



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA EDUCACIÓN  
E PEDAGOXÍA SOCIAL

TESIS DOCTORAL

*La Educación Social en las políticas públicas de bienestar:  
programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales  
en los servicios sociales comunitarios*

**Autora:** Laura Varela Crespo

**Director:** Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

Santiago de Compostela, diciembre de 2012

Esta Tesis Doctoral ha sido realizada en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (AP2007-04471).

Ilustración de portada: Antón Novás Iglesias.



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
Campus Vida • 15782 Santiago de Compostela (España)  
Tel. 981 563 100, exts. 13753/13754 • Fax 981 530 438  
Correo electrónico: hesepe@usc.es  
<http://www.usc.es/sepa>

José Antonio Caride Gómez, Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático de Pedagogía Social en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela,

En calidad de director de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada en Pedagogía, **D<sup>a</sup> Laura Varela Crespo**, bajo el título de *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*,

HACE CONSTAR

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos

En Santiago de Compostela, a 12 de diciembre de 2012

Fdo.

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez

Lda. Laura Varela Crespo

*A mis padres y a mi hermana, siempre a mi lado*  
*A Óscar, que me acompaña en este trayecto compartido*  
*A quienes han confiado en mí y me han dado aliento*

Agradecer a quienes de algún modo han formado parte de este proyecto no es sólo un acto de cortesía sino una cuestión de justicia, sobre todo porque tanto en el ámbito académico como en el personal han sido muchas las personas que lo han hecho posible. Gracias a todas ellas el camino ha resultado más fácilmente transitable.

Al Profesor Dr. José Antonio Caride le agradezco las oportunidades que me ha brindado durante estos años de formación pedagógica y social. Con su optimismo inagotable, su sosiego y su saber, ha hecho que las dificultades se transformaran en retos viables y alcanzables.

La participación en el grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental de la Universidad de Santiago de Compostela ha sido una fuente insustituible de aprendizajes. A las profesoras y profesores que lo integran (Belén, Rita, Lucía, Pablo, Antón, etc.) he de reconocer su gran ayuda y disponibilidad para compartir sus saberes y su tiempo. A Carmen y a Germán, les agradezco su gran entusiasmo, sus valiosas reflexiones y las conversaciones cotidianas compartidas.

A mis compañeras y compañeros del seminario 33, que con su amistad y su ayuda han hecho más fácil y enriquecedor el día a día de este proceso. Vaya mi reconocimiento afectuoso para Luzia y sus enseñanzas freireanas.

A las coordinadoras, personal técnico y responsables políticos de los servicios sociales de Culleredo, San Juan de Aznalfarache y Sant Adrià de Besòs les agradezco su atención e interés para colaborar y participar en la investigación.

A mis padres y a mi hermana, que han cuidado de mi bienestar dándome ánimos y ayudándome a seguir adelante. También, a mis abuelos que con su vitalidad y fortaleza son un ejemplo a seguir. Los valores y el cariño que he recibido son y serán siempre parte de mi esencia.

A Lucía, Paula y Susana, que me brindan una amistad sincera.

Finalmente, nunca encontraré las palabras adecuadas para agradecer a Óscar su apoyo incondicional durante este trayecto. Sin él, su comprensión infinita y su confianza plena, llegar hasta aquí no hubiera sido posible.

*A todas y a todos ellos, nuevamente gracias.*

*“La educación no puede entenderse como un punto final, sino como un punto de partida en el cual también el pasado se liga dialécticamente con el futuro en el diálogo fructífero de las generaciones”*

Furter (1996, p. 28)

*“Having rights but no resources and no services available is a cruel joke”*

Rappaport (1981, p. 13)

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
I. Referencial teórico-contextual	
1. Las sociedades del bienestar como proyecto político y modelo de desarrollo humano	
1.1. Aproximaciones teóricas al bienestar.....	22
1.1.1. Las necesidades básicas: entre la universalización y el relativismo.....	24
1.1.2. El desarrollo humano como proceso de expansión de libertades.....	38
1.1.3. La dignidad humana como fundamento de los Derechos Humanos.....	41
1.2. Las políticas sociales y los modelos de bienestar social en el contexto europeo.....	46
1.2.1. Origen y desarrollo de la Política Social Europea: de Roma a Lisboa.....	47
1.2.2. Los servicios sociales en el contexto de la Unión Europea.....	56
1.2.3. Modelos de política social en el contexto europeo.....	65
1.3. El Estado del Bienestar en España.....	72
1.3.1. Antecedentes históricos del bienestar social: del Estado Liberal al Estado del Bienestar.....	72
1.3.2. El Estado del Bienestar en España: antecedentes y desarrollo actual.....	77
1.3.2.1. Génesis y desarrollo.....	77
1.3.2.2. El Estado del Bienestar en España a comienzos del siglo XXI.....	82
1.4. Síntesis conclusiva.....	89
2. Los servicios sociales como sistema público de prestaciones de bienestar	
2.1. Aproximación conceptual al sistema de servicios sociales en España.....	92
2.2. Marco normativo-legal de los servicios sociales.....	100
2.2.1. La Constitución Española.....	100
2.2.2. Los Estatutos de Autonomía.....	102
2.2.3. El marco normativo local: la Ley de Bases del Régimen Local.....	105
2.2.4. El marco normativo autonómico en servicios sociales.....	107
2.2.5. De la dependencia a la autonomía: un marco de derechos en las prestaciones sociales.....	119
2.2.6. La concertación de prestaciones básicas como tarea de Estado.....	130
2.2.6.1. Logros y fracasos del <i>Plan Concertado</i> (2009-2010).....	134

2.3. Galicia, Andalucía y Cataluña: tres modelos de bienestar social en el contexto español.....	141
2.3.1. Los servicios sociales comunitarios en Galicia.....	141
2.3.2. Los servicios sociales comunitarios en Andalucía.....	154
2.3.3. Los servicios sociales básicos en Cataluña.....	163
2.3.4. Síntesis comparativa del sistema público de servicios sociales de Galicia, Andalucía y Cataluña.....	177
2.4. Síntesis conclusiva.....	179
3. La Educación Social en los servicios sociales comunitarios: perspectivas teóricas y aproximaciones prácticas	
3.1. La dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios: aproximación a sus significados.....	185
3.2. Enfoques paradigmáticos en la construcción de los servicios sociales desde la Pedagogía Social.....	190
3.3. La intervención socioeducativa: un concepto controvertido.....	199
3.4. Morfología de la intervención socioeducativa en servicios sociales comunitarios.....	203
3.4.1. Principios básicos: un referente ineludible.....	203
3.4.1.1. Universalidad.....	204
3.4.1.2. Planificación.....	205
3.4.1.3. Prevención.....	207
3.4.1.4. Autonomía.....	209
3.4.1.5. Capacidad crítica.....	210
3.4.1.6. Participación.....	211
3.4.1.7. Enfoque comunitario.....	214
3.4.1.8. Coordinación y trabajo en red.....	216
3.4.2. Objetivos de la intervención socioeducativa.....	219
3.4.3. Los sujetos de la educación: protagonistas del proceso educativo.....	224
3.4.4. La relación educativa en los tres niveles clásicos de intervención: individual, grupal y comunitario.....	235
3.4.4.1. Los inicios de la relación educativa.....	238
3.4.4.2. La relación educativa en la actuación individual.....	241
3.4.4.3. La relación educativa en la intervención grupal.....	249
3.4.4.4. La relación educativa en la actuación comunitaria.....	253
3.4.5. El transcurso de la acción socioeducativa: delimitando sus fases.....	259
3.4.5.1. Fase inicial o de toma de contacto.....	259
3.4.5.2. Fase de acompañamiento.....	262
3.4.5.3. Fase de finalización o cierre.....	263
3.4.6. Los espacios de intervención socioeducativa.....	265
3.4.6.1. Los espacios de intervención como elementos de construcción de significados y quehaceres profesionales.....	266



3.4.6.2. La apuesta por la diversificación de espacios en las acciones socioeducativas.....	267
3.4.7. Los tiempos educativos.....	273
3.4.7.1. El tiempo educativo y los educadores sociales.....	274
3.4.7.2. El tiempo educativo y los educandos: una aproximación a la incertidumbre pedagógica.....	277
3.5. Modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales.....	280
3.5.1. Los modelos de intervención socioeducativa en el contexto pedagógico-social español.....	281
3.5.1.1. El enfoque educativo.....	283
3.5.1.1.1. Modelo tecnológico.....	283
3.5.1.1.2. Modelo preventivo.....	285
3.5.1.1.3. Modelos de intervención socioeducativa: de la caridad a la inclusión.....	286
3.5.1.2. El enfoque benéfico-asistencial.....	289
3.5.1.2.1. Modelo de caridad.....	289
3.5.1.2.2. Modelo familiar y familiar-carismático.....	290
3.5.1.3. El enfoque clínico.....	291
3.5.1.3.1. Modelo represivo o clásico.....	291
3.5.1.3.2. Modelo médico o curativo.....	292
3.5.1.4. El enfoque psicosocial.....	292
3.5.1.4.1. Modelo psicoanalítico.....	293
3.5.1.4.2. Modelo estructuralista.....	294
3.5.1.4.3. Modelo conductista.....	295
3.5.1.5. El enfoque político-social.....	297
3.5.1.5.1. Modelo comunista.....	297
3.5.1.5.2. Modelo crítico-emancipatorio.....	298
3.5.1.6. El enfoque comunitario.....	300
3.5.1.6.1. Modelo comunitario.....	301
3.5.1.6.2. Modelo de trabajo en red.....	303
3.5.2. Modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales: propuesta de clasificación.....	306
3.6. Síntesis conclusiva.....	311
4. El perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios	
4.1. La formación universitaria: de la Diplomatura en Educación Social al título de Grado.....	314
4.2. Competencias del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios.....	323
4.3. Funciones del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios.....	330
4.4. Tensiones y dilemas de la profesión del educador y educadora social.....	335

4.5. Los educadores y educadoras sociales ante la cuestión ética: el código deontológico en Educación Social.....	340
4.6. Síntesis conclusiva.....	348

## II. Referencial metodológico

### 5. Metodología de la investigación

5.1. Elección del problema de investigación.....	354
5.2. Propósito y objetivos de la investigación.....	355
5.3. Enfoque metodológico.....	367
5.4. Muestra intencional y definición del estudio de caso múltiple.....	371
5.5. Acceso al campo y a las realidades objeto de estudio.....	376
5.6. Técnicas de recogida de información.....	381
5.6.1. La entrevista en profundidad.....	381
5.6.2. La observación.....	391
5.6.3. El diario de campo.....	395
5.6.4. Los documentos técnicos municipales.....	397
5.7. Fases y cronograma de la investigación: plan de acción.....	399
5.8. Análisis de los datos cualitativos.....	405
5.8.1. Preparación y segmentación del material recopilado.....	406
5.8.2. Codificación.....	406
5.8.3. Recuperación de la información.....	413
5.9. Criterios de calidad del estudio de casos cualitativo.....	414

## III. Referencial empírico-analítico

### 6. Estudio de casos en los servicios sociales comunitarios

6.1. CASO 1: Los servicios sociales comunitarios de Culleredo.....	425
6.1.1. Perfil sociodemográfico del municipio.....	425
6.1.2. El área de Bienestar Social del ayuntamiento de Culleredo.....	436
6.1.2.1. Programas básicos de servicios sociales de Culleredo.....	438
6.1.2.1.1. Programa I de información y orientación social.....	440
6.1.2.1.2. Programa II de convivencia y autonomía personal y familiar.....	441
6.1.2.1.3. Programa III de prevención, dinamización e inserción social.....	443
6.1.3. La intervención socioeducativa en los servicios sociales comunitarios de Culleredo.....	447
6.1.3.1. Principios y fundamentos de las intervenciones socioeducativas.....	448
6.1.3.1.1. Entre la universalización y la focalización.....	449
6.1.3.1.2. La planificación de las actuaciones educativas.....	452
6.1.3.1.3. La evaluación de las intervenciones socioeducativas.....	455

