciones de los estados miembros.
- 6 Disponible en: [http://politiqesdigitals.gencat.cat/web/.content/funcio\\_publica/documents/acces\\_a\\_la\\_funcio\\_publica/arxiu/Perfils\\_professionals/Cossos\\_especials/Educacio-Social\\_Perfil-professional.pdf](http://politiqesdigitals.gencat.cat/web/.content/funcio_publica/documents/acces_a_la_funcio_publica/arxiu/Perfils_professionals/Cossos_especials/Educacio-Social_Perfil-professional.pdf)
- 7 Disponible en: <https://bit.ly/2z3Uo02>
- 8 Disponible en: [https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?documntId=141776&action=fitxa](https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documntId=141776&action=fitxa)
- 9 Texto no publicado ni aprobado: CEESC y CGCEES.

María Dolores Eslava  
Ignacio González  
Carlota de León

## Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido?

Recepción: 10/02/18 / Aceptación: 23/10/18

### Resumen

Con la finalidad de analizar cómo percibe el educador o educadora social en ejercicio la formación, tanto inicial como continua, para el desempeño de la profesión y a partir de una entrevista semiestructurada a cinco profesionales en ejercicio, se estudiaron las funciones que realiza y las dificultades que encuentra en la realidad laboral en función de las carencias formativas que pone de manifiesto. Los resultados ponen en evidencia, desde la visión de las personas encuestadas, el alejamiento de la formación inicial de los ámbitos de acción socioeducativa en la que ejercen su labor, así como de una ausente oferta formativa que permita responder a sus demandas profesionales.

### Palabras clave

Educación social, Funciones profesionales, Demandas formativas, Formación inicial, Formación continua

**Anàlisi de les dificultats manifestades per a l'exercici professional de l'educació social. Quina formació hem rebut?**

*Amb la finalitat d'analitzar com percep l'educador o educadora social en exercici la formació, tant inicial com contínua, per a l'exercici de la professió i a partir d'una entrevista semiestructurada a cinc professionals en exercici, es van estudiar les funcions que realitza i les dificultats que troba en la realitat laboral en funció de les mancances formatives que posa de manifest. Els resultats evidencien, des de la visió de les persones enquestades, l'allunyament de la formació inicial dels àmbits d'acció socioeducativa en la qual exerceixen la seva tasca, així com d'una absent oferta formativa que permeti donar resposta a les seves demandes professionals.*

### Paraules clau

Educació social, Funcions professionals, Demandes formatives, Formació inicial, Formació contínua

**Analysis of the Difficulties Manifested for the Professional Exercise of Social Education. What training have we received?**

*In order to analyse practising social educators' perceptions of their training, both initial and in-service, with regard to the exercise of the profession, as expressed in semi-structured interviews with five currently active social educators, this paper studies the perceived shortcomings of that training in the light of the functions performed and the difficulties encountered in actual day-to-day work. The results bear witness, from the viewpoint of the people surveyed, to the remoteness of their initial training from the areas of socio-educational action in which they work, and to an absence of appropriate training that would enable more effective responses to the demands made on them as professionals.*

### Keywords

Social education, Professional functions, Training demands, Initial training, Ongoing/In-service training

### Cómo citar este artículo:

Eslava Suanes, M. D.; González López, I.; de León Huertas, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 59-82



La educación social que hoy en día se conoce comenzó siendo en España una práctica social y educativa externa a la escuela durante la segunda mitad del siglo xx. Esta actividad adquirió reconocimiento con la creación de la diplomatura de Educación Social en el año 1991, dejando de ser únicamente una práctica socioeducativa para adquirir la entidad de titulación universitaria (Chamseddine, 2013). Del mismo modo, y de la mano del despliegue de los colegios profesionales, la Educación Social adquiere la entidad de profesión (García Molina y Sáez Carreras, 2011).

Recientes trabajos e investigaciones se cuestionan si se reconoce realmente la figura del educador o educadora social en la sociedad, si el plan de estudios ofrece una formación adecuada y ajustada a la realidad laboral (Ferreya y Tortell, 2016) o si el alumnado egresado se encuentra inserto laboralmente en su categoría profesional y en unas condiciones laborales no precarias (Rodríguez, 2011).

A pesar de los avances logrados en el reconocimiento de la profesión, Rodríguez (2011) deja entrever que no son suficientes. En la práctica, Herrera (2010) señala que el perfil competencial de esta figura profesional no está muy definido. Así lo interpretan también Ferreyra y Tortell (2016) cuando indican que no existe un consenso internacional sobre la definición de la profesión.

El escaso reconocimiento social, pues a nivel de colectivo tanto universitario como profesional sí es manifiesto, implica que el educador o educadora social deba desempeñar funciones, en ocasiones, ajenas a las que se le presuponen de su competencia de acuerdo con el código deontológico y el catálogo de funciones y competencias definidas para su profesión. Asimismo, podría verse perjudicado por el intrusismo laboral o el mal uso o abuso que se hace de la figura del voluntariado (Ferreya y Tortell, 2016). Si a esta característica se suma la diversidad de ámbitos de acción socioeducativa señalados por Álvarez Fernández (2017) y Pérez de Guzmán, Bas Peña y Trujillo Herrera (2017), podríamos plantearnos la formación como elemento de empoderamiento, siendo revisable la formación inicial y continua que este profesional precisa. La formación debe estar abierta a todas las especializaciones que el educador o educadora social estime oportunas, garantizando la acción socioeducativa y la respuesta a sus inquietudes formativas (Robles y Gallardo, 2015).

La formación inicial, aquella que se cursa en el ámbito universitario, debe ser considerada como la base del proceso formativo de la profesión, una relación teórico-práctica consistente que se debe acompañar, como señala Herrera (2010), de una formación continua que refuerce y amplíe esos pilares básicos, sobre todo teniendo en cuenta que la formación universitaria ha estado marcada por un modelo academicista por excelencia y que lo que se demanda actualmente es la puesta en marcha de procesos formativos más pragmáticos basados en los contextos de acción (Blanco y Sierra, 2013; Robles y Gallardo, 2015; López, Benedito y León, 2016).

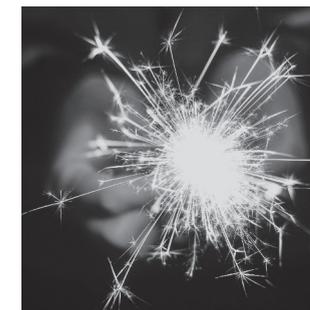
Robles y Gallardo (2015, p. 300) destacan que la formación del educador o educadora social debe centrarse en los siguientes elementos: “el desarrollo inicial de las destrezas o competencias prácticas; la habilidad de analizar y de reflexionar sobre tales destrezas o competencias; y, por ende, la habilidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la carrera”. La formación teórica debe suponer, por lo tanto, el corpus de conocimiento sobre el que reflexionar sobre la práctica. Asimismo, ha de entroncar directamente con las experiencias vividas y con la cotidianidad laboral para su enriquecimiento profesional y su acercamiento al tejido profesional.

Si nos detenemos en la reflexión de Blanco y Sierra (2013) en la que se indica que los educadores y educadoras no suelen indicar como primera opción a la universidad como espacio donde aprendieron su profesión, la pregunta a la que dar respuesta no es cómo acercar la práctica a la teoría o cómo teorizar la práctica, sino cómo hacer de la formación inicial una oportunidad para que el alumnado pueda construir sus propios saberes. Se entiende que el educador o educadora social debe desarrollar conocimientos y habilidades o procedimientos, no obstante, la esencia de la formación inicial debe ser el crecimiento personal y la toma de consciencia sobre las propias acciones, siendo “el saber ser” el que dote de sentido la acción socioeducativa (Martínez y Echevarría, 2009).

Así pues, se exige una formación inicial clara y bien definida, con carácter generalista, siendo el perfil competencial el que se renueva permanentemente a través de la formación continua, buscando dar respuesta a esos cambios e incidiendo en la especialización profesional (Ruiz Corbella, Martín Cuadrado y Cano Ramos, 2015).

La formación continua o permanente es definida por Lletjós y Morros (2011, p. 3) como el “conjunto de actividades encaminadas a la ampliación o actualización de los conocimientos técnicos o habilidades”. Teniendo en antecedentes esta definición, la formación permanente en una sociedad cambiante se convierte en una necesidad innegable. La adaptación al contexto, las nuevas demandas y requerimientos y el avance de la tecnología invitan a pensar que el aprendizaje y la actualización de conocimientos y de formas de hacer son irrevocables en el ámbito socioeducativo (Bauman, 2007; Lletjós y Morros, 2011).

La formación continua debe sentirse como un espacio de intercambio de experiencias con otras y otros profesionales. Medel (2011, p. 4) sostiene que la formación permanente debe facilitar “la transmisión de un saber y de las herramientas necesarias para que los profesionales puedan ubicarse en una realidad cambiante, compleja e incierta, y disponer de los recursos para dar respuesta a las necesidades que esta plantea”. Así, la formación se percibe como espacio de oportunidades, un lugar de intercambio de experiencias que permite la articulación de la teoría y la práctica, la ruptura de prejuicios y adopción de una acción transformadora con proyección de futuro. En



La pregunta a la que dar respuesta no es cómo acercar la práctica a la teoría o cómo teorizar la práctica, sino cómo hacer de la formación inicial una oportunidad para que el alumnado pueda construir sus propios saberes

esta línea, Lletjós y Morros (2011) defienden el paradigma acción-reflexión-acción como mecanismo de formación continuada, donde en la acción se manifiesta el saber teórico y la oportunidad de compartir experiencias, mientras que la reflexión proporciona las herramientas para recapacitar sobre la propia acción, dando cuerpo teórico y razón de ser a cada una de las acciones socioeducativas, al mismo tiempo que sitúa a los profesionales en el proceso de aprender a aprender.

A diferencia de otras profesiones del ámbito educativo, la formación continua del educador o educadora social se plantea como todo un reto en el sentido de que la administración pública, desde un punto de vista sistematizado, no ofrece mecanismos de formación propios o adaptados a las demandas de estos profesionales. La formación permanente es responsabilidad del propio educador o educadora social en la medida en que pretenda el crecimiento profesional o satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje (Lletjós y Morros, 2011).

## Justificación y objetos

El objetivo de este trabajo es analizar cómo percibe el educador y educadora social en ejercicio la formación que ha recibido, tanto inicial como continua, para el desempeño de su profesión. Concretándose en las siguientes metas:

- Definir, desde la perspectiva de un grupo de profesionales en ejercicio, qué es ser educador o educadora social.
- Identificar las funciones esenciales de la profesión de la educación social manifestadas por un grupo de educadoras y educadores.
- Destacar las dificultades de acceso a la profesión detectadas por un grupo de educadoras y educadores sociales.
- Valorar, desde la mirada profesional, la calidad y diversidad de la oferta formativa que permite el reciclaje profesional.

## Metodología

En este estudio han colaborado cinco educadoras y educadores sociales, cuatro de ellos, naturales de Salamanca y provincia, la quinta, nacida en Badajoz. Poseen una edad media de 28 años y una experiencia profesional de entre cinco y seis años. Tienen en común haber cursado los estudios de la diplomatura en Educación Social en la Universidad de Salamanca. Se desempeñan profesionalmente con diferentes colectivos como: acogida y protección de menores, juventud, educación, mayores, mujeres y discapacidad. La elección de estos profesionales viene determinada por la diversidad de

La elección de estos profesionales viene determinada por la diversidad de ámbitos en los que se desempeñaron profesionalmente, entre ellos cabe destacar la presencia de una profesora asociada a la universidad

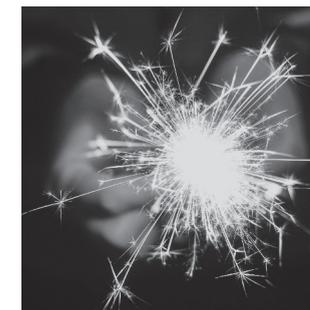
ámbitos en los que se desempeñaron profesionalmente, entre ellos cabe destacar la presencia de una profesora asociada a la universidad.

La investigación, llevada a cabo desde un enfoque cualitativo, se apoya en la entrevista como técnica de recogida de información, entendiendo que ésta viene a ser una comunicación, pero no una comunicación interpersonal cotidiana, sino que mantiene una intención y una finalidad concreta (Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández y Varela-Ruiz, 2013; Valles, 2014). Como define Kvale (2011, p. 30), “la entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados, por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado”.

La entrevista empleada ha sido de carácter semiestructurado, con la finalidad de recabar información desde la propia perspectiva de la persona entrevistada. Este tipo de instrumentos no se encamina hacia la cuantificación sino hacia la obtención de un relato matizado desde diferentes posturas, por lo que precisa de un guion preestablecido y flexible de interrogantes (Kvale, 2011).

Teniendo como referentes a Martínez (1998), Kvale (2011) y Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández y Varela Ruiz (2013), se optó por las siguientes fases para el diseño y la ejecución de las entrevistas:

- Fase preparatoria:
  - Se elaboró la guía de interrogantes compuesta por 6 cuestiones derivadas de un estudio inicial donde se identificaron estos temas como categorías de análisis:
    1. ¿Qué significa para ti ser educador o educadora social?
    2. ¿Cuáles son tus funciones profesionales?
    3. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que te enfrentas en el ejercicio de tu profesión?
    4. ¿Consideras que estás formado o formada adecuadamente para ejercer este trabajo?
    5. ¿Cuáles son tus principales carencias formativas?
    6. ¿Existe una oferta formativa adecuada una vez accedes a la profesión?
  - Se contactó con profesionales del ámbito socioeducativo, invitando a su participación y, una vez confirmada, se procedió a emplazarles para el desarrollo de la misma indicando fecha, hora y lugar de realización.
  - Tras la aceptación de los y las profesionales, se envió un segundo correo concretando fecha, emplazamiento y hora de celebración.



“La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado”

- Fase de apertura:
  - Al inicio de la entrevista se explicitaron los objetivos de esta, de manera que los y las participantes tomaran conciencia de la finalidad de la investigación así como del procedimiento a seguir.
  - Se solicitó a los entrevistados y entrevistadas los pertinentes permisos para la grabación audiovisual.
- Fase de desarrollo:
  - Teniendo como referente el guion de interrogantes se procedió a realizar la entrevista.
  - En torno al guion de interrogantes se introdujeron notas aclaratorias en función de los hechos que se pretendían conocer y las explicaciones dadas por los educadores y las educadoras, llegando a reconducir la entrevista hacia la finalidad de la misma.
- Fase de cierre:
  - Previa conclusión de la entrevista, se le indicó al entrevistado o entrevistada la proximidad de cierre de la misma con la finalidad de recapitular sobre el discurso dado o la concreción en algún aspecto tratado.

La transcripción de las cinco entrevistas se introdujo en el programa de análisis cualitativo Nvivo 11, donde se elaboró el árbol de categorías (figura 1), formado por seis categorías que recogen un conjunto de ideas con unidad de sentido: concepto de educador o educadora social, funciones, dificultades profesionales, formación recibida, carencias formativas y oferta formativa. A su vez, estas categorías se organizan en unidades más concretas con significado común, como cada una de las funciones desempeñadas, las dificultades en el desempeño de la profesión, así como la valoración tanto positiva como negativa de su formación académica recibida y sus carencias formativas.

**Figura 1.** Árbol de categorías de la entrevista

<b>1. Ser un educador social</b>
<b>2. Funciones</b>
2.1. Promoción de la cultura
2.2. Generación de redes sociales
2.3. Creación de recursos socioeducativos
2.4. Evaluación de contextos sociales y educativos
2.5. Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos
2.6. Funciones de otros profesionales
2.7. Gestión de instituciones socioeducativas
2.8. Otras
<b>3. Dificultades profesionales</b>
3.1. Limitación de funciones y competencias
3.2. Carencia de recursos o dificultades para su acceso
3.3. Carencia de profesionales
3.4. Reconocimiento
3.5. Cuidado profesional
3.6. Precariedad laboral
3.7. Personalización de la intervención
3.8. Supervisión
3.9. Burocracia
3.10. Intromisión de profesionales
<b>4. Suficiente formación</b>
No
Sí
<b>5. Carencias formativas</b>
No
Sí
<b>6. Oferta formativa</b>

Se realizó un estudio pormenorizado de cada categoría atendiendo a los elementos que las definen.

La codificación realizada permite conocer el número de veces que los entrevistados y entrevistadas han hecho referencia a cada categoría y subcategoría, determinar el peso porcentual que cada categoría tiene dentro del discurso general, así como comparar la opinión de los y las diferentes participantes atendiendo a los atributos.

Durante el tratamiento de la información codificada, se realizó un análisis de frecuencia de palabra para cada categoría, emitiendo a partir de éste una marca de nube, se analizó el discurso de cada categoría y subcategoría y se buscó diferencias atendiendo al atributo sexo.



La codificación realizada permite conocer el número de veces que los entrevistados han hecho referencia a cada categoría y subcategoría, determinar el peso porcentual que cada categoría tiene dentro del discurso general, así como comparar la opinión de los diferentes participantes atendiendo a los atributos

## Resultados

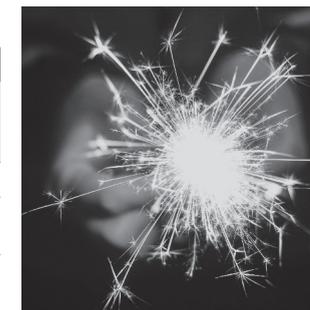
Reflejo del árbol de categorías, se presenta la tabla 1, en la que, tomando como categoría cada interrogante y teniendo en cuenta que las entrevistas se han analizado de forma conjunta, con la finalidad de construir una percepción global de la profesión, se aprecia que se han generado un total de 122 referencias codificadas en las seis categorías expuestas anteriormente, cuya representación porcentual es la siguiente:

- La concepción de lo que significa ser educador o educadora social acumula 14 referencias, lo que supone un peso dentro del conjunto de referencias codificadas del 11,5%.
- Las funciones profesionales que desempeñan, con un peso del 22,9%, constan de 28 referencias, a su vez codificadas en 8 subcategorías.
- Las dificultades a las que se enfrentan para desempeñar su profesión, tanto de acceso como de mantenimiento y reflejadas en 29 referencias, suponen un peso del 23,8%, siendo la categoría más representada.
- La percepción de los entrevistados y entrevistadas sobre su formación y las carencias formativas que detectan aportan 10 referencias (8,2%) y 25 referencias (20,5%) respectivamente.
- El punto de vista de los educadores y educadoras sociales con respecto a la variedad, calidad y accesibilidad de la oferta formativa se ha citado en 16 ocasiones, lo que refleja un peso porcentual del 13,1%.

Las dificultades a las que se enfrentan para desempeñar su profesión suponen un peso del 23,8%, siendo la categoría más representada

Tabla 1: Sistema de categorías de análisis de la entrevista

Categorías	f	%	Elementos	f	%
Concepción educador/a social	14	11,5		14	11,5
Funciones	28	22,9	Promoción de la cultura	14	11,5
			Generación de redes sociales	3	2,5
			Creación de recursos socioeducativos	4	3,3
			Funciones de otros profesionales	3	2,5
			Evaluación de contextos sociales y educativos	1	0,8
			Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	4	3,3
			Gestión de instituciones socioeducativas	4	3,3
			Otras	1	0,8
Dificultades profesionales	29	23,8	Limitación de funciones y competencias	8	6,6
			Carencia de recursos o dificultades para su acceso	4	3,3
			Carencia de profesionales	5	4,1
			Reconocimiento	2	1,5
			Cuidado profesional	1	0,8
			Precariedad laboral	1	0,8
			Personalización de la intervención	3	2,5
			Supervisión	4	3,3
			Burocracia	2	1,5
Intromisión de profesionales	4	3,3			
Formación recibida	10	8,2	Sí	3	2,5
			No	6	4,9
Carencias formativas	25	20,5	Sí	4	3,3
			No	24	19,7
Oferta formativa	16	13,1		1	0,8
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>13,1</b>



### Categoría 1: Concepción educador o educadora social

Realizando un análisis del discurso y atendiendo a la frecuencia de palabra, las palabras más repetidas son “trabajo”, “guste” y “creer”, lo que indica que el educador y educadora social se acerca a esta profesión de manera vocacional, considerada por la entrevistada 1 como una filosofía de vida.

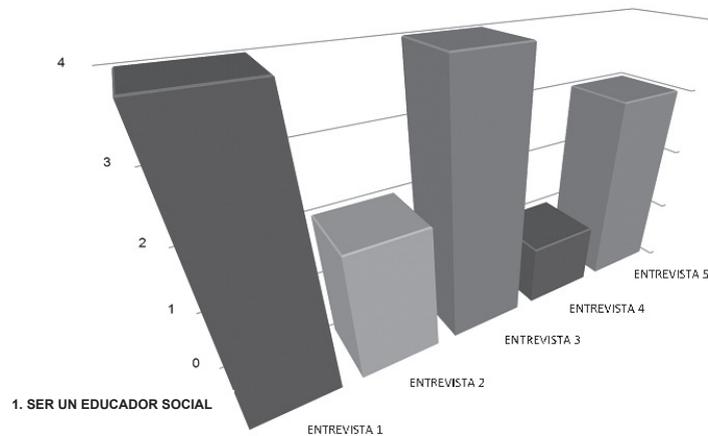
Entrevista 1: “Es una filosofía de vida, es decir, guía, guía tanto mi práctica personal como, o sea, mi práctica profesional como a nivel personal, no. Todo aquello en lo que crees, todo aquello que defiendes. Todo aquello por lo que trabajas”.

Otro aspecto a destacar es cómo se define esta figura profesional a sí misma a través de las funciones que realiza, de ahí que aparezcan repetidamente términos como “guía”, “resolver” y “gestionar”. A modo de ejemplo se incorpora el discurso de la entrevista 4.

Entrevista 4: “Es la persona que te ayuda a gestionar y en cierto modo, a través de una intervención, a resolver las diferentes problemáticas que uno puede tener, tanto a, o sea, uno puede tener o a nivel grupal, también a nivel grupal”.

Es justamente la persona que menos presencia ha tenido en esta categoría como muestra la figura 2.

Figura 2: Número de referencias de codificación “Ser un educador social”



“Es la persona que te ayuda a gestionar y en cierto modo a resolver las diferentes problemáticas que uno puede tener, también a nivel grupal”

Por último, se señalaron las habilidades sociales que hay que poseer y desarrollar para trabajar con diferentes colectivos como, por ejemplo, la autorregulación, la gestión de los sentimientos y la autoestima.

Entrevista 3: “Antes que conocimientos teóricos tienes que tener eso, habilidades sociales, también saberse autogestionar sus sentimientos, sus... Sabes, también tener mucha autoestima, para que no le afecten los problemas con los que va a trabajar”.



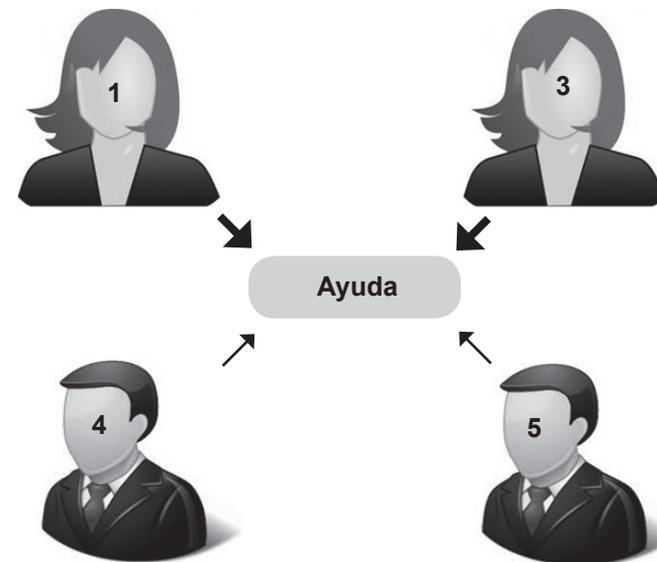
### Categoría 2: Funciones profesionales del educador o educadora social

Analizando de manera generalizada el discurso de las cinco entrevistas, la frecuencia de aparición terminológica destacó como función asociada a esta profesión “ayudar”, además de otras funciones más definidas como la gestión, el diagnóstico de necesidades o la implantación de proyectos.

Tras la realización de una consulta de búsqueda de texto sobre la palabra “ayudar” y sus derivadas, se observó que cuatro de las cinco personas entrevistadas hicieron referencia a la ayuda cuando están hablando sobre sus funciones profesionales y con diferente frecuencia, siendo tres veces superior la frecuencia de esta palabra en el discurso de las entrevistadas que en el de los entrevistados, tal y como refleja la figura 3 en el grosor de la flecha.

Analizando el discurso de las cinco entrevistas, la frecuencia de aparición terminológica destacó como función asociada a esta profesión “ayudar”, además de otras funciones más definidas como la gestión, el diagnóstico de necesidades o la implantación de proyectos

Figura 3: Relación entre la palabra “ayuda” aparecida en el discurso y el sexo de los entrevistados



La figura 4 refleja las relaciones que se dieron en torno a la palabra “ayudar”, haciendo del educador y educadora social una figura de apoyo y empuje de la ciudadanía hacia la normalización social.

Figura 4: Árbol de palabras del término “ayuda”

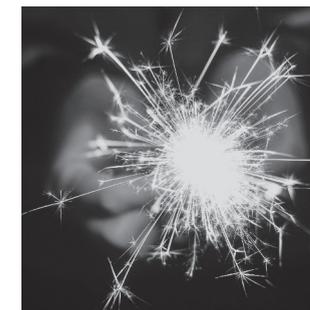
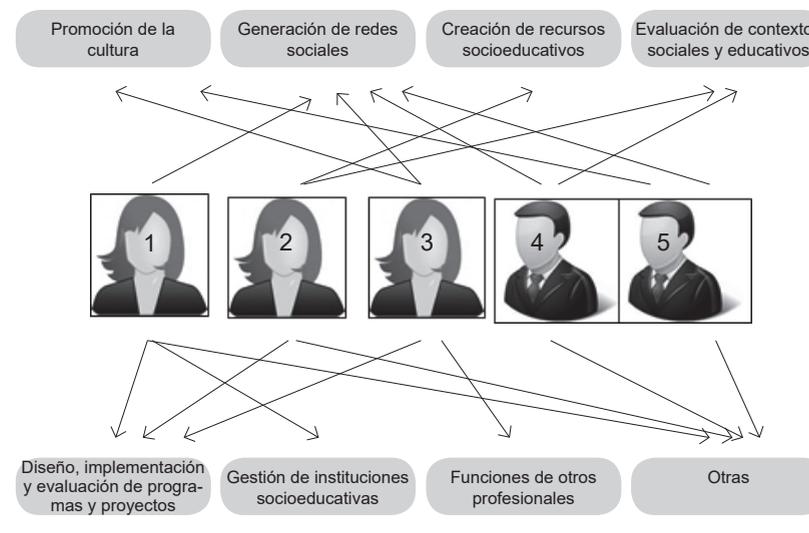


Los ocho elementos constitutivos de esta categoría entienden las siguientes funciones profesionales:

- Promoción de la cultura, lo que supone la responsabilidad en la gestión de actividades culturales, tanto en la recreación y puesta en disposición del aprendizaje y formación permanente, como en su transmisión y adquisición de bienes culturales con la finalidad de darla a conocer entre los diferentes colectivos y comunidades.
- Generación de redes sociales, es decir, la creación de situaciones relacionales entre individuos y colectivos con la finalidad de generar mejoras tanto en el plano personal como social en los diferentes contextos.
- Creación de recursos socioeducativos, entendidos como el marco o espacio donde el educador o educadora social realiza la intervención socioeducativa y no como prestaciones materiales donde la intervención se traduce en una intermediación entre el destinatario y el bien material.
- Evaluación de contextos sociales y educativos, entendida como un proceso de investigación, análisis de la realidad y reflexión sobre lo acontecido, sobre un contexto, sobre políticas sociales y educativas, etc., como paso previo del diseño y puesta en marcha de un proyecto o programa de intervención.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos, lo que implica ser capaz de elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
- Gestión de instituciones socioeducativas, lo que supone una planificación sistematizada para coordinar de manera general espacios, tiempos, recursos y modos de participación.

La figura 5 refleja cada uno de estos elementos en las distintas entrevistas realizadas.

Figura 5: Relaciones entre las funciones identificadas y los distintos entrevistados y entrevistadas



La mayoría coincide al indicar la generación de redes sociales como una función del educador o educadora social, no obstante, únicamente la entrevistada 1 ha señalado como una de sus funciones la gestión de instituciones educativas, es decir, los educadores y educadoras sociales se perciben con asiduidad en la acción socioeducativa directa en los diferentes colectivos, pero no en cargos de gestión, dirección y liderazgo de instituciones.

Los educadores sociales se perciben con asiduidad en la acción socioeducativa directa en los diferentes colectivos, pero no en cargos de gestión, dirección y liderazgo de instituciones

Del mismo modo, hay que resaltar que las cinco personas entrevistadas señalan realizar o haber realizado otras funciones donde destaca la ayuda, el apoyo, el guiado de las personas y la satisfacción de sus necesidades básicas (entrevistas 1, 4 y 5).

Entrevista 1: “Ser guía de las personas, ser acompañante, ser esos compañeros de viaje en su vida, que están para resolver situaciones o para ayudar a enfrentarse a situaciones a las personas que mejore, no, su calidad de vida”.

Entrevista 4: “Primero cubrir necesidades básicas”.

Entrevista 5: “[...] que por haber nacido en familias donde las necesidades básicas no las tienen cubiertas, nosotros aportarles esas necesidades, en ocasiones haces funciones de padre, no lo eres, pero haces esas funciones [...]”.

Así mismo, son destacables aspectos como la realización de funciones de otros profesionales, expresado por la entrevista 3.

Entrevista 3: “Yo estoy contratada, pero en mi periodo de prácticas he estado de auxiliar de enfermería, han tirado mucho de mí para eso, para ayudar en comedores, llevando al baño con grúa... cosas para lo que a lo mejor yo no había estudiado”.

### Categoría 3: Dificultades profesionales

La frecuencia de palabras realizada muestra que los entrevistados y entrevistadas ponen en relieve la palabra “trabajo” para relacionarla con otros elementos como es trabajo con “personas”, el “voluntariado”, la diversidad de “problemáticas” o la carencia de “recursos”.

Analizando con más exhaustividad esta categoría, los diferentes elementos considerados como dificultades para el desempeño de esta profesión son:

- Limitación de funciones y competencias: reclaman el desempeño de las funciones y competencias para las que se han formado, es decir, aquellas que definen su profesión.
- Carencia de recursos o dificultades para su acceso: reivindican la falta de apoyos económicos para la financiación de proyectos por parte del Estado.
- Carencia de profesionales: ligado a la carencia de recursos, consideran que el aumento de profesionales mejoraría la atención de los usuarios.
- Reconocimiento: solicitan que la propia sociedad y los agentes que trabajan en el sector socioeducativo vean en la figura del educador o educadora social un valor añadido y demanden su apoyo.
- Cuidado profesional: en lo que respecta a la separación entre el espacio personal y el profesional y cómo se trasladan los problemas profesionales al plano personal.
- Precariedad laboral: demandan que la educación social sea valorada como profesión en detrimento de una actividad voluntaria.
- Personalización de la intervención: solicitan la adaptación de la intervención a cada individuo o colectivo. No sólo no existen recetas, sino que no siempre se pueden satisfacer las necesidades de las personas, bien por ser contraproducentes o por ser inviables.

