



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Varela, L. (2011)

"Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 25-46.

Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple

Laura Varela Crespo¹

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El análisis de las prácticas profesionales que las educadoras y educadores sociales desarrollan en los servicios sociales comunitarios de dos municipios españoles situados en Andalucía y Galicia, respectivamente, constituye un objetivo fundamental de la presente investigación². En ella se pretende delimitar y valorar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales de atención primaria, analizando la naturaleza y alcance de las intervenciones socioeducativas que –explícita o implícitamente– están desarrollando en tales servicios. Con este propósito, se ha optado por una metodología de corte cualitativo, en base a un estudio de caso múltiple, al considerar que constituye el enfoque más adecuado para analizar con cierta profundidad los elementos que conforman las acciones socioeducativas en servicios sociales y el desempeño profesional del educador o educadora social en esta área institucional.

Los resultados preliminares inciden en la necesidad de profundizar en el estudio del perfil profesio-

1. Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Grupo de investigación SEPA. Universidad de Santiago de Compostela

2. «La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios». Investigación financiada por el Ministerio de Educación (AP2007-04471). Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU).

onal y de las prácticas socioeducativas que las educadoras y educadores vienen realizando en los servicios sociales, clarificando las funciones y tareas que deben asumir colaborativamente mediante el trabajo en equipo y desde enfoques multidisciplinares. Entendemos que es así como deben afrontarse las limitaciones (temporales, espaciales, de planificación, coordinación, etc.) que afectan a la educación social y al protagonismo que ha de asumir, como un actor principal y no subsidiario, de unos servicios sociales que estén más atentos a las múltiples necesidades y derechos de la ciudadanía.

Palabras clave: educación social, servicios sociales, estudio de caso, intervención socioeducativa, ética profesional.

Abstract

The analysis of professional social service practices developed by social educators in two Spanish municipalities in Andalusia and Galicia is the main objective of this research. It aims to delineate and estimate the social-educational dimension of primary health care social services, analyzing the nature and the scope of the socio-educational intervention developed – explicitly or implicitly – in such services. With this purpose, we have chosen qualitative methods based on a multiple-case study, the most frequently adapted approach to an in-depth analysis of the elements that make up the socio-educational actions in social services and the social educator's professional performance in this institutional area.

The preliminary results indicate the need for a comprehensive study of professional profiles and socio-educational practices carried out by educators in social services, clarifying the functions and tasks they assume collaboratively through teamwork and multidisciplinary approaches. We understand that this is how they should face the limitations (time, space, planning, coordination, etc.) that affect social education and the leading, not secondary, role it must play within social services so that they are more attentive to the multiple needs and rights of citizens.

Key words: social education, social services, case study, socio-educational intervention, professional ethics.

Resum

L'anàlisi de les pràctiques professionals que les educadores i educadors socials desenvolupen en els serveis socials comunitaris (bàsics, d'atenció primària, etc.) de dos municipis espanyols, situats a Andalusia i Galícia, respectivament, constitueix un objectiu fonamental de la present investigació. Es pretén delimitar i valorar la dimensió socioeducativa dels serveis socials d'atenció primària, analitzant la naturalesa i l'abast de les intervencions socioeducatives que –explícitament o implícitament– s'hi estan desenvolupant. Amb aquest propòsit, s'ha optat per una metodologia de caire qualitatiu, sobre la base d'un estudi de cas múltiple, en considerar que constitueix l'enfocament més adequat per analitzar amb una certa profunditat els elements que conformen les accions socioeducatives en serveis socials i l'assoliment professional de l'educador o educadora social en aquesta àrea institucional.

Els resultats preliminars evidencien la necessitat d'aprofundir en l'estudi del perfil professional i de les pràctiques socioeducatives que les educadores i els educadors fan en els serveis socials, aclarint les funcions i les tasques que han d'assumir de manera col·laborativa, mitjançant el treball en equip i des d'enfocaments multidisciplinaris, amb altres professionals socials. Entenem que és així com han d'afrontar-se les limitacions (temporals, espacials, de planificació, coordinació, etc.) que afecten l'educació social i el protagonisme que ha d'assumir com a actor principal, i no subsidiari, d'uns serveis socials que estiguin més atents a les múltiples necessitats i drets de la ciutadania.

Paraules clau: educació social, serveis socials, estudi de cas, intervenció socioeducativa, ètica professional.

1. Introducción: necesidad y derecho a la educación social en los servicios sociales

De los servicios sociales comunitarios (de atención primaria, básicos, generales, etc.), caracterizados por su descentralización territorial y la tendencia a la universalización de sus actuaciones, se dice que han de posibilitar la adopción y planificación estratégica de iniciativas orientadas a la potenciación de la vida comunitaria del territorio en el que se ubican, así como la adquisición de una mayor autonomía de los sujetos a través de las acciones socioeducativas que asumen diversos profesionales sociales.