6.1.3.1.4. El trabajo en equipo.....	457
6.1.3.2. Objetivos de las intervenciones socioeducativas.....	460
6.1.3.3. Los niveles de intervención: individual, grupal y comunitario... ..	462
6.1.3.4. Fases de la intervención socioeducativa.....	467
6.1.3.4.1. Fase inicial.....	467
6.1.3.4.1.1. El acceso de la población a los servicios sociales comunitarios.....	467
6.1.3.4.1.2. La evaluación inicial.....	470
6.1.3.4.1.3. El establecimiento de la relación educativa.....	473
6.1.3.4.2. Fase de acompañamiento.....	474
6.1.3.4.3. Fase de finalización.....	479
6.1.3.5. Espacios de intervención.....	482
6.1.3.6. Tiempos educativos.....	485
6.1.4. Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales de Culleredo.....	488
6.1.4.1. Modelo preventivo.....	488
6.1.4.2. Modelo comunitario.....	490
6.1.4.3. Modelo de coordinación y modelo de trabajo en red.....	495
6.1.4.4. Modelo conductista.....	497
6.1.4.5. Modelo de lógica de la urgencia.....	499
6.1.4.6. Modelo asistencial.....	500
6.1.4.7. Modelo de acompañamiento.....	501
6.1.5. Perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios.....	503
6.1.5.1. Las competencias de las educadoras sociales en Culleredo.....	505
6.1.5.2. Las funciones de las educadoras sociales en Culleredo.....	510
6.1.5.3. Tensiones y dilemas en el desempeño profesional.....	512
6.1.5.4. Principales dificultades y logros del desempeño laboral de las educadoras sociales en Culleredo.....	513
6.1.6. Enfoque educativo en los servicios sociales de Culleredo.....	515
6.1.7. Propuestas de mejora de los servicios sociales de Culleredo.....	517
6.1.8. Conclusiones y síntesis del caso.....	521
6.2. CASO 2: Los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs.....	528
6.2.1. Perfil sociodemográfico del municipio.....	528
6.2.1.1. Análisis socioeconómico del barrio de la Mina.....	534
6.2.1.1.1. La creación del Consorcio y el Plan de Transformación del barrio de la Mina.....	538
6.2.2. El área de Bienestar Social del ayuntamiento de Sant Adrià.....	542
6.2.2.1. Origen y evolución de los servicios sociales en el municipio de Sant Adrià de Besòs.....	543
6.2.2.2. Proyectos y recursos de los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs.....	546
6.2.2.2.1. Proyectos y servicios dirigidos a toda la población... ..	547

6.2.2.2.1.1. Servicio de atención individualizada.....	547
6.2.2.2.1.2. Servicio de atención domiciliaria.....	548
6.2.2.2.1.3. Coordinaciones.....	550
6.2.2.2.2. Proyectos y acciones comunitarias de los servicios sociales básicos.....	554
6.2.2.2.3. Centro abierto “Les Fades”.....	559
6.2.3. La intervención socioeducativa en los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs.....	562
6.2.3.1. Principios básicos de las intervenciones socioeducativas.....	564
6.2.3.1.1. Entre la universalización y la focalización.....	566
6.2.3.1.2. La planificación de las actuaciones educativas.....	568
6.2.3.1.3. La evaluación de las intervenciones socioeducativas.....	570
6.2.3.1.4. El trabajo en equipo.....	573
6.2.3.2. Objetivos de las intervenciones socioeducativas.....	579
6.2.3.2.1. Las actuaciones anticipatorias y preventivas.....	579
6.2.3.2.2. La adquisición de pautas de convivencia.....	579
6.2.3.2.3. La promoción de los recursos comunitarios.....	580
6.2.3.2.4. La participación y el desarrollo de la capacidad de tomar las propias decisiones.....	581
6.2.3.3. Los niveles de intervención: individual, grupal y comunitario...	583
6.2.3.4. Fases de la intervención socioeducativa.....	587
6.2.3.4.1. Fase inicial.....	587
6.2.3.4.1.1. El acceso de la población a los servicios sociales básicos.....	588
6.2.3.4.1.2. El establecimiento de la relación educativa.....	591
6.2.3.4.2. Fase de acompañamiento.....	594
6.2.3.4.3. Fase de finalización.....	597
6.2.3.5. Espacios de intervención.....	600
6.2.3.6. Tiempos educativos.....	605
6.2.4. Perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales básicos.....	607
6.2.4.1. Las competencias de las educadoras y educadores sociales en Sant Adrià de Besòs.....	608
6.2.4.2. Las funciones de las educadoras y educadores sociales en Sant Adrià de Besòs.....	614
6.2.4.3. Tensiones y dilemas en el desempeño profesional.....	619
6.2.4.4. Principales dificultades y logros del desempeño laboral de las educadoras y educadores sociales en Sant Adrià de Besòs....	621
6.2.5. Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	625
6.2.5.1. Modelo preventivo.....	625
6.2.5.2. Modelo comunitario.....	626
6.2.5.3. Modelo de coordinación.....	630

6.2.5.4. Modelo conductista.....	633
6.2.5.5. Modelo de lógica de la urgencia.....	634
6.2.5.6. Modelo asistencial.....	636
6.2.5.7. Modelo de acompañamiento.....	637
6.2.6. Enfoque educativo de los servicios sociales de Sant Adrià Besòs...	639
6.2.7. Propuestas de mejora de los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	641
6.2.8. Conclusiones y síntesis del caso.....	645
6.3. CASO 3: Los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache.....	651
6.3.1. Perfil sociodemográfico del municipio.....	651
6.3.2. El área de Bienestar Social del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.....	658
6.3.2.1. Programa de tratamiento familiar.....	661
6.3.2.2. Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables.....	664
6.3.2.3. Plan de Zona Necesitada de Transformación Social.....	665
6.3.2.3.1. Programa de “Formación y prácticas en empresas”...	673
6.3.2.3.2. Programa de intervención socioeducativa familiar...	674
6.3.2.3.3. Escuela de familia.....	677
6.3.2.4. Plan de atención a la comunidad gitana.....	679
6.3.2.5. Punto municipal de información a la comunidad LGTB.....	681
6.3.3. La intervención socioeducativa en los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache.....	682
6.3.3.1. Principios básicos de las intervenciones socioeducativas.....	684
6.3.3.1.1. Entre la universalización y la focalización.....	684
6.3.3.1.2. La planificación de las actuaciones educativas.....	688
6.3.3.1.3. La evaluación de las intervenciones socioeducativas.....	692
6.3.3.1.4. El trabajo en equipo.....	695
6.3.3.2. Objetivos de las intervenciones socioeducativas.....	704
6.3.3.2.1. Las actuaciones anticipatorias y preventivas.....	704
6.3.3.2.2. La adquisición de pautas de convivencia.....	706
6.3.3.2.3. La potenciación de los recursos de las personas y dinamización de los recursos comunitarios mediante la participación social.....	707
6.3.3.3. Los niveles de intervención: individual, grupal y comunitario...	709
6.3.3.4. Fases de la intervención socioeducativa.....	712
6.3.3.4.1. Fase inicial.....	712
6.3.3.4.2. Fase de acompañamiento.....	717
6.3.3.4.3. Fase de finalización.....	720
6.3.3.5. Espacios de intervención.....	724
6.3.3.6. Tiempos educativos.....	729
6.3.4. Perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios.....	732
6.3.4.1. Las competencias de las educadoras y educadores sociales en San Juan de Aznalfarache.....	733

6.3.4.2. Las funciones de las educadoras y educadores sociales en San Juan de Aznalfarache.....	740
6.3.4.3. Tensiones y dilemas en el desempeño profesional.....	746
6.3.4.4. Principales dificultades y logros del desempeño laboral de las educadoras y educadores sociales en San Juan de Aznalfarache.....	750
6.3.5. Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache.....	753
6.3.5.1. Modelo preventivo.....	753
6.3.5.2. Modelo comunitario.....	755
6.3.5.3. Modelo de coordinación y modelo de trabajo en red.....	757
6.3.5.4. Modelo conductista.....	761
6.3.5.5. Modelo asistencial.....	764
6.3.5.6. Modelo de acompañamiento.....	766
6.3.6. Enfoque educativo de los servicios sociales.....	767
6.3.7. Propuestas de mejora de los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache.....	770
6.3.8. Conclusiones y síntesis del caso.....	772
6.4. Estudio comparativo de casos.....	776
6.5. Síntesis conclusiva.....	815
Conclusiones y prospectiva.....	817
Bibliografía.....	843

## Anexos en CD

1. Matrices cualitativas
  - 1.1. Culleredo: principios básicos y modelos de intervención
  - 1.2. Sant Adrià de Besòs: principios básicos y modelos de intervención
  - 1.3. San Juan de Aznalfarache: principios básicos y modelos de intervención
2. Sistema de codificación
3. Informes parciales servicios sociales
  - 3.1. Informe parcial Culleredo
  - 3.2. Informe parcial Sant Adrià de Besòs
  - 3.3. Informe parcial San Juan de Aznalfarache
4. Protocolos de instrumentos de recogida de información
  - 4.1. Protocolo de entrevista personal técnico
  - 4.2. Protocolo de entrevista representantes político y jefas de servicio
  - 4.3. Ficha de registro de observación
5. Solicitud para la realización del trabajo de campo
6. Entrevista piloto
7. Fragmentos de entrevistas transcritos
8. Fichas de observación
9. Diario de campo
10. Registro fotográfico

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Ejemplo de matriz de necesidades y satisfactores.....	34
Cuadro 2: Definición, objetivos y criterios de organización de los servicios sociales.....	62
Cuadro 3: Modelos de Estado del Bienestar en Europa.....	70
Cuadro 4: Concepto de servicios sociales (I).....	94
Cuadro 5: Concepto de servicios sociales (II).....	95
Cuadro 6: Competencia de servicios sociales y otras materias conexas en los Estatutos de Autonomía.....	103
Cuadro 7: Competencia de servicios sociales y otras materias conexas en los Estatutos de Autonomía (II).....	104
Cuadro 8: Los servicios sociales en el articulado de la <i>Ley 7/1985, Reguladora de Bases del Régimen Local</i> .....	106
Cuadro 9: Cronología de las leyes autonómicas de servicios sociales (1982-2010).....	109
Cuadro 10: Denominaciones de los servicios sociales comunitarios en las leyes autonómicas de servicios sociales vigentes (01.05.2012).....	110
Cuadro 11: Principios rectores de los servicios sociales comunitarios en las leyes autonómicas de servicios sociales vigentes (04.05.2012).....	114
Cuadro 12: Principales derechos de las personas usuarias de los servicios sociales (I).....	115
Cuadro 13: Principales derechos de las personas usuarias de los servicios sociales (II).....	116
Cuadro 14: Principales obligaciones de las personas usuarias de servicios sociales.....	118
Cuadro 15: Número de personas usuarias y plazas de albergues y centros de acogida (1990-2009).....	134
Cuadro 16: Número de trabajadores de plantilla y contratados en prestaciones (Andalucía, Cataluña y Galicia).....	136
Cuadro 17: Desglose de trabajadores de plantilla y contratados en prestaciones según puesto de trabajo (Andalucía, Cataluña y Galicia).....	137
Cuadro 18: Contenidos de los programas y servicios de los servicios sociales comunitarios básicos.....	146
Cuadro 19: Proceso de despliegue del nuevo modelo de servicios sociales en Cataluña.....	165
Cuadro 20: Ejes estratégicos y líneas de actuación del Plan estratégico de servicios sociales de Cataluña 2010-2013.....	172
Cuadro 21: Desarrollo de los servicios sociales básicos.....	173
Cuadro 22: Modelos de acción-intervención socioeducativa presentes en el contexto pedagógico-social español.....	282
Cuadro 23: Plan de estudios del título de Grado en Educación Social de la USC. Organización de las disciplinas.....	320