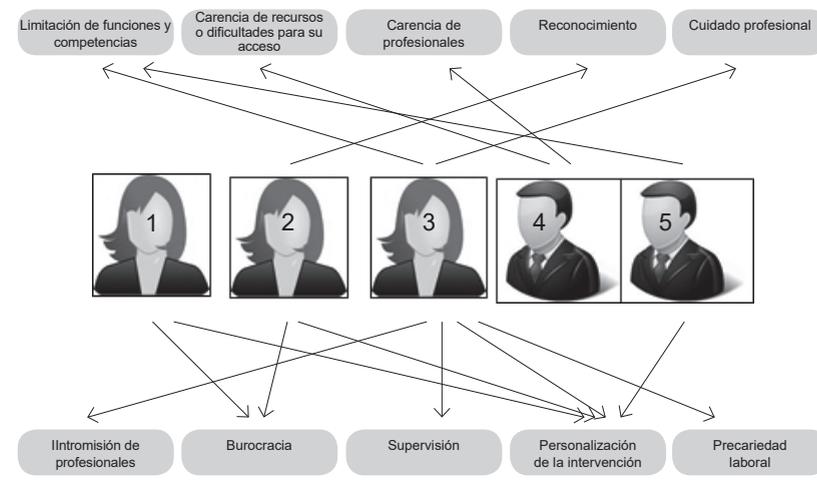
Solicitan que la propia sociedad y los agentes que trabajan en el sector socioeducativo vean en la figura del educador o educadora social un valor añadido y demanden su apoyo

- Supervisión: requieren la figura de un inspector o inspectora que regule, controle y ofrezca un servicio de apoyo al profesional.
- Burocracia: se lamentan de cómo los trámites de carácter administrativo entorpecen, encorsetan y demoran la práctica profesional.
- Intromisión de profesionales: poseen un sentimiento de invasión profesional por parte de profesionales con titulaciones universitarias y no universitarias del ámbito socioeducativo.



La figura 6 presenta la relación que se establece entre las personas entrevistadas y las diferentes dificultades encontradas.

Figura 6: Relaciones entre las dificultades profesionales percibidas y los distintos entrevistados y entrevistadas



Una de las dificultades en las que este grupo coincide es que es una profesión en la que se trabaja con personas y que por tanto no existe una acción socioeducativa única (entrevistas 1, 2 y 3).

Una de las dificultades en las que este grupo coincide es que es una profesión en la que se trabaja con personas y que por tanto no existe una acción socioeducativa única

Entrevista 1: “Lo primero que trabajamos con personas que tienen necesidades, intereses, demandas muy diferentes, para las cuales tenemos que saber dar respuesta. Una respuesta no siempre a lo que nos solicitan, sino a lo que como profesionales consideramos que va a ser mejor para esa persona”.

Entrevista 2: “Y bueno, y tú. Tú eres una traba. Tienes que saber estar con las personas, por lo que he dicho antes. Tienes que ser empático es, tienes que adaptarte”.

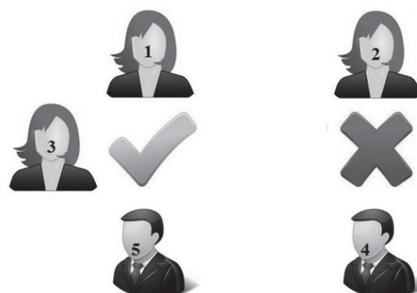
Entrevista 3: “Si tú eres administrativo y es lo que hay y vas a hacer esto aquí y en el otro lado un problema informático distinto y ya está, pero son personas y cada forma de trabajar de cada persona es distinta”.

#### Categoría 4: Formación recibida

Atendiendo al análisis global del discurso, los entrevistados y las entrevistadas han hecho hincapié en su formación académica inicial, la mayoría titulados en Educación Social y Pedagogía. También aparecen dos términos, “suficiente” y “formada”, lo que nos invita a pensar en una respuesta cerrada.

Al analizar el significado del discurso en términos positivos y negativos con respecto a la percepción que las educadoras y educadores sociales señalan de su formación, tres manifestaron tener la suficiente formación para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de los colectivos con los que trabajan (figura 7).

Figura 7: Percepción de las y los entrevistados ante su formación



A continuación, se recogen las percepciones de los entrevistados y entrevistadas, tanto de aquellos que consideran la formación universitaria suficiente para enfrentarse al mercado laboral, como la de aquellos que la han encontrado escasa.

Entrevista 1: “Yo creo que sí. Un educador social y actualmente con los nuevos grados, yo creo que un educador social tiene la formación básica, suficiente y necesaria para enfrentarse al mundo profesional, no, y a ponerse el mono de trabajo y decir, soy educador social y puedo hacerlo. [...] Entonces, ¿qué el educador social tiene una formación base suficiente? Sí. Yo creo que cualquier educador social que hemos salido a la calle, con nuestra formación hemos actuado perfectamente, pero que es verdad que la universidad tiene unos límites, si no estaríamos aquí diez o doce años”.

Entrevista 2: “No. Te tienen que ayudar mucho. Se necesita mucho acompañamiento”.

Entrevista 4: “No, creo que no porque hay muchos temas que no se tocan [refiriéndose a la formación universitaria]”.

#### Categoría 5: Carencias formativas

Al realizar la frecuencia de palabras en esta categoría, se destaca la palabra “prácticas”; las personas entrevistadas apelaron a la realización de más prácticas profesionales durante su formación inicial. Otro término destacado es “hacer”, en cada discurso se ha incidido en lo procedimental y no en lo conceptual.

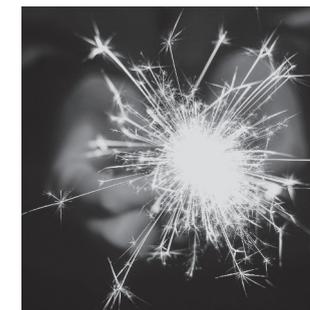
Así pues, los educadores y educadoras consideran que tienen carencias prácticas, tal y como se revela en los siguientes relatos.

Entrevista 4: “Creo además que por lo que yo viví cuando hice la carrera, la gente demandaba todo esto, la gente demandaba tener más participación, tratar más de tener intervención directa”.

Entrevista 3: “Yo creo que las prácticas se deberían fomentar, es más, incluir muchísimas más prácticas. [...] Yo daría más importancia a las prácticas, yo creo que es en lo único que no estoy bien formada por eso, porque me he encontrado en las prácticas sin saber qué hacer, sin saber para dónde tirar, por ayuda de los profesionales, si no, no sabía nada”.

Por otro lado, destacaron carencias en el día a día de la profesión, centradas no tanto en cómo hacer un “proyecto” sino en cómo encauzarlo y darlo a conocer para que éste sea aceptado y se consiga implementar.

Entrevista 1: “Yo me enfrenté a no saber, a ver cómo te lo explico, las reglas del juego, es decir, si uno quiere un educador social, bueno pues, un poco autónomo e independiente, que quiere innovar, que quiera hacer cosas diferentes, tienen que enfrentarse a cómo funciona la sociedad, no, cómo se puede regular nuestro trabajo, es decir, si tú buscas trabajo y te ajustas a una oferta de empleo de educador social en un centro de menores, sabes que lo que vas a hacer aquí te lo dicen, es así, así, así y así, te haces una entrevista, te contratan y ya está. Si tú quieres por ejemplo poner en marcha algún proyecto de ocio y tiempo libre, un proyecto socioeducativo, no, para jóvenes y tal y crees en él, entonces vas, intentas llamar a la puerta de varios ayuntamientos, lo primero que te van a preguntar es quien eres, qué organización eres, si eres una asociación, si eres una empresa, tal.

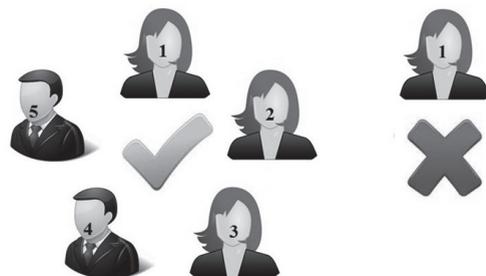


Las personas entrevistadas apelaron a la realización de más prácticas profesionales durante su formación inicial

Entonces, marcha atrás, primero me tengo que constituir como una entidad, o hacerme autónomo, etc. Esas son las primeras reglas del juego. En segundo lugar, yo no puedo llamar a la puerta y dejarte allí el proyecto, sino que tienes que ir a un registro, presentarlo, tal”.

La totalidad del grupo entrevistado afirmó tener carencias formativas (figura 8); tan sólo la entrevistada 1, en una de sus intervenciones, negó tenerlas.

Figura 8: Percepción de las y los entrevistados ante sus carencias formativas



Entrevista 1: “Yo carencias, no. Yo creo que es más a nivel de iniciativa del educador social, de emprendimiento, quizás ahí sí que me voy un poco, pero ya te digo que no sé si hoy en día, las nuevas generaciones tendrán ese sentimiento o no”.

El resto de profesionales advirtió tener y haber tenido carencias formativas, en ocasiones ligadas a la diversidad de contextos de acción socioeducativa y a la necesidad de reciclaje y formación permanente, tal y como reflejan los siguientes relatos.

Entrevista 1: “El educador social tiene que estar en continua formación, reciclaje, especialización, búsqueda de, no sé, de nuevas orientaciones formativas. ¿porqué? Porque la sociedad avanza, las necesidades avanzan, cambian y tenemos que estar un poquito al día y saber a lo que nos enfrentamos, las teorías, a la hora de aplicar, nuevos proyectos, innovaciones, etc.”

Entrevista 2: “La práctica. Sí, a ver, fuu. Es que no sé. Creo que hay, muchas de las materias dan demasiado teórico de manual y no te enseñan la realidad. Por ejemplo, en inmigración, te dicen esto es un CETI (centro de estancia temporal de inmigrantes), pero no te dicen qué es lo que está pasando realmente. Entonces, eso es una gran carencia”.

Entrevista 2: “Y bueno, y qué. Y los autores, para mí los autores que... falta mucho leer. Que te dan un artículo, pero no suelen ser... pues eso Paulo Freire, y te dan lo peor de Paulo Freire, algo aburrido,

en ese sentido, en vez de darte... al principio, el primer año, te deberían de dar algo que te empiece a interesar, que te mueva a ti misma a leer libros, por ejemplo. Entonces, creo que falta eso. Leer y dar autores que te expliquen bien cuál es su filosofía, porque damos los cuatro principales y hay muchos que se quedan en el aire”.

Entrevista 3: “También creo que estoy poco formada en realizar proyectos, lo que te digo, de presentar en ayuntamientos. Proyectos gordos que tú tienes que defender para hacer una intervención en una comunidad”.

El entrevistado 4 también echó en falta durante su formación inicial formación específica para la intervención en colectivos concretos.

Entrevista 4: “Si nos dieran formación específica por ejemplo en temas de salud mental que cada vez hay más casos y más casos y más casos, [...] temas de inteligencia emocional [...], temas de adicciones [...], tema de salud mental que no se toca prácticamente [...]”.

## Categoría 6: Oferta formativa

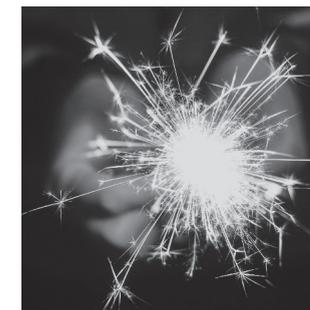
El grupo consultado puso de manifiesto que la oferta formativa existente es muy limitada, centrándose en cursos formativos y másteres.

Analizando el discurso lineal, únicamente la entrevistada 1 consideró que sí existe oferta formativa, sobre todo la que ofrecen los colegios profesionales y las universidades. Esta visión sobre la oferta formativa debe ser considerada con cautela teniendo en cuenta que esta profesional también se encuentra vinculada profesionalmente a la universidad, mientras que el resto de entrevistados se desempeñan en ámbitos de educación no formal.

No obstante, consideró que es el educador o educadora social quien debe demandarla y tener la iniciativa para buscar esa formación

Entrevista 1: “Pero también creo que los colegios profesionales por ejemplo en España hacen grandes esfuerzos por, por ofrecer formación a los educadores sociales en activo, en función de las demandas que los propios profesionales van detectando. [...] Bueno, pues yo creo que sí, que sí que hay, hay que saberla buscar también, pero yo creo que sí hay”.

El grupo señaló que las actividades formativas, al igual que la formación universitaria, son muy teóricas y que en ocasiones carecen de interés (entrevista 2).



Entrevista 2: “Hice con (nombre de un profesional) y muy bien, pero también conozco de gente que está muy descontenta porque, pues eso, te pasa. Nos dan, exagerado, entre comillas, como en la carrera, pero sí que faltan ciertas cosas, es. A veces es muy teórico. Creo que el educador social tiene que ser muy práctico”.

Por otro lado, se echa en falta una oferta formativa especializada (entrevista 1).

Entrevista 1: “Yo creo que, no sé, quizás a nivel de máster, títulos propios, etc. Quizás veo una carencia a nivel de especialización en distintos colectivos y demás, o lo que existe como..., bueno pues se complementa con lo que otros muchos profesionales que también pueden cursar el mismo título, entonces el educador social no sabe si se está especializando en ese colectivo como educador social o como otro profesional más, no”.

Asimismo, la oferta formativa no se encuentra al alcance de todos los profesionales, tal y como relata la entrevista 3.

Entrevista 3: “Tienes que ser tú sobre todo si tienes dinero porque... y actualmente como se está poniendo todo pues... tú me contarás. Es una pena decirlo, pero formación para que una persona esté bien formada. Puedes acceder a una buena formación si tienes dinero para mantenerlo, gratuito nada.

De manera generalizada, la opinión de los y las profesionales indicó que la oferta formativa es limitada y escasa.

Entrevista 3: “Yo creo que no hay mucha, mucha oferta formativa y cuando hay oferta formativa es porque tienes que pagar un dineral, con perdón, porque los másteres de 3.000 euros no te bajan”.

Entrevista 4: “Yo creo que es escasa, lo que yo percibo. [...]Yo lo que he podido hacer aparte de la universidad, creo que ha sido de calidad pero que es muy limitada, pero te vuelvo a decir, lo mismo es mi... lo mismo es que no te estás enterando y sí lo hay”.

## Discusión y conclusiones

El educador o educadora social identifica a su profesión a través de la ayuda y apoyo a la ciudadanía. Cuando esta acción se concreta, se hacen explícitas sus funciones, sintetizadas muchas de ellas en el catálogo de funciones y competencias de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007).

El desempeño de unas tareas específicas define a una profesión que tiene como base una formación inicial teórico-práctica universitaria, por supuesto revisable pero, sobre todo, y como señala Herrera (2010), en una formación continua que refuerce su saber, su saber hacer y su saber ser, capacitando para rebasar todas las dificultades sobrevenidas tal y como se ha reflejado en este trabajo: la limitación de funciones y competencias, la carencia de recursos y profesionales, la falta de reconocimiento, la precariedad laboral, el cuidado personal, la responsabilidad al trabajar con personas, la carencia de supervisores, el sistema burocrático y la intromisión de profesionales de similares sectores.

La formación inicial universitaria, en voz de los educadores y educadoras sociales, no es escasa en el sentido temporal, pero sí lo es en el sentido práctico, de hecho, las personas entrevistadas demandan más prácticas profesionales y más actividades de carácter pragmático en el aula. Los resultados han destacado un sentimiento negativo con respecto a su formación, considerándola insuficiente y destacando carencias relacionadas mayoritariamente con aquellas competencias que se van adquiriendo con la experiencia profesional tales como la aplicación de los referentes teóricos y contextuales a los diferentes ámbitos y grupos de acción socioeducativa, el control de la incertidumbre, el manejo del estrés, la autonomía o la independencia.

No obstante, es la formación continua la encargada de dar respuesta a necesidades formativas concretas, de especialización y profundización de conocimientos, de ahondar en aquellos contextos y colectivos donde la formación inicial no ha logrado llegar. El compromiso por llevar a cabo esta formación continua depende únicamente de la iniciativa del propio educador o educadora social, de su interés, de sus inquietudes, del amor por su trabajo, de su capacidad de superación, de ofrecer mejores respuestas socioeducativas y de otras muchas variables individuales, pues como indica Herrera (2010), y así lo han expresado los entrevistados y las entrevistadas, la búsqueda y financiación de las actividades formativas recae sobre ellos, siendo además la oferta escasa y, en ocasiones, no cubre sus demandas. Esto invita cuanto menos a la reflexión sobre la formación inicial, demandando que esté basada en competencias, entendiendo por éstas no únicamente como componente conceptual y su vinculación a la práctica, sino que garanticen el saber ser y estar activo en una sociedad cambiante.

Finalmente, destacar la idoneidad de realizar entrevistas como técnica de recogida de información individualizada, ya que ha permitido recabar la percepción de cada educador y educadora social sin influencias externas. Además, al ser una entrevista semiestructurada, facilita la libre expresión en un clima relajado y de confianza donde se propicia el poder incidir y profundizar en determinadas cuestiones para extraer una opinión lo más verídica posible. Sin embargo, no podemos obviar que el número de participantes en este estudio supone una limitación a la hora de poder emitir generalizaciones de lo aquí expuesto. Si bien es cierto que el discurso ha podido seguir,



Una formación continua que refuerce su saber, su saber hacer y su saber ser, capacitando para rebasar todas las dificultades sobrevenidas

Es la formación continua la encargada de dar respuesta a necesidades formativas concretas, de especialización y profundización de conocimientos, de ahondar en aquellos contextos y colectivos donde la formación inicial no ha logrado llegar

en muchos casos, un patrón recurrente de respuestas, es preciso promover una mayor recogida de información con profesionales procedentes de otras regiones e indagar en la oferta formativa que en niveles, por ejemplo, de posgrado, se vienen desarrollando. No obstante, entendemos que este trabajo puede suscitar útiles elementos para la reflexión y la optimización de la profesión de la educación social.

María Dolores Eslava Suanes  
Becaria de Formación del Profesorado Universitario  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Córdoba  
Miembro del Grupo de Investigación SEJ-049  
(Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía  
mdolores.eslava@uco.es

Ignacio González López  
Catedrático de Universidad  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Córdoba  
Coordinador del Grupo de Investigación SEJ-049  
(Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía  
ignacio.gonzalez@uco.es

Carlota de León Huertas  
Profesora Contratada - Doctora  
Área de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Córdoba  
Miembro activo del Grupo de Investigación SEJ-049  
(Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía  
ed1lehuc@uco.es

## Bibliografía

- Álvarez Fernández, A.** (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ASEDES** (2007). *Catálogo de funciones y competencias*. Extraído el 3 de febrero de 2017, de la web del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco: [http://www.ceespv.org/downloads/Cat\\_Funciones\\_y\\_Competiciones.pdf](http://www.ceespv.org/downloads/Cat_Funciones_y_Competiciones.pdf)
- Bauman, Z.** (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

**Blanco García, N.; Sierra Nieto, J. E.** (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21(28). Extraído el 3 de febrero de 2017, de la web Education Policy Analysis Archives: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1143/1088>

**Chamseddine, M.** (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *RES. Revista de Educación Social*, 17. Extraído el 27 de enero de 2017, de la web El Portal de la Educación Social: [http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox\\_res\\_%2017.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf)

**Díaz Bravo, L.; Torruco García, U.; Martínez Hernández, M.; Varela Ruiz, M.** (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

**Ferreira, M.; Tortell, M. F.** (2016). Educador y educadora social: acceso al mundo laboral. *RES. Revista de Educación Social*, 23, 133-146.

**García Molina, J.; Sáez Carreras, J.** (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES. Revista de Educación Social*, 13. Extraído el 15 de diciembre de 2016, de la web El Portal de la Educación Social: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf)

**Herrera, D.** (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación*, 353, 641-666.

**Kvale, S.** (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

**Lletjós, E.; Morros, P.** (2011). El qué, el cómo y el por qué de la formación continuada del educador social. *RES. Revista de Educación Social*, 13. Extraído el 16 de diciembre de 2016 de la web El Portal de la Educación Social: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/que\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/que_res_13.pdf)

**López, C.; Benedito, V.; León, M. J.** (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22.

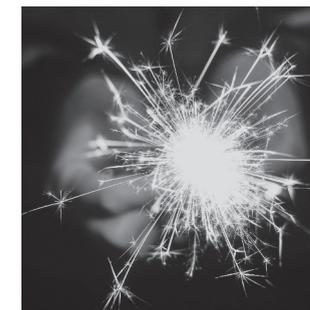
**Martínez, M.** (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

**Martínez, P.; Echevarría, B.** (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 125-147.

**Medel, E.** (2011). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *RES. Revista de Educación Social*, 13. Extraído el 15 de diciembre de 2016 de la web El Portal de la Educación Social: [http://www.eduso.net/res/pdf/14/forma\\_res\\_14.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/14/forma_res_14.pdf)

**Pérez de Guzmán, V.; Bas Peña, E.; Trujillo Herrera, J. F.** (2017). Profesionalización y ámbitos profesionales de la educación social: formación en género desde la universidad. *Saber & Educar*, 22, 34-43.

Robles, M. C.; Gallardo, M. Á. (2015). La formación de educadores sociales a través de la práctica reflexiva. Aprendizaje para el cambio social como estrategia para contribuir a la responsabilidad social universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 298-315.



**Rodríguez Izquierdo, R. M.** (2011). Estudio sobre el proceso de integración laboral de las educadoras y educadores sociales en Andalucía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 314-328.

**Ruiz Corbella, M.; Martín Cuadrado, A. M.; Cano Ramos, M. A.** (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148). Extraído el 3 de febrero de 2017, de la web Scielo: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a17.pdf>

**Valles, M.** (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

## Los profesionales de la educación social como agentes dinamizadores de las prácticas de aprendizaje-servicio en educación secundaria

Domingo Mayor

Recepción: 07/06/18 / Aceptación: 09/12/18

### Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación donde se analiza la implicación de una educadora social como agente dinamizador en proyectos de aprendizaje-servicio implementados en educación secundaria, y las funciones que realizaba. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de investigación y el análisis de documentos y la entrevista en profundidad como instrumentos de recogida de información. A partir de los resultados alcanzados se concluye que su implicación está sustentada en razones de carácter educativo, profesional y político, y constituye una amplificación de las funciones establecidas.

### Palabras clave

Aprendizaje-servicio, Agente dinamizador, Educación social, Educación expandida

Els professionals de l'educació social com a agents dinamitzadors de les pràctiques d'aprenentatge-servei en educació secundària

Social Education Professionals as Dynamic Agents of Service-learning Practices in Secondary Education

*Aquest treball presenta els resultats d'una recerca on s'analitza la implicació d'una educadora social com a agent dinamitzador en projectes d'aprenentatge-servei implementats en educació secundària, i les funcions que realitzava. S'ha emprat l'estudi de cas com a metodologia de recerca i l'anàlisi de documents i l'entrevista en profunditat com a instruments de recollida d'informació. A partir dels resultats assolits es conclou que la seva implicació està sustentada en raons de caràcter educatiu, professional i polític, i constitueix una amplificació de les funcions establertes.*

*This paper presents the results of a research study that set out to analyse the involvement of a social educator as a dynamic agent in service-learning projects in secondary education, and the functions performed by this social educator. The research methodology adopted for this purpose was the case study, and the primary instruments for the gathering of information were the analysis of documents and the in-depth interview. On the basis of the results obtained, it can be concluded that the social educator's involvement is supported by educational, professional and political decisions, and constitutes an amplification of the established functions.*

### Paraules clau

Aprenentatge-servei, Agent dinamitzador, Educació social, Educació expandida

### Keywords

Service-learning, Dynamic agent, Social education, Expanded education

### Cómo citar este artículo:

Mayor Paredes, Domingo (2018).

Los profesionales de la educación social como agentes dinamizadores de las prácticas de aprendizaje-servicio en educación secundaria.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 83-99



## Introducción

La educación como hecho humano y social ha ido evolucionando desde los orígenes de la humanidad hasta el momento actual

La educación como hecho humano y social, que se produce en la interacción entre el individuo y el medio sociocultural donde se desenvuelve, ha ido evolucionando desde los orígenes de la humanidad hasta el momento actual. En su recorrido histórico se han ido conformando diferentes discursos y prácticas, así como distintos dispositivos, agentes responsables y grados de formalización en función de las necesidades y cambios sociales y políticos que emergían en cada época de la humanidad. En este sentido, Fernández Enguita (2001) señala tres tipos de cambio que conllevan disímiles concepciones del hecho educativo.

En las sociedades de la antigüedad se produce el cambio suprageneracional, ya que cada nueva generación se incorporaría a un mundo que esencialmente era el mismo al que se incorporó y vivió la generación anterior. Para la mayoría de las personas, la institución educativa era la familia y la comunidad inmediata; prácticamente todo el saber social podía ser transmitido de padres a hijos y de adultos a jóvenes a través de las prácticas cotidianas donde aprendían el manejo de los instrumentos necesarios para hacer la vida social posible.

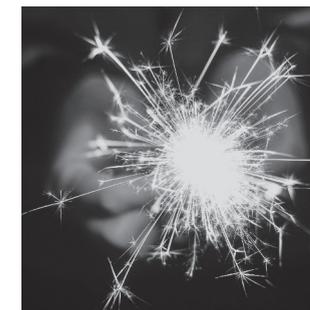
Con la modernidad o época de cambio intergeneracional, devienen grandes transformaciones en los distintos ámbitos de la vida que hacen imposible que la familia y la comunidad sean capaces de transmitir todo el saber necesario para su sostenimiento, perdiendo así parte de las funciones educativas, las cuales pasan a ser encomendadas a instituciones nuevas y agentes específicos, fundamentalmente la escuela, que se constituye como dispositivo para garantizar los procesos de socialización de las nuevas generaciones. En esta etapa, la educación, como objeto de la pedagogía, se fue vinculando y formalizando en el ámbito escolar, quedando marginadas otras formas de intervención educativa relacionadas con la familia y otros agentes comunitarios (Trilla, 1993).

Esta época se caracteriza por la turbulencia y la velocidad con que permutan aspectos significativos de nuestras vidas relacionados con la cultura, la economía, la política y la sociedad

En las sociedades complejas del siglo XXI, en una etapa de cambios intrageneracionales, cada generación se ve obligada a vivir en varios mundos distintos a lo largo de su vida. Esta época se caracteriza por la turbulencia y la velocidad con que permutan aspectos significativos de nuestras vidas relacionados con la cultura, la economía, la política y la sociedad.

Para describir y explicar fenómenos como la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento, la postmodernidad, etc., que han ido emergiendo a partir de la segunda mitad del siglo XX, los distintos campos del saber han ido construyendo discursos para nombrar aspectos diferenciales en relación con la época anterior. Como plantea Pérez (2012), actualmente nos encontramos ante una plétora de nuevos significantes para representar esas mudanzas: sociedad de la información, sociedad del riesgo, sociedad postindustrial, postmodernidad, modernidad reflexiva, aldea global, etc. Términos que sirven para denotar que la complejidad, entendida como tejido de

constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados (Morín, 2002), es un síntoma característico de las nuevas sociedades contemporáneas, articuladas por fenómenos interconectados e interdependientes, con un alto grado de heterogeneidad, tendencia al cambio e inestabilidad, que están provocando, entre otras cuestiones, cambios en las formas de pensar, sentir y hacer de los individuos y grupos humanos y, por ende, en la reconfiguración del escenario educativo.



## De la educación clausurada a la educación expandida

El reconocimiento progresivo de los espacios múltiples y heterogéneos que iban configurando el nuevo *universo educativo* por parte de instituciones internacionales y nacionales y estudiosos de la educación (Coombs y Ahmed, Delors, 1996; Puig, 2009); su formalización disciplinar en áreas de conocimiento como la pedagogía, la sociología, la psicología, etc.; el potencial educativo de las tecnologías de la información y la comunicación; la necesidad de rentabilizar los recursos públicos y privados insertos en un territorio; la incapacidad de la escuela para hacer frente, por sí sola, a todas las demandas sociales vinculadas a la instrucción y formación integral, etc., son algunos de los elementos que han incidido, entre otras cuestiones, en la reconfiguración del concepto de educación, ampliando sus contornos más allá del entorno escolar, y en el reconocimiento e institucionalización de nuevas profesiones de *lo social* para dar una respuesta más ajustada a la diversidad creciente de necesidades y problemas sociales (Barranco, Díaz y Fernández, 2012).

La complejidad, entendida como tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, es un síntoma característico de las nuevas sociedades contemporáneas

## Los y las profesionales de la educación social en enseñanza secundaria

La educación social es una profesión educativa relativamente reciente en el Estado español que se sigue desarrollando. Aunque ya existían tradiciones vinculadas a lo que hoy identificamos como educación social, no es hasta el año 1991, con la aprobación del título universitario de Diplomado en Educación Social, mediante el Real Decreto 1420/1991, cuando oficialmente aparece en el Estado español la educación social. En él se plantea que:

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán 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 y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (directriz primera).

Los continuos cambios políticos, económicos, sociales, culturales y educativos acaecidos en las últimas décadas han provocado que los ámbitos clásicos de intervención de los profesionales de la educación social se hayan visto incrementados con la incorporación de nuevos campos emergentes: educación ambiental, educación intercultural, intervención socioeducativa con menores en situación de acogida, Servicios Sociales, TICs y medios audiovisuales, escuela, etc. (Esteban y Amador, 2017; Petrus, 2004).

López (2013) plantea tres modelos de acción diferentes según las comunidades autónomas:

a) educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares de forma institucional,

b) educadores y educadoras sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales,

c) proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en los centros escolares

Centrándonos en el escenario escolar, la entrada de la figura del educador social en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Extremadura se produjo durante el curso 2002-2003 y respondió a la constatación de la complejidad cada vez mayor de la sociedad y, como reflejo de la misma, de los problemas que deben enfrentar los centros educativos (características psicológicas, sociales y familiares del período de la adolescencia; presencia de jóvenes con dificultades de integración social por razones de muy diverso tipo; necesidad de interconexión educativa con las familias; existencia en el entorno de los centros de organizaciones e instituciones que cuentan con recursos que se pueden aprovechar en beneficio de la comunidad educativa, etc.), cuya solución requiere profesionales que los conozcan y que puedan ayudar a prevenirlos y a resolverlos mediante medidas basadas en la colaboración y la comunicación fluida con todos los miembros de la comunidad educativa (Galán y Castillo, 2008).

A partir del año 2000 se fueron incorporando profesionales de la educación social, en distintas comunidades autónomas, a los centros educativos (Dapía y Fernández, 2018). Progresivamente, el ejercicio de la educación social en los centros educativos del Estado español va tomando forma y va adoptando diferentes alternativas según nuestro sistema constitucional de distribución de competencias. En este sentido, López (2013) plantea tres modelos de acción diferentes según las comunidades autónomas, que definen la labor de los y las educadores sociales en los centros escolares: a) educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares de forma institucional, presente en Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha, en el que este/a profesional forma parte de los equipos de los centros escolares, prioritariamente de secundaria; b) educadores y educadoras sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales, en comunidades como Baleares, Euzkadi, Galicia, Madrid o Barcelona; c) proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en los centros escolares, que sería el modelo seguido en el resto de comunidades autónomas.

En cuanto a las funciones que vienen desarrollando los profesionales de la educación social, algunas investigaciones realizadas (Dapía y Fernández, 2018; Galán y Castillo, 2008; González, Olmos y Serrate, 2016) señalan que los resultados ponen de manifiesto que el educador social es un profesional que desempeña funciones socioeducativas encaminadas a la atención de situaciones conflictivas o de necesidad más habitualmente que otros perfiles profesionales que trabajan en los centros escolares. También apuntan que el

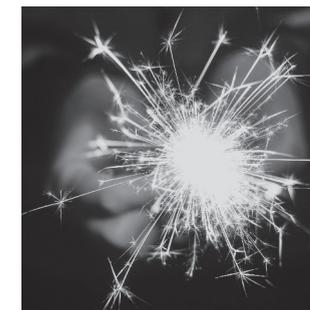
trabajo del educador se centra, principalmente, en actuaciones de prevención del absentismo escolar y control del alumnado a la llegada al centro escolar, tareas de detección y prevención de factores de riesgo, organización de escuelas de padres y programas de información, mediación en conflictos de convivencia, desarrollo de programas de comunicación, asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa y preparación de ofertas relacionadas con servicios culturales.

## Aprendizaje-servicio: una práctica educativa que promueve la conexión escuela-comunidad

Una de las funciones asignadas a los profesionales de la educación social que trabajan en contextos escolares está vinculada con el diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado (ASEDES, 2004 y 2007; Galán y Castillo, 2008; Ortega, 2014). Se trata de generar contextos educativos promoviendo la colaboración entre distintos agentes e instituciones.

En línea con lo anterior, en las últimas décadas han ido emergiendo, en los distintos niveles educativos del territorio español, prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) atravesadas por una doble finalidad: pedagógica y social. Dichas acciones socioeducativas se estructuran a partir de la conexión escuela-comunidad y, en el desarrollo de las mismas, los profesionales de la educación social juegan un rol protagónico, como agentes dinamizadores, en el devenir de las mismas.