Estos servicios son un ámbito propicio para el desarrollo de procesos educativos basados en la proximidad y el acompañamiento, aunque su trayectoria y los logros que de ellos se deriven dependerán –en gran medida– las prioridades que se establezcan en las políticas sociales y de bienestar a nivel local, así como de los modelos, enfoques, concepciones, etc. que las fundamentan a nivel autonómico, estatal y europeo. En todo caso, sin que puedan obviarse las circunstancias socioeconómicas en las que se inscriben sus realizaciones, fuertemente condicionadas o determinadas por situaciones de crisis como las que nos afectan en los últimos años.

En este contexto, coincidimos con Bas, Campillo y Sáez (2010: 84) en que «la educación social, como una de las fundamentales profesiones sociales, tiene la oportunidad de profesionalizarse debido a la dimensión democrática constitucionalista (es decir, antipaternalista) que auspicia el estado de bienestar, convirtiéndola en un excelente instrumento de servicio y mejora, pero también corre el riesgo de desprofesionalizarse cuando a los educadores y educadoras se les exigen funciones y actividades que operan en contra de la ética profesional asociada al servicio a la comunidad» (Lorenz, 2002). Porque, cuando menos, los servicios sociales podrán optar por vincular sus iniciativas a una doble perspectiva: de un lado, la que posibilita incrementar la autonomía, mediante programas que pongan énfasis en aprender a organizar un hogar, a desarrollar las potencialidades personales, a educar a la infancia, a adquirir y/o mejorar las habilidades sociales, etc.; de otro, la que genera o acrecienta la dependencia del «sistema», vinculando las prestaciones a procesos de adaptación a una cultura mayoritaria y a las normas sociales que la sustentan, a menudo tipificando a los sujetos en categorías o compartimentos estancos preestablecidos (como «mujer», «menor», «mayor» o «inmigrante»).

Los valores y contravalores de los servicios sociales son un reflejo de las propias contradicciones de la sociedad actual, presentes en las escuelas y en su denominado currículum oculto, en los medios de comunicación social y en otros agentes socializadores. Recuperando el concepto de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977), entendida como la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas, los servicios sociales se presentan como reproductores de las desigualdades sociales cuando en ellos predominan acciones pedagógicas realizadas imperativamente –marcadas por una posible sanción–, sin tener en cuenta el capital cultural ni los intereses de cada persona. En otras ocasiones la acción pedagógica se basa en la maximización del potencial y del bienestar de las personas, teniendo en consideración sus conocimientos, capacidades, habilidades, etc., orientándose hacia la transformación social. Generalmente, toda acción socioeducativa combina ambas perspectivas con mayor o menor nivel de intensidad.

Bajo esta mirada, los servicios sociales resultan ambivalentes, dado que, por una parte, se declaran como servicios universales para toda la población y, por otra, van dirigidos a aquellos grupos sociales que se encuentran con dificultades para reivindicar sus derechos y buscar soluciones a sus problemas. Al respecto, la profesora Montagut (1998) señala que los recursos destinados a la población en peores condiciones son captados por otras capas sociales que se encuentran en una mejor posición social, dado que los miembros de este último sector poseen ciertas aptitudes sociales, red de contactos, mayor capacidad adquisitiva, etc., que los capacitan para acceder a los mismos.

Para esta autora, una de las labores esenciales de la educación social en los servicios sociales es «potenciar en esas personas que han quedado “al margen” de los circuitos que generan solidaridad social los lazos o conexiones necesarios que les permitan la posibilidad de recuperar –o encontrar– el sentimiento de comunidad, es decir, compensar la pérdida de solidaridad producida por su situación desventajosa. Para crear ciudadanos es necesario que todos puedan acceder a los recursos de una comunidad. Educar contra la estigmatización y la dependencia de los servicios sociales, o sea, educar para la autonomía, sólo será posible si se pueden aportar las medidas necesarias para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a las instituciones –educativas o productivas– de ese cuerpo social que venimos llamando sociedad» (Montagut, 1998: 192).

Asimismo, la ciudadanía ha de entender que el trabajo hacia la igualdad de oportunidades y de resultados ha de ser una tarea compartida por múltiples agentes sociales, cuya responsabilidad en la mejora de la sociedad no puede ser soslayada. Al respecto, no resulta novedoso afirmar que la globalidad del hecho educativo va más allá de la institución escolar, y que abarca otros recursos e infraestructuras del territorio, tales como centros de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales y recreativas, ludotecas, bibliotecas, etc., alcanzando a la sociedad en su conjunto.

De ahí que entendamos que la educación social en los servicios sociales, manifestada en forma de acción individual, grupal o comunitaria, sea una necesidad y un derecho de la ciudadanía. Ya en el año 1995, en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social celebrada en Copenhague y en las nuevas iniciativas en pro del desarrollo social anunciadas en el año 2000, el acceso a la educación, a los servicios de salud y a los servicios sociales eran considerados requisitos fundamentales para la consecución de una mejor calidad de vida. En esta misma perspectiva, se ha incidido en recientes foros internacionales (European Social Services Conference, 2011; 3º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, 2011; World Conference on Social Work and Social Development, 2010; 17º Congreso Mundial de Educación Social, 2009; etc.), reconociendo que la educación –en diversos tiempos y espacios– y los servicios sociales constituyen pilares fundamentales para mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades en nuestro mundo globalizado.