Cuadro 24: Competencias de la educadora y educador social.....	328
Cuadro 25: Funciones del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios.....	333
Cuadro 26: Propósito y objetivos de la investigación.....	366
Cuadro 27: Características de la investigación cualitativa.....	367
Cuadro 28: Definiciones de estudio de caso.....	372
Cuadro 29: Anotaciones del diario de campo en la fase de entrada en el campo.....	378
Cuadro 30: Técnicas de recogida de información del caso 1.....	383
Cuadro 31: Técnicas de recogida de información del caso 2.....	384
Cuadro 32: Técnicas de recogida de información del caso 3.....	385
Cuadro 33: Entrevistas realizadas en el estudio de caso múltiple.....	388
Cuadro 34: Ejemplo del esquema seguido en la transcripción de las entrevistas.....	390
Cuadro 35: Simbología empleada en la transcripción de las entrevistas.....	391
Cuadro 36: Actividades observadas en el estudio de caso múltiple.....	394
Cuadro 37: Transcripciones del diario de campo.....	396
Cuadro 38: Documentos técnicos municipales del estudio de caso múltiple.....	398
Cuadro 39: Articulación de técnicas de recogida de información y preguntas de investigación.....	399
Cuadro 40: Ejemplo de respuesta recibida tras la “revisión de los interesados”.....	403
Cuadro 41: Cronograma de la investigación.....	404
Cuadro 42: Preguntas de investigación y objetivos específicos del estudio de caso.....	424
Cuadro 43: Programas del área de Bienestar Social en Culleredo.....	439
Cuadro 44: Síntesis del análisis de los servicios sociales de Culleredo.....	527
Cuadro 45: Estructura de los servicios sociales de Atención Primaria de Sant Adrià de Besòs.....	545
Cuadro 46: Proyectos y servicios de los Servicios Sociales Básicos de Sant Adrià de Besòs.....	547
Cuadro 47: Acciones y cronograma semanal del centro abierto “Les Fades”.....	561
Cuadro 48: Síntesis del análisis de los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs.....	650
Cuadro 49: Áreas de intervención y objetivos a conseguir con las familias en el programa de intervención socioeducativa familiar.....	676
Cuadro 50: Síntesis del análisis de los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache.....	775
Cuadro 51: Matriz comparativa: intervención socioeducativa en los servicios sociales.....	799



Cuadro 52: Matriz comparativa: perfil profesional de la educadora y el educador social en servicios sociales.....	807
Cuadro 53: Matriz comparativa: Dimensión socioeducativa de los servicios sociales (modelos de intervención).....	810

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Municipios gallegos con un notable crecimiento de la población en la última década (2001-2011).....	428
Tabla 2: Población según nacionalidad y sexo en Culleredo.....	431
Tabla 3: Personas beneficiarias de la Renta de Inclusión Social de Galicia y de las Ayudas de Emergencia Social.....	433
Tabla 4: Población ocupada por sectores.....	533
Tabla 5: Hogares por número de personas.....	534
Tabla 6: Población extranjera y española en San Juan de Aznalfarache (2000-2011).....	656

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pirámide de las necesidades de Abraham Maslow.....	26
Figura 2: Tasas de desempleo en la Unión Europea (2010) (%).....	84
Figura 3: Gasto social por habitante (2009), en euros.....	85
Figura 4: Tasa de riesgo de pobreza (2010).....	86
Figura 5: Gasto en protección social en 2009 (% de PIB).....	87
Figura 6: Fases del reconocimiento de la situación de dependencia.....	121
Figura 7: Relación número usuarios en cada prestación/gasto en España (2009).....	125
Figura 8: Porcentaje de personas con derecho pendientes de prestación o servicio.....	126
Figura 9: Morfología de la acción-intervención socioeducativa en servicios sociales.....	204
Figura 10: La constitución del sujeto.....	228
Figura 11: Fases de la intervención socioeducativa en servicios sociales.....	259
Figura 12: Modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales.....	307
Figura 13: Tensiones de la profesión del educador y educadora social.....	336
Figura 14: Estudio de caso múltiple.....	370
Figura 15: Bloques temáticos de la entrevista en profundidad.....	386
Figura 16: Codificación simultánea en captura de pantalla de ATLAS.ti.....	410

Figura 17: Protocategoría analítica “fases de la intervención socioeducativa”.....	411
Figura 18: Tabla de concurrencia en captura de pantalla de ATLAS.ti.....	411
Figura 19: Codificación holística en captura de pantalla de ATLAS.ti.....	412
Figura 20: Recuperación de citas concurrentes de los códigos 2.3 y 8.1.....	414
Figura 21: Localización geográfica de Culleredo en Galicia.....	426
Figura 22: Parroquias del municipio de Culleredo.....	427
Figura 23: Evolución de la población de Culleredo (2001-2011).....	429
Figura 24: Pirámide de población de Culleredo (2011).....	430
Figura 25: Red de los principales centros sociales de las parroquias de Culleredo.....	434
Figura 26: Organigrama municipal de la Concellería de Benestar Social de Culleredo.....	438
Figura 27: Principio de planificación en los servicios sociales de Culleredo.....	454
Figura 28: La evaluación en servicios sociales de Culleredo.....	456
Figura 29: Articulación del trabajo en equipo en los servicios sociales de Culleredo.....	459
Figura 30: Principales objetivos de las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de Culleredo.....	462
Figura 31: Niveles de intervención en los servicios sociales de Culleredo.....	466
Figura 32: Fase inicial de la intervención socioeducativa en Culleredo.....	469
Figura 33: Fase de acompañamiento de la intervención socioeducativa en Culleredo.....	477
Figura 34: Fase de finalización de la intervención socioeducativa en los servicios sociales de Culleredo.....	480
Figura 35: Espacios de intervención socioeducativa en Culleredo.....	483
Figura 36: Los tiempos educativos en la práctica profesional de Culleredo.....	487
Figura 37: Competencias de las educadoras sociales en los servicios sociales de Culleredo.....	508
Figura 38: Funciones de las educadoras sociales en los servicios sociales de Culleredo.....	511
Figura 39: Localización geográfica del municipio de Sant Adrià de Besòs.....	529
Figura 40: Evolución de la población de Sant Adrià de Besòs (2001-2011).....	530
Figura 41: Pirámide de población de Sant Adrià de Besòs (2011).....	531
Figura 42: Composición del Consorcio del Barrio de la Mina.....	538
Figura 43: Organigrama del área de Bienestar Social de Sant Adrià de Besòs.....	543
Figura 44: Equipos básicos de atención social primaria de Sant Adrià de Besòs.....	544
Figura 45: Principales fundamentos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales.....	565

Figura 46: Objetivos de las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	582
Figura 47: Niveles de intervención socioeducativa en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	586
Figura 48: Fase inicial de la intervención socioeducativa en Sant Adrià de Besòs.....	588
Figura 49: Fase de acompañamiento de la intervención socioeducativa en Sant Adrià de Besòs.....	595
Figura 50: Fase de finalización de la intervención socioeducativa en Sant Adrià de Besòs.....	599
Figura 51: Espacios de intervención en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	602
Figura 52: Tiempos educativos en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	606
Figura 53: Competencias del educador y educadora social en los servicios sociales Básicos.....	613
Figura 54: Funciones de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs.....	618
Figura 55: Tensiones y dilemas de la ética profesional.....	620
Figura 56: Localización geográfica de San Juan de Aznalfarache.....	652
Figura 57: Pirámide de población de San Juan de Aznalfarache (2011).....	654
Figura 58: Organigrama municipal de la Delegación de Bienestar Social del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.....	660
Figura 59: Principios fundamentales de las intervenciones socioeducativas en San Juan de Aznalfarache.....	703
Figura 60: Objetivos de las intervenciones socioeducativas en San Juan de Aznalfarache.....	704
Figura 61: Niveles de intervención socioeducativa en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache.....	709
Figura 62: Fase inicial de la intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache.....	716
Figura 63: Fase de acompañamiento de la intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache.....	719
Figura 64: Fase de finalización de la intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache.....	722
Figura 65: Espacios de intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache.....	728
Figura 66: Tiempos educativos en servicios sociales en San Juan de Aznalfarache.....	730
Figura 67: Competencias de las educadoras y educadores sociales en los servicios Sociales de San Juan de Aznalfarache.....	739
Figura 68: Funciones de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache.....	745
Figura 69: Tensiones y dilemas del desempeño laboral en San Juan de Aznalfarache.....	749

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

<b>ABS:</b>	Área Básica de Salud
<b>AES:</b>	Ayuda de Emergencia Social
<b>AIEJI:</b>	Asociación Internacional de Educadores Sociales
<b>AMPA:</b>	Asociación de Madres y Padres
<b>ASEDES:</b>	Asociación Estatal de Educación Social
<b>ATS:</b>	Ayudante Técnico Sanitario
<b>BNG:</b>	Bloque Nacionalista Galego
<b>CAE:</b>	Comisión para la Asistencia a la Escuela
<b>CAIA:</b>	Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia
<b>CAQDAS:</b>	Computer Assisted Qualitative Data Analysis
<b>CE:</b>	Comunidad Europea
<b>CECA:</b>	Comunidad Europea del Carbón y del Acero
<b>CEE:</b>	Comunidad Económica Europea
<b>CEESG:</b>	Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia
<b>CEIP:</b>	Centro de Educación Infantil y Primaria
<b>CEOE:</b>	Confederación Española de Organizaciones Empresariales
<b>CIOD:</b>	Centro de Informació i Orientació de la Dona
<b>CIS:</b>	Centro de Investigaciones Sociológicas
<b>CSEU:</b>	Centro Superior de Estudios Universitarios
<b>CSMIJ:</b>	Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil
<b>DEA:</b>	Diploma de Estudios Avanzados
<b>EAP:</b>	Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica
<b>EBASP:</b>	Equipo Básico de Atención Social Primaria
<b>ECTS:</b>	European Credit Transfer System
<b>EEES:</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EGB:</b>	Educación General Básica
<b>ESO:</b>	Educación Secundaria Obligatoria
<b>ETF:</b>	Equipo de Tratamiento Familiar
<b>EURATOM:</b>	Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica
<b>EURES:</b>	Servicios Europeos de Empleo
<b>FEDER:</b>	Fondo Europeo de Desarrollo Regional
<b>FOESSA:</b>	Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada

<b>FPU:</b>	Formación de Profesorado Universitario
<b>FSE:</b>	Fondo Social Europeo
<b>GAP:</b>	Grupo de Apoyo a Personas
<b>IASS:</b>	Instituto Andaluz de Servicios Sociales
<b>IES:</b>	Instituto de Educación Secundaria
<b>IGE:</b>	Instituto Galego de Estatística
<b>IGOP:</b>	Instituto de Gobierno y Políticas Públicas
<b>IMSERSO:</b>	Instituto de Mayores y Servicios Sociales
<b>INEM:</b>	Instituto Nacional de Empleo
<b>INSALUD:</b>	Instituto Nacional de la Salud
<b>INSERSO:</b>	Instituto Nacional de Servicios Sociales
<b>INSS:</b>	Instituto Nacional de la Seguridad Social
<b>JAI:</b>	Justicia y Asuntos de Interior
<b>LAPAD:</b>	Ley de promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia
<b>LGTB:</b>	Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales
<b>LRBRL:</b>	Ley Reguladora de Bases del Régimen Local
<b>MAC:</b>	Método Abierto de Coordinación
<b>OFAM:</b>	Oficina de Asesoramiento de Mujer
<b>OMVOL:</b>	Oficina Municipal de Voluntariado
<b>ONG:</b>	Organización No Gubernamental
<b>PAAD:</b>	Prestaciones de Apoyo a la Autonomía y Asistencia a la Dependencia
<b>PAFPE:</b>	Proyecto de Apoyo a Familias con Problemáticas Específicas
<b>PEAP:</b>	Prestación Económica de Asistencia Personal
<b>PECEF:</b>	Prestación Económica por Cuidados en el Entorno Familiar
<b>PEF:</b>	Programa de Educación Familiar
<b>PEI:</b>	Proyecto Educativo Individualizado
<b>PERM:</b>	Plan Especial de Reordenación y Mejora
<b>PESAB:</b>	Proyecto Educativo de Sant Adrià de Besòs
<b>PESC:</b>	Política Exterior y de Seguridad Común
<b>PEVS:</b>	Prestación Económica Vinculada al Servicio
<b>PIA:</b>	Programa Individual de Atención
<b>PIB:</b>	Producto Interior Bruto
<b>PIFI:</b>	Proyecto de Intervención Familiar Individualizado
<b>PIRMI:</b>	Programa Interdepartamental de la Renda Mínima d'Inserció