El ApS, como práctica pedagógica, se sustenta en el aprendizaje experiencial (Dewey, 1950), el servicio a la comunidad (James, 1910) y la toma de conciencia a partir de la lectura reflexiva y crítica de la realidad (Freire, 1983). Se diferencia de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, actividades puntuales, etc.) por conectar los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que el estudiantado, concebido como protagonista, vincula el pensamiento a la acción y desarrolla la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlo a necesidades de la comunidad con el propósito de mejorarla (Mayor, 2016). No es una pedagogía de la transmisión de información con valor de cambio, sino una pedagogía de la experiencia personal y grupal que se abre a la creación y recreación de conocimientos relevantes orientados a mejorar aspectos de la realidad, a partir de proyectos donde el estudiantado y otros agentes socioeducativos han decidido *tomar parte*.



En las últimas décadas han ido emergiendo prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) atravesadas por una doble finalidad: pedagógica y social. Dichas acciones socioeducativas se estructuran a partir de la conexión escuela-comunidad y, en el desarrollo de las mismas, los profesionales de la educación social juegan un rol protagónico, como agentes dinamizadores, en el devenir de las mismas

El estudio científico sobre el impacto producido en el alumnado que participa en prácticas de ApS señala que existe una influencia positiva en seis dimensiones: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral y desarrollo personal y social (Furco, 2011).

También indica que se ha llegado a un consenso internacional que apunta a definir el ApS a partir de tres elementos estructurales (Montes, Tapia y Yaber, 2011): el servicio a la comunidad con la intención de mejorar algún aspecto de la misma, la planificación intencional e integrada de los objetivos curriculares y las acciones que conforman el servicio a la comunidad, y la *participación activa* de las personas implicadas en las distintas fases de realización de los proyectos.

El ApS se viene implementando en el ámbito internacional desde los años setenta. En el territorio español se inicia en los primeros años del siglo XXI, realizando diversas actividades formativas dirigidas al profesorado y otros agentes socioeducativos

El ApS, como práctica pedagógica, se viene implementando en el ámbito internacional desde los años setenta. En el territorio español su difusión se inicia en los primeros años del siglo XXI a través de la Fundación Zerbikas en el País Vasco y el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Cataluña, realizando diversas actividades formativas dirigidas al profesorado de los diferentes niveles educativos y otros agentes socioeducativos, así como la sistematización y difusión de buenas prácticas, la presencia en la universidad, congresos, medios de comunicación, etc., y la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio que integra a la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio (Mayor y Rodríguez, 2015). En la actualidad se ha implantado en los centros educativos de Cataluña como un servicio a la comunidad dentro de los planes de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria (Vallespín, 2014).

## Agentes dinamizadores en las prácticas de aprendizaje-servicio

Ahondando en el análisis de los agentes protagonistas en las acciones de ApS, nos encontramos con dos actores poco identificados en la literatura especializada: los agentes dinamizadores o intermediarios y las administraciones públicas.

Los *agentes dinamizadores* en la terminología de Puig y Campo (2012) o *intermediarios*, como se les denomina en el contexto holandés (Batlle, 2013), son profesionales o personal de las entidades sociales que tienen, entre otras funciones, el establecimiento de vínculos entre distintos organismos con potencial educativo para participar en prácticas de A-S. La inclusión de esta figura en el universo del ApS responde a un planteamiento educativo de ciudad (Puig, et al., 2007; Puig y Campo, 2012) que trasciende las prácticas puntuales y aisladas de ApS para situarlas en un escenario más próximo a los planteamientos formativos de las ciudades educadoras. En este sentido,

ejercen un papel de referentes territoriales para el desarrollo de las redes de centros, entidades, recursos públicos y administraciones públicas implicadas en acciones de ApS.

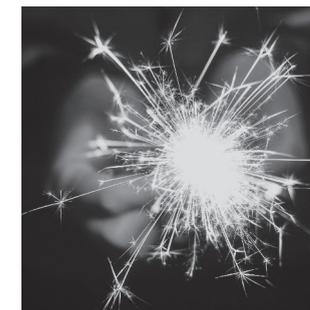
En el territorio holandés, donde en el año 2011 se implantó la obligatoriedad de realización de prácticas de *civic intership* (prácticas cívicas) por parte del alumnado de secundaria, dicho rol lo viene desarrollando el intermediario, es decir, un coordinador de la comunidad, generalmente perteneciente a organizaciones sociales, que es reconocido legalmente en el marco de la legislación educativa y retribuido económicamente por el trabajo que realiza. Su función general consiste en establecer conexiones entre los centros educativos y otros agentes para que el alumnado pueda implementar las prácticas (Batlle, 2013).

En el ámbito español podemos encontrar, con desigual nivel de incidencia, grupos promotores (Centro promotor de A-S), fundaciones (Ashoka, Zerbikas, Fundación Tomillo, Jaume Bofill, etc.), profesorado (distintos niveles educativos) y otros agentes (educadores sociales, responsables de entidades sociales, etc.).

Como criterios para la puesta en marcha de los agentes dinamizadores, se deberá tener en cuenta la multifuncionalidad, la flexibilidad y la no duplicidad (Bosch, Climent y Puig, 2009).

- a) La *multifuncionalidad* hace referencia a la multitud de tareas que realiza el agente dinamizador. En función de cada proyecto, de la entidad que organiza el proyecto, de las relaciones mantenidas con otros agentes, etc., las tareas a desarrollar se irán concretando.
- b) La *flexibilidad* significa la conveniencia de decidir dónde se ubicará el agente dinamizador. Para ello se tendrá en cuenta la idiosincrasia de cada proyecto, es decir, sus características, los agentes participantes, las necesidades relacionadas con la información, la promoción, la coordinación, etc., así como los intereses de la entidad o institución de la cual depende el trabajador.
- c) La *no duplicidad* implica aprovechar los recursos humanos y materiales existentes en las entidades, recursos públicos o administraciones locales para ubicar, estructurar y sostener los elementos de conexión. Se trata de promover sinergias entre los diversos agentes participantes con el propósito de introducir nuevas propuestas que contribuyan a rentabilizar las antiguas y nuevas acciones.

Entre los propósitos que orientan el trabajo de los agentes dinamizadores, se encuentran: promocionar el ApS en la comunidad, promover la formación de agentes interesados en implementar proyectos, favorecer las relaciones colaborativas entre los distintos actores y acompañarlos en el desarrollo de implementación de las acciones.



Entre los propósitos que orientan el trabajo de los agentes dinamizadores, se encuentran: promocionar el ApS en la comunidad, promover la formación de agentes interesados en implementar proyectos, favorecer las relaciones colaborativas entre los distintos actores y acompañarlos en el desarrollo de implementación de las acciones

Rastreado en la escasa literatura publicada sobre la implantación y funcionamiento de este elemento de conexión descubrimos que en los municipios, universidades y centros educativos donde se ha creado la figura del agente dinamizador “ha dado buenos frutos” (Batlle, 2013, p. 111).

En este trabajo indagamos en la figura de un profesional de la educación social que ejerce funciones de agente dinamizador en un proyecto de ApS que se implementaba en un centro de educación secundaria, planteándonos el siguiente objetivo: analizar la inclusión de los educadores sociales en la escuela y su relación con las prácticas de ApS.

## Enfoque metodológico

Para entender la singularidad y la complejidad del trabajo desarrollado por la educadora social, se describen algunas características del programa de ApS implementado, para posteriormente abordar el enfoque metodológico.

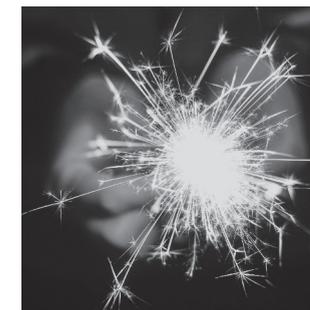
## Proyecto de ApS “Tejiendo en violeta”

El proyecto de aprendizaje servicio se enmarca en el programa “Hacia el buen trato desde la acción comunitaria en Casar de Cáceres. El calendario violeta”

El proyecto de aprendizaje servicio se enmarca en el programa “Hacia el buen trato desde la acción comunitaria en Casar de Cáceres. El calendario violeta”. En esta iniciativa, que comenzó en el curso escolar 2014-15, participan los tres centros educativos locales –Centro Infantil Zarapico, CEIP León Leal Ramos, IESO Vía de la Plata–, AEPA (Educación de Personas Adultas), la Asociación de Madres y Padres, la Universidad Popular y el Ayuntamiento de Casar de Cáceres (Extremadura). Fue premiado en 2015 como buena práctica en la lucha contra la violencia de género en el ámbito local, por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la FEMP.

Los objetivos específicos que orientan las actuaciones son: a) sensibilizar y formar a la comunidad local y educativa sobre la importancia de la coeducación y la prevención de la violencia de género; b) avanzar en un proyecto comunitario para sensibilizar y educar al alumnado en igualdad y en la prevención de la violencia de género, con los centros educativos, junto con sus familias y la comunidad local, con la participación del Ayuntamiento; c) elaborar y desarrollar el calendario violeta y sus actividades, en el curso escolar 2014-2015, con la intencionalidad de favorecer la prevención y erradicación de la violencia de género, así como la construcción de la igualdad y de una cultura de paz y buen trato; d) desarrollar proyectos de aprendizaje servicio en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género.

En el marco del programa, el alumnado de 2º y 3º de ESO participó en tres proyectos<sup>1</sup> de ApS: “Un pequeño paso para el Ayuntamiento, un gran paso para la igualdad”; “Dime en qué trabajas y te diré tu género” y “Así nos lo contaron”. Dichas acciones estaban orientadas a promover la sensibilización del gobierno local y de la población sobre la igualdad de oportunidades y el buen trato entre hombres y mujeres (Floriano y Martín, 2018).



## Metodología

En función de los objetivos de estudio, se llevó a cabo una metodología de naturaleza cualitativa con el interés de tratar de identificar la complejidad del fenómeno estudiado, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, ya que interesaba conocer lo idiosincrásico, lo particular y lo único del mismo desde la perspectiva de una de sus participantes (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012).

El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) que se interrelacionaban unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a los objetivos de la investigación. Como método de indagación se utilizó el estudio de caso de carácter exploratorio (Stake, 2010).

Para la selección de la educadora social<sup>2</sup> se siguieron algunos de los criterios planteados por Stake (2010): interés y disponibilidad de la persona que va a participar como informante clave.

## Instrumentos utilizados

Para recoger información relevante, en función de los objetivos del estudio, se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas (Pérez, Galán y Quintanal, 2012):

- El *análisis de documentos* se centró en los proyectos de ApS elaborados, en el informe presentado a los premios ApS-2017 y en artículos, vídeos y noticias de prensa publicadas.
- *Entrevista estructurada individual* dirigida a la educadora social. Fue diseñada con el propósito de contrastar algunas informaciones obtenidas durante el proceso de análisis de documentos, durante las entrevistas informales realizadas y para ampliar algunos asuntos relevantes que emergían durante la indagación. El guion que orientaba la misma fue validado según el procedimiento de juicios de expertos (Fox, 1981) para enfocar cuestiones significativas para la investigación.

El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases que se interrelacionaban unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a los objetivos de la investigación

Con el propósito de eliminar el sesgo del investigador, la transcripción de las entrevistas y los resultados del análisis de los documentos se presentaron a la informante para obtener su validación (Guba, 1989).

## Análisis de datos

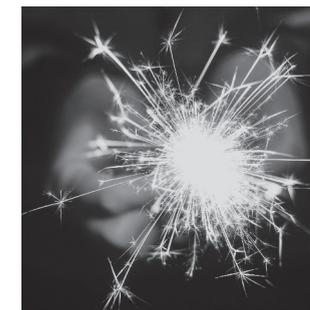
En la fase de análisis de datos, se empleó la técnica de análisis de contenido, cuyo objetivo es clasificar, codificar y analizar el contenido y posteriormente construir las categorías relevantes (Simons, 2011). De dicho proceso, realizado de forma manual, emergieron las siguientes categorías.

Tabla 1. Categorías, códigos y subcategorías que han ido emergiendo

Categorías	Código	Subcategorías
RAZONES QUE SUSTENTAN LA PARTICIPACIÓN		
Razones de carácter educativo	RCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología innovadora.</li> <li>• Responder a los nuevos retos educativos.</li> <li>• Protagonismo fuerte del alumnado.</li> <li>• Transferencia de los aprendizajes adquiridos a situaciones de la vida real.</li> <li>• Favorecer la inclusión de todo el alumnado.</li> </ul>
Razones de carácter profesional	RCP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de otras metodologías innovadoras.</li> <li>• Conocimiento de nuevas personas y grupos relacionados con la innovación educativa.</li> <li>• Adquisición de nuevos conocimientos, valores y actitudes.</li> <li>• Desarrollo de nuevas funciones.</li> </ul>
Razones de carácter político	RCPT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar por la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.</li> <li>• Participación en un grupo comunitario que trabaja por erradicar la violencia machista.</li> </ul>
FUNCIONES REALIZADAS	FR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información en el centro de las iniciativas generadas en el grupo comunitario Calendario Violeta.</li> <li>• Presentación de la iniciativa del profesorado y alumnado para promover su motivación e implicación.</li> <li>• Contacto y coordinación con las instituciones comunitarias.</li> <li>• Seguimiento y coordinación de las acciones emprendidas.</li> <li>• Participación en las actividades junto al profesorado y alumnado.</li> <li>• Evaluación y sistematización de la experiencia.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Con la intencionalidad de obtener una información rigurosa se han seguido los criterios de confiabilidad que propone Guba (1989) relacionados con la credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Para ello se han utilizado distintas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) validación de las transcripciones por las personas implicadas; c) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información. Por consiguiente, la información expuesta en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos.



## Resultados

Los resultados de tipo cualitativo se expresan de manera narrativa, sistematizados en dos categorías interrelacionadas, con descripciones de los temas más significativos que sirvieron para su conformación.

### La incorporación de los educadores sociales, que trabajan en educación secundaria, a las prácticas de ApS

La incorporación de los y las profesionales de la educación social al ámbito escolar se ha ido produciendo de forma desigual en las distintas comunidades autónomas. Sus prácticas y funciones se van materializando en un escenario dinámico y cambiante configurado por el marco normativo que regula su actividad, las particularidades del contexto donde se desenvuelven y su cosmovisión del quehacer educativo. En este sentido, nos interesaba conocer las razones que esgrimía la educadora social para incorporarse a una acción comunitaria vinculada a la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, cristalizada a través de proyectos de ApS.

Los datos alcanzados ponen en evidencia que su ligadura en dicha acción responde a diversas razones enmarañadas. Una de ellas es de carácter político, en el sentido de participación en los asuntos públicos:

No cabe concebir una educación de calidad sin contar con una amplia participación de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y en los distintos niveles de decisión sobre las políticas y actuaciones educativas, tal como propone la Unión Europea, instando a los distintos sistemas educativos a promover la participación democrática de toda la comunidad y el concurso de una ciudadanía activa. No se puede conseguir la educación para la igualdad del alumnado si la responsabilidad no recae sobre todos los agentes que

Para seguir los criterios de fiabilidad de Guba (1989) se han utilizado distintas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) validación de las transcripciones por las personas implicadas; c) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información

intervienen en el proceso educativo: alumnado, profesorado, familias, administración y sociedad en general. La educación para la igualdad necesita de la implicación de todas las personas (Floriano y Martín, 2017, p. 3).

Otro de los motivos que sustentan su enganche en prácticas de ApS tiene que ver con el descubrimiento de las virtualidades pedagógicas que percibe en dicha acción educativa:

El principal potencial educativo del ApS está en el atractivo que supone para el alumnado aprender con una metodología novedosa, por eso, de ser nueva para él y también para mí, e innovadora porque responde a nuevos retos educativos en la escuela que cubran las necesidades del alumnado de este siglo. A ello hay que añadir que el alumnado es el protagonista activo del proceso de aprendizaje y no un sujeto pasivo y que su aprendizaje revierte en su entorno más cercano con intención de mejorarlo (Entrevista E. S.).

Su tránsito por diversos espacios formativos vinculados a la filosofía y práctica del ApS le sirvió para reflexionar sobre sus acciones y encontrar razones relacionadas con su desarrollo profesional. Su implicación en las actividades formativas originó un ensanchamiento de su quehacer educativo: “Me entusiasmo la propuesta de trabajar con la metodología ApS. Más tarde la trasladé al Departamento de Orientación, equipo directivo y profesorado. A partir de ahí se inició una campaña de divulgación entre el alumnado, a través de las tutorías” (Entrevista E. S.). También se convirtió en un hito para repensar su práctica y algunos asuntos vinculados a su desarrollo profesional, ya que la filosofía práctica que envuelve al ApS le permitió:

El reciclaje en mi tarea educativa, al tomar conciencia de que la escuela tiene que responder a nuevos retos y a las necesidades más actuales del alumnado. Así mismo, me ha permitido tomar conciencia de que algunas de las propuestas más tradicionales se están quedando obsoletas y son desmotivadoras para el alumnado.

También me ha permitido conocer a otras personas que, unidas por el interés común de apostar por la innovación educativa, me han aportado conocimientos, valores y actitudes, contribuyendo con ello a ser mejor profesional (Entrevista E.S.).

Como plantea García (2016, p. 13), los educadores sociales tienen la responsabilidad, una vez recibido el encargo institucional, “de traducir la orden dictada a un lenguaje pedagógico que favorezca el desarrollo de un trabajo profesional y profesionalizado con la comunidad educativa al completo, y no solo con la porción problemática de la misma”.

Los educadores sociales tienen la responsabilidad “de traducir la orden dictada a un lenguaje pedagógico que favorezca el desarrollo de un trabajo profesional y profesionalizado con la comunidad educativa al completo, y no solo con la porción problemática de la misma”

## Un nuevo marco relacional para desarrollar sus funciones

Trabajar como agente dinamizador en prácticas de ApS “no me ha eximido de realizar las funciones que vengo desarrollando en el centro: detección y prevención de situaciones de riesgo, resolución de conflictos, prevención y control del absentismo escolar [...]. Dichas funciones están recogidas en las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006” (Entrevista E. S.).

Su implicación en el programa “Calendario violeta” supuso repensar las funciones de su quehacer profesional en un escenario educativo expandido donde participaban agentes y entidades pertenecientes a la educación escolar y a la educación social: profesorado, alumnado, familias, profesionales de distintos recursos públicos, etc. En esta trama comunitaria pudo desempeñar un rol protagónico en la generación de redes sociales y contextos educativos que le facultó para emprender nuevas acciones en el centro educativo: “planificar e implementar, junto con el Departamento de Orientación, una campaña de sensibilización y divulgación entre el profesorado y otros profesionales; presentación de la iniciativa al alumnado; seguimiento y coordinación de las acciones emprendidas [...]” (Entrevista E. S.).

Algunos asuntos relevantes en las prácticas de ApS donde los y las educadoras sociales pueden poner en acción los saberes alcanzados en su proceso formativo, materializar las funciones recogidas en los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) y ensanchar las establecidas en las instrucciones que regulan su trabajo en el centro escolar (Junta de Extremadura, 2006) son los conectados, por una parte, con el establecimiento de relaciones colaborativas entre diversas entidades insertas en el territorio, favoreciendo la creación de propuestas formativas dirigidas a distintos sectores de la población” (Entrevista E. S.) y, por otra, promover experiencias educativas orientadas al alumnado, “pero sobre todo para el que está en riesgo de abandono escolar” (Entrevista E. S.), donde los saberes y recursos que transitan en el espacio comunitario (centros educativos, asociaciones, ayuntamiento, etc.) confluyen para dar respuestas a las necesidades sociales detectadas.

Formas de hacer y relacionarse que contribuyen a la difusión de la educación social como derecho de ciudadanía y a la puesta en valor de los y las educadoras sociales como agentes generadores de contextos educativos expandidos donde transitan agentes e instituciones con influencia en el devenir de las nuevas generaciones.



## Conclusiones

Esta investigación se centró en analizar la inclusión de los educadores sociales, que trabajan en secundaria, en proyectos de ApS, y las funciones que desempeñan en el desarrollo de los mismos.

Considerando los resultados obtenidos, se puede apreciar que la implicación de los profesionales de la educación social responde a razones de distinta naturaleza, que se hayan imbricadas, ya que las prácticas de ApS, al estar orientadas a la formación de agentes (razones educativas) para dar respuesta a necesidades sociales detectadas, invitan a leer críticamente la realidad para establecer relaciones colaborativas entre entidades pertenecientes a distintos ámbitos por donde circula la educación, con la intencionalidad de construir acciones (razones profesionales) conducentes a la mejora de la misma (razones políticas). En este escenario enmarañado, los profesionales de la educación social juegan un rol protagónico como agentes dinamizadores que propician el encuentro entre los dispositivos pertenecientes a la educación escolar y otras agencias con impacto en la formación de las nuevas generaciones.

Leer la realidad social con intencionalidad de mejorarla conlleva un razonamiento político, ya que implica un posicionamiento en cuanto a la participación en los asuntos públicos.

Por otro lado, favorecer la conexión de los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad para dar respuesta a la necesidad social detectada implica el diseño de actividades formativas y el desarrollo del rol educativo vinculado a la transmisión de contenidos culturales socialmente relevantes. Además, la creación de contextos educativos, donde participan agentes con múltiples intereses y saberes, favorece el desarrollo profesional.

En relación con las funciones que realizan, los hallazgos alcanzados permiten constatar que, además de desarrollar las funciones reguladas legalmente, se produce un salto cualitativo, ya que las prácticas de ApS, al estar ubicadas en un escenario educativo comunitario en construcción, posibilitan la ampliación y recreación de las mismas. En este sentido, las funciones vinculadas a la coordinación entre entidades y la creación de contextos educativos traspasan los muros del entorno escolar para situarse en el ámbito comunitario. Ello impulsa “el reconocimiento de nuestra profesión” (Entrevista E. S.) y la apertura de un escenario de posibilidad para incorporar nuevas propuestas y funciones educativas, mediadas por los y las profesionales de la educación social, que sirven para establecer puentes de encuentro e intercambio entre dos mundos que tradicionalmente se hallaban alejados.

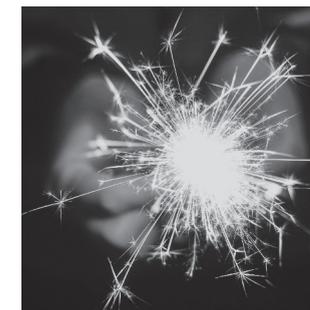
Leer la realidad social con intencionalidad de mejorarla conlleva un razonamiento político, ya que implica un posicionamiento en cuanto a la participación en los asuntos públicos

Las funciones vinculadas a la coordinación entre entidades y la creación de contextos educativos traspasan los muros del entorno escolar para situarse en el ámbito comunitario

## Agradecimientos

A Teresa Marín Hernández, educadora social, por compartir su buen hacer personal y profesional.

Domingo Mayor Paredes  
Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad de Extremadura  
Miembro del Grupo de Investigación ICUFOP  
domingomp@unex.es



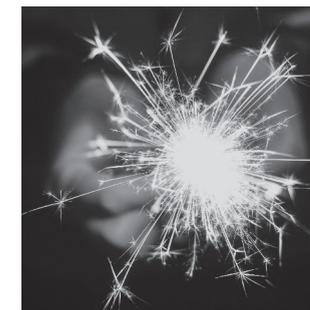
## Bibliografía

- ASEDES** (2004). *El educador social y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Recuperado de <http://www.eduso.net/asedes/informaciones/comunicados.htm>
- ASEDES** (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Batlle, R.** (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Barranco, R.; Díaz, M.; Fernández, E.** (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Barcelona: Nau Llibres.
- Bosch, C.; Climent, T.; Puig, J. M.** (2009). Partenariado y redes para el aprendizaje-servicio. En J. M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, p. 127-149. Barcelona: Graó.
- Coombs, P. H.; Ahmed, M.** (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Dapía, M. D.; Fernández, M. R.** (2018). Educación Social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, p. 209-228. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2857>
- Delors, J.** (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J.** (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Esteban, M.; Amador, L.** (2017). La educación ambiental como ámbito emergente de la educación social. Un nuevo campo socioambiental global. *RES, Revista de Educación Social*, 25, p. 134-147. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1056>
- Faure, E.** (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández Enguita, M.** (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Floriano, R.; Martín, T.** (2018). Tejiendo violeta. *Innovamos. Revista de Divulgación Educativa*. Recuperado de <http://revistainnovamos.com/author/raquelflorianoysteresamartin/>
- Fox, D. J.** (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunasa.
- Freire, P.** (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Furco, A.** (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. España: Madrid. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>
- Galán, D.; Castillo, M.** (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social*, 38, p. 121-133. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28469>
- García, J.; Blázquez, A.** (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social*, 32, p. 39-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1403010>
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, p. 229-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1350/135047100017/index.html>
- Guba, E.** (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A.I. Pérez (coords). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 148-165. Madrid: Akal.
- James, W.** (1910). *El equivalente moral de la guerra*. Traducción castellana de Mónica Aguerri. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
- Junta de Extremadura** (2006). Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento las Escuelas Infantiles, los Colegios de Educación Primaria, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Centros de Educación Especial de Extremadura. Recuperado de [http://sauce.pntic.mec.es/falcon/in\\_segref.pdf](http://sauce.pntic.mec.es/falcon/in_segref.pdf)
- López, R.** (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. 16. [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)
- Mayor, D.; Rodríguez, D.** (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), pp. 262-279. Recuperat de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf>
- Mayor, D.** (2016). *El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Almería.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1991). *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial en Diplomado en Educación Social*. España.
- Montes, R.; Tapia, M.; Yaber, L.** (2011). *Manual para docentes y estudiant-*

- tes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Natura2013.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf)
- Morín, E.** (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, J.** (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, p. 11-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5009259>
- Pérez, A. I.** (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.
- Pérez Juste, R.; Galán, A.; Quintanal, J.** (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Petrus, A.** (204). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Romans, A. Petrus; J. Trilla. *De profesión educador (a) social*, p. 63-147. Barcelona. Paidós.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J.** (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M.** (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M.; Campo, L.** (2012). *Com impulsar l'APS a l'àmbit local?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E.** (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Trilla, J.** (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Vallespín, I.** (2014). Los alumnos de la ESO catalanes deberán realizar servicios a la comunidad. *El País* (2 de julio). Recuperado de [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/02/catalunya/1404301003\\_089918.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/02/catalunya/1404301003_089918.html)

- 
- 1 Este proyecto ha obtenido el premio Aprendizaje-Servicio 2017 a la Igualdad de Género organizado por Educo, la Editorial Edebé y la Red Española de Aprendizaje-Servicio y apoyado por la fundación Anabella, Mullor S.A. y Abacus, y en él se ha reconocido especialmente la "calidad educativa y el impacto social y comunitario" de la iniciativa. Para ampliar la información ir a <https://aprendizajeservicio.net/premios-aps-2017/>
  - 2 Para formalizar el acceso a la realidad objeto de estudio se elaboró un documento donde se recogían los objetivos de la investigación, los compromisos adquiridos por la educadora social y el investigador relacionados con las técnicas de recogida de información y uso de la misma. También se explicitaban criterios éticos relacionados con la confidencialidad de la información, la colaboración entre las partes y la imparcialidad del investigador ante los distintos puntos de vista.
- 



Marc Cónsola  
Jordi Pàmies  
Marta Bertran

## La acción transformadora del centro abierto. Aproximación a la percepción social en situaciones de menores en riesgo

Recepción: 14/10/18 / Aceptación: 10/12/18

### Resumen

Esta investigación analiza el impacto que los centros abiertos tienen sobre las situaciones de riesgo de los menores a partir de la percepción de los agentes sociales implicados en el proceso educativo (escuela, centro abierto y familia). Para esto se ha desarrollado un estudio de casos (que incluye observación participante y entrevistas), con cuatro unidades de análisis participantes en el centro abierto, de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Los resultados que se han obtenido muestran los cambios percibidos sobre los indicadores de riesgo aplicados a cada menor, pudiéndose observar diferencias sustanciales en la percepción de los informantes, pero encontrando también puntos de encuentro y nuevas necesidades de trabajo conjuntas.

#### Palabras clave

Infancia en riesgo, Centros abiertos, Educación no formal, Educación social, Intervención socioeducativa

L'acció transformadora del centre obert. Aproximació a la percepció social en situacions de menors en risc

*Aquesta recerca analitza l'impacte que els centres oberts tenen sobre les situacions de risc dels menors a partir de la percepció dels agents socials implicats en el procés educatiu (escola, centre obert i família). Per això s'ha desenvolupat un estudi de casos (que inclou observació participant i entrevistes), amb quatre unitats d'anàlisi participants al centre obert, d'edats compreses entre els 10 i els 12 anys. Els resultats que s'han obtingut mostren els canvis percebuts sobre els indicadors de risc aplicats a cada menor; i es poden observar diferències substancials en la percepció dels informants, però hi ha també punts de trobada i noves necessitats de treball conjuntes.*

#### Paraules clau

Infància en risc, Centres oberts, Educació no formal, Educació social, Intervenció socioeducativa

The Transforming Action of the Open Centre. An approach to social perception in situations in which minors are at risk

*This research analyses the impact that open centres have on situations in which minors are at risk as perceived by the social agents involved in the educational process (school, open centre and family). For this purpose, a series of case studies were carried out (which included participant observation and interviews), with four units of analysis participating in the open centre, aged between 10 and 12 years. The results obtained bear witness to the changes perceived in the risk indicators applied to each of the minors, with substantial differences being observed in the perceptions of the informants, in addition to the emergence of points of contact and new needs for joint work.*

#### Keywords

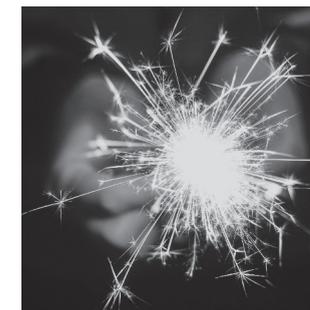
Childhood at risk, Open centres, Non-formal education, Social education, Socio-educational intervention

#### Cómo citar este artículo:

Cónsola Párraga, M.; Pàmies Rovira, J.; Bertran Tarrés, M. (2018). La acción transformadora del centro abierto. Aproximación a la percepción social en situaciones de menores en riesgo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 100-121

El riesgo social implica una dialéctica entre aquello objetivo y aquello subjetivo y en función de la perspectiva se pueden originar ciertas perversiones, si se olvida la vivencia del menor o si se omite que el concepto de riesgo social se tiene que contextualizar como construcción social que es.

Quiroga y Soria (2010)



Abordar la realidad de la infancia en riesgo social conlleva tener en cuenta las instituciones educativas que intervienen con el colectivo, teniendo clara la significación del concepto y el proceso histórico. No ha sido hasta el siglo XX cuando la sociedad ha empezado a tener más en consideración los derechos de los menores, pasando del concepto inicial de propiedad de los progenitores y dotándolos de sus derechos individuales. Los avances en la psicología y la pedagogía han promovido este cambio en la mirada, sensibilizando a la comunidad de la necesidad de una buena atención al menor (Castillo, 2005). Esta evolución da sentido a los cambios posteriores en las intervenciones educativas y a la creación de leyes y entidades socioeducativas específicas, surgiendo espacios de soporte a aquellos menores a los que no se podía garantizar una buena protección y que se encontraban en situación de vulnerabilidad.

A pesar de que la educación formal no se ha desentendido de esta función más protectora, en cierta medida la ha delegado, y la educación no formal ha ejercido esta función socioeducativa. Concretamente la educación social, definida inicialmente como educación especializada (Sarramona y Úcar, 1988), focaliza su acción en la intervención educativa con colectivos en riesgo social. Y en concreto, los centros abiertos<sup>1</sup> son instituciones socioeducativas donde se ha desarrollado este proceso de prevención y compensación del riesgo.