2. Contextualización y procesos metodológicos: un estudio de caso múltiple

La investigación que presentamos se ha basado en un enfoque cualitativo, concretamente en la realización de un estudio de caso múltiple en los servicios sociales de tres municipios españoles. A continuación realizamos un análisis de la información obtenida en dos de los ayuntamientos estudiados, concretamente en los servicios sociales de Culleredo (A Coruña) y San Juan de Aznalfarache (Sevilla), centrándonos en algunos de los bloques temáticos que han guiado la recogida y el análisis de la información.

El proceso de recogida de datos se articuló de forma cíclica, con una trayectoria de ida y vuelta, estructurada en tres fases fundamentales: la solicitud del permiso de acceso al

campo y la realización de las primeras entrevistas y observaciones (fase inicial), la vuelta al terreno para la recogida de nueva información y realización de entrevistas a personas que no habían podido ser contactadas anteriormente (segunda fase) y la devolución de la información, con la entrega de un informe-resumen a cada una de las personas entrevistadas y a las coordinadoras de los equipos técnicos de servicios sociales sobre los resultados obtenidos (tercera fase).

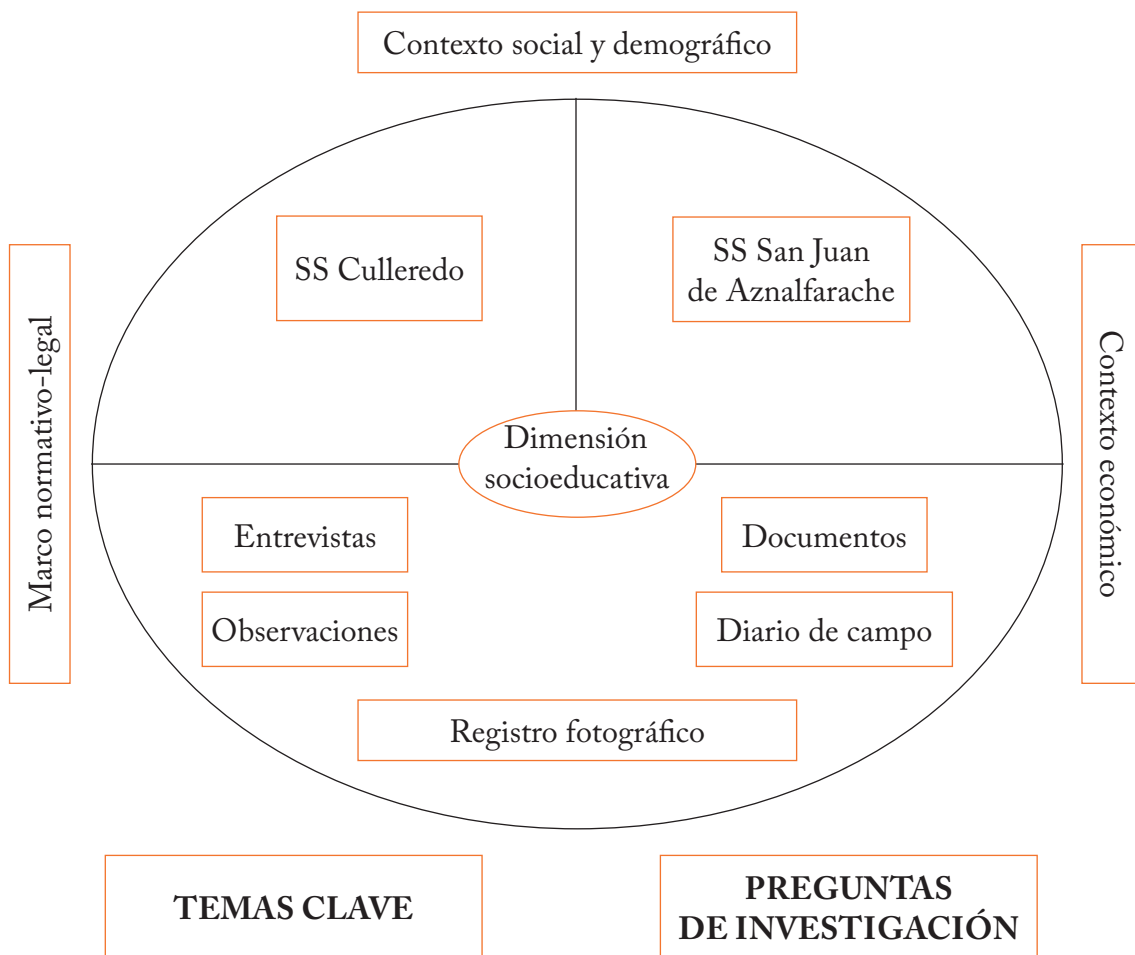
Como se sabe, el estudio de caso constituye una forma de estudio de la realidad que posibilita obtener una amplia descripción de los escenarios que son objeto de indagación, dado que, al combinar varias técnicas de recogida de información (entrevista, observación, etc.) ofrece perspectivas diversas. El estudio de caso múltiple consiste en identificar y analizar realidades que, aun siendo diferentes, comparten algún tipo de identidad, circunstancia o fenómeno que las relaciona entre sí. Se trata de una estrategia que, como afirma Merriam (1988), es empleada para intensificar la validez o la generalización de los resultados, aunque no ha de ser confundida con la generalización estadística. También la realización de un estudio de caso múltiple presenta mayores oportunidades de éxito de la investigación, dado que los proyectos de caso único son más vulnerables porque «apuestan todas las fichas a un solo número» (Yin, 2010), exigiendo un argumento extremadamente fuerte que justifique la selección del caso. Además, el hecho de seleccionar varios casos puede contribuir a reducir las críticas y el escepticismo que suelen asociarse a los logros que procura la investigación social, al contar con mayores posibilidades para replicar teóricamente los resultados.