<b>PMO:</b>	Proyecto de Mejora Organizativa
<b>PP:</b>	Partido Popular
<b>PSOE:</b>	Partido Socialista Obrero Español
<b>PSS:</b>	Personal Social Services
<b>RINEF-CISOC:</b>	Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad de Conocimiento
<b>RISGA:</b>	Renta de Inclusión Social de Galicia
<b>RMI:</b>	Renta Mínima de Inserción
<b>SAAD:</b>	Sistema para la Autonomía y Atención de la Dependencia
<b>SAD:</b>	Servicio de Atención Domiciliaria
<b>SAE:</b>	Servicio Andaluz de Empleo
<b>SAF:</b>	Servicio de Atención Familiar
<b>SEPA:</b>	Pedagogía Social y Educación Ambiental
<b>SIM:</b>	Servicio de Información a los Mayores
<b>SIOL:</b>	Servicio de Información y Orientación Laboral
<b>SIOP:</b>	Servicio de Información y Orientación Personalizada
<b>SIPS:</b>	Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
<b>SISPE:</b>	Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo
<b>SIUSS:</b>	Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales
<b>SIVO:</b>	Servicio de Información, Valoración y Orientación
<b>SVOMD:</b>	Servicio de Valoración y Orientación a personas y colectivos con Discapacidad
<b>TIT:</b>	Trabajo de Investigación Tutelado
<b>UBASP:</b>	Unidad Básica de Atención Social Primaria
<b>UE:</b>	Unión Europea
<b>UEM:</b>	Unión Económica y Monetaria
<b>UNESCO:</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNIS:</b>	Unidad Interdisciplinar de Intervención Social
<b>USC:</b>	Universidade de Santiago de Compostela
<b>UTES:</b>	Unidad de Trabajo y Educación Social
<b>UTP:</b>	Unidad de Tramitación de Prestaciones
<b>UTS:</b>	Unidad de Trabajo Social
<b>XISSAP:</b>	Xarxa d'Informació de Serveis Socials d'Atenció Primària
<b>ZNTS:</b>	Zona con Necesidades de Transformación Social
<b>ZTS:</b>	Zona de Trabajo Social

# Introducción

---

El estudio de las políticas sociales, los servicios sociales y la intervención social se vincula a disciplinas como el Trabajo Social, la Ciencia Política, la Sociología, la Psicología, etc., dando cuenta de la complejidad y polisemia que encierra nuestro objeto de estudio y también de las oportunidades que ofrece al verse enriquecido por múltiples contribuciones académicas y profesionales. Desde enfoques diferentes a los que emanan de las Ciencias de la Educación, son muchos los autores y autoras que en el contexto español han contribuido al desarrollo de los servicios y políticas sociales, fundamentalmente desde la aprobación de la Constitución Española (1978) que será cuando se empiece a hablar de un sistema público de servicios sociales en nuestro país.

Aun asumiendo que la nómina de autores y autoras no es completa, y que han sido muchas las personas que desde las Universidades y otras instituciones públicas, la iniciativa ciudadana, etc., han contribuido a la evolución de este sistema de bienestar social -en la actualidad, sometido a un notable riesgo de retroceso- consideramos de interés realizar una recapitulación a grandes rasgos de algunas de las aportaciones que han marcado el estudio científico de los servicios sociales y la intervención social, en general, y la acción socioeducativa, en particular, en el territorio español partiendo de la idea de que “la pedagogía social nació y ha cobrado importancia a medida que los Estados han trabajado por prevenir o resolver situaciones de indigencia o necesidad” (Fermoso, 1994, p. 322).



## **Encuadre teórico y contextual de la investigación**

Desde el Trabajo Social, con el trasfondo de la obra de la norteamericana Mary Richmond “*Diagnóstico social*” que trazó los cauces de la intervención individualizada en el campo social a nivel mundial, merece destacarse como uno de los antecedentes -relativamente recientes- de nuestra investigación el estudio realizado en el ayuntamiento de Valencia por Bueno Abad (1991), centrado en clarificar y mejorar el nivel de conocimiento de los servicios sociales de atención comunitaria desde las opiniones y reflexiones de los profesionales que participaban en las tres modalidades clásicas de actuación (individual, grupal y comunitaria). Posteriormente, Aliena (2005) realiza, en este mismo ayuntamiento, un estudio de los servicios sociales captando la “esencia” de los centros municipales a través de la presentación de dilemas y experiencias de los profesionales y de las personas, conflictos, luchas internas, etc., que acontecen en la cotidianidad de este sistema de protección social.

También desde un enfoque cualitativo, Jaraíz (2012) retoma el estudio de los servicios sociales comunitarios y la intervención social y define como propósito de su estudio analizar los efectos de la intervención social que llevan a cabo los servicios sociales comunitarios en entornos urbanos (barrios) en los que se dan condiciones de vulnerabilidad y exclusión, focalizando tal propósito en el caso concreto e identificable de un barrio de la Comunidad Autónoma andaluza.

Asimismo, no puede dejar de ser destacada la labor de los profesores Casado, Alemán, Guillén, García Fernández, García Serrano, Garcés, De la Red, etc., que desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta la actualidad, han venido publicando numerosos manuales, capítulos de libros, artículos, etc., que abordan la evolución histórica de los servicios sociales de atención primaria y especializada, su organización y funcionamiento, los principales sectores de población a los que se dirige el sistema, hasta llegar al momento actual para apuntar posibles perspectivas de futuro del sistema público de servicios sociales en España. El estudio del marco legislativo, a través de las diversas generaciones de leyes de servicios sociales y de otras normativas que paralelamente han ido afectando a su funcionamiento, es una tarea de la que se han encargado, en buena medida, los profesores Alonso

Seco y Vilà, de las Universidades Nacional de Educación a Distancia y de Girona, respectivamente.

Desde la Sociología y la Ciencia Política, debe mencionarse a la profesora Montagut con la publicación en 1994 de la investigación denominada “*Democràcia i serveis socials*”, centrada en analizar el desarrollo del Tercer Sector, entendido como ámbito altruista de la economía y de los servicios sociales, dentro del marco de sus relaciones con el orden democrático de los años noventa. Asimismo, entre las recientes investigaciones acerca de las políticas públicas realizadas por Subirats y su equipo, del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP), destaca el estudio titulado “*Los servicios sociales de atención primaria ante el cambio social*” (2007), que recoge las opiniones y valoraciones de los profesionales respecto a las problemáticas sociales y los mecanismos de gestión y organización del sistema, avanzando algunos de los retos que deberán afrontarse para su mejora.

Considerando la confluencia interdisciplinar en el estudio del bienestar social, específicamente la Pedagogía Social española tras el florecimiento de la disciplina con autores como Rufino Blanco o Ramón Ruiz Amado a principios del siglo XX, fue incluida en el curriculum universitario en la década de los 50 en las Universidades de Madrid (1944), Valencia (1955) y Barcelona (1956), a la que siguió una época de ostracismo en la cual los estudios de esta disciplina fueron suprimidos y sustituidos por la denominada “Sociología de la Educación”. Como ha señalado Caride (2011, p.51) “los malentendidos epistemológicos y conceptuales (también gremiales) generados entre ambas, la falta de una visión «pedagógica-social» de amplias miras, la inadecuada y persistente equiparación de la «Educación Social» con la «Educación no formal», o -simplemente- la rancia tradición educativo-social que se había acuartelado en la pedagogía española del tardofranquismo pusieron el resto”. Sin embargo, no todo estaba perdido. Tras un periodo en el que lo pedagógico-social quedó oscurecido, a partir del advenimiento de la democracia y la evolución del Estado del Bienestar se produjo una intensa eclosión y desarrollo de la Pedagogía Social que se extiende hasta nuestros días.

En los esfuerzos realizados por la sistematización de la Pedagogía Social española, la obra del profesor Quintana Cabanas (1984) con el título de “Pedagogía Social” ha constituido un hito importante para su fundamentación científica a partir de las corrientes pedagógicas germanas, desde que Diesterweg acuñara el término de pedagogía social hacia 1850 y posteriormente Paul Natorp le diera carta de naturaleza con la publicación de su libro “*Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*” (1898). A partir de entonces, numerosos profesores y profesoras de nuestro contexto universitario han publicado valiosas obras contribuyendo a la consolidación de la Pedagogía Social como disciplina científica, entre ellos: Feroso (1994), Marín y Pérez Serrano (1984, 1986), Petrus (1997), Núñez (1990, 1999, 2002a), Orte y March (1996), Ortega Esteban (1999a, 1999b), López Martín (2000), Pérez Serrano (2003), García Molina (2003a, 2003b), Caride (2005), Sáez (2006, 2007), entre otros.

Asimismo, desde la década de los ochenta hasta la actualidad, han tenido lugar seminarios y jornadas de carácter nacional comenzando con las *I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación “Educación y Sociedad”* celebradas en abril de 1981 en la Universidad de Sevilla, que han contribuido a perfilar las múltiples identidades de la Pedagogía Social tanto en su estatuto científico como en su proyección profesional. Aspectos que han vuelto a ser retomados con nuevas perspectivas en el *XXV Seminario interuniversitario de Pedagogía Social “La Pedagogía Social en la Universidad: investigación, formación y compromiso social”* celebrado en noviembre de 2012 en la Universidad de Castilla La Mancha, dando muestra de la viveza y actualidad de las temáticas abordadas.

Además, se han de mencionar los numerosos artículos publicados por la revista interuniversitaria especializada en Pedagogía Social -actualmente denominada *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria-* que comenzó su andadura en el año 1986 bajo la dirección del Dr. Sáez Carreras en la Universidad de Murcia, continuando su trayectoria desde 2006 hasta la actualidad bajo la dirección de la Dra. Pérez Serrano en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, como principal órgano de expresión, difusión y divulgación científica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). La Educación Social, su objeto de estudio, ha encontrado en las revistas *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, editada por la Fundación Pere Tarrés y en la *Revista de Educación Social*, de la

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), sus principales vías de difusión.

Para Quintana (1984), la Pedagogía Social trata de dos cuestiones diferentes pero complementarias: del cuidado de una correcta socialización de los individuos y de la intervención pedagógica en el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad. Una definición elaborada en torno a la concepción de la Pedagogía Social como ciencia pedagógica del trabajo social (en buena medida vinculada a la tradición germánica de la asistencia social) en la cual debemos tomar en consideración las cuatro fases fundamentales que han marcado la evolución histórica del concepto de servicios sociales (Quintana, 1984, p. 331):

- 1) Las formas asistenciales más antiguas promovidas por la caridad cristiana, que movía a ayudar al prójimo para cumplir así con un precepto religioso;
- 2) La creación de la beneficencia pública, propia de los Estados que corresponden a la idea de un Estado Social, la atención a las necesidades de los desfavorecidos se hace con cargo al erario público, lo cual significa que se realiza con la contribución de todos y de un modo organizado oficialmente;
- 3) Cuando el anterior servicio está bien orientado, ha de dirigirse no tanto a satisfacer necesidades de ciertos individuos cuanto a capacitarlos para que puedan satisfacerse por sí mismos;
- 4) Dando un paso más, lo que interesa es transformar la estructura social para hacerla favorable al bien de los individuos bajo una crítica radical de una sociedad que primero crea unos problemas a las personas y luego les ofrece unos servicios sociales para resolvérselos.

Esta evolución muestra el tránsito de la beneficencia a la acción-intervención social, en cuya base se atisban algunas de las claves para examinar en detalle la relación entre la Educación Social y los Servicios Sociales, en la que profundizaremos a lo largo de esta Tesis. Se ha de advertir que tras la revisión bibliográfica acerca del papel de la Educación Social en los servicios sociales comunitarios en España y cómo los educadores y

educadoras sociales desarrollan las prácticas socioeducativas, se constata la ausencia de trabajos de investigación que incidan en dicha área del conocimiento pedagógico y en la labor de esta figura profesional, dado que aunque han sido identificadas un conjunto de investigaciones previas realizadas desde una mirada educativa centradas en aspectos como la formación continua (Romans, 2000), la evaluación de los servicios sociales (Gómez Serra, 2004), o las funciones que desempeñan los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales de atención primaria (Vallés, 2009), no se cuenta con estudios que analicen las acciones-intervenciones socioeducativas desarrolladas por los educadores y educadoras sociales en este ámbito de actuación profesional. La bibliografía sobre servicios sociales es muy rica aunque “hasta hace poco, siempre desde la perspectiva del trabajo social, sin la debida consideración de la vertiente educacional” (Fermoso, 1994, p. 323).