Podemos decir que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) supone el inicio de un planteamiento universal en la protección al menor, posteriormente reconocida por la Declaración de los Derechos del Menor en la ONU (1959), donde se expone que el menor por razón de su inmadurez mental y física necesita atención y salvaguardas especiales, así como protección legal adecuada. Estos principios serán desarrollados en la Convención del Derecho de los Niños (1989), ratificados por todos los países del mundo con excepción de dos. Los países que han ratificado las distintas convenciones y declaraciones han introducido algunos de los principios en su propia legislación con el objeto de trabajar para hacerlos efectivos. En el caso de España, se produce un primer cambio legislativo hacia la protección al menor con el artículo 14<sup>2</sup> de la Constitución Española (1978). A partir de este punto de inflexión en la determinación de los derechos del menor se produce una serie de leyes que nos llevan a la actual. Entre otras, las más destacadas son la ley 11/1985, del 13 de junio, de protección de menores, la ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, la ley 8/1995, de 27 de julio, de

A pesar de que la educación formal no se ha desentendido de esta función más protectora, en cierta medida la ha delegado, y la educación no formal ha ejercido esta función socioeducativa

atención y protección de los menores y los adolescentes y, finalmente, la ley de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia de 2010 (LDOIA). En territorio catalán, en la actualidad se tiene como referencia la LDOIA, donde según Rodríguez-Roca (2012) las situaciones de riesgo se caracterizan por una dificultad en el desarrollo del menor, pero sin que exista el riesgo suficiente como para efectuar una separación del ámbito familiar. Con esta definición la propia legislación deja clara la diferencia entre las situaciones de riesgo y las situaciones de desamparo. Esta diferenciación marca una línea precisa entre las situaciones donde la situación de riesgo precisa de un desamparo y, por lo tanto, de una separación preventiva y provisional de los menores y sus progenitores, y aquellas situaciones que a pesar de contemplar indicadores de riesgo para el menor son aún trabajables *in situ* para la mejoría a corto y medio plazo.

Los procesos de intervención socioeducativa en la infancia en riesgo social se han enfocado desde diferentes perspectivas, tanto a nivel académico y teórico como a nivel de intervención, por los propios profesionales de la educación social en el territorio. En el sector académico se observa una cierta demarcación por la investigación en el ámbito más específico de la atención primaria<sup>3</sup>; en los servicios sociales, en cambio, se encuentra más reducida la investigación en los centros específicos de intervención socioeducativa como son los centros abiertos. Aunque también hay estudios dirigidos a la infancia en riesgo social, el material se concreta más en la infancia en alto riesgo social<sup>4</sup>. La investigación dirigida a la intervención socioeducativa y la mejora en las situaciones de riesgo social es menos usual (Villalba, 2004). Sin embargo podemos encontrar algunos trabajos comparativos como es el caso de la prevención del riesgo social en Quebec y Cataluña (Balsells, 2006); o la elaboración de instrumentos para evaluar cambios producidos en las familias con menores en riesgo social (Balsells, Del Arco y Miñambres, 2007).

Las revisiones de políticas educativas a nivel nacional e internacional muestran que existen diferentes políticas y modelos educativos dirigidos a los menores en riesgo en los países de la Unión Europea. Los estudios de Del Valle y Bravo (2013) muestran que en Hungría y Rumania, ante las situaciones de riesgo más graves, se ha optado por la institucionalización del menor más que por el trabajo con su contexto más cercano. En cambio, en los EEUU y en el Reino Unido se prioriza la separación de la familia, pero se promueve la adopción como medida frente a los centros residenciales, reduciendo el trabajo de mejora con la familia. Los países nórdicos como Suecia y Noruega y los Países Bajos han optado por el apoyo a la familia para mejorar el bienestar en la situación del menor. Por último, en los países mediterráneos como España e Italia se ha evidenciado un cambio en las últimas décadas, priorizando el trabajo con la familia para mejorar las condiciones y fortalecer el contexto del menor.

Las revisiones de políticas educativas a nivel nacional e internacional muestran que existen diferentes políticas y modelos educativos dirigidos a los menores en riesgo en los países de la Unión Europea. Los estudios de Del Valle y Bravo (2013) muestran que en Hungría y Rumania, ante las situaciones de riesgo más graves, se ha optado por la institucionalización del menor más que por el trabajo con su contexto más cercano. En cambio, en los EEUU y en el Reino Unido se prioriza la separación de la familia, pero se promueve la adopción como medida frente a los centros residenciales, reduciendo el trabajo de mejora con la familia. Los países nórdicos como Suecia y Noruega y los Países Bajos han optado por el apoyo a la familia para mejorar el bienestar en la situación del menor. Por último, en los países mediterráneos como España e Italia se ha evidenciado un cambio en las últimas décadas, priorizando el trabajo con la familia para mejorar las condiciones y fortalecer el contexto del menor.

Ante esta nueva apuesta política, este artículo tiene como objetivo describir la percepción de los agentes sociales<sup>5</sup> sobre la evolución de las situaciones de riesgo de los menores que participan en centros abiertos. Con esto nos planteamos la necesidad de conocer los resultados de la intervención socioeducativa con el colectivo de la infancia en riesgo social, y la función y utilidad que los centros abiertos desempeñan en la prevención y trato de estas situaciones de riesgo.

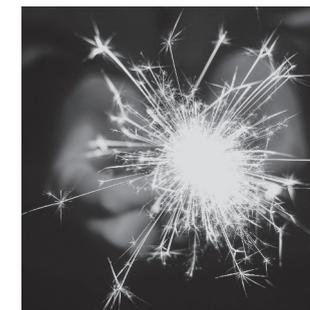
## Riesgo social: concepto, aparición y contextos

El significado del riesgo social se ha ido modificando en los últimos años en su connotación sociocultural y en su identificación legal. Cabe destacar la dificultad para medir una situación de riesgo dada la impregnación de componentes culturales y éticos que conlleva (Balsells, 2003; Castillo, 2005). La asignación de varias definiciones al mismo concepto de riesgo social ha trascendido en posibles respuestas a problemáticas diversas (Castillo, 2005). Sin embargo creemos imprescindible establecer una definición clara en el contexto educativo. Los inicios del concepto de riesgo surgen en el intento de diferenciarse de otros conceptos (Guash y Ponce, 2005):

Surgió en la década de los ochenta, en un intento de diferenciar este concepto del de inadaptación social, si bien aún hoy no están bien delimitadas sus fronteras y probablemente nunca puedan estarlo ya que nos encontramos ante dos conceptos que definen situaciones que, en la mayoría de los casos, forman un continuum (p. 215).

Desde la investigación nos decantamos por una delimitación del concepto que describe la situación de riesgo como situación no deseada, que dificulta el correcto desarrollo del menor en diferentes ámbitos del desarrollo (social, cognitivo, emocional y físico), encontrándose en situación de riesgo si peligra alguno de estos ámbitos, y ante la posibilidad de que peligre alguno en un futuro inmediato (Balsells, 2003; Castellanos, 1993; Cuso, 1995).

Establecer indicadores es clave para determinar las situaciones de riesgo social (Balsells, Del Arco y Miñambres, 2007), contemplando tres ámbitos del menor: familia, entorno más cercano y ámbito personal. Del mismo modo es preciso establecer los indicadores de protección, que nos muestran las potencialidades en la situación, y será necesario situarlos en el mismo contexto de desarrollo. De este modo es necesario perfilar los casos de forma muy particular (Guash y Ponce, 2005). Como referencia para los indicadores de riesgo se han usado los proporcionados por López (1995)<sup>6</sup>, donde se recogen los diferentes ámbitos del desarrollo y los indicadores de riesgo y de protección en cada caso. Con esta elección se ha tenido en cuenta la completa y extensa enumeración y clasificación de indicadores de riesgo social propuesta por



Nos decantamos por una delimitación del concepto que describe la situación de riesgo como situación no deseada, que dificulta el correcto desarrollo del menor en diferentes ámbitos del desarrollo, encontrándose en situación de riesgo si peligra alguno de estos ámbitos, y ante la posibilidad de que peligre alguno en un futuro inmediato

el autor, con su precisa delimitación según la dimensión del desarrollo del menor. Para conseguir una visión holística del menor hay que focalizar en los distintos contextos de desarrollo: el centro escolar, el grupo de iguales, la sociedad, etc. (Balsells, 2003).

## Intervención socioeducativa: de la mirada individual a la perspectiva ecológica

Siguiendo con la evolución del concepto de riesgo social y el interés hacia el menor, la intervención socioeducativa con la infancia en riesgo también ha sufrido un cambio de paradigma importante en las últimas décadas, tanto en los espacios de trabajo como en el marco conceptual y metodológico. Lázaro (1995) habla de un concepto inicial a mediados de los setenta con una mirada muy focalizada en la psicología, haciendo un giro hacia la pedagogía comunitaria en los ochenta y posteriormente en la pedagogía social. Lo mismo ha sucedido con la intervención, pasando de la rigidez intervencionista a la mediación y, finalmente, a la prevención integral, cambiando la función de terapéutica a educativa y socializadora. Guasch y Ponce (2005) hacen mención al modelo actual de intervención educativa, como un modelo crítico o comunitario donde se trabaja desde la relación individuo-entorno.

Partiendo de la connotación de riesgo como situación de inestabilidad y de no cumplimiento de las necesidades básicas en los distintos ámbitos del desarrollo del menor (Balsells, 2003), la intervención socioeducativa tiene que abarcar estos ámbitos desde los distintos contextos de relación del propio menor. Desde la perspectiva ecológica se tienen en cuenta todos estos elementos para poder diagnosticar una situación de riesgo. Para distinguir los indicadores de estas necesidades trabajamos con una adaptación del cuadro de López (1995). Es en este sentido que la acción educativa tiene que acompañar en los distintos ámbitos de desarrollo y contextos de relación y no tanto en la propia figura del menor como causante del riesgo. Esta teoría ecológica es adecuada, según Villalba (2004), cuando se comprende como una teoría integrada y pluralista que permite la observación de múltiples influencias, y pone la incidencia entre la interacción de sistemas y contextos, a la vez que incluye el mundo interno de los sujetos. En este sentido la respuesta a las problemáticas socio-familiares no tiene que ver solo con la intervención profesional, sino que implica relación y apoyo entre familias, profesionales y el propio menor. Desde esta perspectiva se analizan los indicadores de riesgo de la mano de los factores de protección y de la capacidad de resiliencia.

Su objetivo es proporcionar atención a todos los menores en situación de riesgo, favoreciendo su crecimiento personal e integración social, previniendo y evitando el deterioro de su situación de riesgo y compensando déficits socioeducativos

## La función transformadora del centro abierto

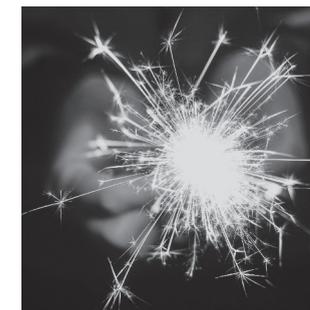
Los centros abiertos forman parte de la red de servicios sociales y de protección al menor extendida por toda Catalunya según la ley 12/2007<sup>7</sup>. En este contexto se ha establecido su marco funcional y estructural, dentro del espacio de servicios de atención socioeducativa no residencial para menores en riesgo social. Su objetivo es el de proporcionar atención a todos los menores en situación de riesgo, favoreciendo su crecimiento personal e integración social, previniendo y evitando el deterioro de su situación de riesgo y compensando déficits socioeducativos. La FDAIA<sup>8</sup> describe la acción educativa de estos centros con un carácter integral del menor, y describe esta intervención educativa en dos niveles: uno preventivo, con la comunidad, y otro con el sujeto como protagonista de su proceso. Según Moreno (2005), la creación de estos centros aparece ante la no posibilidad de la educación formal de dar respuesta a las necesidades socioeducativas del colectivo en riesgo. Algunos autores exponen que en los centros abiertos y, teniendo en cuenta un criterio de integración y relación, no todos los participantes deberían ser de riesgo social (Castello, 2005). Aun así, en la actualidad esta es una realidad latente que pervive en estas instituciones, con la dificultad de trabajar algunos de los aspectos de interacción y relación con otras esferas de la comunidad.

Cabe destacar que este modelo de centro abierto se está cuestionando por parte de los agentes sociales que trabajan con este modelo, tratando de remodelarlo y reconvertirlo con el nombre, más unívoco, de centros de intervención socioeducativos. Algunas de las carencias actuales, según la Generalitat de Catalunya (2016), son la dificultad para delimitar estos centros de tiempo libre, el trabajo con el menor, la familia y el contexto, la única priorización de la franja de edad de 6-12 y la falta de coordinación con los servicios sociales básicos, entre otras.

## Metodología

### Posicionamiento metodológico

Se ha utilizado un enfoque cualitativo puesto que permite conocer y describir la realidad de los procesos educativos bajo una mirada interpretativa, poniendo el énfasis en las particularidades del territorio, en concreto, en la mirada de los agentes sociales implicados en el proceso de desarrollo de los menores. Con esta metodología no buscamos realizar proyecciones sociales, aunque es posible la transferibilidad en contextos con elementos similares, no se responde a una teoría general.



Este modelo de centro abierto se está cuestionando por parte de los agentes sociales que trabajan con este modelo, tratando de remodelarlo y reconvertirlo con el nombre, más unívoco, de centros de intervención socioeducativos

La estrategia de investigación que hemos escogido ha sido el estudio de casos. Esta técnica ayuda a comprender la singularidad del fenómeno y de la acción que estudiamos (Simons, 2011). Según la clasificación de Yin (1989) hemos seleccionado un estudio de casos múltiple, con unidad principal de análisis. Albert (2007) describe esta estrategia adecuada “cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, etc.” (p. 218).

Las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta están relacionadas con la gestión del proceso y el respeto a los participantes. Se ha presentado el diseño de investigación a los informantes y a los casos de estudio. En el proceso de desarrollo se ha garantizado el anonimato de los participantes, así como del centro educativo, facilitando un consentimiento informado para su participación en el proyecto y la posibilidad de entrar en su espacio socio-educativo. Asimismo, durante el trabajo de campo se ha tenido en cuenta la posible relación asimétrica que se podría producir con la presencia externa de un observador, por lo cual se ha intentado evitar al máximo la interferencia en la actividad cotidiana.

### Muestra/participantes

Para la muestra, siguiendo con la lógica del enfoque metodológico, hemos elegido una tipología de muestra intencional, que nos permite aumentar la posibilidad de que la variabilidad común del fenómeno social esté representada en los datos (Albert, 2007).

El grupo de población en el que se ha centrado el estudio es el colectivo de la infancia en riesgo y, concretamente, los menores que participan en un centro abierto municipal de la provincia de Barcelona, en un barrio de nivel socioeconómico bajo, con alto índice de población migrante. Hemos tenido en cuenta factores influyentes para determinar el número de casos: capacidad operativa de recolección y análisis de la información, posibilidad de conocer información que responda a las preguntas de investigación, accesibilidad y frecuencia de los casos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se han determinado cuatro unidades de análisis, cuatro casos de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, que participan en la misma actividad, dentro del mismo proceso socioeducativo y en un mismo ciclo académico. Los casos los forman dos menores de género masculino y dos de género femenino, con distintos orígenes geográficos (dos de Marruecos, uno de Ecuador y uno de Egipto), cursando el ciclo superior de educación primaria en diferentes escuelas del mismo municipio. El grupo de edad escogido es el de mayor trayectoria que puede participar en el centro. Este dato nos puede acercar a conocer en mayor grado la posibilidad de influencia que ha podido tener el centro en la mejora de los indicadores de riesgo de los menores.

En el primer caso hablamos de Belén, una menor de origen ecuatoriano, de 12 años. Lleva tres años viviendo en España proveniente de su país de origen, está repitiendo quinto curso para mejorar la adaptación, según el centro escolar. La familia tiene problemas económicos, lo que ha comportado que fueran usuarios de los servicios sociales en busca de ayuda. Allí se les recomendó la asistencia al centro abierto, con el fin de acompañar en las pautas educativas y conseguir la mejora de las relaciones sociales entre el grupo de iguales en la menor. La diagnosis inicial, al entrar en el centro, estuvo relacionada con problemas de tipo cognitivo y emocional, concretada en una relación educativa distorsionada, puesto que la menor asumía más responsabilidad de la que por edad sería esperable.

En el segundo caso nos encontramos con Hussein, un menor de origen egipcio, con una larga trayectoria en el territorio catalán. Padece una enfermedad degenerativa que le produce una afectación en la movilidad. Esta circunstancia le conlleva dificultades en la dinámica habitual de actividad con el resto del grupo de iguales. Hussein participa en el centro abierto de forma muy activa, valorando su participación muy positivamente tanto la familia como el propio centro. Sus principales indicadores de riesgo están relacionados con su dimensión física y social.

El tercer caso es el de Fátima, una niña de 11 años que está cursando quinto de primaria en un colegio público del municipio. Su familia es de origen magrebí pero la menor lleva la mayoría de su etapa evolutiva residiendo en Cataluña, con un buen conocimiento de la lengua catalana y española, aunque con algunas dificultades por parte de su familia con el uso del catalán. En este núcleo familiar hay un total de tres menores y ella es la mayor. Se trata de una familia en situación de vulnerabilidad económica, lo que afecta el uso de suministros básicos y la vivienda, así como llevar una buena alimentación. Fátima presenta dificultades para obtener el nivel esperado para su edad y asiste a aulas de educación especial durante varias horas. Los elementos de riesgo en este caso se mostraban en todas las dimensiones, sobretodo percibidos por el centro abierto.

El último caso es el de Ali, de 11 años, de familia monoparental marroquí, convive con su madre y su hermana mayor. Su participación en el centro se produce por la orientación de los servicios sociales de atención primaria del municipio, para trabajar pautas de acompañamiento al menor, sobretodo en el ámbito relacional y educativo. Desde el propio centro abierto se observa un menor que pasa mucho tiempo en la calle, con otros menores con conductas de riesgo, generalmente más grandes que él. Ha estado implicado en algunas situaciones conflictivas y violentas con otros menores. Su madre conoce bien el territorio y la cultura autóctona, ha trabajado en tareas de limpieza en hogares. Su implicación con el centro abierto y el centro escolar es buena. Se deja asesorar, a pesar de que el centro abierto duda de la consciencia real de las dificultades y su posterior trabajo con el menor.



El grupo de población en el que se ha centrado el estudio es el colectivo de la infancia en riesgo y, concretamente, los menores que participan en un centro abierto municipal de la provincia de Barcelona, en un barrio de nivel socioeconómico bajo, con alto índice de población migrante

### Instrumentos

El conocimiento previo de los indicadores de riesgo nos permite elaborar los instrumentos con más concreción para poder recoger la información necesaria. Los instrumentos seleccionados han sido las entrevistas estructuradas y la observación participante.

La elaboración de los instrumentos surge de la categorización del concepto de riesgo social que expone López (1995) en que se establecen las diferentes situaciones donde el menor puede o no estar en riesgo social y en que diferencia entre indicadores de protección e indicadores de riesgo social. El conocimiento previo de los indicadores de riesgo nos permite elaborar los instrumentos con más concreción para poder recoger la información necesaria. Los instrumentos seleccionados han sido las entrevistas estructuradas y la observación participante.

La observación participante se ha realizado en primera persona en el contexto donde sucedía la acción socioeducativa, en el propio centro. El tiempo transcurrido en el campo ha sido de un día a la semana durante tres meses escolares, con lo cual hemos tenido la oportunidad de conocer a los menores, los profesionales, las familias y la dinámica del propio centro. Para recoger la información se ha hecho uso de un diario de campo donde se anotaba la información relacionada con los indicadores de riesgo social en cada estancia en el centro. Este instrumento es una buena herramienta para comprender y conocer los matices de los incidentes y las relaciones de las personas en determinadas situaciones y contextos (Simons, 2011). Del mismo modo, es facilitador para el acceso al campo y la creación de vínculo y un clima de confianza. Como destaca Albert (2007), la observación no es únicamente la contemplación sino una inmersión profunda en la realidad social, manteniendo un rol activo y la permanente reflexión de la realidad observada.

Para analizar la información obtenida hemos utilizado el análisis de contenido temático, con un sistema de codificación deductivo, proveniente de la conceptualización de riesgo social que se ha establecido inicialmente a partir del cuadro de necesidades del menor

La entrevista, complementaria a la observación participante, tiene el objetivo de obtener información personalizada sobre aspectos subjetivos de las personas, como sus creencias, actitudes, opiniones y valores (Bisquerra, 2004). Se han realizado doce entrevistas estructuradas, tres por cada unidad de análisis.

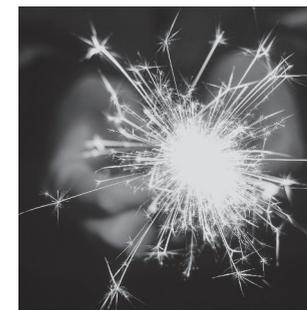
### Análisis de la información

Para analizar la información obtenida hemos utilizado el análisis de contenido temático, con un sistema de codificación deductivo, proveniente de la conceptualización de riesgo social<sup>9</sup> que se ha establecido inicialmente a partir del cuadro de necesidades en el desarrollo del menor. En este cuadro se detallan los indicadores de satisfacción y los de deficiencia en cada dimensión del desarrollo del menor y para cada categoría<sup>10</sup> de estas dimensiones.

En este proceso se ha categorizado la información a partir de las diferentes dimensiones del riesgo social. Posteriormente se ha ido clasificando la información obtenida de las entrevistas y la observación participante en estos bloques temáticos, obteniendo así una visión holística y temática de cada caso. En esta selección se ha diferenciado cada caso, elaborando un cuadro con la información obtenida en un segmento lógico, diferenciando entre la información proveniente de los agentes sociales (familia, escuela y educa-

dores) y la de la observación participante. Esta separación nos ha permitido, posteriormente, conocer la mirada de cada agente social de forma individualizada, facilitando su comparativa en la triangulación de datos.

La observación participante nos ha permitido contrastar la información obtenida por los informantes en las entrevistas, facilitando la corroboración de esta información a partir de nuestra observación directa. Los datos se han tratado a partir de la categorización y clasificaciones temática, y diferenciada por los informantes y por la propia observación. Para elaborar estos cuadros ha sido necesaria la transcripción de las entrevistas y un diario de campo para recoger la observación participante.



### Resultados

Para presentar los resultados obtenidos del análisis de información describimos los datos de manera sistemática, a partir de la descripción de cada caso particular, facilitando una visión cercana a la percepción de los diferentes agentes sociales sobre el proceso de mejora en los indicadores de riesgo social, por cada dimensión del desarrollo.

Tabla 1. Belén

Agentes sociales	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física					Dimensión emocional					
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16	
Educadores/as					●												●
Familia		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Escuela			●		●	●	●		●	●	●	●	●	●			●

#### Leyenda

La situación de riesgo ha mejorado	
La situación de riesgo no ha mejorado	
La situación de riesgo no necesitaba mejorar	●
La situación de riesgo ha empeorado	
Información poco definida, desconocimiento	

En el caso de Belén, la primera cuestión que se percibe es que los agentes sociales ven de forma diferente la mejoría en los indicadores de riesgo social, y que las percepciones de la familia y del centro escolar se asemejan más entre ellas que con la de los educadores. La única dimensión en la que los tres agentes coinciden en la mejoría es en la dimensión cognitiva, desde el centro abierto se percibe mejoría en la mayoría de categorías. La familia y el centro escolar no percibían necesidad de mejora en esta dimensión. Esta mirada de los agentes se puede generalizar en el resto de dimensiones del riesgo, a excepción de la dimensión física, donde el centro abierto percibe empeoramiento y el resto de agentes sociales mantiene una mirada alejada

del riesgo. En general la percepción de mejoría viene de la visión del centro abierto. En la dimensión cognitiva:

Antes estaba en la calle, o donde fuera, y no hacia cosas con la familia, en cambio ahora sí que participa con el centro abierto, comparte espacio con la familia y el centro. (Educatora social 1, centro abierto)

Con esta afirmación se evidencia una mejora en la interacción con la familia, lo que es un indicador de satisfacción en la categoría de estimulación sensorial, dentro de la dimensión cognitiva.

En relación con el proceso formativo (dimensión cognitiva):

Al principio había ausencias injustificadas y esta dificultad se ha ido trabajando, en la actualidad su asistencia escolar es buena. (Educatora social 1, centro abierto)

En el ámbito social, ni el centro escolar ni la familia perciben una mejora relacionada con el propio centro abierto:

He visto cambio desde que la conozco, es complicado para ella los cambios de escuela que ha tenido. Este año está más integrada en la escuela, pero los inicios fueran más difíciles ya que era una niña nueva. (Tutor escuela)

En este caso la institución escolar justifica el cambio de contexto como la dificultad de la menor. A pesar de reconocer algún cambio, no se relaciona con la participación con el centro abierto.

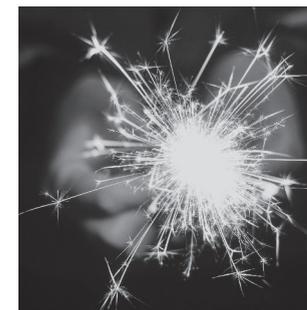
En la dimensión física se observa una divergencia en la percepción de los agentes sociales que se generaliza en todas las categorías: vivienda, salud, actividad física y protección del entorno. En general no se observa una evolución positiva en estos aspectos. El centro abierto es el único agente que observa indicadores de deficiencia marcados y que indican riesgo, como es el descanso:

Se nota cansada a última hora, siempre dice que tiene sueño cuando a otros menores no les pasa, tiene mucha autoridad y la madre la trata como una amiga, siempre dice que es grande y parece que hace lo que quiere con su tiempo. Parece una niña que está mucho rato sola en la calle. (Educatora social 1, centro abierto)

Des de la observación participante se ha constatado una menor que asume responsabilidades no adecuadas a la edad, pasa mucho tiempo sin ninguna supervisión adulta y asume roles inadecuados. Un ejemplo es la necesidad de llevar las llaves de casa colgadas, para no perderlas y no poder acceder a su domicilio. Las lleva colgadas con una cuerda en el cuello.

En la dimensión física se observa una divergencia en la percepción de los agentes sociales que se generaliza en todas las categorías: vivienda, salud, actividad física y protección del entorno

Antes de que me las roben me tendrían que hacer mucho daño en el cuello y me daría cuenta. Es la única forma de entrar en mi casa y si no tendría que quedarme mucho rato en la calle porque no hay nadie en casa. (Belén)



Por último, en la dimensión emocional, los agentes sociales vuelven a discrepar en algunos elementos de riesgo de la menor. El centro abierto percibe mejoría en su trato afectivo, en accesibilidad y en ofrecer espacios de expresión emocional, etc. La familia no observa ninguna dificultad en esta categoría, y el centro escolar tampoco, a pesar de que desconoce la realidad de un indicador de riesgo. En relación con tener en cuenta la opinión y los sentimientos de la menor, existen visiones contrarias entre la familia y el centro abierto. Los dos agentes creen que en la actualidad se tiene en cuenta pero el centro abierto lo relaciona con un trabajo de los profesionales con la familia, cuando esta expone que siempre ha sido así.

Tabla 2. Hussein

Agentes sociales	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física				Dimensión emocional					
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16
Educatores/as			●	?	●	?		●	●	●	●	●		●		●
Familia	●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●
Escuela	●	●	●		●	●			●	●	●	●	●		●	●

Leyenda

La situación de riesgo ha mejorado	
La situación de riesgo no ha mejorado	
La situación de riesgo no necesitaba mejorar	●
La situación de riesgo ha empeorado	
Información poco definida, desconocimiento	

El caso de Hussein responde a una percepción general muy parecida según la mirada de los agentes sociales. En la dimensión cognitiva solo el centro abierto observa mejoras en los indicadores de riesgo desde la llegada del menor al centro; el centro escolar y la familia no consideraban relevantes estos indicadores de riesgo, y por lo tanto creen que su situación se ha mantenido estable durante el curso escolar. El centro abierto aporta una mirada de mejora en relación con su capacidad para relacionarse con el adulto y en la autoestima.

Cuando entró a hacer las primeras actividades era sobre todo vergüenza, timidez y desconfianza hacia el adulto, ahora es mucho más abierto con la gente nueva, pero al principio cuando entró no podía hacer nada. (Educatora 2, centro abierto)

En la observación se ha comprobado el trabajo del centro en este aspecto del desarrollo, ofreciéndole un trato específico, individualizado, potenciando un espacio de expresión abierto y cómodo con el resto de compañeros.

Cuando empezó en el casal decía que él no podía hacer nada: no podía jugar a fútbol, no podía ir a la piscina, levantarse, sentarse, ir a las excursiones... y entonces hemos trabajado para subirle la autoestima y que vea que lo puede hacer todo, lo trabajamos desde el centro, le hacemos subir al segundo piso, jugar a fútbol, etc. (Educatora 2, centro abierto)

En la dimensión social se repiten los patrones, con una percepción de mejora del centro abierto y no de la familia ni el centro escolar, que no creen en la necesidad de mejora de estos indicadores, o desconocen alguno. El centro escolar detecta esta necesidad, aunque no categoriza el indicador como de riesgo:

Yo creo que el hecho de estar en el centro y tener una relación dos o tres veces a la semana con sus compañeros ha hecho que socialmente se haya abierto más, lo vimos muy positivo, tiene una dificultad bastante grave, que se nota, que se ve, que los otros niños lo miran, le hacen preguntas o lo tratan de raro, y la mejoría se ha notado. (Educatora 2, centro abierto)

Al principio tenía reacciones con un poco más de brusquedad y ahora ya no tanto. Se sentaba en la silla y pedía las cosas..., un poco como un pequeño dictador, pero ha cambiado bastante, ahora si lo hace pide disculpas. El centro abierto ha tenido influencia poniéndole límites, antes pedía las cosas con algún golpe y entonces le cortábamos, no reaccionábamos. (Educatora social 2, centro abierto)

Hussein juega con normalidad pero no con todos, parece que los otros no le siguen mucho, es un niño muy sociable, como tiene algunas dificultades no todo el mundo lo sigue, a veces lo dejan solo. (Tutor escuela)

En el análisis de la información en relación con la dimensión física, encontramos que existe consenso en la mirada de los agentes sociales. Mayoritariamente no se detectan indicadores de deficiencia. En el análisis de la información en relación con la dimensión física, encontramos que existe consenso en la mirada de los agentes sociales. Mayoritariamente no se detectan indicadores de deficiencia. A pesar de la enfermedad del menor, que incapacita relativamente el desarrollo físico, la familia y los referentes cercanos mantienen un buen acompañamiento y seguimiento médico. A partir de la observación en el campo verificamos que el centro adapta las actividades a la posible participación del menor, e interviene en caso de que otros agentes limiten el desarrollo del menor.

Finalmente, en la dimensión emocional solo el centro abierto observa mejora en una categoría. La familia cree que no hace falta ningún cambio y la

escuela también, a pesar del desconocimiento de algunos indicadores por parte de ésta.

Tabla 3. Fátima

Agentes sociales	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física					Dimensión emocional				
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16
Educadores/as			●													
Familia		●	●		●		■	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Escuela		●	●			●		●	●	●	●	●	●			●

**Leyenda**

La situación de riesgo ha mejorado	■
La situación de riesgo no ha mejorado	□
La situación de riesgo no necesitaba mejorar	●
La situación de riesgo ha empeorado	■
Información poco definida, desconocimiento	□

Con Fátima podemos ver, a rasgos generales, cómo se van repitiendo los patrones de percepción en los distintos agentes sociales. En la dimensión cognitiva sí que podemos ver que la percepción de mejora se comparte entre los agentes, en la categoría de estimulación sensorial:

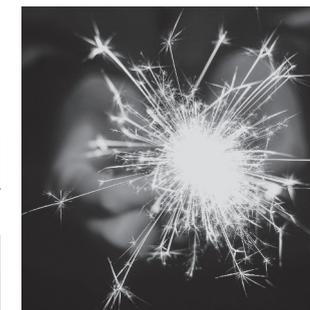
La madre participa en un grupo organizado por el centro, lo hizo con su hija pequeña y ahora vuelve con otro hermano. Esto ha hecho cambiar el chip en relación con las niñas y, al hacer actividades con ellas, se observa una buena evolución en la expresión oral porque la niña tenía muchas dificultades para expresarse, y aquí se ha ido trabajando. (Educatora 1, centro abierto)

En el resto de categorías de esta dimensión no se observa necesidad de mejora por el resto de agentes sociales, a excepción del centro abierto.

En la dimensión social nos encontramos con percepciones muy dispares entre los agentes. El centro abierto expone mejora en alguna categoría, la familia cree que no necesita mejorar y desconoce algún indicador y el centro escolar percibe algún empeoramiento.

Cuando empezó en el centro abierto no jugaba con los compañeros pero ahora sí. En el centro se ha trabajado que se relacione con el resto de compañeros, la cohesión de grupo. (Educatora 1, centro abierto)

No hace ninguna actividad de ocio, solo estudia árabe, pero no lo vive como una actividad lúdica, no hacemos otra cosa pero por recursos económicos, no porque no queramos. (Familia)



En la dimensión física se destaca una visión clara en cada agente social, aunque no es compartida entre centro abierto y el resto de agentes.