Esta investigación se centra en el estudio de las intervenciones socioeducativas y del perfil profesional del educador o educadora social en los servicios sociales comunitarios, incidiendo en la vertiente educativa de este contexto de actuación profesional. Es a través de las prácticas de las educadoras y educadores que procuramos construir y analizar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios, complementando –cuando se considera necesario ampliar o contrastar la información– su visión con la de otros profesionales que trabajan en los centros de servicios sociales.

En nuestro estudio se constató que la especificidad educativa de los servicios sociales necesita ser analizada desde una perspectiva compleja, considerando el conjunto de

factores políticos, sociales y profesionales que influyen en los mismos, más allá de la mera actividad que se desarrolla en el «campo» y de la actuación directa del profesional con la persona o grupo. La práctica educativa no puede ser reducida a la relación educador-educando, sino que ha de ser vista desde una perspectiva global, relacional y crítica. Además, a pesar de las diferencias inter-casos, podemos afirmar que los servicios sociales son indudablemente contextuales, contando a la vez con valores educativos universales presentes en el quehacer profesional de las educadoras y educadores sociales que en ellos trabajan.

Representación nº 1. Estudio de caso múltiple



Elaboración propia. Adaptado de Stake (2006).

Entre las técnicas de investigación utilizadas, destacan las entrevistas realizadas a educadoras y educadores sociales, así como a otros profesionales de la educación que desempeñan tareas educativas en los servicios sociales de atención primaria (pedagogos y

animadores socioculturales). Tales entrevistas fueron estructuradas atendiendo a tres bloques temáticos: el perfil profesional, la práctica socioeducativa, y la perspectiva comunitaria y el trabajo en red. Además, se emplearon otras técnicas de recogida de información, como el diario de campo, la observación de actividades, el análisis de documentos técnicos y el registro fotográfico.

3. Análisis e interpretación de los datos: la educación social en servicios sociales como una realidad en construcción

El análisis de los datos ha sido realizado con el auxilio del programa Atlas.ti 6.2, a través de un procedimiento deductivo-inductivo, con categorías que han sido sugeridas por el marco teórico y otras que han ido surgiendo de los propios datos. Este programa se incluye dentro de los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis), herramientas informáticas para el análisis de datos cualitativos, que en los últimos años vienen siendo utilizadas en numerosas investigaciones de corte cualitativo por las ventajas que ofrecen en el proceso de organización y sistematización de la información.

Una vez transcritas las entrevistas, que forman parte de los documentos primarios de la investigación, se procedió a la conversión de tales archivos al formato RTF. La codificación se realizó relacionando cada pasaje del texto con categorías creadas a partir del referencial teórico e incorporando códigos surgidos de la lectura de las entrevistas.

A continuación, nos centramos en el análisis de algunos de los temas estudiados en dos familias de códigos: «dimensión profesional», referida al perfil formativo y desempeño laboral, y «práctica socioeducativa», que alude a la secuencia de la acción socioeducativa y a la concepción que los profesionales tienen acerca del papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.

La interpretación de los datos ha sido realizada en torno a una serie de preguntas clave, vinculadas a los códigos creados para el análisis de las entrevistas. Estos elementos temáticos han constituido la guía fundamental para la articulación del diálogo teoría-práctica a lo largo de esta investigación.

3.1. ¿Quiénes son las educadoras y educadores sociales de los servicios sociales estudiados?

Si bien el perfil profesional de la educadora o el educador social ha experimentado un proceso de consolidación en nuestro país desde el inicio de los estudios universitarios correspondientes, en la década de los noventa del pasado siglo, incrementándose significativamente el desarrollo de la práctica profesional y las reflexiones teóricas en torno a su profesionalización, en los servicios sociales comunitarios dicha figura profesional no está claramente delimitada, dado que:

- No todas las educadoras y educadores cuentan con la titulación universitaria específica de Educación Social. Tanto en los servicios sociales de Culleredo como en los de San Juan de Aznalfarache, hay profesionales que han cursado otras titulaciones afines (Magisterio, Pedagogía, Trabajo Social, etc.), que son contratados como educadores, bien porque poseen una experiencia laboral anterior a la aparición de la titulación, bien porque pueden acceder al proceso de contratación profesionales con otro tipo de formación.
- La inestabilidad laboral de las educadoras y educadores sociales destaca frente a otros profesionales, como los trabajadores sociales, al predominar en los primeros la modalidad de contrato por programas, dependiente de subvenciones con una duración temporal limitada.