En consecuencia, se hace evidente la necesidad de enfatizar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales reforzando su carácter de contexto pedagógico-social en la medida en que la acción socioeducativa “se va convirtiendo en un instrumento de primer orden para la prevención de la desestructuración social y adquiere un despliegue inmediato al operar sobre los beneficiarios y usuarios del sistema público de Servicios Sociales (...). En este aspecto, cabe afirmar que no es concebible una profundización de los Servicios Sociales exenta de la intervención educativa, especialmente en los servicios de base o comunitarios y, sobre todo en la perspectiva de la marginación o exclusión social” (Ruiz Delgado, 2002, p. 47). Los servicios sociales no deben especializarse en dar recursos y prestaciones bajo un prisma de conmiseración de la desgracia ajena, sino que situar el foco de atención en la Pedagogía-Educación Social supone profundizar en la apertura de la educación a su entorno poniendo en valor sus aportaciones para un mejor desarrollo de las personas y sus comunidades al posibilitar (ASEDES, 2004):

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la socialización, la sociabilidad (capacidad de relación con los otros en los espacios sociales), la autonomía y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que

amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Los servicios sociales, como afirma García Roca (2006), se generan del intercambio con una “alta intensidad relacional”. Son servicios a las personas que producen *bienes relacionales* que no pueden ser ni mercantilizados ni administrados y que dependen esencialmente de las relaciones que se establecen por parte de los sujetos que intervienen. Dicho estatuto relacional impone a los servicios sociales algunas cualidades: han de ser capaces de producir significados personales, sobre todo sentido de pertenencia, confianza, identidad y reconocimiento; el usuario deja de ser un simple cliente para ser un co-productor; el valor de la calidad de la intervención se basa en la construcción de vínculos sociales, fórmulas de asociacionismo cuyo mayor éxito se fundamenta en el ejercicio de la solidaridad y en la dignificación del ser humano.

Un enfoque pedagógico de los servicios sociales nos lleva “a no poder conformarnos con un *modelo benéfico* de los mismos o con un *modelo asistencial*, ni siquiera con un *modelo de recursos*. Es más, diríamos que tampoco nos satisface el *modelo comunitario* si se entiende, exclusivamente, como prevención o intervención antes de que aparezca el conflicto social. Nosotros, con el soporte de la Pedagogía, propugnamos un modelo de Servicio Social que implique un *cambio de la realidad*, esa realidad que por sus propios desajustes crea, con carácter de necesidad, los Servicios Sociales” (Petrus, 1988, p. 150). Por todo ello, consideramos de interés desarrollar una investigación que se oriente a fortalecer la relación entre la Pedagogía-Educación Social y los servicios sociales mediante un cambio de perspectiva dirigida a reforzar su dimensión socioeducativa, poniendo de relieve dos procesos que aún no han sido asimilados en todas sus consecuencias teóricas y prácticas (Caride, 2008a): de un lado, que la acción educativo-social es la vertiente pedagógica del trabajo social; de otro, que todo trabajo social comporta una tarea educativa, a través de la que se concretan aspiraciones básicas de los ciudadanos y ciudadanas a una vida más plena.

Dando muestra del desarrollo del tema-problema de investigación en el que nos posicionamos y de la necesidad de nuevas lecturas que aporten miradas sinérgicas y renovadas, así como de su carácter interdisciplinar y transversal a diferentes áreas de conocimiento, los planteamientos que

enmarcan nuestra Tesis se sitúan dentro de la línea de investigación “Políticas públicas de educación y servicios a la comunidad” desarrollada en el grupo de investigación en *Pedagogía Social y Educación Ambiental* (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela, inscrita en la *Red de investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad de Conocimiento* (RINEF-CISOC) que lidera el mencionado equipo en el Sistema Universitario de Galicia.

### **Trayectoria académica e investigadora en la que se enmarca esta Tesis**

El planteamiento de la investigación ha venido motivado por circunstancias de carácter personal, ligadas a mi trayectoria formativa y por la inmersión y estudio del campo de conocimiento de la Pedagogía Social en el grupo de investigación SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela.

Las principales motivaciones personales surgieron de la realización de los Prácticum de la Diplomatura en Educación Social y de la Licenciatura en Pedagogía en diversos centros de servicios sociales comunitarios y especializados en la ciudad de A Coruña, así como de mi participación como voluntaria en asociaciones vinculadas a este ámbito de actuación. Mi papel de observadora y acompañante de las educadoras sociales durante sus labores cotidianas despertó el interés por profundizar en la dimensión educativa de estos servicios, habida cuenta que en numerosas ocasiones la labor educativa ocupaba un lugar subsidiario ante la primacía de la asistencia a las necesidades básicas de las personas o la demanda de actuaciones administrativas y de gestión de mayor urgencia.

Seguidamente, mi continuación de los estudios en el programa de doctorado de Teoría e Historia de la Educación se conformó en una valiosa oportunidad para poder indagar y profundizar en esta línea de investigación. La realización del trabajo de investigación tutelado (TIT) en base al estudio de los servicios sociales comunitarios en un municipio coruñés, constituyó mi primer acercamiento a la temática de indagación y a la metodología de investigación cualitativa, ampliándose los interrogantes para poder aproximarme con mayor complejidad al objeto de investigación que había delimitado. Además, esta idea inicial se fue enriqueciendo a lo largo de la trayectoria seguida, tras la asistencia a congresos nacionales, jornadas específicas, así como con la participación en encuentros internacionales.

Por último, he de señalar que esta Tesis es deudora de los aprendizajes y las experiencias vividas durante las estancias de investigación realizadas en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul durante los últimos tres años. La primera, me permitió entrar en contacto con nuevas propuestas de bienestar social y con experiencias municipales innovadoras en el desarrollo de servicios sociales. La segunda, contribuyó al cuestionamiento de los aprendizajes adquiridos mediante la aproximación a diferentes propuestas teóricas y prácticas inscritas en la pedagogía crítica latinoamericana.

### **Delimitación del problema, objetivos y metodología**

Considerando la Educación Social como una práctica educativa y social, supone un verdadero desafío traer al primer plano sus múltiples significados en los servicios sociales, así como las funciones que los educadores y educadoras sociales desempeñan en este ámbito de intervención, ahondando en la que se considera principal: educar. En palabras de Moyano (2012, p. 43), la emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto la “oportunidad de añadir un *plus* que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende”. Oportunidad que ha de ser aprovechada, aún más si cabe, en el momento actual de repliegue de los sistemas públicos de bienestar donde la Educación Social corre el peligro de desprofesionalizarse y de ver limitado su quehacer a la mera ejecución de políticas compensadoras dirigidas a la atención de determinados grupos sociales.

Bajo estas premisas subyace el propósito de la investigación, que se concreta en describir y comprender las intervenciones socioeducativas y el perfil profesional del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios, incidiendo en la vertiente educativa de este contexto de actuación profesional. La delimitación del propósito del estudio surge de la indefinición de los elementos que constituyen las prácticas socioeducativas (naturaleza, objetivos, fases, etc.) y de la necesidad de perfilar las funciones y competencias de los educadores y educadoras sociales en esta área institucional, que toma como referente la atención educativa de las necesidades sociales de la ciudadanía. Es precisamente en la confluencia de



estos aspectos donde se sitúa la emergencia de las preguntas de investigación, basadas en los tres tópicos que guían el estudio (intervención socioeducativa, perfil del educador y educadora social y dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios).

En relación a las *características de las intervenciones socioeducativas*, planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
- ¿Cuál es la filosofía de trabajo en equipo? ¿Cómo se articula el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales?
- ¿Se establecen estrategias de coordinación y trabajo en red para llevar a cabo intervenciones socioeducativas en el territorio?

En cuanto al *perfil profesional del educador y educadora social*, proponemos:

- ¿Cuáles son las funciones del educador y educadora social en servicios sociales? ¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en servicios sociales?
- ¿Cuáles son las principales satisfacciones del desempeño laboral? ¿Cuáles son las principales dificultades?
- ¿Qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales?

Respecto a la *dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios*, nos centramos en:

- ¿Cuál es el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios?
- ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
- ¿Cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios?

En esencia, esta investigación busca comprender las prácticas educativas y el perfil profesional de las educadoras y educadores sociales en los servicios sociales comunitarios entendiendo que la labor educativa que desarrollan no está suficientemente definida, ni a nivel teórico ni por parte de los propios profesionales que la llevan a cabo, lo que dificulta la planificación sistemática y la evaluación rigurosa de las actuaciones realizadas. Además, la persistencia de la urgencia de la acción como consecuencia de la presión asistencial y de la falta de un diálogo teórico-práctico suficientemente consolidado, continúa marcando los ritmos de la labor socioeducativa de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios.

Desde esta perspectiva, las propias limitaciones institucionales centradas en el trabajo individualizado y en la atención inmediata dejando en segundo plano la actuación comunitaria, hacen necesaria y fundamental la definición y consolidación de las relaciones entre la Pedagogía-Educación Social y los servicios sociales del primer nivel de atención, a fin de posibilitar la apertura de tales servicios a otras instituciones del territorio (centros escolares, asociaciones, centros de salud, etc.) evitando la fragmentación y duplicidad en las actuaciones que se efectúan desde la vertiente educacional.

En este marco, la investigación se concreta en tres objetivos de carácter general y nueve específicos:

1. Describir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales comunitarios.
  - 1.1. Identificar y describir los elementos que conforman las distintas fases de la intervención socioeducativa en servicios sociales.
  - 1.2. Conocer la filosofía y las dinámicas de trabajo en equipo.
  - 1.3. Describir las estrategias de coordinación y trabajo en red que se desarrollan en el territorio.
2. Definir el perfil profesional del educador y educadora social en esta área institucional.

- 2.1. Identificar las funciones y competencias del educador y educadora social.
- 2.2. Describir los principales logros y dificultades del desempeño laboral del educador y educadora social.
- 2.3. Conocer los componentes éticos del desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios.
3. Delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a la mejora de los mismos.
  - 3.1. Describir el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.
  - 3.2. Describir los modelos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios.
  - 3.3. Identificar propuestas de mejora de los servicios sociales comunitarios.

El enfoque metodológico seleccionado es el cualitativo entendiendo que resulta coherente para estudiar empíricamente la complejidad del objeto de esta investigación, centrada en la descripción e interpretación del conjunto de interacciones y significados que se generan en torno a la educación social y los servicios sociales comunitarios en realidades contextuales concretas (municipios) y que, por tanto, sólo alcanzan a ser comprensibles en términos ideográficos. En concreto, el estudio de casos cualitativo como método para entender la complejidad de los casos “en acción” (MacDonald & Walker, 1975 citado en Simons, 2011, p. 40) se adecúa al propósito y objetivos anteriormente mencionados, integrando diferentes técnicas de recogida de información (entrevistas, observaciones, diario de campo, análisis de documentos y registro fotográfico) con la finalidad de comprender de forma exhaustiva las relaciones entre el fenómeno de estudio y su contexto.

## **Estructura y contenido del informe de investigación**

La Tesis de doctorado que se presenta está distribuida en siete capítulos, seguidos de un apartado de conclusiones y prospectiva, en los cuales se delimitan el alcance y los significados de la investigación en sus vertientes teórico-contextual, metodológica y empírico-analítica.

En la primera parte, correspondiente al *referencial teórico-contextual*, se pueden diferenciar dos bloques de contenidos: uno referido al marco sociopolítico y normativo-legal sobre el que se sustenta el sistema público de servicios sociales en España (capítulos primero y segundo) y otro relativo a la Educación Social y los servicios sociales comunitarios (capítulos tercero y cuarto).

En el primer capítulo, se abordan diferentes conceptualizaciones en torno al constructo “necesidades humanas” situando la atención en el controvertido debate entre las perspectivas universalista y la relativista, es decir, en la invariabilidad o variabilidad de las necesidades en función del contexto. Partiendo no sólo de las limitaciones sino también del potencial que conlleva toda situación de necesidad, desde la visión del desarrollo humano como expansión de las libertades de los sujetos, se afirma que los servicios sociales son un satisfactor de necesidades. Seguidamente, dentro del marco contextual del informe, se hace referencia a la política social en la Unión Europea, subrayando los principales acontecimientos que han ido marcando sus ritmos y contribuido a la configuración de los servicios sociales de interés general. Asimismo, entre la diversidad de políticas sociales desarrolladas en los Estados miembros, se hace especial hincapié en el modelo latino-mediterráneo al que pertenecen los denominados países del Sur (entre ellos España), el cual se está debilitando de forma notable tras las políticas de austeridad aplicadas como respuesta a la grave crisis económica internacional.