La alimentación no era equilibrada por las dificultades económicas, porque parece ser que no comía suficiente carne o pescado, no creo que comiera una dieta equilibrada. Esto se ha trabajado en el centro en los grupos de pequeña infancia. (Educatora 1, centro abierto)

La alimentación era equilibrada al empezar en el centro pero ahora le cuesta comer cosas: pescado, verduras... y entonces no come nada, solo carne, pasta y fruta. Antes comía de todo y ahora, no. La niña dice que en el centro le regañan y en casa, no. (Familia)

El resto de indicadores de la dimensión emocional muestran percepciones muy parecidas. Los responsables del centro abierto observan mejoras en la situación de riesgo, en cambio el centro escolar y la familia no creen necesaria una mejora en la situación. El centro escolar desconoce la realidad de dos de las cuatro categorías de la dimensión.

Tabla 4. Ali

Agentes sociales	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física						Dimensión emocional				
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16	
Educadores/as			●				●	●	●	●					●	●	
Familia			●	●			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
Escuela	●		●			●	●		●	●				●	●	●	

**Leyenda**

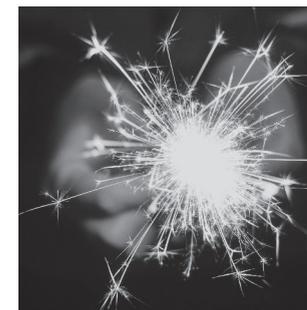
La situación de riesgo ha mejorado	■
La situación de riesgo no ha mejorado	■
La situación de riesgo no necesitaba mejorar	●
La situación de riesgo ha empeorado	■
Información poco definida, desconocimiento	■

Por último, en el caso de Ali, revisando la tabla 4 vemos cómo la dimensión cognitiva y social se percibe con mejoras considerables en los indicadores de riesgo, sobre todo por los educadores del centro abierto y la familia. El centro escolar percibe mejora en alguna categoría y no necesidad de mejora en otras, como un empeoramiento puntual.

Al principio llegó en plan voy a marcar territorio, voy a decir quién soy yo, yo soy el jefe de la pelota y digo quién juega y quién no. A partir de marcarle límites y de plantearle dónde está, ha ido mejorando, porque yo no sé qué límites le han puesto en el colegio o en su casa, pero se le ha explicado que es el centro abierto, que él forma parte del grupo y lo respeta, no sé si lo comparte pero lo respeta, se relaciona con más normalidad. (Educatora 2, centro abierto)

Es un niño que se mete en muchos líos, eran mucho más habituales en los inicios del curso. Supongo que todos hemos tenido alguna influencia, el centro abierto, el colegio, etc. (Tutor escuela)

[Refiriéndose al menor] Sí que habla, pero no respeta, no respeta la norma, no habla bien con la gente, no saluda, no pide las cosas bien. El educador de aquí ha trabajado mucho por él. Creo que ha mejorado un poco, mucho, no. Creo que el centro ha tenido influencia, tengo mucha confianza, por eso siempre digo que el niño necesita el centro, necesita monitores para ayudarlo en el tema colegio, estudios, educación, etc. Yo estoy cansada siempre sola, cansada. (Familia)



En la dimensión física la percepción en la evolución de la situación de riesgo del menor es relativamente conjunta entre los agentes sociales. La mayoría de las categorías no se relacionan con indicadores de riesgo, a pesar de que el centro escolar desconoce la situación en dos categorías y el centro abierto en una. En una categoría el centro abierto sí que alerta de situación de riesgo que no mejora.

Hemos visto al niño en la calle y muy tarde, creemos que esto no muestra preocupación ni protección por parte de la familia. (Educatora 2, centro abierto)

Finalmente, en la dimensión emocional la percepción general se relaciona con una situación de riesgo reducida, o al menos poco visualizada, solo por el centro abierto. La familia no observa ninguna necesidad de mejora, y la escuela desconoce algunos indicadores y el resto no los percibe como de riesgo. El centro abierto, contrariamente, percibe una situación de riesgo en dos de los cuatro indicadores.

Observamos un posible rechazo de la familia hacia su hijo, es solo percepción, no sabemos hasta dónde la madre acompaña al menor fuera del centro. Cuando trabajamos educación emocional con él nos parece que hablamos con una persona adulta, tiene información que no le corresponde a su edad. (Educatora 2, centro abierto)

Observamos un posible rechazo de la familia hacia su hijo, es solo percepción, no sabemos hasta dónde la madre acompaña al menor fuera del centro. Cuando trabajamos educación emocional con él nos parece que tiene información que no le corresponde a su edad

### Discusión de resultados

En el caso de Belén (1) no se forma un claro consenso entre la visión de las fuentes de información en relación con la situación de riesgo y el cambio que se ha producido durante el curso. Centro escolar y familia describen indicadores de riesgo en la menor, pero no hay una mirada conjunta y compartida entre todos ellos. El centro abierto aporta visión de mejora en diferentes indicadores de riesgo, que el mismo centro abierto identifica como trabajados en su proceso educativo. Sin embargo, la visión en el ámbito fa-

miliar se produce muy positiva en todas las dimensiones, por lo tanto no se perciben mejoras, pese a que dan importancia al recurso del centro abierto como potencialidad para el menor. Finalmente el centro escolar se mantiene al margen del conocimiento de la situación de riesgo, se muestran como desconocedores de la mayoría de indicadores de aspectos que se trabajan con la menor en el centro, y por lo tanto no expresa mejora de la situación, a excepción de alguna categoría pero que no relaciona directamente con la intervención del centro abierto.

Con Hussein (2) la percepción de la situación de riesgo se comparte globalmente entre la familia y el centro escolar, repitiendo una visión de no mejora, producida por una no visión de indicadores de riesgo. El centro abierto se diferencia y no comparte esta mirada. Al contrario, observa indicadores de riesgo en el menor, aunque sí que ha percibido mejoría en dos de las cuatro dimensiones (cognitiva y social) y alguna mejoría en la dimensión física y en la emocional.

En el caso de Fátima (3) podemos ver una percepción diferenciada entre los diferentes agentes sociales. El centro percibe una mejora en la mayoría de indicadores de riesgo social. En total ha percibido mejora en 10 categorías de las 16 totales, y en 2 ha mostrado desconocimiento de la realidad de la situación. La percepción de la familia y del centro escolar no se asemeja, pero sí que comparten que en muchas categorías no han percibido ninguna mejoría en las situaciones de riesgo, por lo que han mostrado que su visión, a final de curso, es de permanencia en la situación del menor.

En el caso de Ali (4) los agentes sociales tienen una visión mayoritariamente consensuada de la situación de riesgo. Sin embargo, vemos percepciones muy diferenciadas en cada dimensión de riesgo, observando mejoras considerables en dimensiones concretas pero no extrapolables al resto de dimensiones. En este caso, en la dimensión cognitiva y social los tres agentes observan mejoras en bastantes indicadores de riesgo. Paralelamente, la dimensión física y emocional se caracteriza por la falta de percepción de indicadores de riesgo, y por lo tanto de la mejora con la participación del centro abierto. El centro escolar se distancia por tener poca percepción e información poco clarificadora de algunos indicadores en las últimas dos dimensiones de riesgo.

Los resultados también se presentan fragmentados a partir de la percepción de los diferentes agentes sociales, pudiendo diferenciar entre los cuatro casos seleccionados. Con esta lógica de presentación diferenciada se consigue clarificar en la descripción de las situaciones concretas de cada unidad de análisis la visión que cada agente social ha expresado de cada caso. En términos generales, revisando la comparativa por agentes sociales observamos que hay una evidente distinción según la fuente de información, elemento que nos conduce a pensar que la comunicación entre los diferentes agentes sociales es un punto a reforzar.

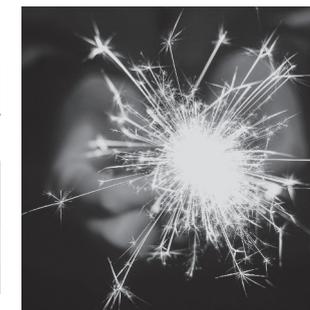


Tabla 5. Percepción del centro abierto

Casos	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física						Dimensión emocional			
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16
1. Belén					●					●						●
2. Hussein			●		●				●	●	●	●				●
3. Fátima			●													
4. Ali			●				●	●	●	●				●	●	

Tabla 6. Percepción de la familia

Casos	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física						Dimensión emocional			
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16
1. Belén		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
2. Hussein	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●
3. Fátima		●	●		●		■	●	●	●	●	●	●	●	●	●
4. Ali							●		●	●	●	●	●	●	●	●

Tabla 7. Percepción del centro escolar

Casos	Dimensión cognitiva			Dimensión social			Dimensión física						Dimensión emocional			
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 14	C 15	C 16
1. Belén			●			●	●		●	●	●	●	●	●		●
2. Hussein	●	●	●			●	■		●	●	●	●	●		●	●
3. Fátima		●	●			●		●	●	●	●	●	●			●
4. Ali	●		●			●	●		●	●				●	●	●

**Leyenda**

La situación de riesgo ha mejorado	■
La situación de riesgo no ha mejorado	□
La situación de riesgo no necesitaba mejorar	●
La situación de riesgo ha empeorado	■
Información poco definida, desconocimiento	□

En esta comparativa por agentes sociales deducimos que hay una clara distinción de percepciones relacionada con las fuentes de información. La visualización nos permite observar cómo la familia aporta un conjunto de percepciones conforme el menor no necesitaba mejorar en los indicadores por los que se hacían referencia. Paralelamente está la institución escolar, que deja entrever cierta similitud con la percepción familiar, en el momento en que no percibe necesidad de mejora en muchos de los indicadores de riesgo de los menores, pero añadiendo una desconfianza de cómo se encuentran los menores en diversas categorías de riesgo, elemento que indica un cierto

distanciamiento del conocimiento del menor. Por último, la percepción del centro abierto se caracteriza por la expresión de la mejora en muchos de los aspectos de riesgo social de los menores, como también otros que indican que no ha existido esta mejora, pero que a su vez sería necesaria.

## Conclusiones

El centro abierto es una institución con especial proximidad hacia el conocimiento del menor y su situación de riesgo

A raíz del trabajo de campo y del análisis de las entrevistas, vemos que el centro abierto es una institución con especial proximidad hacia el conocimiento del menor y su situación de riesgo, elemento que propicia que los profesionales que trabajan en estos centros sean facilitadores de la información para poder trabajar sobre estas situaciones. A diferencia de esta afirmación, el ámbito familiar no recoge esta percepción de la situación de riesgo, omitiendo y/o relativizando la mayoría de los indicadores de riesgo social de los casos. Por último, la escuela, que juega un papel clave en el proceso educativo, se posiciona en un lugar más lejano al conocimiento del menor, siendo poco consciente y poco conocedora de las situaciones de riesgo de estos chicos. Este resultado observado nos conduce al pensamiento que el menor puede pasar más desapercibido en este ámbito, en comparación con la familia y el centro abierto. Esta misma situación dice que la escuela no percibe una mejoría clara en las situaciones de riesgo de los menores a partir de su paso por los centros abiertos. En algún caso la percepción del centro abierto es difusa:

En el centro abierto no sé muy bien lo que se hace... yo tenía la idea de que era un centro lúdico, de juegos. (Tutor 3, escuela)

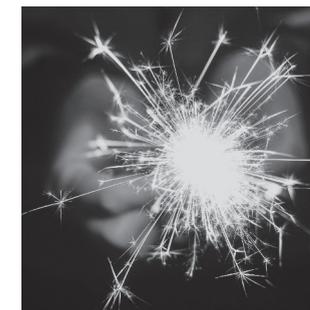
Sería necesario mejorar las dinámicas de comunicación entre la familia, el centro y la escuela con el fin de crear este equipo multidisciplinar, donde cada parte ha de ser conocedora y creadora de la finalidad con el menor

Teniendo en cuenta la necesidad de trabajo en equipo entre el ámbito escolar, la familia y los profesionales de los servicios sociales, entendiendo la perspectiva ecológica de la intervención (Villalba, 2004) y los entornos de desarrollo del menor (Balsells, 2003) para una intervención integral con el menor, esta percepción nos sitúa en un punto anterior, donde se evidencia una necesidad de mejora, tanto en la comunicación entre agentes sociales como en la intervención conjunta con el sujeto y su entorno. Sin embargo, la percepción de que el centro abierto sea una institución que acompañe a los menores en la mejora de estas situaciones es mínima por parte de la escuela, elemento que nos lleva a reflexionar sobre si se está externalizando el trabajo y los objetivos educativos del centro al resto de agentes.

En relación con las posibilidades de continuidad de la investigación, se valora la mejora entre los profesionales de la educación que intervienen para prevenir y tratar estas situaciones de riesgo, aumentando su interacción y compartiendo líneas de trabajo conjuntas y consensuadas, para evitar que cada agente social funcione como un ente diferenciado, y la educación sea una acción compartida. Para eso sería necesario mejorar las dinámicas de

comunicación entre la familia, el centro y la escuela con el fin de crear este equipo multidisciplinar, donde cada parte ha de ser conocedora y creadora de la finalidad con el menor.

Por último se valora la necesidad de poder seguir con estas líneas de investigación, poniendo énfasis en la dinámica de comunicación de los agentes sociales. La percepción de cada agente social del riesgo del menor se puede considerar el conocimiento más exhausto de la connotación de riesgo social. En este camino sería interesante poder desarrollar otras investigaciones con un enfoque más amplio, recogiendo la percepción de más unidades de análisis y de sus respectivos agentes sociales (escuela, centro abierto y familia).



Marc Cónsola Párraga  
Profesor asociado  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social  
Universidad Autónoma de Barcelona  
marc.consola@uab.cat

Jordi Pàmies Rovira  
Profesor agregado  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social  
Vicedecano de Posgrados y Másteres  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Coordinador del Máster de Investigación en Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Jordi.Pamies@uab.cat

Marta Bertran Tarrés  
Profesora lectora  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Marta.Bertran@uab.cat

## Bibliografía

Albert, M. J.; Cejudo, J. M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Balsells, M. À. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, p. 1-9.

Balsells, M. À. (2006). Quebec y Cataluña: Redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, p. 365-387.

- Bisquerra, R.** (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La muralla.
- Castellanos, J. L.** (1993). Psicología, prevención e infancia en riesgo social. *Intervención Psicosocial*, 2(4).
- Castello, M.** (2005). La hora del café: una experiencia de trabajo con padres y madres desde un centro abierto. *Revista de Educación Social*, 4, p. 17.
- Castillo, M.** (2005). Algunes reflexions entorn de la conceptualització de la infància i adolescència en risc social a l'Estat espanyol. *Educar*, 36, p. 31-47.
- Cusó, M.** (1995). Infancia en riesgo e infancia maltratada. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 27, p. 87-96.
- Del Valle, J. F.; Bravo, A.** (2007). *Manual de intervención psicosocial*. (Vol. A. Blanco).
- FEDAIA** (2006). Definició de Centre Obert amb criteris de qualitat. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 32, p. 118-141.
- Generalitat de Catalunya** (2016). Serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents en situació de risc i les seves famílies. *Col·lecció Eines*, 32. Barcelona. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.
- Guasch, M.; Ponce, C.** (2005). Intervención psicopedagógica: Proyectos y programas de intervención en situaciones de infancia en riesgo social. *Revista de Ciències de L'educació*, 1, p. 215-230.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Lázaro, A.** (1995). El educador social en el ámbito de la infancia. *Educación Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 1, p. 43-47.
- Ley 12/2007**, de 11 de octubre, de servicios sociales. Diario oficial de la Generalitat de Catalunya.
- Ley 14/2010**, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia.
- López, F.** (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Moreno, A.** (2005). El centro abierto y la UEC. *Revista de Educación Social*, 4, p. 19.
- Quiroga, V.; Sòria, M.** (2010). Els i les menors migrants no acompanyats/des: entre la indiferència i la invisibilitat. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 45, p. 13-35.
- Rodríguez-Roca, J.** (2012). Taula rodona: Factors de risc social. 1a Jornada d'Infància i Adolescència del COPC Societat: risc o protecció.
- Sarramona, J.; Úcar, X.** (1988). Àrees d'intervenció en educació social. *Educar*, 13, p. 7-16.
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Villalba Quesada, C.** (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 4, p. 287-298.
- Yin, R. K.** (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.

- 1 En el apartado *La función transformadora del centro abierto*, se describe con mayor extensión la función de estos centros educativos. Los centros abiertos son instituciones de intervención socioeducativa que acompañan a menores en riesgo social, a sus familias y al contexto de desarrollo más cercano en la prevención y mejora de sus situaciones de riesgo.
- 2 En el artículo 14 de la Constitución se hace referencia a la igualdad de todos los españoles ante la ley, sin ninguna discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, edad, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia social o personal.
- 3 Los servicios sociales de atención primaria (SSAP) son la primera puerta de la administración delante del colectivo con necesidades específicas (sociales, laborales, económicas, educativas, de orientación, etc.).
- 4 El alto riesgo social es un concepto surgido a partir de la clasificación de las situaciones de los menores por su condición de riesgo, actualmente en desuso por la nueva legislación (LDOIA 14/2010 del 27 de mayo), que diferencia únicamente entre riesgo social y desamparo, pero equivalía a una situación de riesgo elevado con posibilidad de desamparo.
- 5 Cuando hacemos mención a los agentes sociales nos referimos a las instituciones y/o personas cercanas a los contextos de desarrollo del menor, que están implicados directamente en la adecuada integración del sujeto en la sociedad. En este sentido estamos hablando concretamente de la familia, el centro escolar y el centro de intervención socioeducativa (centro abierto).
- 6 López (1995) desarrolla un cuadro con los indicadores de protección y de riesgo social en cada uno de los ámbitos de desarrollo del menor (físico, emocional, social y cognitivo). Estos indicadores facilitan el diagnóstico de dicha situación en función de la relación entre los indicadores de riesgo y los de protección.
- 7 Ley 12/2007, de 11 de octubre, de servicios sociales de Cataluña.
- 8 La FDAIA es la federación de entidades de atención a la infancia y adolescencia en Cataluña.
- 9 Las dimensiones del riesgo social (cognitiva, social, emocional y física) se analizan a partir de indicadores de deficiencia y de satisfacción correspondientes en cada caso, según el cuadro de necesidades básicas de López (1995).
- 10 Las categorías se muestran por dimensiones.
  - Dimensión cognitiva:
    - C.1 Estimulación sensorial.
    - C.2 Comprensión de la realidad física y social.
    - C.3 Proceso formativo.
  - Dimensión social:
    - C.4 Interacción lúdica y red social.
    - C.5 Control de la conducta y valores
    - C.6 Orientación de límites a la conducta.
  - Dimensión física y biológica:
    - C.7 Alimentación.
    - C.8 Vivienda.
    - C.9 Higiene.
    - C.10 Salud.
    - C.11 Actividad física y juego.
    - C.12 Protección del entorno.
  - Dimensión emocional:
    - C.13 Seguridad emocional.
    - C.14 Participación y autonomía.
    - C.15 Desarrollo sexual.
    - C.16 Acompañamiento psicológico.





Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Intercambio

Maite Marzo

## 25 años de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés - URL

Recepción: 14/10/18 / Aceptación: 26/11/18

### Resumen

Este artículo relata los hechos históricos más significativos de los 25 años de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramon Llull. Hechos que han marcado la trayectoria formativa y la evolución como centro universitario de referencia en el sector de formación socioeducativa.

#### Palabras clave

Grado en Educación Social, Grado en Trabajo Social, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, Universidad Ramon Llull, Trayectoria de una institución

#### 25 anys de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

*Aquest article relata els fets històrics més significatius dels 25 anys de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, de la Universitat Ramon Llull. Fets que han marcat la trajectòria formativa i l'evolució com a centre universitari de referència en el sector de formació socioeducativa.*

#### Paraules clau

*Grau en Educació social, Grau en Treball social, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull, Trajectòria d'una institució*

#### 25 years of the Pere Tarrés Faculty of Social Education and Social Work at Universitat Ramon Llull

*This article presents the most significant moments in the 25-year history of the Pere Tarrés Faculty of Social Education and Social Work at Universitat Ramon Llull – the events and achievements that have marked the school's formative trajectory and evolution as a benchmark university centre in the field of socio-educational training.*

#### Keywords

*Degree in Social Education, Degree in Social Work, Pere Tarrés Faculty of Social Education and Social Work at Universitat Ramon Llull, Trajectory of an institution*

#### Cómo citar este artículo:

Marzo Arpón, Maite (2018). 25 años de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 125-131



El motivo que nos ha llevado a escribir este artículo es compartir con vosotros una celebración muy especial para nosotros: los 25 años de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramon Llull (a partir de ahora FESTS-PT-URL). Presentamos un recorrido retrospectivo por los momentos y los hechos más significativos de este periodo y es, en sí mismo, un acto de celebración que suma a otros actos que se han organizado en el año 2018.

El motivo que nos ha llevado a escribir este artículo es compartir con vosotros una celebración muy especial para nosotros: los 25 años de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés

Queremos compartir con vosotros nuestra trayectoria que, en muchos casos, si habéis sido lectores habituales desde los inicios de *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, o formáis parte de la comunidad académica, habréis vivido en directo con nosotros.

El artículo relata de forma cronológica, en una primera parte, los hechos más relevantes que han configurado la FESTS-PT-URL para explicar la trayectoria formativa desde sus orígenes y el modelo pedagógico que la caracteriza; y en una segunda parte recoge los elementos fundamentales que han contribuido a que la Facultad ocupe, en la actualidad, un posicionamiento incuestionable en el mapa universitario en áreas como la investigación y la calidad de la formación universitaria, así como en el terreno profesional, con una amplia y consolidada ocupación de nuestros titulados.

## De ser Escuelas Universitarias a convertirse en Facultad o del salto de las diplomaturas a los grados, másteres y doctorado

La aventura de la Facultad, como la conocemos ahora, comenzó hace 25 años con la aprobación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social. Un equipo de profesores de la Fundación Pere Tarrés, con experiencia formativa en el sector socioeducativo, inició la impartición de estos estudios en el marco de la Universidad Ramon Llull (de ahora en adelante URL) en el curso 1992-1993; pero no fue hasta el curso 1997-1998, con la publicación del Decreto 94/1998, de 31 de marzo, que se reconoció la Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés, dentro de esta universidad.

La primera promoción de diplomados en Educación Social (1992-1995) recordará las aulas de la calle Numancia, número 149-151 de Barcelona, aunque se graduó en el edificio de la calle Carolines, número 10, sede de la Escuela Universitaria durante trece cursos.

En la misma época, los estudios universitarios de diplomado en Trabajo Social que impartía la Escuela Universitaria de Trabajo Social del Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona (ICESB) se homologaron por la

URL a raíz de la aprobación del Real Decreto 2306/1996, de 31 de octubre, que regulaba la adscripción del ICESB a esta Universidad.

Estas dos escuelas universitarias, que trabajaban conjuntamente en el marco de la URL desde el año 2001, se constituyeron en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la URL, el 31 de enero de 2010 (IUE/26/2010 de 14 de enero). Esta transformación se fraguó en la actual sede del centro universitario de la calle Santaló, número 37, de Barcelona.

La evolución natural de Escuelas Universitarias a Facultad posibilitó un impulso y un crecimiento del proyecto formativo hacia estudios universitarios superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: las diplomaturas se convirtieron en estudios de grado en Educación Social y grado en Trabajo Social el curso 2009/10; el curso 2007/08 se desplegaron los másteres universitarios de Dirección, gestión e intervención en servicios sociales, el de Pedagogía social y comunitaria: liderazgo de la transformación socioeducativa, y también el máster universitario en Prevención y gestión de riesgos en la comunidad, en colaboración con la Universidad Autónoma de Barcelona y, posteriormente, en el curso 2009/10, el máster universitario en Modelos y estrategias de acción social y educativa en la infancia y la adolescencia y, recientemente, el de Gerontología y promoción de la autonomía personal.

La contribución formativa e investigadora y el nivel de estos másteres, según MECES<sup>1</sup>, junto con la afinidad de áreas de conocimientos interdepartamentales y la colaboración intracentros, en la misma URL, impulsó la creación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y el Deporte (Real Decreto 99/2011) del que ya contamos con los primeros doctorados en la Facultad.

Más allá de las titulaciones oficiales, muchas personas se han, u os habéis, especializado y/o actualizado profesionalmente con la amplia y variada oferta de titulaciones de posgrado propias que se han desplegado en nuestro país, en el territorio español, europeo y latinoamericano a lo largo de estos años.

Y siendo coherentes con la incorporación de la formación a lo largo de la vida y con la máxima “no se trata de añadir años a la vida, sino de añadir vida a los años”, el curso 2008-09 se puso en marcha el Programa Universitario para Personas Mayores. Este Programa se diseñó con la voluntad de ofrecer a las personas de 55 años o más la posibilidad de incorporarse a la vida universitaria y fomentar así su participación en la sociedad, además de un envejecimiento activo, saludable y solidario, mediante los procesos de relación entre iguales, pero también con los jóvenes universitarios.

Esta visión retrospectiva de las titulaciones visualiza una apuesta institucional de compromiso hacia la formación de los actuales y futuros profesionales de la acción social, así como una consolidada presencia formativa en el sec-

Esta visión retrospectiva de las titulaciones visualiza una apuesta institucional de compromiso hacia la formación de los actuales y futuros profesionales de la acción social, así como una consolidada presencia formativa en el sector socioeducativo y una clara voluntad de la Facultad de querer otorgar y equiparar los profesionales de la acción social y educativa con los de otras disciplinas afines

tor socioeducativo dirigida a colectivos con varios perfiles (universitarios, profesionales en activo, personas en situación de desempleo o mejora del trabajo, jóvenes, personas mayores, etc.) y una clara voluntad de la Facultad de querer otorgar y equiparar los profesionales de la acción social y educativa con los de otras disciplinas afines mediante una formación universitaria e investigadora de calidad además de contribuir, junto con los colegios profesionales y otros estamentos, a la consolidación de las profesiones socioeducativas y el reconocimiento de estas.

Existe un rasgo característico y transversal común a esta amalgama de titulaciones y diversidad de áreas de conocimiento en que profundizan, y es el modelo pedagógico. En la Facultad hemos desarrollado un estilo formativo que nos caracteriza y nos diferencia de otros centros universitarios, y que va un paso más allá de la academia para aproximarse a un acompañamiento educativo en que el alumno es el centro de la formación. El artículo 19 del Reglamento de Régimen Interior de la Facultad, que recoge los rasgos identitarios, hace referencia a la “participación activa del alumnado en su proceso formativo, como protagonistas centrales de la experiencia educativa”; también habla del “cuidado especial de la atención personal, del acompañamiento a lo largo de todo el proceso formativo y del clima de la relación entre todos los miembros de la comunidad universitaria”, y se refuerza esta idea en el artículo 23, donde dice que el profesorado forma y acompaña a las personas estudiantes en el proceso de aprendizaje a lo largo de los estudios.

Vemos en estos artículos la voluntad e intencionalidad de un modelo formativo que apuesta por un acompañamiento a los estudiantes, un acompañamiento con una doble dimensión académica y humana, que combina los dos saberes que también apuntalan la esencia de la URL: ser y saber.

En Francia, alrededor de los años setenta y ochenta se explicaba este concepto mediante un paralelismo con el mundo musical que me evoca nuestro modelo formativo en este sentido: hablamos del acompañamiento musical cuando entran en sintonía dos personajes, cada uno en su papel, que se necesitan y que uno no está tocando el instrumento para el otro, sino que cada uno está interpretando la misma partitura o la misma pieza con adaptaciones musicales diferentes... Para nosotros, en esta sintonía participan más de dos músicos, podríamos decir que somos una banda. Es cierto que cada músico toca el instrumento a su manera, a su ritmo con su tono personal, y que hay un director que dirige la banda, también a su manera y a su estilo, pero entre todos, y con la suma de las individualidades, la pieza suena, y suena bien. Todos los músicos acaban tocando la misma melodía, pero el arte de los directores que acompañan radica en saber extraer lo mejor de cada músico a base de respetar el ritmo personal, escuchar las particularidades individuales y orientar los intereses genuinos, y estirando de las potencialidades de cada músico hasta donde pueda llegar y un poco más, como decía Wilhelm Reich.

Este modelo pedagógico, combinado con una formación rigurosa, reflexiva y de calidad, es parte de nuestra esencia como Facultad, y acompaña educativamente y forma para tocar un amplio repertorio de piezas en escenarios muy diversos, algunos de los cuales, aún por descubrir.

Para completar esta metáfora, hay que añadir que no sería posible conseguir esta armonía musical sin el acompañamiento de quienes se encuentran en las bambalinas y que, desde un segundo plano, velan para que la acústica de la sala y la disposición del espacio, los focos, el utillaje, el cableado, las sillas y las partituras estén adecuadamente dispuestos para cuando se levante el telón.

## Ejes vertebradores en la consolidación de la Facultad: la investigación, la internacionalización y la calidad como motor de mejora continua

Hoy en día hablamos de una Facultad consolidada fruto de la confluencia y el logro de unas metas de carácter transversal necesarias para la evolución y la calidad formativa, y para el crecimiento de la institución que, con un componente de reconocimiento por organismos externos, nos posiciona como un centro formativo universitario de referencia en el sector social.

Uno de estos factores es la investigación. El primer grupo de investigación reconocido por la AGAUR (2014 SGR 1268) fue el Grupo INQUAS (innovación, evaluación y calidad en la acción social). Este grupo puso las bases de la investigación en la Facultad y evolucionó hacia la actual GIAS (Grupo de Innovación y Análisis Social) reconocido como grupo preconsolidado por la AGAUR (2017 SGR 1002). El GIAS ofrece la posibilidad a profesores, estudiantes y responsables de prácticas de vincularse a la Facultad mediante algún proyecto de investigación de una de las tres líneas actuales de investigación: acción comunitaria y desarrollo social; gobernanza, gestión y políticas sociales; ética, responsabilidad profesional, competencias y técnicas en contextos complejos.

Relacionado con la investigación y la difusión del conocimiento, la revista *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, que edita la Facultad en catalán y en castellano, se ha convertido en la publicación de referencia de los estudiantes y de los profesionales de la intervención social en Cataluña, España y Latinoamérica con 69 números publicados de forma ininterrumpida con carácter trimestral desde el año 1995 y, más recientemente y con una trayectoria más corta, la colección de libros *Universitat i Acció Socioeducativa* de la editorial Claret es una vía de difusión del saber acumulado durante años de experiencia de profesores de la Facultad.

No sería posible conseguir esta armonía musical sin el acompañamiento de quienes se encuentran en las bambalinas y que, desde un segundo plano, velan para que la acústica de la sala y la disposición del espacio, los focos, el utillaje, el cableado, las sillas y las partituras estén adecuadamente dispuestos para cuando se levante el telón

Los seminarios, jornadas y congresos organizados por la Facultad como espacios de transferencia y difusión del conocimiento más allá de las aulas, completan el recorrido realizado a lo largo de estos 25 años en investigación.

Alineado con el crecimiento en investigación, debemos hablar de la internacionalización de la Facultad por tres motivos: la elevada movilidad de estudiantes, de corta y larga duración, y los intercambios de profesorado con las 57 universidades y organizaciones sociales de todo el mundo con las que mantenemos convenios; el Seminario de Freiburg, organizado entre la Katholische Hochschule Freiburg y la Facultad, con una trayectoria de 28 años de intercambio, así como la participación junto con la Universidad de Deusto y la de Comillas en el marco del Campus Aristos Mundos, una meta alcanzada por la URL.

Uno de los últimos proyectos que se ha incorporado a la Facultad y que la enriquece es la Cátedra de justicia social y restaurativa, inaugurada en noviembre de 2016 y que, mediante la investigación y la formación, promueve un modelo de justicia que enfatiza una visión reparadora del delito que incluya una respuesta más global desde un punto de vista ético, social y más coherente.

No puede faltar en este repaso una mención a la cultura de la calidad y la mejora continua como rasgo nuclear en la Facultad. Pongo en valor la acreditación de todas las titulaciones oficiales y el mérito de ser el primer centro universitario de Cataluña que ha logrado la acreditación institucional por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, y ratificada por el Consejo de Universidades en octubre de 2018, además de la certificación por la Norma ISO 9000 de la formación universitaria.