Las funciones que realizan las educadoras y educadores sociales se centran en: detección y prevención de situaciones de riesgo o exclusión social; mediación social y educativa; trabajo comunitario y dinamización de entidades, y acompañamiento educativo. En los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, destaca el hecho de que dos educadores sociales ejercen funciones de coordinación de programas. Un educador social es el coordinador del Plan de zona con necesidades de transformación social del barrio de Santa Isabel, y una educadora es coordinadora del Plan de desarrollo local de zonas vulnerables del barrio de Loreto. Estos profesionales se encargan de la gestión de recursos y coordinación de personal, actuando como referentes de aquellos profesionales (educadores, animadores socioculturales, monitores, etc.) que trabajan en los programas socioeducativos de cada

uno de los planes. En general, no resulta habitual que este perfil profesional desempeñe tal función en los equipos de atención primaria, al existir otros profesionales (tradicionalmente, trabajadores sociales) con una mayor trayectoria en el desempeño de esta labor:

«Quiero resaltar que el perfil mío o de mi compañera que está aquí en el centro es diferente que, hasta ahora, los educadores sociales en ese nivel de coordinación no nos hemos visto. Normalmente, como es una profesión nueva, prácticamente siempre esas áreas de responsabilidad estaban ocupadas por psicólogos, trabajadora social y creo que ya va siendo hora de que los educadores sociales vayamos ganando terreno en ese nivel» (educador, E11).

Desde nuestra perspectiva, el hecho de que el educador o educadora social realice funciones de coordinación de programas educativos en los que trabajan otros educadores o profesionales afines (animadores socioculturales, monitores de tiempo libre, etc.), constituye un aspecto positivo para que este profesional pueda tomar un papel más activo en la mejora de las prácticas educativas de las que forma parte.

3.2. Acompañar y ser acompañado, un reto de la educación en servicios sociales

El educador o educadora social es un profesional que se sitúa al lado de la persona que participa en el proceso educativo, aunque él o ella –como profesional de la relación de ayuda– también necesita ser acompañado en su labor a través de la supervisión por otros profesionales del equipo o agentes externos.

El acompañamiento educativo constituye una de las principales tareas que ha de desarrollar el educador o educadora social en los servicios sociales. El objetivo básico del acompañamiento social, siguiendo a Planella (2006: 102), «es ayudar a las personas en situación de dificultad a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión y establecer con ellas una relación de escucha, soporte, consejo y ayuda mutua». En este proceso, el educador o educadora trabaja desde la cercanía y con flexibilidad, implicándose en las realidades en las que viven los sujetos y facilitando que la acción socioeducativa pueda discurrir por cauces o caminos no previstos. Desde esta perspectiva, en los dos casos estudiados el acompañamiento constituye uno de los pilares fundamentales del desempeño profesional.

«Eso quiere decir que, en el ámbito sanitario, por ejemplo, acudir a citas médicas, nosotros acompañamos en muchas ocasiones a esas citas médicas. Entonces ese es un espacio de intervención. Trabajamos el preparar previamente esas citas, el aprender a utilizar sistemas que están en el entorno, el aprender a utilizar el sistema sanitario. En el ámbito escolar, por ejemplo, el que los padres mantengan relaciones periódicas con los profesores, todo ese tipo de cuestiones» (educadora, E7).

El acompañamiento es una herramienta fundamental en la labor de las educadoras que trabajan con familias, con adolescentes desarrollando actuaciones preventivas (talleres afectivo-sexuales, buenos hábitos alimenticios, etc.), con personas mayores, etc. Y aunque puede formar parte de cualquier intervención educativa desarrollada con una persona que acepte una ayuda técnica realizada desde la proximidad, es en el ámbito de la educación familiar en donde se observa una mayor presencia.

Pero al tiempo que acompañan, los educadores y educadoras sociales necesitan ser acompañados en espacios de supervisión; no obstante, existe una carencia en la cultura profesional para aceptar lecturas externas sobre el trabajo como una aportación positiva y un enriquecimiento (Sánchez, 2005). En los servicios sociales estudiados, no se cuenta con expertos externos que realicen esta función de asesoramiento cuando los profesionales o los equipos tienen problemas o dificultades en su trabajo. A diferencia de otras comunidades autónomas en las que las diputaciones provinciales ofrecen supervisión externa a los equipos de servicios sociales, en Galicia y Andalucía no está institucionalizada esta labor.