En el segundo capítulo, se tratan los aspectos normativos que regulan el sistema público de servicios sociales, tanto a nivel estatal como autonómico, habida cuenta que son las Administraciones Locales quienes asumen la competencia de la prestación de estos servicios. En concreto, tras un breve recorrido por los principales hitos legales que guían el funcionamiento de los servicios sociales, se analizan los servicios sociales comunitarios o de atención primaria de Cataluña, Galicia y Andalucía; las tres

Comunidades Autónomas en las que se centra el trabajo empírico de la investigación.

Seguidamente en los capítulos tercero y cuarto, bajo el sustento de la Pedagogía Social como referente científico, se estudia el binomio constituido por la Educación Social y los servicios sociales, explorando tres conceptos que lógicamente secuenciados y sistematizados conforman la esencia de este trabajo: la intervención socioeducativa, los modelos de intervención y el perfil profesional del educador y educadora social. En este sentido, se avanzan a nivel teórico aspectos que guiarán y se verán retroalimentados con el estudio de casos.

Es por ello que en el tercer capítulo se dedican un buen número de páginas a delimitar los elementos fundamentales que conforman las prácticas educativas en servicios sociales (principios básicos, objetivos, secuencia de fases, espacios, etc.), los cuales marcarán los derroteros a seguir para alcanzar resultados satisfactorios y optimizar la calidad de los programas y experiencias educativas que se llevan a cabo en los territorios. Delimitada la morfología de las intervenciones socioeducativas, se identifican y describen diferentes modelos teóricos propuestos y/o defendidos por autores y autoras del contexto pedagógico-social español presentando, en la última parte del capítulo, una propuesta propia de modelos de intervención en los servicios sociales comunitarios construida en base a dos dimensiones: la autonomía de los sujetos y el acompañamiento educativo.

Ya en el capítulo cuarto, se analiza el perfil profesional del educador y educadora social en los servicios sociales de modo que, partiendo del tránsito de la antigua Diplomatura al actual título de Grado, se definen las señas de identidad de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios identificando sus competencias y funciones básicas, así como los principales elementos que tensionan y dificultan su quehacer profesional en este ámbito de actuación. Además, se subraya la importancia de la deontología profesional, entendiendo que la cualificación de la figura del educador y educadora social exige remitirse a niveles éticos comunes, que ayuden a construir su identidad en el quehacer cotidiano.

En la segunda parte, relativa al *referencial metodológico*, se justifica la opción por el enfoque cualitativo utilizando como método de investigación:

el estudio de caso múltiple. A lo largo del capítulo quinto se exponen los pasos fundamentales que conforman el proceso de investigación: elección del problema, delimitación del propósito y objetivos, muestra intencional y definición del estudio de casos, acceso al campo, técnicas de recogida de información, plan de acción, análisis de los datos y criterios de calidad del estudio de casos cualitativo.

En la tercera parte, correspondiente al *referencial empírico-analítico*, se presenta el análisis de cada uno de los tres casos y se realiza un estudio comparado en base a las proposiciones teóricas de la investigación, dando cuenta de las evidencias obtenidas como parte de un proceso de teorización que pretende trascender los datos y desarrollar ideas de nivel más general. La realización del análisis de casos cruzado en el capítulo sexto, se centra en la identificación e interpretación de temas comunes que aportan claves para comprender las relaciones que se articulan entre los dos conceptos fundamentales de este estudio: la Educación Social y los servicios sociales comunitarios. Considerando las posibilidades “generalizantes” del análisis comparativo de casos, se incide en las dificultades detectadas y se avanzan propuestas de mejora de cara al futuro, con ánimo de servir de referencia a otros servicios sociales del primer nivel de atención.

Por último, se exponen las conclusiones más relevantes de la investigación, sin obviar sus limitaciones. Seguidamente, se incluyen la bibliografía y los anexos, integrados por las matrices cualitativas de cada uno de los casos, el sistema de codificación, los informes parciales de los tres municipios, el registro fotográfico, los protocolos de las técnicas de recogida de información y las transcripciones de los materiales obtenidos durante el trabajo empírico.

## I. Referencial teórico-contextual

---

# Capítulo 1

## Las sociedades del bienestar como proyecto político y modelo de desarrollo humano

Las necesidades humanas, tradicionalmente entendidas como carencias, han sido estudiadas desde perspectivas diversas de carácter universalista y relativista que indican, o bien que las necesidades humanas son finitas y clasificables, o bien que varían en función de cada cultura y contexto particular. En primer lugar, se presenta la teoría de la motivación de Maslow (1991) que establece una organización jerárquica de las necesidades, entendidas como privación o negación de un estadio superior. Posteriormente, se alude a la teoría universalista de Doyal y Gough (1994) quienes afirman que las necesidades son objetivas y universales, destacando la salud física y la autonomía como las necesidades básicas de todo ser humano. También, se presenta la propuesta de Max Neef (1994) quien vincula las necesidades a la idea de desarrollo, aportando elementos clave en su comprensión al conceptualizarlas no sólo desde un enfoque carencial sino como potencialidades humanas individuales y colectivas. En la misma línea, se hace referencia al posicionamiento de Sempere (2008), que adopta una postura crítica proponiendo la autorregulación de las necesidades y la revisión del sistema de satisfactores de las sociedades de consumo, a fin de que sean más acordes con la preservación de la biosfera. Por último, se identifican los servicios sociales como un satisfactor de las necesidades humanas.



A lo largo del capítulo, se alude a la idea de desarrollo humano entendida como la expansión de las libertades de las personas más allá de la riqueza económica que poseen. Dentro de este modelo, propuesto por Sen (2000) y asumido en los Informes mundiales sobre desarrollo humano, los servicios sociales están llamados a garantizar el bienestar de las personas no sólo ofreciendo ayudas técnicas sino fundamentalmente su capacidad de participación y de ser sujetos de la acción. La pobreza política, ligada a la incapacidad de organizar el propio destino con autonomía, se convierte en un reto mayor que la pobreza material en las sociedades contemporáneas. De este modo, frente a la línea de la pobreza se hace referencia a la línea de la dignidad, que supone un cambio de perspectiva en el reconocimiento de los derechos de la ciudadanía. La dignidad constituye el punto de partida de cualquier intervención de las políticas públicas en las sociedades del bienestar, al ser el *mínimum invulnerable* que todo ciudadano ha de tener garantizado como fundamento de los derechos humanos.

La última parte del capítulo versa sobre las políticas sociales y los modelos de bienestar que coexisten en el contexto europeo. Tras una breve descripción de los principales tratados comunitarios y el análisis de las características fundamentales de los servicios sociales de interés general (término comunitario para hacer referencia a los servicios sociales), se exponen los modelos de bienestar social en los que tradicionalmente se enmarcan los países de la UE, situando a España dentro del modelo latino-mediterráneo de bienestar al que también pertenecen Grecia, Italia y Portugal; un modelo caracterizado por el importante peso de la familia y el mercado en la prestación de servicios. Finalmente, se presentan las principales características del Estado del Bienestar español y se analizan los retos más acuciantes a los que habrá de hacer frente nuestro país para reducir los niveles de desigualdad, que se han intensificado con la crisis económica mundial iniciada en 2008.

### **1.1. Aproximaciones teóricas al bienestar**

El concepto de bienestar, tradicionalmente relacionado con la posesión de un elevado nivel de renta, precisa ser interpretado desde perspectivas más amplias y complejas. En la actualidad, los cambios sociales están poniendo de manifiesto que las necesidades humanas no pueden ser

entendidas únicamente en términos económicos, a pesar de la existencia de una estrecha relación entre la economía y las posibilidades de tener una vida digna, sino que han de considerarse otros elementos que actúan como facilitadores o inhibidores de una buena vida.

El bienestar ya no se reduce a la necesidad de poseer alimento, vestido, vivienda, libertad de expresión, etc., sino que el alcance de una vida digna, precisa también de una dimensión cordial (Cortina, 2007), entendida como la no instrumentalización de la persona y el empoderamiento de sus capacidades para poder alcanzar los fines que propone. El principio de no instrumentalización se refiere al reconocimiento del otro y de su dignidad, sin poner a la persona al servicio de fines que ella no haya elegido, evitando convertirla en un medio en lugar de respetar la autonomía ajena y la propia. El empoderamiento, alude a actuar de forma positiva para potenciar las capacidades de las personas, de modo que puedan llevar adelante los planes de vida que elijan, siempre y cuando no dañen a otras.

Los seres humanos necesitamos “consuelo y esperanza, sentido y cariño, esos bienes de gratuidad que nunca pueden exigirse como un derecho; que los comparten quienes los regalan, no por deber, sino por abundancia del corazón” (Cortina, 2007, p. 263). Necesitamos establecer un vínculo comunicativo que exprese el reconocimiento recíproco, “una *ligatio*, que es la que nos liga, y en consecuencia, nos *ob-liga* internamente y no desde una imposición ajena” (Cortina, 2007, p. 162). En opinión de Cortina, resulta fundamental que las personas desarrollen la capacidad humana de estimar, no sólo para conocer los valores sino para apreciarlos y experimentarlos en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el concepto de bienestar nos introduce en el mundo de los valores y también de las libertades reales de las que podemos disfrutar como individuos.

Al respecto, destacan las interpretaciones del filósofo José Antonio Marina (2009) quien señala que el tener una buena vida consiste en la consecución de tres grandes metas: la salud, la felicidad y la dignidad. El concepto central para este autor es el de felicidad, dado que impulsa nuestras actuaciones, nuestro transitar hacia delante. Pero la felicidad va más allá de la comodidad y la seguridad personal, dado que los seres humanos necesitamos vincularnos con otras personas para ser felices. Se trata de una visión de la felicidad en el sentido de *ser más* nosotros y con los otros, de desarrollar al

máximo nuestras potencialidades en el entorno privado-familiar y en el contexto social en el que habitamos, desde la perspectiva de la agencia personal.

Según Marina (2009), para ser felices precisamos contar tanto con recursos personales (capacidades) como con recursos externos (situación acomodada, un buen sistema educativo, un sistema sanitario público de calidad, etc.), a la vez que es fundamental el establecimiento de vinculaciones afectivas que nos posibiliten una satisfacción completa. Sin embargo, el desarrollo tecnológico ha provocado una pérdida de control por parte de los individuos de los medios de su existencia y de su autonomía personal. Esta situación ha supuesto el incremento del individualismo y de las desigualdades sociales entre las personas que pueden acceder a determinados servicios y recursos que mejoran su calidad de vida y entre quienes nunca tendrán la oportunidad de aproximarse a ellos, especialmente agudizadas en situaciones de crisis socioeconómica como la que nos afecta en los últimos años.

Si bien las capacidades personales y los recursos externos parecen estar presentes en mayor o menor medida en la vida de los ciudadanos y ciudadanas, el establecimiento de vínculos se caracteriza cada vez más por su fragilidad y por la pérdida de protagonismo en las relaciones humanas. De hecho, la soledad se presenta como uno de los principales males de las sociedades “desarrolladas”, al incrementarse la falta de redes de apoyo y de lazos de confianza que sirvan a las personas de soporte cuando sus capacidades personales y su autonomía se ven disminuidas por alguna circunstancia sobrevenida. En este sentido, se puede afirmar que en los inicios del nuevo siglo, el bienestar se está convirtiendo más en una demanda personal que en un elemento central de las perspectivas comunitarias fortalecedoras de las exigencias de equidad y justicia social.

### **1.1.1. Las necesidades básicas: entre la universalización y el relativismo**

El concepto de necesidad deviene en un término polisémico. En el Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición, se vincula con situaciones de carencia o riesgo, como “carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida”, “falta continuada de alimento que hace desfallecer” o “especial riesgo o peligro que se padece, y en que se necesita pronto auxilio”. En plural, las necesidades, según el

Diccionario de Ciencias Humanas de Feliciano Blázquez (1997), son carencias, exigencias orgánicas, privaciones, que producen tensión como consecuencia de un desequilibrio ya fisiológico, ya sociocultural. La no satisfacción de las mismas acarrea frustración y el equilibrio (homeostasis) sólo se logrará con la satisfacción de una determinada necesidad.