Finalizo este recorrido histórico con el recuerdo de dos momentos muy especiales por su simbolismo en el mundo académico universitario y con mucho sentido para nuestra misión: la investidura como Doctoras Honoris Causa por la URL, a propuesta de la Facultad, de Nelsa Curbelo, directora de la Fundación Ser Paz en Guayaquil, por su trabajo en defensa de los derechos humanos, de la no-violencia y con las bandas latinas en 2012, y de Victòria Molins en 2015, religiosa teresiana entregada a la labor de acompañamiento a personas en situación de fragilidad en el barrio del Raval de Barcelona.

## Las personas: nosotros y vosotros o todos juntos

Esta historia que os he explicado la hemos ido construyendo con la suma de los esfuerzos, energías y trabajo de personas que perseguimos un mundo mejor a partir de la formación y de la investigación, y en la que hemos participado muchos y distintos actores externos e internos, algunos ya jubi-

Finalizo este recorrido histórico con el recuerdo de dos momentos muy especiales por su simbolismo en el mundo académico universitario y con mucho sentido para nuestra misión: la investidura como Doctoras Honoris Causa por la URL de Nelsa Curbelo, directora de la Fundación Ser Paz en Guayaquil en 2012, y de Victòria Molins en 2015, religiosa teresiana

lados y otros que nos han dejado. Formamos parte de este gran colectivo el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios de la Facultad, el equipo humano de los servicios comunes de la FPT y del Rectorado de la URL, y los responsables de prácticas de entidades colaboradoras; pero no podemos olvidar que, sin los estudiantes, los lectores (vosotros), los asistentes a seminarios, jornadas y congresos, los participantes en las investigaciones y las instituciones empleadoras de estos perfiles profesionales, en general, difícilmente habríamos crecido de una forma tan progresiva. Así que sólo me queda daros las gracias a todos y todas por creer, confiar y hacer posible nuestra Facultad, la Pere Tarrés.

Estoy segura de que nos reencontraremos en un futuro próximo en alguna de las actividades que impulsamos desde la Facultad, pero mientras tanto, ¡disfrutemos y felicitémonos por el trabajo hecho!

Maite Marzo Arpón  
Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés  
Universidad Ramon Llull  
mmarzo@peretarres.org

## Bibliografía

**Cataluña. Decreto 94/1998**, de 31 de marzo, por el que se reconoce la Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull con sede en Barcelona, c. Carolines, núm. 10 (DOGC núm. 261, de 9 de abril de 1998).

**Cataluña. IUE/26/2010**, de 14 de enero, por la que se da conformidad a la creación de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, por fusión de la Escuela Universitaria de Educación Social y de la Escuela Universitaria de Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramon Llull.

**España. 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 estudios conducentes a la obtención de aquél. BOE, núm. 243, de 10 de octubre de 1991, páginas 32891 a 32892.

**España. Real Decreto 2306/1996**, de 31 de octubre, por el que se homologa el título de Diplomado en Trabajo Social de la Escuela Universitaria de Trabajo Social del Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona (ICESB) de la Universidad Ramon Llull. BOE, núm. 280, de 20 de noviembre de 1996, página 35027.

**Fundación Pere Tarrés** (2011). *Reglamento de Régimen Interior de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés*. Documento núm. 20

José M<sup>a</sup> Martínez  
Ricardo Francisco  
Luengo  
Sixto Cubo

## Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del Grado de Educación Social

Recepción: 01/03/10 / Aceptación: 24/10/18

### Resumen

La presente investigación se plantea como objetivo principal la evaluación por parte de los docentes del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura de la importancia y el nivel de desarrollo de las competencias transversales del grado y de varias competencias transversales muy valoradas por los empleadores en varios artículos de investigación pero que no han sido incluidas en la titulación. La metodología empleada ha consistido en un estudio ex-post-facto o no experimental a través de un cuestionario creado ad hoc y posteriormente validado que fue cumplimentado por una muestra de los docentes del grado.

### Palabras clave

Competencias transversales, Evaluación de competencias, Desarrollo de competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación social

### Avaluació per part dels docents de les competències transversals del Grau d'Educació Social

*La present recerca es planteja com a objectiu principal l'avaluació per part dels docents del Grau d'Educació Social de la Universitat d'Extremadura de la importància i el nivell de desenvolupament de les competències transversals del grau i de diverses competències transversals molt valorades pels ocupadors en diversos articles d'investigació però que no han estat incloses en la titulació. La metodologia emprada ha consistit en un estudi ex-post-facto o no experimental a través d'un qüestionari creat ad hoc i posteriorment validat que va ser emplenat per una mostra dels docents del grau.*

### Paraules clau

Competències transversals, Avaluació de competències, Desenvolupament de competències, Espai Europeu d'Educació Superior, Educació social

### Evaluation by Teaching Staff of the Acquisition of Transversal Skills in the Degree Course in Social Education

*The main research objective of this study is the evaluation by teaching staff on the Degree Course in Social Education at the University of Extremadura of the importance and level of development of the transversal skills included in the degree course and of a series of transversal skills that although highly valued by employers in a number of research articles have not been included in the course. The methodology employed consisted of an ex-post-facto or non-experimental study by means of a questionnaire created ad hoc and subsequently validated, which was filled out by a sample of the degree course teachers.*

### Keywords

Transversal skills, Assessment of skills, Development of skills, European Higher Education Area, Social education

### Cómo citar este artículo:

Martínez Marín, J. M.; Luengo González, R. F.; Cubo Delgado, S. (2018). Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del Grado de Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 132-151



ISSN 2339-6954

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado un cambio de modelo pedagógico que consiste en modificar la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Este cambio de modelo afecta a las metodologías docentes, la organización de los contenidos y los sistemas de evaluación.

Los estudios configurados en este nuevo marco tienen como objetivo el desarrollo y la demostración a través de un proceso de evaluación del grado de adquisición de una serie de competencias que se han determinado como relevantes para la profesión. De esta forma, los estudios se convierten en programas basados en competencias.

Por tanto, y siguiendo a Castillo y Cabrerizo (2010), la competencia sería el resultado de un proceso formativo que permitiría a una persona estar capacitada para hacer algo.

En gran parte por la complejidad que presenta el concepto de competencia (Pascual y Núñez, 2012), a la hora de abordar este constructo, existen una gran cantidad de definiciones que tienen su origen en una falta de consenso (García-Ruiz, Sánchez y Rodríguez, 2013). Analizando una parte importante de ellas, tanto en el ámbito educativo como en el profesional (ANECA, 2004; Boyatzis, 1982; Bigelow, 1995; Consejo de Europa, 2001; Desaulniers, 2001; Lévy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 2000; OCDE, 2002; Perrenoud, 2001; Spencer y Spencer, 1993) se pueden obtener las siguientes conclusiones.

- La competencia es un constructo complejo que integra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones.
- Tiene como finalidad el poder responder con éxito a una determinada tarea desarrollada en un determinado contexto.
- Los medios y los recursos necesarios para poder llevar a cabo esa tarea no forman parte de la competencia pero sin ellos las personas no pueden realizar este comportamiento.
- La finalidad del dominio de una determinada competencia es la de ser eficaces a la hora de enfrentarse a los retos que supone el ejercicio de la actividad profesional para la que se ha sido formado en los estudios cursados (Martínez, 2013).

Dentro de las clasificaciones de competencia, una de las más aceptadas es la que se hace desde el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Estos autores clasifican las competencias en:

- Competencias transversales: aquellas que son comunes a cualquier titulación. Dentro de éstas se pueden diferenciar las siguientes subcompetencias:

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado un cambio de modelo pedagógico que consiste en modificar la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad

1. Competencias instrumentales: tienen una finalidad procedimental y un carácter de herramienta.
  2. Competencias sistémicas: conceptúan a los sistemas como totalidades. Permiten tener al individuo una visión de un todo con el propósito de comprender toda la complejidad de un fenómeno o realidad.
  3. Competencias interpersonales: favorecen y facilitan los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades de cada individuo para expresar los propios sentimientos y aquellas destrezas sociales que se relacionan con las habilidades interpersonales.
- Competencias específicas: están vinculadas a las áreas de estudio de cada una de las titulaciones en las que son definidas.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, las titulaciones de grado tienen como fin la adquisición, desarrollo y demostración por parte del estudiante de una serie de competencias profesionales transversales y específicas determinadas en base a diferentes estudios, proyectos y documentos, y que son consideradas de relevancia para la profesión que el futuro titulado va a desarrollar.

En este sentido, uno de los documentos de referencia a la hora de seleccionar las competencias que formarían parte de su titulación han sido los Libros Blancos auspiciados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En concreto, y en lo que respecta a la titulación de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura (UEX), que ha sido el marco de esta investigación, la comisión que definió este título adoptó 18 de las 20 competencias transversales del Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), a las que añadió las competencias:

- Trabajo en equipo interdisciplinar.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

En esta investigación se plantea conocer por parte de los docentes de la titulación la valoración general de las competencias transversales, la estimación de su grado de desarrollo, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa.

Teniendo en cuenta estos objetivos se plantearon las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1:* Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas.

*Hipótesis 2:* No son significativas las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales.

*Hipótesis 3:* No son significativas las diferencias en las valoraciones medias

En esta investigación se plantea conocer por parte de los docentes de la titulación la valoración general de las competencias transversales, la estimación de su grado de desarrollo, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa

de cada una de las categorías de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

*Hipótesis 4:* Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas.

*Hipótesis 5:* Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas.

*Hipótesis 6:* Existen diferencias significativas entre los niveles medios de valoración y de desarrollo de las competencias transversales.

## Método

### Diseño

El campo de aplicación de este trabajo es el de la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio que se realiza puede ser enmarcado en la modalidad cuantitativa o empírico-analítica.

La metodología empleada ha sido *ex-post-facto* o no experimental. Dentro de este enfoque se han adoptado las metodologías descriptivo-relacional y comparativo-causal mediante estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), ya que, según señalan estos autores, esta investigación se adapta más a la obtención de hechos personales y sociales, creencias y actitudes.

Cabe señalar que se trata de una investigación transeccional ya que los datos de cada una de las encuestas son recolectados en un único momento, con el propósito de describir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia e interrelación.

### Muestra

La población del estudio estaba constituida por los docentes de la titulación del Grado de Educación Social en el curso académico 2013-2014. En total había 28 profesores, de ellos, veinte respondieron al cuestionario, lo que supone un 71% de la población. En la siguiente tabla aparecen las áreas de pertenencia de los docentes que formaron parte de la muestra.

**Tabla 1:** Descripción de la muestra de docentes de la titulación

Áreas	Frecuencia	Porcentaje
Didáctica y organización escolar	6	30
Métodos de investigación y diagnóstico en educación	2	10
Teoría e historia de la educación	7	35
Personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos	1	5
Psicología evolutiva y de la educación	1	5
Psicología social	1	5
Sociología	2	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

*Fuente: elaboración propia*

## Instrumento

Para esta investigación se diseñó un cuestionario compuesto por tres bloques:

1. En el primero de ellos se recogían datos personales y académicos de los docentes de la titulación: departamento, área, años de experiencia, etc.
2. En el segundo bloque se recogían datos sobre la valoración y el grado de desarrollo de las competencias transversales incluidas en el grado para el perfil general y para una serie de perfiles profesionales del educador social. En la parte final de este bloque se valoraba una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero consideradas importantes por el mundo empresarial.
3. En el tercer bloque se recogían datos relacionados con la importancia de una serie de metodologías, actividades y técnicas para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales de la titulación.

Para las cuestiones de los dos últimos bloques se utilizó una escala tipo Likert con cinco posibles valores que iban desde nulo hasta muy alto.

Con el propósito de evaluar la consistencia interna del cuestionario se dividió el mismo en dos mitades y se calculó la correlación entre ellas ( $\alpha$  de Crombach = 0,987). Por otra parte, la validez del cuestionario fue respaldada mediante un juicio de expertos (la propia Comisión de Calidad de la titulación). En el mismo, se evaluaron la adecuación y la pertinencia de cada uno de los ítems a través de una escala tipo Likert con diez valores, siendo 1 la valoración más baja y 10 la más alta, obteniéndose una media de 8,95 para la adecuación y de 9,02 para la pertinencia de todos los ítems.

## Procedimiento

El proceso investigador llevado a cabo entre 2013 y 2015 tiene un carácter descriptivo e inferencial y se fundamenta en datos cualitativos y cuantitativos. En este proceso se destacan cuatro momentos principales: fundamentación teórica, implementación, análisis de resultados y elaboración de las conclusiones.

Los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a los docentes de la titulación junto con un documento donde se presentaba el equipo investigador, se explicaban las características del instrumento y se solicitaba la colaboración en la investigación.

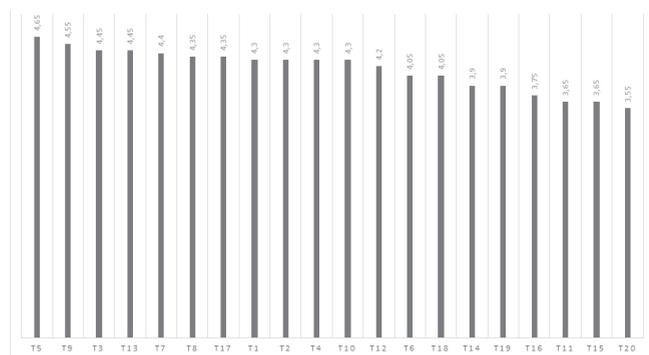
El análisis de los datos recogidos se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS versión 19.0, realizando un análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y medias de las variables. También se llevaron a cabo análisis inferenciales de diferencias de medias, y ANOVA. Todos los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%. En todos los casos se llevaron a cabo las pruebas estadísticas para determinar la normalidad, la homogeneidad e independencia de las observaciones.

## Resultados

A continuación se exponen los resultados principales de esta investigación y se lleva a cabo una comparación de los mismos con otras investigaciones similares.

### Valoración de las competencias transversales de la titulación

En el siguiente gráfico se muestran las medias de valoración de cada competencia transversal por parte de los docentes.

**Figura 1:** Medias de la valoración de las competencias transversales

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en el gráfico, las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

En el siguiente cuadro se comparan los resultados obtenidos con los de las investigaciones de referencia.

**Tabla 2:** Discusión de resultados de las competencias más valoradas con las investigaciones de referencia

	Libro Blanco (ANECA, 2004)	Estudio de Fullana et al. (2011)	Rodríguez et al. (2007)
Competencias más valoradas	Habilidades interpersonales	Resolución de compromiso y toma de decisiones	Resolución de problemas
	Compromiso ético	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad para trabajar en equipo
	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	Habilidades en las relaciones interpersonales
	Resolución de problemas y toma de decisiones	Habilidades interpersonales	Toma de decisiones
	Capacidad crítica y autocrítica	Apertura al aprendizaje a lo largo de la vida	Capacidad de organización y de planificación

Fuente: elaboración propia

Por tanto, las competencias Resolución de problemas y toma de decisiones y Habilidades interpersonales coinciden en los tres estudios, además se coincide con los estudios del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) y el de Fullana et al. (2011) en la competencia de Capacidad crítica y autocrítica. Por último, se coincide con el estudio de Rodríguez et al. (2007) en la competencia de Capacidad para trabajar en equipo. Hay que tener en cuenta que la muestra de este estudio estuvo compuesta por docentes, egresados y profesionales de la educación social, pero no tenemos resultados diferenciados para cada grupo que la componía, por tanto hay que contemplar sus resultados con una cierta reserva.

Por el contrario, las competencias menos valoradas han sido:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

En el siguiente cuadro se comparan los resultados obtenidos con los de las investigaciones de referencia.

**Tabla 3:** Discusión de resultados de las competencias menos valoradas con las investigaciones de referencia

	Libro Blanco (ANECA, 2004)	Estudio de Fullana et al. (2011)	Rodríguez et al. (2007)
Competencias menos valoradas	Comunicación en una lengua extranjera	Comunicación en una lengua extranjera	Comunicación oral y escrita en lengua nativa
	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Motivación por la calidad
	Liderazgo	Autonomía en el aprendizaje	Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres
	Gestión de la información	Liderazgo	Liderazgo
	Gestión por procesos con indicadores de calidad	Iniciativa y espíritu emprendedor	Trabajar en un contexto internacional

Fuente: elaboración propia

Por tanto, hay coincidencia con los tres estudios de referencia en la competencia de Liderazgo, además se coincide con el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) en la competencia de Gestión por procesos con indicadores de calidad y con el estudio de Rodríguez et al. (2007) en la competencia de Trabajar en un contexto internacional.

Es evidente que habría un mayor grado de coincidencia con los tres estudios si las competencias de Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional no formasen parte

(a nuestro juicio, erróneamente) de las competencias específicas que define el Título de Grado en Educación Social de la UEx.

Para llevar a cabo el análisis inferencial se comprobó para cada una de las hipótesis si procedía o no aplicar pruebas paramétricas. En este apartado no se hace discusión de los resultados ya que las investigaciones con las que se comparan los resultados no llevaron a cabo este tipo de análisis.

En el siguiente cuadro se lleva a cabo el análisis inferencial de la hipótesis uno en la que se postulaba que existían diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas.

**Tabla 4:** Pruebas de parametricidad de la hipótesis 1

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad	MODELO	RESULTADOS
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene		
Competencias más valoradas	0,90	0,02		No paramétrico	p=0,00 Es rebutja la H <sub>0</sub>
Competencias menos valoradas				U de Mann-Whitney	

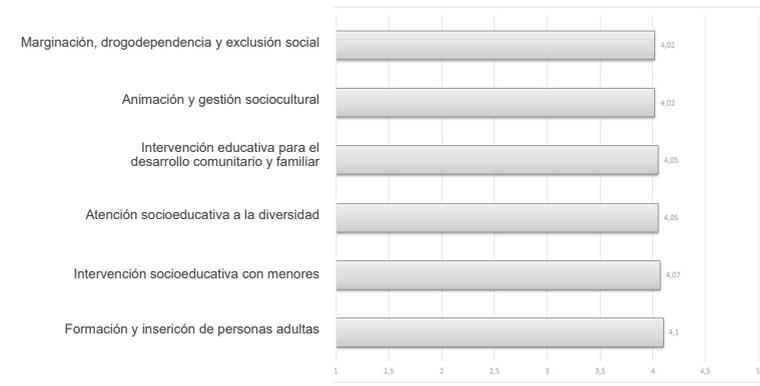
Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que se rechaza la hipótesis nula y, por tanto, hay diferencias significativas entre las competencias más y menos valoradas por la muestra de docentes.

### Valoración de las competencias para cada uno de los perfiles profesionales

En el siguiente gráfico se muestran las medias de valoración de las competencias para cada uno de los perfiles profesionales de la educación social. Estos perfiles son los que propone el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004).

**Figura 2:** Medias de la valoración de las competencias transversales para cada uno de los perfiles profesionales



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar hay diferencias mínimas entre las valoraciones de las competencias para cada uno de los perfiles.

A pesar de estas mínimas diferencias, se ha querido comprobar en el análisis inferencial si eran significativas, tal y como viene reflejado en la hipótesis número dos.

**Tabla 5:** Pruebas de parametricidad de la hipótesis 2

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad	MODELO	RESULTADOS
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene		
Marginación	0	0		No paramétrico  H de Kruskal-Wallis	p=0,95 Se mantiene la H <sub>0</sub>
Intervención educativa					
Animación					
Menores					
Adultos					
Diversidad					

Fuente: elaboración propia

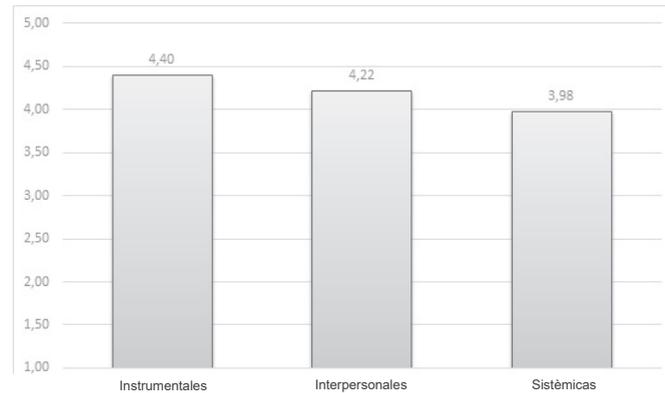
Los resultados muestran que no se puede rechazar la hipótesis nula y, por tanto, no hay diferencias significativas en la valoración de las competencias para cada uno de los perfiles profesionales.

En la investigación del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) se mide la valoración de competencias por perfiles profesionales pero no se lleva a cabo un contraste inferencial para determinar si existían diferencias significativas entre cada uno de los perfiles.

## Valoración de las competencias para cada una de las categorías de competencias transversales

En el siguiente gráfico se muestra la valoración media de cada una de las competencias transversales para cada una de las categorías de las mismas (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

**Figura 3:** Medias de la valoración de las competencias transversales para cada una de las categorías



Fuente: elaboración propia

A pesar de que las diferencias entre cada una de las categorías son mínimas, se ha querido comprobar si éstas eran significativas, tal y como viene definido en la hipótesis número tres.

**Tabla 6:** Pruebas de parametricidad de la hipótesis 3

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad	MODELO	RESULTADOS
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene		
Instrumentales	0,603	No es posible		No paramétrico	p=0,085 Se mantiene la H <sub>0</sub>
Interpersonales					
Sistémicas				H de Kruskal-Wallis	

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que se mantiene la hipótesis nula y, por tanto, no hay diferencias significativas en la valoración de las competencias para cada una de las categorías de competencias transversales.

Similares resultados se obtienen en el estudio de Rodríguez y col. (2007), de la misma forma, las diferencias encontradas no son significativas.

Por su parte, en el estudio de Fullana y col. (2001) y en el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) se destacan las competencias interpersonales seguidas por las sistémicas y las instrumentales. Éstas últimas, con valoraciones muy parejas. Tampoco las diferencias encontradas fueron significativas.

## Valoración de las competencias no incluidas en la titulación

En el siguiente gráfico se muestran las medias de valoraciones de un grupo de competencias transversales no incluidas en la titulación pero muy valoradas por el sector empresarial. Estas competencias fueron extraídas de las siguientes investigaciones: el Proyecto REFLEX (ANECA, 2008), el estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el catálogo “Cómo ser competente” de la Universidad de Salamanca (Coco, 2013) y el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega y col., 2006).

**Figura 4:** Medias de la valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación



Fuente: elaboración propia

Cuatro de las cinco competencias transversales consultadas están por encima del promedio de valoración de las competencias pertenecientes a la titulación

Como se puede observar, cuatro de las cinco competencias transversales consultadas están por encima del promedio de valoración de las competencias pertenecientes a la titulación. Estas competencias son:



Con respecto al análisis inferencial se ha querido comprobar si había diferencias significativas entre las competencias más y menos desarrolladas, tal y como especifica la hipótesis número cinco.

**Tabla 8:** Pruebas de parametricidad de la hipótesis 5

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad	MODELO	RESULTADOS
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene		
Competencias más desarrolladas	0,994	0,019		No paramétrico	$p=0,00$ Se rechaza la $H_0$
Competencias menos desarrolladas				U de Mann-Whitney	

Fuente: elaboración propia

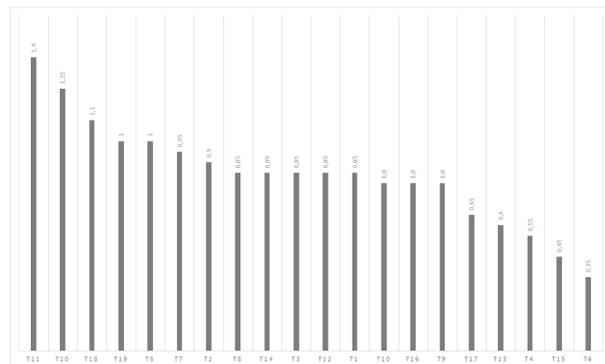
Los resultados muestran que se rechaza la hipótesis nula y, por tanto, hay diferencias significativas entre las competencias más y menos desarrolladas.

Similares resultados se obtienen del estudio de Rodríguez y col. (2007), encontrándose una diferencia media de más de 0,5 puntos entre las competencias transversales más y menos desarrolladas.

### Diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales

En el siguiente gráfico se muestran las diferencias entre valoración y desarrollo de cada una de las competencias transversales por parte de los docentes. Hay que tener en cuenta que la valoración de cada competencia es superior al nivel estimado de desarrollo.

**Figura 6:** Medias de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales



Fuente: elaboración propia

Por tanto las competencias con un mayor margen de desarrollo son:

- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).
- T18. Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

Por el contrario, las competencias con un menor margen de desarrollo son:

- T6. Argumentación y razonamiento crítico.
- T15. Liderazgo.
- T4. Gestión de la información.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con respecto al análisis inferencial, se ha querido comprobar si había diferencias significativas entre los niveles de valoración y de desarrollo de las competencias transversales, tal y como especifica la hipótesis número seis.

**Tabla 9:** Pruebas de parametricidad de la hipótesis 6

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad	MODELO	RESULTADOS
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene		
Valoración	0,01			No paramétrico	$p=0,0$ Se rechaza la $H_0$
Desarrollo				U de Mann-Whitney	

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que se rechaza la hipótesis nula y, por tanto, hay diferencias significativas entre la valoración de las competencias transversales y su nivel de desarrollo estimado.

### Conclusiones

Con respecto a la valoración de las competencias transversales para el perfil específico del educador social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos valoradas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

De ellas, las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones, Capacidad crítica y autocrítica, Habilidades interpersonales y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad son aquellas en las que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

De ellas, en la competencia de Liderazgo es en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas, también aparecen Gestión por procesos con indicadores de calidad y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales, haciendo la salvedad de las competencias transversales incluidas como específicas en la titulación mencionadas anteriormente.

Con respecto a los perfiles profesionales, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales en cada uno de ellos, por lo que o todas las competencias transversales tienen la misma importancia relativa para cada perfil o los docentes no son capaces de discriminar la aportación diferencial de cada competencia a cada uno de los perfiles.

Las siguientes competencias transversales no incluidas en la titulación son significativamente más valoradas que las competencias transversales menos valoradas:

- Motivación por el trabajo.
- Responsabilidad en el trabajo.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Resistencia al estrés.

Por tanto, sería aconsejable la inclusión de algunas competencias de este grupo, teniendo en cuenta además que la valoración de las mismas está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación.

En lo que respecta a las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más valoradas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas, no encontrándose diferencias significativas entre ellas.

Con respecto al desarrollo de las competencias transversales para el perfil general del educador social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos desarrolladas.

Las cinco competencias más desarrolladas son:

- T2. Organización y planificación.
- T4. Gestión de la información.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T9. Habilidades interpersonales.

De ellas, las competencias de Organización y planificación, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Habilidades interpersonales son aquellas en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

Las cinco competencias menos desarrolladas son:

- T15. Liderazgo.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Las competencias de Liderazgo y Trabajo en contextos nacionales o internacionales e Iniciativa y espíritu emprendedor son aquellas en las que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

Los promedios de valoración de las competencias transversales son significativamente más altos que los promedios de desarrollo, por lo que se estima por parte de los docentes un amplio margen de mejora en el desarrollo de las competencias transversales de la titulación teniendo en cuenta la valoración otorgada a las mismas.

José M<sup>a</sup> Martínez Marín  
 Profesor asociado  
 Facultad de Formación del Profesorado  
 Ciencias de la Educación  
 Universidad de Extremadura  
 jmmartinez@unex.es

Sería aconsejable la inclusión de competencias como Motivación por el trabajo, Responsabilidad en el trabajo, Conocimientos básicos de la profesión y Resistencia al estrés, teniendo en cuenta que la valoración de las mismas está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación

Ricardo Francisco Luengo González  
 Profesor catedrático  
 Facultad de Educación  
 Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas  
 Universidad de Extremadura  
 rluego@unex.es

Sixto Cubo Delgado  
 Profesor titular  
 Facultad de Educación  
 Ciencias de la Educación  
 Universidad de Extremadura  
 sixto@unex.es

## Bibliografía

- ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al espacio Europeo de Educación Superior. Informe final*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2007). *REFLEX: El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Informe ejecutivo. Madrid: ANECA.
- Bigelow, J. D. (1995). Teaching Material Skills. New York: *Journal of Management Education*.
- Boyatzys, R. E. (1982). *The Competence Manager. A Model*. Nueva York: Wiley.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizaje y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- COCO, B. (2013). *Cómo Ser Competente*. Salamanca: Cátedra de Inserción profesional Caja Rural de Salamanca - Universidad de Salamanca: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo. Salamanca.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desaulniers, J. (2001). Cualificación versus Competencia. *Boletín Cinterfor/OIT* núm. 149.
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 56/1, p. 1-13.
- García-Ruiz, R.; Sánchez, A.; Rodríguez, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 58-78.

- González, J.; Wagenar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Kerlinger, F.; Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4ª Edición). México: McGraw-Hill.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: *Gestión 2000/EPISE*.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: *Gestión 2000*.
- Martínez, J. M. (2013). Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formación y evaluación en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. *Revista Tejuelo*. Monográfico núm. 8: Comunicación Social y Educación.
- Observatorio Ocupacional de la Universidad Miguel Hernández (2006). *Competencias profesionales en los titulados UMH*. Universidad Miguel Hernández (UMH). Elche.
- OCDE (2002). Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. *Strategy Paper*. OCDE.
- Ortega, J. (dir.). (2006). EduSoCyL2006: Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de "Educación Social": competencias genéricas y competencias específicas. Valladolid, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Pascual, I.; Núñez, M. C. (2012). La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 121-133.
- Perrenoud, Ph. (1997). Construire des compétences dès l'école. *Pratiques et enjeux pédagogiques*. París: ESF.
- Rodríguez, M. J.; Ortega, J.; Olmos, S. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en las Universidades de Castilla y León. Un paso previo al diseño institucional de una Titulación. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.
- Spencer, L. M.; Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. Nueva York: John Wiley and Sons.

# Evolución del rol profesional en la educación social. Cuatro experiencias personales

Una entrevista a Anna-Bel Carbonell, Josep Torrico, Marta Montoya y Jordi Usurriaga

Jesús Vilar

Recepción: 11/12/18 / Aceptación: 12/12/18

## Resumen

Se trata de una entrevista realizada a cuatro profesionales en activo que se formaron en las primeras promociones de los estudios de Educación Social. La entrevista se realizó con motivo de la conmemoración del Día Internacional de la Educación Social el 2 de octubre de 2018, y el objetivo del artículo es ilustrar los cambios más significativos que se han producido en la profesión en los últimos veinticinco años.

### Palabras clave

Educación social, Profesionalización

Evolució del rol professional en l'educació social. Quatre experiències personals

*Es tracta d'una entrevista realitzada a quatre professionals en actiu que van formar-se en les primeres promocions dels estudis d'Educació Social. L'entrevista va realitzar-se amb motiu de la commemoració del Dia Internacional de l'Educació Social el 2 d'octubre de 2018, i l'objectiu de l'article és il·lustrar els canvis més significatius que s'han produït en la professió en els darrers vint-i-cinc anys.*

### Paraules clau

Educació social, professionalització

Evolution of the Professional Role in Social Education. Four personal experiences

*The objective of this article is to set out the most significant changes that have taken place in the Social Education profession in the last twenty-five years, as reflected in interviews with four practising professionals who were members of the first graduating classes in Social Education studies. The interviews were conducted on October 2, 2018, International Social Education Day.*

### Keywords

Social education, Professionalization

### Cómo citar este artículo:

Vilar Martín, Jesús (2018). Evolución del rol profesional en la educación social. Cuatro experiencias personales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 152-172



ISSN 2339-6954

Esperamos ser capaces, al final del camino, cuando llegue la inevitable separación, de reconocer que, a falta de “serlo todo” o de “no ser nada”, hemos sido, simplemente, en la historia del otro, “algo”.

Philippe Meirieu. *La opción de educar*.

En septiembre de 1992, varias universidades del Estado español iniciaron los estudios de educación social, dando curso al Decreto 1420/1991, de 30 de agosto de 1991, que los reconocía en forma de diplomatura universitaria. En esta fecha culminaba un largo proceso hacia la profesionalización de un colectivo que llevaba trabajando desde finales de los años sesenta para su reconocimiento. Aunque quedaba (y queda) mucho camino por recorrer, el nacimiento de las primeras promociones de diplomados en educación social de junio de 1995 en el conjunto del Estado español marcó un punto de inflexión en este recorrido. La diplomatura materializaba el esfuerzo de toda una generación de activistas y de profesorado universitario que trabajaron juntos y superaron múltiples dificultades para dar vida a un proyecto común.