En los servicios sociales de Culleredo se lleva a cabo un asesoramiento en el propio equipo por parte de la jefa de servicio, que se reúne quincenalmente con cada una de las profesionales coordinadoras de programas. Se trata de un proceso concebido como un apoyo técnico para abordar aspectos concretos del trabajo en los que existen dificultades o problemas. Paralelamente, esta reunión quincenal se utiliza como un tiempo habilitado para intercambiar información (por ejemplo, trasladar directrices del nivel político) y planificar actuaciones específicas de los programas en los que trabaja cada profesional. En este sentido, no podemos hablar de supervisión, sino más bien de un espacio de planificación y coordinación técnica, en el que se establecen directrices y orientaciones específicas en torno al desarrollo de programas o actuaciones concretas que llevan a cabo las profesionales.

En el caso de San Juan de Aznalfarache, se considera necesaria la realización de una supervisión en grupo, dado que no todos los subequipos de los diferentes programas dependientes de servicios sociales mantienen una dinámica de trabajo colaborativa, predominando los encuentros informales carentes de planificación previa. Además, la ausencia de directrices claras –tanto desde la dirección técnica como desde el nivel político– sitúa a las educadoras y educadores en una situación de incertidumbre que dificulta el buen desempeño de su trabajo.

«El tema de la coordinación o el tema de cuando hay un equipo amplio la coordinación es importante, la comunicación es importante, el contacto entre profesionales, y llega un momento en el que las mismas dinámicas del día a día, hacen que cada profesional se enrosque en su trabajo, y eso para mí es un problema. Y eso todavía aquí no lo hemos conseguido, ni aquí ni en muchos sitios» (educador, E11).

3.3. Significando a las personas: una cuestión de ética profesional

Las palabras utilizadas para nombrar a las personas que participan en los servicios sociales han variado mucho a lo largo del tiempo, en concordancia con los cambios que se han ido produciendo históricamente en los procesos de acción-intervención social. Según De Robertis (2003), en los orígenes del trabajo social, las personas con quienes ejercían su labor los profesionales eran llamadas «casos», en relación al modelo de casos (Bueno, 1991), en el que la intervención se basa en la adaptación y ajuste de la persona al medio sociocultural en el que vive. En este modelo, se entiende que la sociedad es algo permanente y definitivamente estructurado, y la intervención social se centra en procedimientos que desarrollen la personalidad mediante ajustes efectuados de forma consciente, individuo por individuo, y entre la persona y el medio social en que vive.

Otras denominaciones que históricamente han sido utilizadas en los servicios sociales son: «cliente» (introducido por Mary Richmond), «usuario» (aquel que utiliza un servicio que está a la disposición de toda la ciudadanía) y «beneficiario» (designa a la persona que recibe una prestación, un subsidio o una ayuda financiera del Estado o de otro organismo público).

Más tarde, tratando de reducir el peso estigmatizante y considerando no sólo los aspectos individuales, se comienza a emplear el término «persona». Según Cristina de Robertis (2003: 61) «la persona ya no es una individualidad única y diferente a todas las demás, sino que, al mismo tiempo, es igual a todas las otras personas de su entorno social, tiene los mismos condicionantes socioeconómicos, los mismos derechos, las mismas obligaciones y, en cierta medida, aspiraciones semejantes». Además, vinculados a los modelos de acción grupal y comunitaria, centrados en el desarrollo de acciones socioeducativas con los sujetos y grupos de la comunidad, se introducen en el marco de los servicios sociales otros términos como «personas participantes», «sujetos», «actores sociales» o «ciudadanía».

Tanto en los servicios sociales de Culleredo como en los de San Juan de Aznalfarache, en los programas de intervención individualizada predominan los términos de «usuario» y «caso», mientras que en otros programas, como el de dinamización comunitaria de San Juan o el programa de radio de bienestar de Culleredo, prevalecen las denominaciones de «participantes», «vecinos» o «ciudadanos».

Pero el lenguaje empleado no sólo está vinculado a los modelos de actuación-intervención socioeducativa, sino también a los modos de significar a las personas y a las relaciones que aquellos tienen con la ética profesional. En general, en los servicios sociales predomina un lenguaje negativo, derivado tanto de la desmotivación de los profesionales ante las dificultades para conseguir cambios y mejoras en la calidad de vida de las personas, como de la rutina del día a día y de la herencia benéfico-asistencial que sigue estando presente en el quehacer de tales servicios. Esta dimensión del lenguaje generalmente se encuentra implícita, de forma que los profesionales no son conscientes de su jerga técnica y de los valores que llevan asociados.

Así, una de las educadoras afirma:

«Yo entiendo, porque me ha pasado, que desde que empiezas a entrar en servicios sociales, nos pasa algo similar a lo que pasa en el tema sanitario. Que al principio de entrar en estos trabajos te desbordan tanto los problemas que te los llevas a casa, y el siguiente nivel es que voy a casa y desconectas. Pero eso es una cosa y otra distinta es vulgarizar los problemas que te llegan» (educadora, E17).

Expresiones con una fuerte carga negativa siguen manifestándose en las conversaciones cotidianas que conforman la trastienda de los servicios sociales municipales.

«Llegamos a gente pero..., a grupos que están por encima, pero a los de abajo, a los “chungos” en realidad no se llega» (animadora sociocultural, E18)

«Vamos, a esta gente también hay que torearla, tú comprenderás» (educador social, E14).