En diferentes momentos históricos desde las Ciencias Sociales, numerosos autores han hecho sus propuestas de clasificación de las necesidades. En primer lugar, la conceptualización clásica de las necesidades fue realizada por el psicólogo norteamericano Abraham Maslow, que basándose en la teoría de la motivación, se centra en la distinción de una serie de necesidades organizadas jerárquicamente, de manera que la cobertura de las necesidades de un orden es necesaria para empezar a sentir las necesidades del orden superior. Según este autor, “querer cualquier cosa en sí misma implica haber satisfecho otras necesidades previas. Nunca desearíamos componer música o crear sistemas matemáticos, o decorar nuestras casas, o ir bien vestido si nuestro estómago estuviese vacío a todas horas, o si continuamente nos estuviéramos muriendo de sed o si siempre nos viéramos amenazados por una inminente catástrofe, o si todo el mundo nos odiara. Hay aquí dos hechos importantes: primero, que el ser humano nunca está satisfecho, excepto de una forma relativa o como si fuese el peldaño de una escalera, y segundo, esas necesidades parecen ordenarse en una jerarquía de predominio” (Maslow, 1991, pp. 9-10). Las necesidades como fundamentos sólidos de clasificación en la teoría de la motivación han sido representadas en lo que se conoce como “pirámide de Maslow”.

Figura nº 1

Pirámide de las necesidades de Abraham Maslow



Fuente: Maslow (1991). Adaptación propia.

El primer bloque de necesidades que se toma como punto de partida para una teoría de la motivación corresponde a las necesidades fisiológicas (hambre, sed, sexo, etc.). Una vez satisfechas éstas surgen otras necesidades superiores que son las necesidades de seguridad (estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, etc.). Éstas se manifiestan, según Maslow (1991), en la preferencia por cosas familiares más que por las que no lo son, por lo conocido más que por lo desconocido o en la tendencia a tener alguna religión o filosofía del mundo que organice el universo y a la gente dentro de él, entre otras. Si tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad están satisfechas, surgirán las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia. El cuarto bloque o peldaño se corresponde con la necesidad de estima, entendida tanto como autorrespeto o autoestima, como estima de los otros. La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de confianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, mientras que la frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, desánimos elementales y otras tendencias neuróticas o compensatorias.

Cuando todas las necesidades indicadas están satisfechas se desarrolla una nueva inquietud: la necesidad de autorrealización referida “al deseo de la persona por la autosatisfacción, a saber, la tendencia en ella de hacer realidad lo que ella es en potencia. Esta tendencia se podría expresar como el deseo de llegar a ser cada vez más lo que uno es de acuerdo con su idiosincrasia, llegar

a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser” (Maslow, 1991, p. 32). Esta jerarquía no sigue este orden fijo en todas las situaciones; de hecho, el propio autor distingue excepciones en las que no se produce esta secuenciación, tal es el caso de personas que consideran la autoestima más importante que el amor (generalmente la persona con más probabilidad de ser amada es una persona fuerte o poderosa que tiene seguridad en sí misma), personas de naturaleza creativa en quienes el impulso de creatividad parece ser más importante que cualquier otro o en el caso de una necesidad que ha sido satisfecha durante mucho tiempo (por ejemplo, el hambre) y que la persona puede terminar por infravalorar.

Pero en general, la visión jerárquica de las necesidades ha sido cuestionada y superada por otros autores que han aportado nuevas teorías de las necesidades. Doyal y Gough (1994, p. 64) difieren respecto a la jerarquía establecida por Maslow en la clasificación de las necesidades, rechazando la secuencia estrictamente temporal de motivaciones. En este sentido, indican que a algunas personas les interesa más su propia autorrealización que su seguridad, como sucede con quienes practican el alpinismo. Por otra parte, afirman que hay razones para separar las necesidades como objetivos universalizables de las motivaciones o impulsos. Desde esta perspectiva, siguiendo a Thompson (1987), subrayan que uno puede tener el impulso de consumir algo, como grandes cantidades de alcohol, que en realidad no necesita, y al mismo tiempo tener necesidad de otras cosas, como ejercicio o una dieta que no se siente impulsado a hacer en absoluto.

Doyal y Gough proponen una teoría universalista de las necesidades basada en la existencia de necesidades objetivas y universales, entendiendo que el carácter “objetivo” se refiere al hecho de que la especificidad teórica y empírica es independiente de las preferencias individuales y el carácter “universal” alude a que lo que constituye un perjuicio grave (entendido como estar incapacitado en grado tal que no se consigan nuevos logros que hubiesen supuesto posibilidades reales para los individuos) es igual para todos. También se relaciona el perjuicio con la escasa participación social, indicando que si los individuos no son capaces de participar en alguna forma de vida sin que se les impongan limitaciones arbitrarias y graves no desarrollarán sus potencialidades de éxito público y privado.

Frente a las concepciones relativistas, Doyal y Gough (1994) afirman que las necesidades no pueden ser reducidas a los deseos o aspiraciones que varían de persona a persona, sino que se han de definir en base a objetivos que todos los seres humanos deben alcanzar con el fin de poder evitar daños graves. Desde esta perspectiva, distinguen dos necesidades básicas: la supervivencia/salud física y la autonomía.

La salud física constituye una necesidad humana básica, prioritaria para las personas antes de pensar en cualquier otra. No se trata sólo de sobrevivir físicamente, sino de gozar de un mínimo de buena salud que permita al sujeto realizar las actividades de su vida cotidiana y desarrollar sus aptitudes mentales, emocionales, manuales, etc. Esta necesidad puede considerarse transcultural dado que todas las personas buscan satisfactores para optimizar su esperanza de vida y evitar enfermedades y dolencias físicas graves.

La autonomía como necesidad básica es entendida en términos de libertad de agencia, compatible con grados relativamente altos de reflexión crítica, es decir, el individuo ha de ser capaz de hacer algo y asumir la responsabilidad de hacerlo. Hay tres variables que afectan a los niveles de autonomía individual: el grado de comprensión, la capacidad cognitiva y emocional y las oportunidades objetivas que permitan actuar en consecuencia.

El *grado de comprensión* se refiere a que las personas han de aprender la cultura a la que pertenecen para poder participar en ella de manera satisfactoria. La *capacidad cognitiva o emocional* o salud mental resulta fundamental en la definición de la autonomía, porque la enfermedad mental puede conllevar una significativa disminución de la misma incapacitando a las personas a participar en su entorno social y físico. Además, el individuo ha de disponer de *oportunidades objetivas* para poder elegir entre diversas opciones y alternativas. Cuando se alcanza un grado superior de autonomía, nos situamos en la *autonomía crítica*, que conlleva la posibilidad real de los individuos de participación democrática en el proceso político en cualquier nivel. No se trata de individuos que sólo pueden elegir entre diversas opciones, sino de agentes que ponen en cuestión, aceptan o transforman las normas de su entorno social.

Dado que no son un fin en sí mismo, las necesidades de salud física y autonomía precisan de cuatro condiciones previas para poder ser satisfechas: producción, reproducción, transmisión cultural y autoridad.

En primer lugar, la producción se refiere a que toda sociedad ha de producir satisfactores de necesidades suficientes para asegurar niveles mínimos de supervivencia y salud, junto con otros factores y servicios que son comunes a todas las culturas. Es decir, es necesario facilitar alguna manera de alimentación, alojamiento y otro tipo de satisfactores que garanticen las necesidades básicas.

La reproducción alude a que la sociedad debe garantizar un nivel adecuado de reproducción biológica y socialización de la infancia, para que las formas de vida puedan subsistir a lo largo del tiempo. Por un lado, la supervivencia de las culturas dependerá de la satisfacción mínima de las necesidades básicas antes y después del parto, destacando el importante papel que han jugado las mujeres a lo largo de la historia en su función procreadora y productora; por otro, la asistencia a la infancia y su socialización en la cultura de referencia resultará fundamental para el bienestar de los sujetos en el presente y en el futuro. Independientemente del modelo cultural en el que nos situemos, la supervivencia de las culturas sigue dependiendo en gran medida del éxito con que se desarrolle la socialización en la primera infancia.

La transmisión cultural hace referencia a que la sociedad tiene que asegurar la divulgación de las aptitudes y valores necesarios que preparan a los individuos para roles productivos y procreativos dentro de la división del trabajo en la que van a participar. Se trata de transmitir dos tipos de conocimiento: la técnica, como base material de esa cultura, y las reglas que legitiman la adquisición, intercambio y distribución, aceptando la asignación de ciertos bienes y servicios a cambio de su trabajo.

Por último, es necesaria la existencia de algún sistema de autoridad política (forma de gobierno, sistema judicial, etc.) que garantice la enseñanza, aprendizaje y correcta aplicación de normas culturales relativas a la satisfacción de necesidades.

Considerando estas cuatro premisas básicas, la satisfacción de las necesidades de salud física y autonomía se realiza a través de un conjunto de satisfactores, que varían en cada cultura. No obstante, se pueden identificar



una serie de satisfactores universales (bienes, servicios, actividades y relaciones), denominados necesidades intermedias, que favorecen la salud física y la autonomía en todas las culturas. Tales necesidades intermedias o satisfactores universales se agrupan en (Doyal & Gough, 1991, pp. 202-203):

- Alimentos nutritivos y agua limpia.
- Alojamientos adecuados a la protección contra los elementos.
- Ambiente laboral desprovisto de riesgos.
- Medio físico desprovisto de riesgos.
- Atención sanitaria apropiada.
- Seguridad de la infancia.
- Relaciones primarias significativas.
- Seguridad física.
- Seguridad económica.
- Enseñanza adecuada.
- Seguridad en el control de nacimientos y en el embarazo y parto.

Se relacionan en esta lista todas aquellas características satisfactorias que contribuyen de forma positiva y universal a la salud física y a la autonomía. Además, se incluye una característica satisfactoria adicional, como es la seguridad en el control de nacimientos y en el embarazo y parto que afecta exclusivamente a las mujeres, y que resulta fundamental para que éstas puedan tener las mismas oportunidades de participación social que los hombres. Asimismo, desde esta teoría de las necesidades se plantea que el derecho a la satisfacción óptima de necesidades no se reduce a los miembros de nuestra propia cultura, sino que se generaliza a todos los pueblos, en la medida en que no hay justificación para limitar la responsabilidad que tenemos en la satisfacción de necesidades al contexto más próximo. En este sentido, se afirma que “al igual que todos tenemos el deber ineludible de contribuir colectivamente al bienestar dentro de nuestras propias fronteras

nacionales, también tenemos la misma obligación a escala internacional” (Doyal & Gough, 1994, p. 145).

También, desde una perspectiva universalista, el economista chileno Manfred Max-Neef (1994) indica que las necesidades humanas son finitas, comunes a todos los seres humanos y clasificables. El hecho de que muchos análisis de las necesidades humanas hayan afirmado que éstas cambian constantemente y varían de una cultura a otra ha venido motivado por la confusión existente entre necesidades y satisfactores de esas necesidades.

Partiendo de esta diferenciación fundamental, su interpretación de las necesidades mantiene una constante interdependencia con la idea de desarrollo. En su opinión, el desarrollo a escala humana exige un nuevo modo de interpretar la realidad, entendiendo que una teoría de las necesidades humanas es a su vez una teoría para el desarrollo. De este modo, conceptúa las necesidades humanas desde la perspectiva del *desarrollo a escala humana*, cuyo postulado básico es que el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos. Tal visión del desarrollo se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social; a su vez necesita apoyarse en el protagonismo real de las personas, en la transformación de la persona-objeto en la persona-sujeto.

Las necesidades no sólo son carencias sino también potencialidades humanas individuales y colectivas, mientras que los satisfactores son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de las necesidades. Según Max-Neef, las necesidades humanas pueden desagregarse conforme a dos criterios: los que informan las categorías existenciales y los que definen las categorías axiológicas. Las necesidades humanas según categorías existenciales se refieren a ser, tener, hacer y estar; mientras que las categorías axiológicas son la subsistencia, la protección, el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio, la creación, la identidad y la libertad. Necesidades y satisfactores pueden combinarse en una matriz (véase cuadro n° 1), considerando que cada grupo según su cultura, sus circunstancias, sus recursos, etc., habrá de concretar los satisfactores que

darán respuesta a las necesidades en su propio contexto social, económico y cultural.