Ahora, cuando termine el curso 2018-2019, ya habrá veintitrés promociones de profesionales (con el paso de diplomatura –estudios de tres años– a grado –estudios de cuatro años–, un año no hubo promoción). Como ya se ha dicho sobradamente, aunque en términos históricos se trata de un periodo de tiempo muy corto, los cambios en la profesión han sido numerosos y significativos.

Con motivo del Día Internacional de la Educación Social, y con la voluntad de mirar atrás para identificar mejor los nuevos retos de futuro, el pasado 2 de octubre de 2018 reunimos en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (URL) a cuatro profesionales procedentes de las primeras promociones de nuestros estudios en educación social para reflexionar conjuntamente sobre los principales cambios que la profesión ha experimentado desde su inicio como diplomatura hasta la actualidad.

Se trata de Anna-Bel Carbonell, educadora social de la primera promoción (1992-1995) y actualmente educadora y profesora de un Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social, de Josep Torrico, educador social de la misma promoción y actualmente director general de la Fundación Marianao (Sant Boi de Llobregat), de Marta Montoya, educadora social de la cuarta promoción (1995-1998), actualmente directora del CRAE Kairós (Barcelona), y de Jordi Usurriaga, educador social de la quinta promoción (1996-1999) y actualmente director del CRAE-Residència la Immaculada (Sant Andreu de la Barca).

Los cuatro, con un recorrido profesional amplio y variado, han vivido intensamente estos años de profesión y conocen de primera mano los cambios y las contradicciones que se han producido en este periodo de tiempo. Aunque

Con motivo del Día Internacional de la Educación Social, y con la voluntad de mirar atrás para identificar mejor los nuevos retos de futuro, reunimos a cuatro profesionales procedentes de las primeras promociones de nuestros estudios en educación social para reflexionar conjuntamente sobre los principales cambios que la profesión ha experimentado desde su inicio como diplomatura hasta la actualidad

sus referencias se circunscriben en Cataluña, estamos convencidos de que son perfectamente extrapolables al conjunto del Estado, a pesar de que el desarrollo de la profesión haya seguido ritmos y tiempos diferentes en el conjunto del Estado español.

Con el fin de conocer sus opiniones, se planteó un diálogo con un formato a medio camino entre la entrevista y la mesa redonda. El debate se estructuró en tres grandes bloques con tres preguntas en cada uno de ellos.

Bloque 1. Presentación de los participantes:

- ¿Cómo llegasteis a la educación social? ¿Qué os motivó a hacerlo?
- ¿Qué perspectiva tenéis de vuestra etapa como estudiantes?
- ¿En qué ámbitos habéis trabajado? Indicad los aspectos más destacables de esta trayectoria.

Bloque 2. Los orígenes profesionales:

- ¿Cómo estaba el campo profesional de la educación social?
- ¿Cuáles eran los principales empleadores?
- ¿Cómo estaba organizado el colectivo profesional?

Bloque 3. La actualidad:

- ¿Cuáles son los cambios principales que destacáis ahora en el campo profesional de la educación social?
- ¿Qué creéis que es fundamental hoy en día en la formación de los nuevos profesionales? ¿Cuáles son los aspectos clave que deberían tenerse en cuenta?
- ¿Cuál es el último consejo que podéis dar a los estudiantes?

A continuación transcribimos el resultado de esta experiencia. Las intervenciones se organizan siguiendo el hilo argumental de los tres bloques citados con las correspondientes preguntas; la presentación de las respuestas se hace siguiendo un criterio de antigüedad de los participantes. Así, en primer lugar, aparecen las respuestas de Anna-Bel Carbonell y de Josep Torricó, ambos de la primera promoción, después las de Marta Montoya, de la cuarta promoción y, finalmente, las de Jordi Usurriaga, de la quinta.

## Entrevista

### Bloque 1. Presentación de los participantes

#### ¿Cómo llegasteis a la educación social? ¿Qué os motivó a hacerlo?

Anna-Bel Carbonell

Bueno, personalmente llegué de grande desde el mundo laboral. Hacía años que trabajaba en el mundo educativo como profesora en un instituto, donde además había alumnos con todo tipo de necesidades y que a menudo me adjudicaban en mi aula. También tenía experiencia en el ámbito social como voluntaria en diferentes entidades a las que más tarde volví para trabajar como educadora. Y por todo ello, a pesar de tener una licenciatura previa, se me despertó la inquietud de profundizar más en el mundo educativo y social.

La motivación era grande, buscaba volver a estudiar y salieron los estudios de educación social, que además la Pere Tarrés ofrecía en turno de tarde y era perfecto para combinarlo todo: trabajo, voluntariado y estudios. Me movían las ganas de ir más allá... Yo venía del mundo educativo reglado y siempre decía que no sólo enseñaba (entendiendo enseñar como la mera transmisión de conocimientos), sino que me sentía educadora, de *educere*, ayudar al otro a sacar de dentro lo que ya es y a menudo desconoce.

Josep Torricó

En mi caso, destacaré dos de los hechos más significativos. En primer lugar, la referencia de un profesor que resultó muy significativo durante mi adolescencia, Francisco Barcelona, una persona que me ayudó a ver qué relevante es la educación, especialmente con los niños y jóvenes. En segundo lugar, durante mi juventud estuve implicado en el movimiento juvenil de mi barrio, en la Vocalía de Jóvenes de Marianao, que resultó ser una experiencia de crecimiento personal, de toma de conciencia, de construcción del compromiso social y de conocimiento de dos personas que han sido referentes muy importantes durante mi vida, de hecho aún lo son: Dolores Vique, psicopedagoga y especialista en el trabajo con menores en riesgo, y Xavier Pedrós, mentor, impulsor del movimiento juvenil en Marianao y persona que me ha acompañado durante mi vida.

Durante mi juventud, tuve ocasión de vincularme al movimiento juvenil de Marianao (lo que después sería el embrión de la Fundación Marianao). Disfrutamos de una etapa preciosa. La escuela de formación en el tiempo libre Movibaix nos ofreció la posibilidad de que treinta jóvenes del barrio nos convirtiéramos en monitores de educación en el tiempo libre. Ninguno de

Yo venía del mundo educativo reglado y siempre decía que no sólo enseñaba (entendiendo enseñar como la mera transmisión de conocimientos), sino que me sentía educadora, de *educere*, ayudar al otro a sacar de dentro lo que ya es y a menudo desconoce

nosotros tenía estudios universitarios, éramos jóvenes y chicos de barrio... Sin duda, yo creo que estas experiencias me llevaron a integrar la mirada crítica sobre la realidad y a tomar conciencia de que había que hacer algo para la infancia y los jóvenes del barrio.

Marta Montoya

Yo siempre había dicho que quería ser maestra. Una profesora de catalán de BUP y COU me convenció para hacer una licenciatura en lugar de una diplomatura, y empecé a estudiar Filología Catalana, ya que siempre me había gustado leer y escribir. Una vez dentro de la universidad empecé a pensar: “deberé dedicarme a la docencia y tendré que aguantar a adolescentes a los que no les importará en absoluto la literatura, lo que yo les pueda explicar...”. Y fue así como, hablando un día en casa, mi madre, que me debía conocer más que nadie, me explicó que había salido una carrera nueva que se llamaba Educación Social. Y allí fui a parar. He terminado dedicándome a un trabajo en el que viven adolescentes que tampoco quieren estar ahí, por lo menos al principio.

Jordi Usurriaga

Tras años dedicándome a otro sector profesional, por problemas en la retina me tuvieron que operar seis veces del ojo izquierdo en un período de un año y medio. Y en la última tanda de operaciones me hicieron estar con los ojos tapados seis meses aproximadamente. Una vez recuperado, volví a mi trabajo anterior y, poco tiempo después, me di cuenta de que todo lo que me había llenado durante los años anteriores ahora ya no me llenaba. Estuve mucho tiempo sin poder ver, pero la cabeza funcionaba más rápido que nunca. Pude negociar y sacar un apoyo económico para poder replantearme mi orientación profesional. Había trabajado muchos años en la banca y había hecho ganar mucho dinero a los clientes y a los accionistas; ahora quería algo que aportara valor a las personas. Empecé a buscar y encontré algo que se llamaba Educación Social, una carrera muy nueva y que acompañaba a la gente. Analicé dónde se estudiaba y elegí dónde hacerlo.

### ¿Qué perspectiva tenéis de vuestra etapa como estudiantes?

Anna-Bel Carbonell

La mayoría de los compañeros que empezamos aquel curso trabajábamos, por lo tanto íbamos al grano y compartíamos las mismas inquietudes dado que muchos conocíamos el Tercer Sector y colaborábamos de algún modo.

Como estudiante me lo pasé muy bien, hice amistades tanto con compañeros como con profesores que aún perduran. La primera promoción (1992-1995) hicimos un poco de “conejillos de indias”, y en algunos momentos profesio-

res y alumnos descubríamos conjuntamente qué conllevaba el camino hacia la profesionalización/titulación de la educación social.

Una parte de las prácticas –que en ese momento no eran muchas horas, y eso sí que ha mejorado mucho con el tiempo– las hice en una residencia de ancianos, y la otra en la Barceloneta en un proyecto que atendía a personas adultas con problemas de adicciones. Con el tiempo, y entre la teoría y la práctica, descubrí que me interesaban todos los ámbitos, pero que si podía escoger deseaba trabajar en el ámbito de la familia, la infancia, los adolescentes y los jóvenes.

Josep Torrico

Pienso que nosotros terminamos los estudios en 1995, en una época en que no resultaba fácil entender en qué consistía la profesión. Aparte de la necesidad de reconocimiento institucional, había que hacer mucha incidencia para construir una cierta imagen, un cierto “reconocimiento social” de lo que suponían esos estudios, ya que para una parte importante de la opinión pública costaba entender el sentido y la misión de este rol.

La educación social ayudó a poner en valor una profesión que estaba llena de profesionales, personas y grupos organizados que ya ejercían como educadores de calle, educadores especializados y similares. De hecho el sector ya existía y estaba lleno de profesionales.

Era curioso ver y compartir en clase cómo muchos de los alumnos que nos formábamos ya estábamos en activo, incluso conservo muchos recuerdos y experiencias compartidas con compañeros de curso. Yo creo que era tan estimulante ir a clase como compartir experiencias y aprendizajes con los compañeros de clase, Begonya, Roser, Anabel, Jordi o Ricard. Conservo un gran recuerdo de aquella etapa y también la suerte de conocer grandes profesionales de la educación, Eduard Sala, Jaume Funes, Jordi Longás, Anna Pagès o Jesús Vilar.

Mi tutor de seminario, Alfons Formariz, me inculcó la pasión y el interés por el trabajo en la formación de adultos. Desde mi visión, resultó una época cargada de aprendizajes y experiencias muy significativas y donde pude construir relaciones de amistad con personas de mucha calidad. ¡¡Conservo un enorme recuerdo de aquellos años!!

Marta Montoya

¡Fue una época en la que me lo pasé muy bien! Siempre iba corriendo arriba y abajo. Yo estudiaba por la tarde y por la mañana trabajaba en una escuela, donde cada vez me daban más responsabilidades y tareas (comedor, acompañamientos a la piscina, acogidas y permanencias, etc.) No sabía a qué ámbito

La educación social ayudó a poner en valor una profesión que estaba llena de profesionales, personas y grupos organizados que ya ejercían como educadores de calle, educadores especializados y similares

me quería dedicar, yo no venía del mundo del tiempo libre, como la mayoría de mis compañeros. Empecé a decir que me quería dedicar a personas, mujeres, chicas. Y sí, me fui orientando a trabajar con chicas.

Hice las prácticas en la cárcel de mujeres, en Wad-Ras. Recuerdo el primer día de seminario, en el que me tocó a Manel Capdevila como profesor. Llegué tarde al seminario y lo primero que me dijo es que haciendo las prácticas en Wad-Ras no aprendería. Ante mi sorpresa, me dijo que no era el mejor lugar ni el mejor contexto para aprender. Yo le pedí que me diera la oportunidad de intentar aprovechar al máximo esas prácticas. Así lo hice, y me busqué la vida dentro de ese contexto. Terminé sacando muy buena nota y haciendo el proyecto de final de carrera sobre intervención con mujeres dentro de un medio cerrado.

Jordi Usurriaga

Era la segunda carrera que cursaba, la primera la hice alternando trabajo por la mañana y universidad por la tarde; tenía la esperanza de poder estar sólo como estudiante algunos años. Pero a partir del segundo año ya empecé a trabajar como becario de investigación en la Fundación Pere Tarrés, con un profesor que hizo el primer embrión de un departamento de investigación, el Dr. Coloman Navarro. La época de estudiante implicó estar con gente más joven que yo, y también con personas mayores que ya estaban trabajando como educadores y en ese momento se sacaban el título universitario. Una época muy enriquecedora.

Entre lo que me enseñaban en clase, lo que leía por mi cuenta y lo que había ido haciendo como becario de investigación, estaba encantado con todo lo que aprendía. Y empezaron a abrirse caminos desconocidos hasta ese momento, la ética, la filosofía, la pedagogía y la psicología. Yo venía de “ciencias”, y me enamoraron las “letras”.

**¿En qué ámbitos habéis trabajado? Indicad los aspectos más destacables de esta trayectoria.**

Anna-Bel Carbonell

Mi trayectoria laboral siempre ha estado entre el ámbito educativo formal y el ámbito social. Es decir, cuando llegué a Educación Social estaba trabajando en un instituto dando clases y montando un aula pretaller al mismo tiempo; una vez terminada la diplomatura de Educación Social, trabajé en diferentes entidades sociales siempre en el ámbito de los niños, adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social y con sus familias, tanto en proyectos de medio abierto como en centro residencial. He sido responsable de voluntariado, directora de actividades de verano, coordinadora de proyectos de seguimiento de familias, coordinadora de una UEC, me tocó abrir un CRAE y

también dirigirlo, y estuve varios años dirigiendo una entidad con todo lo que conlleva de responsabilidad interna y externa. Después, en los últimos años, he vuelto al mundo educativo pero ahora como profesora de un Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social y como coordinadora de prácticas.

Josep Torrico

En mi caso, empecé a trabajar para la administración local en Sant Boi, en programas de formación y orientación con personas adultas (programa RMI) y, poco después, en programas de empleo para jóvenes como orientador y coordinador pedagógico de programas de escuelas taller municipales, una experiencia que, aunque que conectaba mucho con mis intereses y deseos, comportaba una situación de temporalidad e intermitencia en los proyectos, motivada en parte por la intermitencia de los fondos económicos.

Fruto de la casualidad, un día me ofrecieron la oportunidad de ir a trabajar a Marianao como coordinador de programas de formación e inserción laboral. Era un momento en que había que ordenar internamente el crecimiento de algunos proyectos en Marianao, sin saber que dos años después, hacia el 2005, el Patronato de la Fundación me haría la propuesta de asumir la dirección de la entidad, encargo que aún desarrollo actualmente.

Marta Montoya

Al terminar la carrera empecé a recibir diferentes ofertas de trabajo. La primera fue en una empresa de inserción laboral, donde trabajé sin contrato, y vi enseguida que aquel ámbito no me gustaba. ¡Ah! La primera oferta laboral fue para trabajar como técnica en urgencias de la DGAIA, y la rechacé ya que me veía cogiendo el teléfono, haciendo papeleo..., y yo tenía ganas de ser educadora, de estar en atención directa.

Descubrí el mundo de las suplencias en el medio residencial, y tras enviar muchos currículos me empezaron a llamar de diferentes lugares, a muchos de los cuales tuve que decir que no ya que no podía con todo. Estuve haciendo suplencias al mismo tiempo en el CRAE Kairós (donde hasta ahora he sido directora), el Centro de Justicia Juvenil Til·lers, el CRAE Trinitàries, de donde me echaron ya que un día me llevé a un grupo de chicas a un museo y la respuesta de la directora, cuando lo supo, fue que la cultura “se adquiere con los codos”, y en el CRAE Ferrer i Guàrdia, donde hice un curso en el que me enriquecí mucho.

En EDUVIC pasé una entrevista y me seleccionaron para trabajar en la Maternal Antaviana. Rechacé la oferta y solicité poder estar en Kairós, ya que a mí me gustaba la adolescencia y concretamente trabajar con chicas (no con bebés). Desde que empecé a trabajar en el CRAE Kairós tuve claro que

aquel era mi modelo de trabajo y mi modelo empresarial, la cooperativa de la que hace veinte años formo parte, EDUVIC. Dentro de EDUVIC empecé haciendo suplencias en el CRAE Kairós, después estuve ocho años de coordinadora en el Centro de Acogida Talaia, donde después fui la subdirectora, hasta que hace doce años volví a Kairós pero como directora. Ahora, hace quince días, desde EDUVIC, me han pedido un nuevo encargo y me dedico a poner en marcha nuevos proyectos.

Jordi Usurriaga

Trabajé con los primeros menores extranjeros no acompañados. En aquella época, en el año 2000, unos cuatrocientos menores vivían en la calle, y se consideraba una situación grave, hoy en día llegan casi cuatrocientos menores cada mes

Tras ser becario, trabajé elaborando materiales pedagógicos y aplicándolos. Después estuve en una Unidad de Escolarización Externa. Más tarde trabajé con los primeros menores extranjeros no acompañados (aunque al principio de este fenómeno los llamaban “menores extranjeros inmigrantes no acompañados”). En aquella época, en el año 2000, unos cuatrocientos menores vivían en la calle, y se consideraba una situación grave, hoy en día llegan casi cuatrocientos menores cada mes. Al cabo de unos años pude trabajar en un recurso de mujeres con hijos que habían sufrido violencia de género, cuando todavía la figura del hombre no estaba muy instalada en este tipo de recurso. También he trabajado como director de un departamento de investigación y proyectos sociales aplicados. Más tarde estuve un tiempo en un hospital de día para jóvenes con problemáticas de salud mental. Las dos siguientes experiencias profesionales fueron como gerente de una fundación y como director técnico de un recurso para personas que sufren exclusión social. Actualmente estoy como director técnico de un CRAE. Y a lo largo de estos años he trabajado durante varios años de profesor asociado, en un par de universidades.

De tener un trabajo fijo en la banca y para toda la vida, en un época en que eso estaba en el imaginario popular, pasé al mundo social. Tuve que moverme y buscar proyectos que me despertaran ilusión pero, sobre todo, donde pudiera aportar la experiencia acumulada a lo largo de los años. Con etapas de estar más en primera línea y otras etapas, más en tareas directivas.

## Bloque 2. Los orígenes profesionales

### ¿Cómo estaba el campo profesional de la educación social?

Anna-Bel Carbonell

En el ámbito profesional, los de la primera promoción titulada (porque los educadores de calle existían desde hacía muchos años) llegamos con el reto de hacernos un lugar entre la diversidad de profesionales del ámbito social que ya existían. Era una figura profesional que aún no estaba contemplada en los convenios laborales y hasta unos años más tarde tampoco se constituyó el Colegio de Educadores Sociales, por lo tanto, fuimos abriendo camino.

Josep Torricó

Desde mi punto de vista, todo estaba por hacer, no sólo desde el despliegue legislativo sobre el modelo que conocemos hoy de políticas sociales, sino también desde el punto de vista de la profesión. A finales de los noventa todavía resultaba muy complicado encontrar trabajo, yo diría que por cuatro motivos.

El primero, por desconocimiento de la profesión o por la falta de valoración social que existía sobre este campo. El segundo, porque los puestos de trabajo en la administración, sobre todo, estaban ocupados por otras disciplinas. Creo que se daban situaciones de intrusismo por parte de otros profesionales en el sector de la educación, especialmente en el mundo de los servicios sociales y los entornos de protección (DGAIA) y justicia. El tercero, por falta de inversión en muchos territorios. El cuarto motivo fue la puesta en marcha y la constitución del colegio profesional, que también supuso una palanca para poder visibilizar y reconocer la profesión.

A estas alturas creo que la función social de los profesionales de la educación social se encuentra, afortunadamente, mucho más reconocida social y profesionalmente hablando.

Marta Montoya

Desde un inicio descubrí que había mucho trabajo, me llamaban de muchos lugares, y podía escoger. ¡Yo escogí! Y escogí en función de lo que me gustaba, no por el horario ni el sueldo. De hecho dije que no a trabajos más cómodos con mejor sueldo. Eran los inicios de la carrera y se daba mucho valor a la figura del educador social. Sí que es cierto que hace unos diez años me preocupó mucho el hecho de ver a la gente que salía de la carrera y enviaba el currículo a centros residenciales y desde el principio ya decía que no quería trabajar en turno de noche ni de fin de semana. Pensaba que se había perdido un poco la vocación y la responsabilidad por este trabajo.

Jordi Usurriaga

En la época en la que me diplomé, tengo la impresión de que podías escoger bastante dónde querías trabajar. También se estaban abriendo ámbitos nuevos.

### ¿Cuáles eran los principales empleadores?

Anna-Bel Carbonell

Los empleadores eran la administración pública o las entidades sociales privadas y, más tarde, surgieron las empresas de servicios. Muchas entidades sociales privadas (fundaciones, asociaciones, etc.) habían nacido de la voluntad de personas que veían una necesidad y querían cubrirla. Lo hacían

mediante los voluntarios, pero las leyes, las normativas, las subvenciones, las nuevas necesidades, la apertura de nuevos proyectos y ámbitos de actuación requerían una ampliación de horarios y diversidad de actuaciones que no siempre se podían cubrir desde el voluntariado. ¿Cómo se podía hacer sin perder esa esencia? Las entidades, pues, tenían un debate interno importante, y a muchos nos tocó participar. Se debía responder a una pregunta fundamental: ¿voluntarios profesionales o profesionales contratados? Por suerte esa etapa de transición por la que han pasado muchas entidades sociales se ha resuelto con el equilibrio entre contrataciones de equipos interdisciplinarios y el apoyo de los voluntarios.

Otro punto a tener en cuenta es que a menudo se trataba de entidades en cuyos patronatos y consejos asesores se encontraban los fundadores, personas con muchos contactos y que aportaban experiencia en diferentes ámbitos.

Josep Torrico

Pues por mi propia experiencia diría que tenemos un sector en Cataluña de entidades sociales muy atomizado, muy acostumbrado a vivir en situaciones de incertidumbre, con muchas fragilidades y con mucha necesidad de mejora y fortalecimiento interno.

Un poco se explica pensando en esta imagen: la situación de “vivir en la intemperie” o tal vez me gusta más “gestionando la austeridad”, y hablo de las condiciones en las que nos toca convivir a muchas entidades sociales. Eso explica, en muchos casos, las condiciones de acceso y mantenimiento del empleo o las condiciones de trabajo en el sector. La falta o el déficit de planificación en las políticas públicas, sumado a las condiciones de precariedad en que vivíamos muchas de las organizaciones sociales y entidades, ha determinado mucho, creo yo, el perfil profesional de los educadores sociales en Cataluña. Por ejemplo, el primer convenio de acción social en Cataluña<sup>1</sup> se firma en julio de 2017. Y creo que eso es muy grave. Explica mucho el nivel de precarización en el sector.

La crisis económica de 2008 resultó devastadora en todas partes pero también en el Tercer Sector: grandes empresas “sociales” presentando expedientes de regulación de empleo, entidades cerradas, etc. En términos generales, la crisis se llevó por delante alrededor de un 25% de entidades sociales. Este hecho ha determinado desde mi visión la aparición de dos fenómenos: la concentración o integración de empresas, para hacerlas más competitivas, bajo la trampa de hacerlas más sostenibles, que se han convertido en empresas de gestión, creo que a veces muy alejadas de la realidad social o al menos de las necesidades de las personas. En este escenario, también nos encontramos con el fenómeno de la empresa social, que lleva el nombre de social porque se dedica a trabajar en el ámbito social. Me refiero a grandes empresas y *holdings* que aterrizan como paracaidistas en territorios con la

única vocación de ganar cuota de mercado y concursos públicos. En esos años nos toca asistir a situaciones que se explican en base a un modelo en el que todo se “mercantiliza”, incluso las políticas de bienestar social.

Marta Montoya

Entonces y ahora te podía contratar la administración o las entidades del Tercer Sector. Yo entré a trabajar en una cooperativa y a los seis meses me propusieron ser socia, y allí estoy, en EDUVIC, donde amo mi trabajo, pero también la entidad a la que pertenezco y donde he crecido profesionalmente.

Jordi Usurriaga

Eran empresas pequeñas, cooperativas y fundaciones con pocos recursos a gestionar y muy atomizado. Entré a trabajar en una cooperativa que en aquel momento era pequeña y actualmente es una de las más grandes de Cataluña, con gestión de diversidad de recursos. Siempre he trabajado en el sector privado. Como ya he comentado, algunas eran cooperativas, otras eran fundaciones pertenecientes a congregaciones religiosas o fundaciones privadas.

### ¿Cómo estaba organizado el colectivo profesional?

Anna-Bel Carbonell

En ese momento se respetaba mucho la idiosincrasia de cada entidad, es decir, su ideario y su manera de hacer, y también en lo que se había especializado, por lo que, dado que se trabajaba mucho por barrios, las entidades de un mismo territorio trataban de compartir recursos y sinergias, sin pisarse unas a otras. Más adelante, con la crisis, el desbordamiento que provocó el aumento de la pobreza, la aparición de nuevas problemáticas y la reaparición de algunas problemáticas que parecían ya erradicadas hizo que las entidades abarcaran, en algún momento, más de lo que podían y de lo que sabían... De modo que también ellas tuvieron que luchar para sobrevivir puesto que las exigencias de la administración para conseguir financiación (acceso a las subvenciones, a concursos públicos, etc.) y las donaciones de particulares eran cada vez menos, más difíciles de conseguir y requería unos despliegues territoriales y de proyectos que a veces eran osados.

Otra idea es que un educador/a social debe ser muy polivalente, porque acaba haciendo todos “los papeles del auca”: educador, supervisor, gestor económico, responsable de calidad, recursos humanos, coordinación, dirección, etc. Es decir, tanto puedes estar a pie de calle en atención directa como ser el responsable del proyecto e incluso de la entidad, lo que se convierte en un reto personal y formativo.

Y, posteriormente, llegó lo que yo llamaría, con todos los respetos, la invasión de la obligatoriedad de pasar las certificaciones de los sistemas de gestión de calidad, la elaboración de planes estratégicos, planes de comunicación, del rendimiento de cuentas y de la transparencia. Todo para mejorar la gestión de las entidades, ¡claro!, pero en algunos momentos haciéndolo en detrimento de la atención directa a las personas y de la inversión de recursos y personal en las necesidades reales.

Josep Torrico

En relación con esta cuestión, creo que el colectivo de educadores sociales siempre se ha reconocido y ha tenido una fuerte identidad propia (desde un plano subjetivo, quiero decir que se trata de una profesión muy ligada a la militancia y al compromiso social, por lo tanto con mucha carga de valores). De hecho, antes de la existencia de los estudios de grado, ya existía la profesión, dado que en Cataluña existen muchas experiencias arraigadas en muchos territorios y comunidades. Creo que los estudios del Grado en Educación Social han ayudado a mejorar el reconocimiento social y institucional de la profesión. También han ayudado a ordenar y a armonizar los diversos perfiles profesionales existentes en el sector, especialmente de los equipos que ya estaban en activo.

Personalmente, creo que la aparición del colegio profesional también ha supuesto un punto de inflexión en el terreno de la defensa de los intereses y la capacitación de los profesionales y del sector en general.

Marta Montoya

En un inicio yo me apunté al CEESC, ya que era una forma de buscar trabajo. Cuando ya estaba trabajando, no encontré nada que me interesara en el Colegio de Educadores y me borré (no digo que ahora sea así, eh). La verdad es que sé que al entrar en el mundo cooperativo he participado más de otras plataformas del Tercer Sector.

A decir verdad, siempre he sentido que nos ayudamos entre nosotros, entre los colegas de profesión, y aquí diría un sinfín de nombres de compañeros y amigos.

Jordi Usurriaga

Yo tuve claro enseguida que debía colegiarme. La educación social era (¿aún lo es?) una profesión poco vista, y un modo de poder mostrar quiénes somos es a través del Colegio. A menudo pedimos la participación y la implicación de los usuarios, y una forma de dar ejemplo es participar, en la medida de lo

posible, en la construcción de la identidad profesional, y yo creo que eso es a través del Colegio.

Cuando me colegié, las oficinas aún estaban en Via Laietana, y recuerdo la asamblea donde se decidió el logo del Colegio y la compra de los locales actuales. El CEESC (Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña) estaba naciendo. Una de las cosas que siempre me había atraído era la cooperación internacional, y quería acercarme al Colegio para ver qué hacían, además compartía trabajo con la que posteriormente fue presidenta del CEESC, Maite Mauricio. Ella y su entusiasmo en la construcción tanto de la profesión como del Colegio fue lo que me motivó a ser colaborador en el Área Internacional del CEESC. Este hecho me permitió conocer un hombre que me marcaría personal y profesionalmente, un sabio de esta profesión, Toni Julià, con quien tuve el honor de compartir unos años de experiencias profesionales y personales enriquecedoras e inolvidables. Me honró con su amistad e incluso pude acompañarle en sus últimos días.

En ese momento, el año 2000, tanto el Colegio como él, estaban inmersos en la organización del Congreso Mundial de la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales) y del Congreso Nacional que se celebrarían en Barcelona en junio de 2001. Me convertí en su ayudante, no sólo en el área internacional sino también en tareas de organización de esos congresos, donde participé en la secretaría técnica. Este congreso representó un punto de inflexión, ya que Toni Julià y Rafel López, en aquel momento presidente del CEESC, me pidieron que me presentara al comité ejecutivo de la AIEJI. Querían cambiar cosas, modernizarla, hacer que fuera más representativa de lo que era. Y ahí empezó una etapa, de mucho trabajo, muchas vivencias y aprendizajes, que me permitió conocer a mucha gente y muchas realidades diferentes.

Durante ocho años fui miembro del Comité Ejecutivo de la AIEJI, los primeros cuatro años junto con Toni, quien impulsó la Dirección Europea, y el segundo periodo con David Ventura. Participé en la redacción de unos nuevos estatutos de esta entidad, que no se habían modificado desde casi el inicio, en la década de los cincuenta. Promovimos que, por primera vez en su historia, se realizara un Congreso Mundial en un país de América Latina (XV Congreso en Montevideo). Pudimos cambiar el nombre, el acrónimo seguiría siendo el mismo (AIEJI) pero la asociación dejó de llamarse Association Internationale d'Éducateurs de Jeunes Inadaptés (Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados). Impulsamos un código ético, me encargué de construir y publicar un boletín de la asociación, y también promovimos el establecimiento del Día de la Educación Social.

Y desde la oficina europea, con el liderazgo de Toni, organizamos dos simposios, donde reunimos a los sindicatos y las asociaciones profesionales europeas para promover y construir con la mirada de todos los países la plataforma común que definiría nuestra profesión ante la Unión Europea. La presentamos en su momento, ya que se ponía en marcha una directiva euro-

pea sobre movilidad de los trabajadores. Ese documento fue el embrión del que más tarde publicaríamos en la AIEJI como *Funciones y competencias de los educadores sociales*.

Pero por encima de todo pude disfrutar de la compañía, amistad en algunos casos, del entusiasmo por la profesión y de los conocimientos de muchas personas. En primer lugar, de todos los compañeros de las diferentes juntas del CEESC a las que pertencí durante casi ocho años. De educadoras y educadores de otros países, que me abrieron la perspectiva de nuevas formas de hacer y de otras realidades. Y dado que había propuesto un artículo estatutario según el cual no se podía estar más de dos mandatos en la asociación internacional, aunque no fue aprobado, por coherencia, cuando cumplí los dos mandatos tanto en la asociación internacional como en el CEESC, dejé mi lugar para que entrara savia nueva.

Sigo colegiado, y sigo pensando que la mejor manera de visibilizar la profesión y construirla sigue siendo a través del colegio profesional.

### Bloque 3. La actualidad

**¿Cuáles son los cambios principales que destacáis ahora en el campo profesional de la educación social (problemáticas emergentes, identidad profesional, etc.)?**

Anna-Bel Carbonell

Pienso que el colectivo de educadores sociales pertenecemos a una profesión viva, en constante adaptación a las necesidades sociales, a situaciones provocadas por crisis o emergencias sociales que en este mundo globalizado en el que vivimos hacen que cualquier cambio a nivel mundial pueda repercutir también en nuestro entorno más cercano.