Por el contrario, de una forma explícita, cuando se les pregunta por el lenguaje empleado, los profesionales inciden en la importancia de un lenguaje positivo y en las habilidades comunicativas que han de tener las educadoras y educadores, constituyendo la palabra una de las principales herramientas del trabajo educativo con las personas y comunidades.

«Pero, como siempre, yo intento estar siempre en su realidad, me guste o no me guste. Y después, sobre todo, yo creo que lo que más, es el lenguaje positivo» (animadora sociocultural, E18).

En términos generales, se expone la necesidad de una mayor formación de los profesionales en torno a la ética profesional y en relación a los modos y maneras de trasladar la información, los derechos y deberes de los usuarios, los derechos y deberes de los trabajadores de la Administración Pública, entre otros.

3.4. Los servicios sociales, ¿el «cajón de sastre» municipal?

El «ser» de los servicios sociales sigue vinculado en el imaginario colectivo a su carácter asistencial y a la prestación de ayudas de carácter económico. En este sentido, en los dos casos analizados se percibe la necesidad de una mejora de la información y sensibilización comunitaria impulsada desde la Administración local, al tiempo que resulta fundamental otorgar un papel clave a la dimensión educativa de tales servicios. De manera que, más allá de recibir prestaciones y ayudas técnicas, las personas puedan desarrollar aprendizajes orientados hacia la promoción de su autonomía y hacia la mejora de su calidad de vida.

«El trabajo educativo es la base, si tú no consigues que la familia vaya cambiando sus valores, su forma de ver, pues difícil, va a ser siempre una maquinaria de dar recursos, dar recursos, que nunca vale. Lo complicado es saber llegar a poner en marcha un trabajo educativo con una familia, o con un colectivo o con la población en general» (educador, E11).

Entre las características de los servicios sociales que van a influir en la construcción de su propia imagen destacan (Grande, 2002): la intangibilidad, la heterogeneidad y la inseparabilidad.

En primer lugar, la intangibilidad se refiere a que el servicio no se puede apreciar con los sentidos antes de recibirlo. Algunas de las estrategias de tangibilización apuntadas por Ildefonso Grande (2002) se refieren al aspecto de los trabajadores, que puede transmitir confianza o desconfianza a quienes solicitan sus servicios; a los locales de un servicio social de base, que según su decoración, estado, mobiliario, orden y limpieza, transmiten una imagen sobre la calidad del servicio que se puede esperar, o a la propia tipografía, impresos y otros documentos, que crean una imagen externa sobre los servicios sociales. Esta primera característica puede implicar que resulte difícil explicar a terceros en qué consisten los servicios sociales, al tiempo que la persona demandante del servicio puede tener dificultades para expresar sus necesidades.

La inseparabilidad significa que, con frecuencia, los servicios sociales no se pueden separar de la persona o del organismo que los proporciona. Por ejemplo, un trabajador social produce un servicio cuando atiende a una persona que le expone sus necesidades o problemas. Desde esta perspectiva, la descentralización de funciones de los trabajadores de organizaciones de los servicios sociales es muy importante.

Por último, la heterogeneidad o inconsistencia apunta a las dificultades para estandarizar los servicios, dado que un mismo servicio puede variar según quién lo proporcione. En este sentido, resulta fundamental reducir la inconsistencia, cuidando la selección del personal, fijando estándares o niveles mínimos de calidad para la prestación del servicio y protocolos de atención a las personas. Asimismo, resulta clave un plan de formación

interna de las educadoras y educadores sociales, a fin de compartir estrategias y establecer líneas comunes de actuación.

En los dos casos estudiados los profesionales de la educación hacen referencia a la necesidad de mejorar la visión que otros departamentos municipales y el nivel político tienen acerca de los servicios sociales, al considerarlos de forma reiterada como el «cajón de sastre» municipal.

«El problema que nos encontramos es que a veces somos un poco el cajón de sastre. Es decir, cuestiones en las que a lo mejor tendría que intervenir la salud pública pues, porque también, no sé, por la circunstancia que sea, nos encontramos nosotros aquí con ese problema que, a veces, yo no tengo, yo no soy psiquiatra» (educadora social, E7).

Con frecuencia ocurre que aquellas necesidades o demandas de la ciudadanía que otros servicios o recursos no tienen capacidad de atender o los profesionales desconocen cuál es el mejor servicio para la persona o grupo, son derivadas a los servicios sociales. Tal derivación envía a la persona «a la deriva», dado que carece de un análisis previo de las funciones, programas y alcance de tales servicios. De ahí que se incremente notablemente el volumen de trabajo de los profesionales, situando al equipo técnico en posiciones de incertidumbre y dificultad, ante la ausencia de recursos o programas específicos con los que poder mejorar la calidad de vida de individuos en situaciones que precisan de un mayor nivel de especialización u otro tipo de recursos de la oferta pública.