Todas las profesiones tienen que adaptarse a su tiempo pero la de educador, la de trabajar con y para las personas que necesitan otra persona profesional a su lado, está permanentemente en adaptabilidad, abierta a los aprendizajes que requieran las nuevas necesidades sociales, que exigirán nuevas respuestas y actuaciones.

Josep Torrico

Desde mi punto de vista, veo claramente tres inercias. Por un lado, la necesidad de la especialización para poder avanzar en el nivel de profesionalización. De repente, nos encontramos con la aparición de nuevos fenómenos, nuevas problemáticas y demandas sociales: el trabajo y la intervención co-

munitaria (no es que sea nueva, pero parece que está de moda), el envejecimiento de la población o los fenómenos más recientes como la llegada de personas refugiadas o menores no acompañados a nuestro territorio.

También destaca la necesidad de profundizar en el terreno de las infancias y la pobreza. Para mí este es uno de los territorios más críticos. Cada vez vemos y tenemos más evidencia sobre la herencia en la pobreza. La reproducción de la pobreza y el malestar, la precarización y la falta de recursos de muchas familias están evidenciando una situación de mucha “complejidad” y que reclama nuevos espacios para la intervención en el medio natural, familiar y comunitario de los niños. Los perfiles de niños en riesgo reclaman una atención altamente especializada, algo que actualmente no tenemos todavía garantizado ni resuelto. Hago referencia a fenómenos como la enfermedad y/o el trastorno mental, el abandono escolar prematuro, el fenómeno de la inactividad o las nuevas adicciones.

En tercer lugar, y ante un entorno de alta diversidad, aparecen nuevos espacios para la profesión, en el terreno de la mediación, el trabajo local en clave comunitaria, los nuevos espacios dentro de los centros escolares, la presencia cada vez más destacada en instituciones de salud mental, por ejemplo. Estas inercias configuran un nuevo espacio y una mayor presencia de la figura profesional en el campo profesional.

Marta Montoya

Siempre ha habido mucho trabajo. Eso sí, para trabajar bien, continuamente debemos estar formándonos. En función de la época social, la formación ha sido en diferentes ámbitos, ahora toca tener mucho trabajo con los menores no acompañados.

Sí que subrayaría que existen otras figuras profesionales que también salen muy bien preparadas para trabajar junto a los educadores sociales, como es la figura del integrador social.

Jordi Usurriaga

Ahora mismo tenemos convenio. Hasta no hace muchos años no teníamos convenio propio, aunque hay ámbitos que no están del todo reflejados. Ahora, eso sí, tenemos los sueldos congelados desde hace mucho tiempo, la crisis y los recortes nos han afectado mucho. Algunos aspectos como los salarios, las condiciones de trabajo y la identidad profesional no son coyunturales, son estructurales.

Ahora mismo, estos días, hay una problemática emergente que no deja ver otras problemáticas, y lo peor es que no deja espacios de dotación presu-

puestaria. Parece que no ha cambiado mucho, incluso podríamos decir que en algunas cosas estamos peor.

**¿Qué creéis que es fundamental hoy en día en la formación de los nuevos profesionales? ¿Cuáles son los aspectos clave que deberían tenerse en cuenta?**

Anna-Bel Carbonell

En la formación de hoy en día es fundamental que se vea a la persona como un ente único, irrepetible e integrado, sin tantas etiquetas como las que pone nuestra sociedad cuando no sabe cómo solucionar una problemática, ni la tendencia a fragmentarla, más que a mirarla y analizarla en conjunto.

Trabajar más el tema de la supervisión de equipos y el crecimiento personal de cada uno de los futuros educadores. La persona que quiere trabajar con personas primero tiene que haber hecho un intenso trabajo interno de reconocimiento de miedos, de trabajar inseguridades, de fortalecerse, de empatización con el otro pero sin llevárselo constantemente a casa.

Como educadores debemos estar formándonos continuamente, tanto en formaciones internas que a veces ofrecen las instituciones, como formaciones externas para actualizar conocimientos, reforzarlos o aprender nuevos conocimientos. También leer y escribir para tener un relato del día a día. Y un tema que parece que no nos toca pero que también es muy importante es el de saber elaborar y redactar proyectos, informes, y perder el miedo a hablar. Dicho así, puede parecer que es una *ida de olla*, y que sólo quien llegue a la dirección de una entidad tiene que tener éxito con estos temas. No, porque cualquier educador, especialmente hoy en día, que se pide tanta transparencia y justificación de todo lo que hacemos, necesita saber expresarse correctamente, tanto escribiendo como verbalmente, empleando el verdadero sentido de las palabras.

Se debe estar al día de nuevas y viejas teorías, y también de la actualidad, lo que ocurre no sólo en el barrio donde trabajamos, no sólo lo que sucede en nuestra sociedad, sino también lo que ocurre en este mundo globalizado y que nos lo remite todo a todos en cualquier momento.

Apostar por la interdisciplinariedad de profesionales pero siempre mirando desde un todo. Y haciendo que la persona sea la protagonista de su propia vida.

Josep Torrico

Creo que hay que ayudar a los profesionales a tener una mirada sobre la “complejidad de la realidad social actual”. Los fenómenos sociales y la rea-

lidad que nos toca vivir se encuentra impregnada por esta situación de una mayor complejidad. Este hecho reclama cada vez más nuevas respuestas, respuestas mucho más integradas y conectadas con otras disciplinas y profesionales. Por lo tanto, una mirada comprensiva sobre la realidad social.

También creo que hay que estimular e interpelar la necesidad de preguntarnos a menudo si las respuestas que estamos ofreciendo se encuentran alineadas, ¿qué nivel de eficacia?, ¿qué impacto? Hay que acompañar a los nuevos estudiantes a entender que, cada vez más, necesitamos explicar mejor los impactos y los resultados tangibles sobre nuestras prácticas.

Creo que también hay que recuperar la actitud de rebeldía de los profesionales. No nos podemos conformar con construir buenos profesionales, sino también profesionales con conciencia crítica, con una mirada crítica. No podemos generar estructuras que reconozcan o reproduzcan desigualdades. Por lo tanto, hay que pensar en la capacidad de incidencia pública y política de nuestros profesionales en el seno de sus organizaciones.

Marta Montoya

Necesitamos formación como personas, como personas con sentido común y con un equilibrio emocional muy grande. Es necesario que desde la universidad se haga más formación a nivel personal. A lo largo de estos años he visto a mucha gente, sobre todo alumnos de prácticas, que no pueden ser educadores sociales si antes no se trabajan cosas propiamente suyas. ¿Te imaginas cogiendo un taxi con un conductor ciego o, por no ser tan bestia, con un conductor que no conoce Barcelona? Pues es lo mismo que una persona con un desequilibrio emocional pretenda acompañar a personas, sólo por el hecho de tener el título de educación social. En la universidad les digo que se puede suspender a alguien, y de hecho a lo largo de los años he suspendido las prácticas a algunos alumnos a los que espero haberles hecho un favor.

Jordi Usurriaga

Añadiría una especie de formación en proceso personal en los estudios. En la formación que había antes de la diplomatura, en la Escuela de Educadores Especializados que promovió Toni Julià, entre otras personas, había este proceso personal como eje vertebrador. Eran espacios para ir madurando y para realizar mejores acompañamientos, para protegerse también ante la frustración, ante todo lo que veremos en el transcurso de nuestra labor profesional y que es susceptible de hacernos perder el norte o de agotarnos profesionalmente. Algo así como dotarnos de herramientas para darnos cuenta de qué nos pasa en determinadas situaciones, cómo nos afectan, qué ponemos de lo nuestro, si juzgamos a la gente con la que trabajamos, etc. Serían como dos cosas: un proceso personal más de maduración y el autocuidado.

Necesitamos formación como personas con sentido común y con un equilibrio emocional muy grande. Es necesario que desde la universidad se haga más formación a nivel personal he visto a mucha gente que no pueden ser educadores sociales si antes no se trabajan cosas propiamente suyas

También haría más formación en ética. En supervisión, tanto de casos como de equipos, y fomentaría el hecho de escribir. Con el trabajo final de grado ya se investiga y se escribe sobre la profesión, pero todavía se debería escribir un poquito más.

### ¿Cuál es el último consejo que podéis dar a los estudiantes?

Anna-Bel Carbonell

A mis compañeros de profesión y a los alumnos que en los últimos años he tenido en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social (muchos de los cuales también son futuros educadores) donde daba clase, siempre les decía que tuvieran claras dos cosas: deberíamos ser una especie en extinción en el sentido que entonces querría decir que la sociedad ha mejorado muchísimo, o al menos deberíamos no convertir en dependientes a nuestros “usuarios” de nosotros porque entonces estaremos haciendo mal nuestro trabajo dado que tenemos que conseguir que salgan adelante por sí mismos, que sean autónomos, con identidad y personalidad propia, autosuficientes, etc. Y la otra idea fundamental para mí es que es un trabajo muy vocacional, que debe salir de dentro, que es intrínseco a nuestra personalidad. Por lo tanto, si nos queremos hacer millonarios o tenemos prisa por terminar cada día y cumplir estrictamente nuestro horario, no nos podemos dedicar a esta profesión.

Los educadores somos transformadores de realidades, promovemos el empoderamiento de las personas con las que trabajamos, lo que requiere una implicación personal que también tenemos que aprender a equilibrar.

No olvidéis que trabajáis con personas, independientemente del adjetivo que las señale y de la problemática que las acompañe. Por lo tanto será necesario observar y ver a la persona con todo su entorno, escucharla desde el respeto y la dignidad que se merece. Como consejo, les diría que la profesionalidad siempre debe ir acompañada de la calidez del corazón.

Josep Torrico

Creo que se trata de una profesión que reclama mucho, es muy exigente y pide por parte del profesional una actitud muy permeable, generosa, capaz de estar al lado, en muchos casos, de personas que sufren las consecuencias de un sistema, de una sociedad muy injusta y desigual. Eso hace necesario que los profesionales tengan una gran capacidad de trabajo, resiliencia y coherencia en el ser y en el estar. Por lo tanto, un primer consejo tiene que ver con el hecho de adentrarnos muy bien y preguntarnos internamente si estamos en condiciones o si nos llama trabajar en este ámbito.

Los educadores somos transformadores de realidades, promovemos el empoderamiento de las personas con las que trabajamos, lo que requiere una implicación personal que también tenemos que aprender a equilibrar

La cultura de la corresponsabilidad, hablo mucho de ello últimamente. Creo que las respuestas sólo serán estables, continuadas y creíbles si somos capaces de generar estructuras de trabajo y espacios de relación que sitúen la corresponsabilidad en el centro. Y eso significa situar y otorgar a los profesionales, a los recursos y también a la ciudadanía un papel relevante y significativo en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad. Hay que construir islas de esperanza, y aquí los profesionales de la educación tenemos mucho trabajo por hacer.

La cultura del esfuerzo y de la ética en el ejercicio de la profesión. Creo que debemos ser ejemplares. Hay que incentivar y generar cultura de gestión ética y responsable en nuestras prácticas cotidianas. Debemos dar ejemplo con nuestras prácticas y actuaciones.

Es preciso situar a los profesionales en una posición de actualización permanente y continuada. Por lo tanto, hay que seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Marta Montoya

Es una profesión que debemos amar. Debemos saber separar la vida personal de la profesional; también debemos estar atentos al uso del lenguaje porque nos creemos que los chicos lo hacen para nosotros y deben hacerlo para ellos (¿cuántas veces oímos decir a un educador social: “si te me fugas”, “no se me ducha”?).

Aparte de amar la profesión, que aprendan a escribir bien; es un derecho de las personas a las que atendemos que sepamos escribir con una buena calidad técnica sobre ellas, y hay que demostrar a las “malas lenguas” que un educador es un buen técnico y hace uso de un lenguaje propio.

Jordi Usurriaga

Siempre he defendido que tan importante es tener la formación profesional adecuada como el carné de conducir, ya que en una primera selección de currículos este puede ser un factor determinante, entre otras cosas para poder acompañar a los usuarios.

Leer y leer mucho y sobre muchas cosas. La importancia de ir formándose a lo largo de la vida es imprescindible y pienso, además, que es una responsabilidad. Leer filosofía, psicología, sociología, pedagogía. Y todo lo que se crea que puede ser enriquecedor. Y hacer que la acción social sea lo más efectiva posible. Y, evidentemente, para poder hablar de tú a tú y con conocimientos con otros profesionales de la acción social. También es importante escribir sobre la intervención socioeducativa y sobre nuestra profesión. Y,

por último, y no por ello menos importante, pedir a las entidades contratantes tener supervisión de casos y de equipo, como una forma de prevenir el agotamiento profesional.

Me gustaría terminar con unas palabras de Carl Jung, que para nuestro trabajo son esenciales: “Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero cuando toque un alma humana sea sólo otra alma humana”.

También quiero dar las gracias por darme la posibilidad de que con este escrito pueda recordar y honrar a quienes he considerado maestros y amigos

Me gustaría terminar con unas palabras de Carl Jung, que para nuestro trabajo son esenciales: “Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero cuando toque un alma humana sea sólo otra alma humana”

Jesús Vilar Martín

Profesor titular

Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés

Universidad Ramon Llull

[jvilar@peretarres.org](mailto:jvilar@peretarres.org)

---

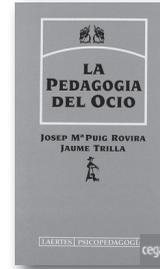
1 Para más información: <https://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/592-convenio-social-doc>

---



Foto: Carlo Süßmich - Fotolia.com

Libros recuperados, publicaciones



## *Pedagogia de l'oci*

**Josep Maria Puig i Jaume Trilla**  
**Barcelona: CEAC, 1985**

La obra de Puig y Trilla, ganadora de la séptima edición del premio de Educación Josep Pallach, aporta una conceptualización teórica de la pedagogía del ocio a partir de la experiencia práctica de sus autores en entidades de tiempo libre educativo y también de su trayectoria académica como docentes universitarios.

Este libro se compone de prólogo, presentación, introducción, ocho capítulos y bibliografía. A lo largo de los ocho capítulos, Puig y Trilla profundizan sobre el concepto de ocio haciendo una descripción de la evolución histórica y analizando la situación actual del ocio. En el primer capítulo, se diferencian los conceptos de ocio y de tiempo libre y se presenta brevemente la evolución histórica de las nociones de tiempo libre, trabajo y ocio y, finalmente, los autores ofrecen una mirada panorámica de la sociología de la ocio. Resulta destacable cómo los autores plantean un concepto de ocio enriquecedor y humanizador para las personas. Sin embargo, el repaso histórico que aportan, fundamentado en autores diversos como Marx, Lafar- que o Veblen, permite ver que este concepto no siempre ha sido visto y analizado desde esta perspectiva.

El segundo capítulo de la obra incide en los orígenes de la pedagogía del ocio,

destacando una serie de factores que determinan el actual concepto de ocio y que se agrupan en factores externos a la pedagogía, como son la incorporación de la mujer al trabajo, la anticipación de la edad de jubilación o las transformaciones en el hábitat, y factores pedagógicos, como son los antecedentes técnicos, teóricos e instrumentales.

En el tercer capítulo se recoge un conjunto de elementos de carácter teórico que orientan la pedagogía del ocio, concretamente hacen referencia a a) detener la polarización entre los tiempos, b) liberar tiempo para el ocio formativo, c) participar del conjunto de instituciones formativas orientada a la mejora de las propuestas de ocio, d) favorecer una práctica motivadora que permita superar el aburrimiento, e) respetar la autonomía de los participantes tanto en relación con lo que hará y también cómo lo hará, f) compatibilizar la diversión, la creación y el aprendizaje en el tiempo libre, g) respetar la pura contemplación evitando la actividad desenfrenada, h) evaluar, no con criterios utilitaristas, sino a partir de elementos centrados en el proceso de la actividad y en el grado de satisfacción ésta que aporta a los participantes, y) potenciar el placer que producen los momentos y las actividades cotidianas, j) promover la posibilidad de lo extraordinario, donde elementos como la incertidumbre, la imprevisibilidad o la sorpresa tengan un espacio protagonista, k) compatibilizar el ocio individual y

el ocio compartido, 1) huir de los ocios nocivos, que pueden generar espacios de exclusión estereotipados y segregados. En el mismo capítulo los autores mencionan una serie de factores que son necesarios en los marcos de las actividades de ocio como el medio o contexto, que ofrece un conjunto de posibilidades para el uso del tiempo libre y el lugar que ocupa el individuo en el medio y sus antecedentes educativos.

En el cuarto capítulo se describen los micromedios del ocio como son el espacio, el tiempo, los sistemas de comunicación, la formación de los grupos o el establecimiento de normas.

El quinto y el sexto capítulo describen los ámbitos de la pedagogía del ocio. Concretamente, los medios no específicos: la familia, la escuela, el medio urbano, los medios de comunicación de masas y las industrias del ocio. Y los medios específicos: las colonias de vacaciones y campamentos, los clubes de esplai y los centros de verano, las ludotecas y otras instituciones, asociaciones y servicios como los movimientos de escoltes, asociaciones juveniles, entidades monotemáticas de ocio, asociaciones recreativas, centros cívicos, centros y cursos de formación y centros para diversas actividades de ocio, servicios e instituciones culturales, grupos de animación, centros de información, de asesoramiento y de intercambio, pu-

blicaciones y espacios infantiles en los medios de comunicación. De cada uno de estos medios se destacan elementos definidores que los caracterizan.

El séptimo capítulo está centrado en la animación sociocultural y la pedagogía del ocio, en el que Puig y Trilla reflexionan entorno a las vinculaciones existentes entre los dos conceptos. También en este capítulo se describe el paso de la democratización cultural a la democracia cultural.

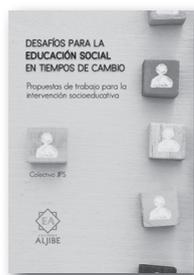
Pedagogía de l'oci se convierte en una obra necesaria para todos aquellos profesionales de la educación social que quieran aproximarse al ocio como espacio de educación comunitaria, dirigida a todos los sectores de población (niños, adolescentes, adultos y personas mayores) de nuestras comunidades locales y territorios.

Terminamos esta reseña destacando el epílogo como espacio en el que ambos autores reflexionan en clave de futuro sobre el tiempo libre como espacio de humanización.

Por lo tanto, pensamos que el tiempo libre y el ocio es conveniente que crezcan en tanto que posibilitan, entre otras cosas, la expresión libre y creativa de los hombres; pero, además, es necesario que la actividad en la que el ocio se manifiesta sea por su naturaleza fuente

de experiencias personal y socialmente enriquecedoras. Cuando esto se produce, estamos ante el ocio realmente humanizador. (Trilla y Puig, 1985, p. 58)

Eva Palasí  
Profesora asociada  
Facultad de Educación Social y Trabajo  
Social Pere Tarrés  
Universidad Ramon Llull



## **Desafíos para la educación social en tiempos de cambio.**

### **Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa**

**Colectivo JIPS**

**Xavier Úcar, Héctor Núñez, Cristóbal Ruiz-Román, Pilar Rodrigo-Moriche, Laura Varela-Crespo, Paloma Valdivia, Carlos Silva, Karla Villaseñor, Janire Fonseca Peso, Sarah Carrica-Ochoa, Nuria Garro-Gil, Ángela Janer, Érico Ribas Machado, David Herrera-Pastor, Francisco José del Pozo Serrano, Sara Serrate González, Lorena Molina Cuesta, Jesús Juárez Pérez-Cea, Roser de Querol Duran, Irene Cussó Parcerisas, Jordi Díaz-Gibson, Rocío Valderrama, Héctor S. Melero, Antonio Alcántara, Omar García-Pérez**

**Málaga: Ediciones Aljibe, 2018**

Este libro nace en el marco de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), sociedad científica que agrupa a académicos, profesionales y estudiantes, de la península Ibérica y de Latinoamérica, interesados en el campo académico y profesional de la pedagogía social y la educación social. En esta sociedad, que tiene más de treinta y cinco años de historia, se ha formado el colectivo de Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social (JIPS) con voluntad de aportar su mirada a la investigación y reflexión sobre la educación y la pedagogía social.

Desafíos para la educación social en tiempos de cambio es una obra coral del colectivo JIPS que, desde sus diferentes

líneas investigativas, nos ofrece aportaciones complementarias sobre los desafíos y las claves de actuación que hoy en día tiene que afrontar el educador/a social.

El libro se estructura en 15 capítulos que se articulan en 4 grandes bloques. Estos 4 bloques se basan en los cuatro saberes principales que enuncia el Informe Delors (1996): el saber comprender/saber conocer, el saber ser, el saber hacer y el saber estar. Porque, como afirman los coordinadores de este libro, Héctor Núñez y Cristóbal Ruiz-Román: “los educadores sociales tenemos estos mismos desafíos, tenemos el reto de conocer y comprender el mundo que vivimos, tenemos el reto de saber estar y saber lo que podemos ser y ofrecer a este mundo y, por supuesto, tenemos el reto de hacer que este mundo sea algo mejor de lo que nos hemos encontrado” (Colectivo JIPS, 2018, p. 28).

En primer lugar, se abordan los desafíos de la praxis de la educación social en el contexto actual. En la sociedad capitalista en la que el poder de las élites económicas y políticas tienen importantes consecuencias en nuestras vidas, cabe plantearse la necesidad de atender a la desigualdad y comprender el papel de la ciudadanía en los cambios sociales. Vivimos la globalización en nuestros entornos locales y por lo tanto debemos plantear también la necesidad de atención a la diversidad. Además, de manera

cada vez más acelerada, las nuevas tecnologías entran a formar parte de nuestras vidas, con lo que resulta importante conocer la incidencia y oportunidades educativas que tiene la tecnología en nuestra cotidianidad.

En este contexto, conviene reflexionar sobre la razón de ser de la educación social, sobre el papel de esta profesión dentro y fuera de la escuela o en contextos de privación de libertad. En el segundo bloque del libro se ofrecen interesantes aportaciones para conceptualizar y definir la educación social.

En tercer lugar, se plantean desafíos metodológicos para la educación y para nuevas formas de hacer educación social. Desafíos que tienen que ver con cuatro acciones que los educadores sociales han de desempeñar en su día a día: acompañar a personas, trabajar con comunidades, generar sinergias y trabajo en red, y organizar procesos evaluativos y participativos para la mejora social.

Y, finalmente, se reflexiona sobre los retos intrínsecos de la profesión, con el –saber estar– del educador/a social en su propia profesión: ¿Cómo se sitúa el educador/a social con respecto a los otros (usuarios o personas)? ¿Cómo está o cómo se relaciona la educación social con los movimientos sociales y ciudadanos con los que comparte inquietudes

y finalidades? ¿Cómo están y debieran estar formados los educadores sociales?

Esta revisión de las cuestiones que deben ser consideradas en educación social representa una herramienta de referencia teórico-práctica para los educadores/as sociales en activo, así como para los estudiantes de pedagogía y educación social, futuras generaciones de profesionales. Asimismo, también para otras disciplinas que trabajan con los mismos colectivos que los educadores sociales. Además, el formato del libro invita a ampliar la reflexión y el conocimiento más allá del contenido del propio libro, porque introduce lenguaje virtual y audiovisual a través de códigos QR para poder conocer experiencias concretas que ejemplifican las cuestiones que se describen en el libro.

Roser de Querol Duran  
Secretaria técnica del Equipo de  
Dirección Científica del  
programa CaixaProinfancia  
Grupo de investigación PSITIC  
Facultad de Psicología,  
Ciencias de la Educación y del Deporte  
Blanquerna-URL

Irene Cussó Parcerisas  
Doctorada en Ciencias de la Educación  
Profesora del Máster en Liderazgo de  
la innovación pedagógica y  
dirección de centros educativos  
Grupo de investigación PSITIC  
Facultad de Psicología,  
Ciencias de la Educación y del Deporte  
Blanquerna-URL



## La infància, una història fosca

**Joan Pinilla**  
Lleida: Pagès editors, 2011

“La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco”. Esta devastadora frase del historiador Lloyd deMause, citada en la sinopsis del libro, sugiere que se trata de una historia muy oscura, que desafía diametralmente la concepción que tenemos actualmente de los menores de edad. De hecho, la portada de la primera edición es ya toda una declaración de intenciones: se reproduce una escena donde dos mujeres tiran una criatura envuelta y atada a una piedra al río. Lo más grave de la pintura es que, lejos de tener una intención de denuncia o dramatismo, es una pintura costumbrista que refleja algo cotidiano.

La presente obra pretende, precisamente, iluminar una parte de la historia que ha sido ignorada sistemáticamente por la mayoría de autores. La infancia ha sido reconocida en las últimas tres décadas como un sector de la población depositario de derechos y merecedor de políticas públicas específicas orientadas a su promoción y protección. Sin embargo, esta visión es muy diferente a la que se tenía antes de finales del siglo xx. Con mano experta, el autor nos ofrece una mirada al pasado para conocer un poco más la historia de la infancia o, mejor dicho, la historia de la relación entre el mundo adulto y los niños. Un relato que, en cualquier caso, resulta más oscuro de

lo que nos gustaría. No obstante, la perspectiva del autor resulta imprescindible para comprender no sólo la situación en que ha vivido la infancia hasta nuestros días, sino también para conocer los aspectos de la sociedad a lo largo de la historia, que demasiado a menudo se basa en grandes acontecimientos (normalmente de carácter bélico) e ignora la cotidianidad de la inmensa mayoría de la sociedad. En este sentido, cabe destacar la labor de documentación realizada en este libro, que se nutre de cronistas e historiadores que han estudiado la historia de los niños y que ilustra con claridad la forma de vivir de los niños que pertenecían a determinadas familias. En este punto hay que aclarar que, tal y como explica el propio autor, si la realidad de la infancia se ha pasado por alto en la mayoría de ocasiones, aún más en el caso de los niños de familias humildes o vulnerables. Sin embargo, un pequeño ejercicio de abstracción nos permite deducir la situación de los niños y niñas menos afortunados teniendo en cuenta las condiciones en que vivían los niños más privilegiados.

En cuanto al autor, cabe destacar que Joan Pinilla (Manresa, 1944) no es historiador, sociólogo, educador social ni trabajador social. Su formación y trayectoria profesional pertenecen al ámbito de la psicología y la publicidad, respectivamente. Tal y como él mismo describe en la introducción del libro, esta obra proviene de su contacto con

oenegés dedicadas a la infancia por motivos profesionales. A raíz de este primer contacto, Pinilla toma conciencia de todo lo que le falta por conocer sobre la infancia, y se despierta en él la inquietud por conocer la historia oculta.

El libro se estructura en dos partes, una dedicada a la infancia y sus contextos y la otra dedicada a su acogida y protección. A grandes rasgos, en la primera se contextualiza la situación de la infancia en relación con varios aspectos, tales como la familia, la mortalidad, la educación o el trabajo, por citar algunos. La segunda parte incide de forma específica en la atención a la infancia en Cataluña. Para ello, comienza con una perspectiva general del nacimiento de las instituciones que empezaron a preocuparse por el bienestar de los niños de forma activa, eminentemente religiosas. Los siguientes capítulos describen de forma exhaustiva los diferentes centros de acogida situados en las diversas provincias catalanas. El autor continúa explicando la creación y el funcionamiento de las instituciones públicas y el cuerpo legal desplegados para la protección de la infancia, así como el nacimiento de los centros de reforma. Finalmente, la obra incide en los cambios hacia la percepción de las personas menores de edad como sujetos de derechos y oportunidades a lo largo del siglo xx, así como el papel de los organismos precursores de la concepción actual de la infancia.

Para poder realizar este larguísimo viaje por la historia de la infancia, el autor nos ofrece una gran cantidad de testimonios documentados que explican escenas muy ilustrativas y, a veces, perturbadoras, donde se describen algunos comportamientos de la población adulta y las instituciones hacia los niños, así como declaraciones donde se puede comprobar qué concepción se tenía de la infancia en diferentes momentos de la historia. Estos fragmentos acompañan siempre las explicaciones del autor y nos ayudan no sólo a comprender lo que vivían los niños de la época, sino a hacerlo con el lenguaje y los términos de las personas de entonces. Todo ello insta al lector a dejar de lado su propia concepción de la infancia y a relativizar, que no justificar, las actitudes del mundo adulto hacia los niños.

Xavier Escribano Segura  
Investigador  
Facultad de Educación Social y  
Trabajo Social Pere Tarrés  
Universidad Ramon Llull  
xescribano@peretarres.org

## Libros recibidos

(2017). *I Premio de investigación en trabajo social “Jane Addams”*. Zaragoza: Colegio Profesional de Trabajo Social de Aragón.

**Amengual, G.; Magalhaes, G.; Torralba, F.** (2018). *El humanismo europeo nuestras raíces*. Lleida: Milenio.

**Claret, A.** (2016). *Transformar educant: una història dels esplais catalans*. Barcelona: Esplac.

**Andrés, J.** (2018). *Coordinación y dinamización del equipo de monitores de tiempo libre*. Vigo: Ideas propias.

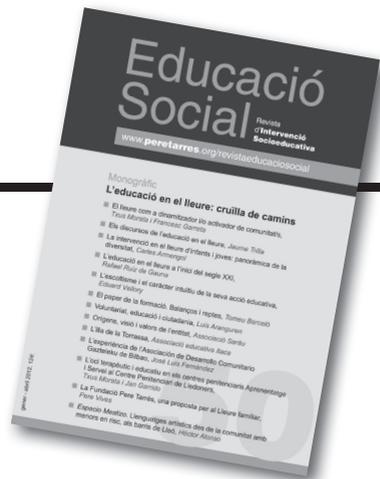
## Propuestas

### Próximos números monográficos

#### Educación social y escuela

Tradicionalmente, la educación social ha desarrollado su actividad fuera de la escuela. De hecho, durante mucho tiempo fue calificada de educación no formal, expresión que denota claramente una separación radical entre la educación en la escuela y la educación fuera de la escuela. El hecho de haber clarificado que la educación es un fenómeno mucho más amplio que la escolarización y, a la vez, la progresiva profesionalización de la educación social han permitido superar la clasificación de “formal” y “no formal” para llegar a un concepto de educación mucho más transversal, donde las fronteras entre agentes cada vez se diluyen más. Es evidente que la escuela es el espacio de la infancia pero no necesariamente es tan sólo el espacio de los maestros. La escuela para la complejidad del siglo xxi debe construirse con la presencia de un abanico amplio de profesionales que puedan tratar adecuadamente todas las áreas de la formación infantil: académica, social, emocional, convivencial, etc. En este momento existe un número considerable de experiencias que muestran cómo la educación social desempeña un papel activo dentro de la escuela: pensando en la convivencia institucional, trabajando en materias transversales, atendiendo casos de vulnerabilidad y haciendo de puente con la comunidad.

Este monográfico tiene como objetivo dibujar la panorámica actual de la educación social en la escuela y plantear nuevas posibilidades de futuro.



## Pautas generales para la presentación de originales

**Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa** está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se dará prioridad a aquellos artículos que hagan aportaciones significativas para la práctica profesional o traten aspectos innovadores respecto a los campos de intervención o a los modelos y métodos de trabajo.

1 Los artículos o colaboraciones han de subirse a la plataforma de la revista y deben cumplir las instrucciones y requisitos para su revisión.

2 Los artículos deberán ser inéditos.

3 La extensión máxima de los artículos para la sección de monográfico o de intercambio será de entre 36.000 y 39.000 caracteres (con espacios). También se pueden aportar reseñas bibliográficas para la sección publicaciones y crónicas o informaciones de interés profesional para la sección propuestas. En estos casos la extensión máxima será de 2.500 caracteres.

4 Los trabajos pueden presentarse en castellano o catalán, indistintamente. La presentación de los artículos tendrá que ser por correo electrónico, en un archivo de Word.

5 Indicaciones:

- Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde hay que colocarlos en el artículo.
- Las anotaciones a pie de página se numerarán por orden de aparición y se presentarán al final del texto.

• Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores.

6 El consejo de redacción escogerá los trabajos para ser evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada.

7 No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

8 Los textos que se publican en esta revista están sujetos a las condiciones de una licencia Creative Commons de Reconocimiento -No comercial- con obras derivadas.

*Así pues, se autoriza al público en general a reproducir, distribuir y comunicar y generar obras derivadas de la obra siempre que se reconozca la autoría y la entidad que la publica y no se haga un uso comercial. Los autores/as que quieran publicar en Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa aceptan estas condiciones.*