4. Conclusiones y prospectiva

Las interpretaciones y resultados obtenidos en este estudio se sitúan en la línea de las aportaciones de autores como Sáez (2003: 58), cuando afirma que «mientras alrededor de la educación social se está alcanzando un cierto nivel de *profesionalización cuantitativa* (la entrada del título en la Universidad, el número de trabajadores empleados alrededor de esta ocupación, la creación de colegios profesionales, la multiplicación de asociaciones y federaciones...), la *desprofesionalización* se manifiesta, a poco que se analice lo que sucede en la práctica, en los diversos contornos y actividades que explicitan la fenomenología

laboral. Tenemos la obligación de confirmar, rigurosamente, si esto es cierto y saber lo que significa para la profesión». Con esta pretensión se ha realizado la investigación que presentamos, a fin de poner en valor las voces de las propias educadoras y educadores sociales que trabajan en los servicios sociales municipales, obteniendo un conocimiento profundo acerca de su desempeño laboral y de las actuaciones educativas que están llevando a cabo.

Cabe destacar que las educadoras y educadores sociales que trabajan en servicios sociales continúan en una situación de desventaja en relación a otros profesionales, dado que, en general, sus contratos laborales se vinculan a programas dependientes de subvenciones con temporalidad reducida. En este sentido, la falta de estabilidad laboral dificulta el desarrollo de actuaciones educativas a medio y a largo plazo, así como el seguimiento sistemático de las mismas.

De entre las diversas clasificaciones que se han realizado en relación a las funciones de la educadora y el educador social en servicios sociales (Romans, 2000; CEESG, 2008; Vallés, 2009), destacamos las siguientes: detección (valoración y análisis de necesidades), educativa (intervención socioeducativa en función de la persona o grupo y de los recursos disponibles) y gestión (tramitación, derivación, dirección, coordinación, etc.). Este conjunto de funciones y objetivos a desarrollar, entre las cuales la función educativa representa la especificidad de la educadora o educador, no debe llevarnos a pensar en homogeneizar las prácticas profesionales. Ha de quedar claro que en los modos de hacer y de ser de las educadoras y educadores sociales se pueden establecer tendencias, puntos de encuentro, pero no modelos cerrados y jerarquizados, dado que «los tiempos, los objetivos, los puntos de partida, los recursos, las necesidades y demandas de los sujetos son esencialmente distintos» (Montaño, 2009: 139).

Además, en los casos analizados, el desempeño profesional se ve limitado por la ausencia de una coordinación que suponga ir más allá de disponer de información acerca del trabajo realizado por cada miembro del equipo, lo que impide construir modelos de trabajo colaborativo. Asimismo, la ausencia de una supervisión externa que promueva la formación y facilite el seguimiento directo de las intervenciones que se llevan a cabo dificulta el desarrollo de la profesión en el marco de un equipo de trabajo.

Del mismo modo, se aprecia la necesidad de un fortalecimiento de la ética profesional con el desarrollo de competencias específicas vinculadas al «saber ser» de la profesión. En toda práctica educativa confluyen la técnica y la ética, produciéndose continuamente interacciones en las que las acciones técnicas plantean cuestiones éticas y viceversa. De ahí que el educador o educadora, en su actuación, deba tener en cuenta ambos aspectos de cara a establecer una línea estratégica coherente que haga viable la intervención. Entre los principios generales que orientan la acción socioeducativa según el código deontológico del educador o educadora social (2008), destacan los siguientes: respeto a los derechos humanos, coherencia institucional, información responsable y confidencial, etc.

Finalmente, consideramos ineludible y urgente hacer efectivo el derecho a la educación en los servicios sociales, introduciendo mejoras en las prácticas educativas y en los procesos de contratación y formación continua de los profesionales. Sólo así la educación social podrá desempeñar un papel clave en el cambio que las instituciones de bienestar social han de realizar para alcanzar el principio de universalidad, incluido en el articulado de las diversas leyes autonómicas de servicios sociales. Según esta filosofía, los servicios sociales han de dirigirse a toda la población y enmarcarse en una concepción de política social entendida como un derecho de la ciudadanía, teniendo el Estado un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades de las personas, con la corresponsabilización de los diversos agentes sociales (iniciativa sin ánimo de lucro, iniciativa privada, etc.) y de los profesionales de la educación social.

5. Referencias bibliográficas

- Bas, E.; Campillo, M. y Sáez, J. (2010). *La Educación Social: universidad, estado y profesión*. Barcelona: Laertes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bueno, J. R. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Popular.
- CEESG (2008). *Documentos profesionalizadores*. Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.

- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social. Ética y metodología*. Valencia: Nau Llibres.
- Grande, I. (2002). *Márketing de los servicios sociales*. Madrid: Síntesis.
- Lorenz, W. (2002). "The social professions in Europe", *European Journal of Social Education*, 3, 5-14.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in Education. A qualitative approach*. London: Sage.
- Montagut, T. (1998). *Política Social: una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Montaño, C. (2009). *A natureza do serviço social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Planella, J. (2006). *Los hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Romans, M., Petrus, R. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, R. (2005). "Servicios sociales, complejidad y supervisión". *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 30, 83-102.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York. Guilford Press.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063