Por su parte los satisfactores son aquellas formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo conducentes a la satisfacción de las necesidades. Por ejemplo, en la necesidad de protección se pueden identificar los siguientes satisfactores: cuidado (ser); sistemas de salud (tener); prevención (hacer) y entorno social (estar). Cuando una necesidad humana no se satisface de forma adecuada se produce una patología; por ejemplo, ante un elevado índice de desempleo, gran parte de la población no podrá ver satisfechas sus necesidades de subsistencia y protección, surgiendo patologías colectivas de frustración.

A su vez, el conjunto de satisfactores pueden ser clasificados en tipologías diversas: a) violadores o destructores; b) pseudo-satisfactores; c) satisfactores inhibidores; d) satisfactores singulares y e) satisfactores sinérgicos.

Los primeros, con la intención de satisfacer una necesidad, no sólo aniquilan la posibilidad de dicha satisfacción sino que a su vez imposibilitan la satisfacción adecuada de otras necesidades, tal es el caso del autoritarismo que pretende satisfacer la necesidad de protección imposibilitando la satisfacción de otras como el afecto, entendimiento, participación, creación, identidad y libertad. Los pseudo-satisfactores, estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada, por ejemplo la limosna que aparenta satisfacer la necesidad de subsistencia. Los satisfactores inhibidores son aquellos que por el modo en que satisfacen una necesidad dificultan notoriamente la posibilidad de satisfacer otras, tal es el caso de la sobreprotección familiar que pretende satisfacer la necesidad de protección, inhibiendo el afecto, el entendimiento, la participación o el ocio. Aquellos satisfactores que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros respecto a la satisfacción de otras necesidades constituyen los denominados satisfactores singulares, característicos de los programas de desarrollo y cooperación, como es el caso de los sistemas de seguros que satisfacen la necesidad de protección, los regalos que satisfacen la necesidad de afecto, etc. Por último, los satisfactores sinérgicos son aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades, sirva de ejemplo la educación

popular que satisface la necesidad de entendimiento y otras como la protección, participación, creación, identidad y libertad.

El desarrollo a escala humana se logrará en la medida en que sea capaz de estimular permanentemente satisfactores sinérgicos (medicina preventiva, producción autogestionada, organizaciones comunitarias democráticas, democracia directa, etc.) que presentan un marcado carácter contrahegemónico.

Desde esta propuesta teórica resulta fundamental tener presente que no existe una correspondencia biunívoca entre las necesidades y satisfactores, dado que un satisfactor como, por ejemplo, la lactancia materna puede satisfacer varias necesidades (subsistencia, afecto, protección), y a su vez una necesidad puede requerir varios satisfactores para ser satisfecha. Los satisfactores “no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas. Puede incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio” (Max-Neef, 1994, p. 50).

Cuadro nº 1  
Ejemplo de matriz de necesidades y satisfactores

Existenciales Axiológicas	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1) Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2) Alimentación, abrigo, trabajo	3) Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4) Entorno vital, entorno social
Protección	5) Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6) Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	7) Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8) Contorno vital, contorno social, morada
Afecto	9) Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10) Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11) Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12) Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento	13) Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14) Literatura, maestros, método, políticas educativas, políticas comunicacionales	15) Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16) Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
Participación	17) Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18) Respeto, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	19) Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20) Ámbitos de interacción participativa: cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia
Ocio	21) Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22) Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23) Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24) Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes

Creación	25) Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26) Habilidades, destrezas, método, trabajo	27) Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28) Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad	29) Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad	30) Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31) Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32) Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad	33) Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34) Igualdad de derechos	35) Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36) Plasticidad espacio-temporal

Fuente: Max-Neef (1994, pp. 58-59).

En la línea de Max-Neef, Joaquim Sempere (2008) considera que las necesidades se mueven en dos áreas semánticas distintas aunque complementarias: la de dependencia y la de potencial. Por una parte, el ser humano depende del entorno físico y social y esto le genera necesidades; por otra, tiene aspiraciones que le proyectan más allá de las situaciones vividas, como son las necesidades de libertad o de autorrealización. Sin este potencial de superación, no habrían tenido lugar muchos de los progresos que se han dado a lo largo de la Historia.

Según su propuesta teórica, la principal característica de la necesidad es la imperiosidad con la que se impone a la persona, mientras que al deseo (aunque también puede ser imperioso) en general se le atribuye un papel más ocasional y un mayor grado de libertad. Este autor realiza una propuesta acerca de las necesidades en la cual considera que las necesidades universales son las fisiológicas (nutrición, protección física, descanso, etc.) y psicosociales (seguridad, reconocimiento y autoestima, confianza, etc.), mientras que las necesidades instrumentales son emergentes, históricas y

variables. Aceptar la universalidad de todas las necesidades equivaldría a ignorar que el ser humano se transforma, al tiempo que transforma su entorno de manera continua. Las necesidades se articulan entre sí formando sistemas de necesidades que varían según la época, el lugar, la sociedad o el grupo social de que se trate; es decir, la evolución técnica y social no se limita a aportar satisfactores sino que transforma las propias necesidades.

Asimismo, en consonancia con Doyal y Gough (1994) y Max Neef (1994), este autor admite la relatividad de los satisfactores. Pero más allá de las teorías normativas que tratan de indicar cuáles son las necesidades cuya satisfacción define el bienestar, Sempere (2008) adopta una posición crítica, que pone en cuestión tanto el concepto de necesidad como el de satisfactor. En primer lugar, indica que los sistemas de necesidades que surgen en función del refinamiento y las innovaciones técnicas no son universales, sino que dependen de cada comunidad, siendo susceptible de cambios especialmente cuando se muestran inadecuados porque su huella ecológica es excesiva e imposible de generalizar. En segundo lugar, propone la introducción de modificaciones en los satisfactores a fin de conseguir que sean más acordes con la situación del mundo actual. En este sentido, plantea la autorregulación de las necesidades, afirmando que “los sistemas de necesidades aparecidos en los últimos años plantean el reto de regular las necesidades de todos o de la inmensa mayoría como imperativo *político* y *social* de supervivencia a fin de que la satisfacción generalizada de las necesidades de todos los seres humanos, o de un gran número de ellos, resulte compatible con una preservación suficiente de la biosfera para que sea posible la continuidad de formas de vida civilizada sobre la Tierra” (Sempere, 2008, p. 193).

Desde este enfoque, realiza un análisis de los hábitos de consumo de las sociedades actuales poniendo de relieve que están generando una demanda masiva de recursos materiales y energéticos, provocando una grave degradación ecológica con consecuencias nefastas para la vida humana y su relación con el medio ambiente. De ahí que se precise una modificación en el marco estructural en el que se forman las preferencias y necesidades a fin de reducir significativamente el consumo innecesario y la huella ecológica excesiva. Entre las experiencias de regulación de las necesidades destacan: las medidas de racionamiento que implican la aceptación generalizada de que la subsistencia de todos es un “bien común” que se debe preservar por encima de las leyes del mercado, las reglamentaciones administrativas que limitan la

libertad de las empresas e introducen mecanismos tendentes a mejorar la calidad democrática en función de criterios colectivos, el Estado del Bienestar como mecanismo público para satisfacer necesidades básicas, la promoción de políticas de demanda frente a políticas de oferta, los apoyos administrativos al “consumo responsable”, etc.

Por todo ello, consideramos que si bien el reconocimiento de un conjunto de necesidades universales resulta básico para garantizar la igualdad de derechos de la ciudadanía, el sistema de satisfactores que está siendo empleado para dar respuesta a las mismas precisa ser revisado. Entre las teorías señaladas, colegimos con la propuesta de Max Neef (1994) por considerar que su matriz de necesidades adopta una perspectiva amplia y compleja del ser humano, diferenciando una dimensión axiológica y existencial, al tiempo que garantiza para todas las personas un conjunto de necesidades fundamentales que no se reducen a la mera subsistencia sino que incluyen otras esferas indispensables para que puedan llegar a ser sujetos de su propia historia, como son la participación o el entendimiento. También concordamos con Sempere (2008) en su propuesta de autorregulación de las necesidades y revisión de los satisfactores para garantizar modelos de desarrollo sostenible que promuevan hábitos de consumo responsable.

En este marco, a la luz de las propuestas teóricas presentadas, cabe subrayar el papel de los servicios sociales en la satisfacción de las necesidades humanas. En primer lugar, porque son servicios que satisfacen la necesidad de subsistencia en la medida en que ofrecen a la población recursos económicos para tal fin en forma de rentas mínimas de inserción, ayudas económicas para emergencias personales o familiares, etc. También pueden actuar como satisfactor de las necesidades de protección, a través de centros especializados como centros de día, centros de protección de la infancia, etc. Asimismo, dan respuesta a la necesidad de entendimiento cuando se desarrollan programas educativos como aulas de formación de adultos, talleres de carácter preventivo, etc. Y por último, si los servicios sociales se convierten en un recurso educativo del territorio comprometido con sus comunidades de referencia, también podrán satisfacer necesidades como la participación ciudadana, la construcción de la identidad, la vivencia de experiencias de ocio autotélicas, etc.



Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los servicios sociales son un satisfactor de necesidades entendiendo las necesidades satisfechas como la responsabilidad de garantizar los derechos humanos por parte de los poderes públicos. Es por ello que la existencia de servicios sociales resulta indispensable, en la medida en que la compraventa de satisfactores de necesidades no garantiza la igualdad de derechos entre todos los ciudadanos y ciudadanas, especialmente entre quienes no cuentan con los recursos económicos suficientes para pagar determinados servicios. Un sistema público de servicios sociales, entendido como satisfactor de necesidades universales, resulta indispensable para garantizar unos mínimos de bienestar para toda la ciudadanía, la igualdad de acceso y la calidad en los tipos de prestaciones que se ofertan. También es un elemento indispensable para reforzar el papel del Estado en la satisfacción de necesidades fundamentales (asistencia médica, enseñanza, subsidios de paro, etc.) que no se pueden dar únicamente a cambio de dinero, sino desde una óptica de reconocimiento y reivindicación de los derechos de las personas en las sociedades democráticas y de bienestar.

### **1.1.2. El desarrollo humano como proceso de expansión de libertades**

El economista Amartya Sen (2000), Premio Nobel de Economía a finales de la década de los noventa, propone una interpretación del desarrollo ligado a la idea de libertad, de manera que -en términos generales- la calidad de vida de una persona puede ser medida por sus libertades reales, no por la riqueza económica que posee. El desarrollo entendido como un proceso de expansión de las libertades de las que disfrutaban los individuos, supone que la libertad es tanto un medio como un fin del desarrollo. El papel instrumental (*medio*) se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad de las personas, y la importancia intrínseca de la libertad (*fin*) define el desarrollo como un proceso de expansión de la libertad del hombre en general. Entre las libertades que pueden contribuir al desarrollo, Sen destaca las siguientes: las libertades políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora.

Las libertades políticas, se refieren a las oportunidades que tienen los individuos para elegir quién los gobierna y con qué principios, y comprenden también la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la libertad de

expresión política y de prensa sin censura, la libertad para elegir diferentes partidos políticos, etc. Los servicios económicos incluyen las oportunidades de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios. Las oportunidades sociales aluden a los sistemas de sanidad, educación, servicios sociales, etc. que tienen las personas y que influyen en la libertad del individuo para vivir mejor. Las garantías de transparencia hacen referencia a la garantía de divulgación de información y de claridad, que permite prevenir la corrupción y la irresponsabilidad financiera. Por último, la seguridad protectora se concreta en proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la miseria, la inanición o la muerte. Los servicios sociales, entendidos en sentido estricto, han de garantizar fundamentalmente la existencia de oportunidades sociales que facilitan a las personas el desarrollo individual y una mayor participación en la vida en sociedad, así como la existencia de una red de protección social que permita a los sujetos recibir ayudas y prestaciones de carácter económico o técnico. Las personas beneficiarias han de ser concebidas como agentes activos, como sujetos de la acción.

Desde esta óptica, los servicios sociales no pueden garantizar el bienestar de las personas ofreciéndoles ayudas económicas exclusivamente sino que han de promover en los sujetos el desarrollo de una serie de capacidades personales mediante apoyos técnico-sociales que contribuyan a la mejora de su nivel de vida y a la expansión de su “agencia”, es decir, de su poder para ser sujetos de la acción y no objetos. Sen (2000), indica como ejemplo el caso de una persona que tenga una renta alta, pero que no disponga de ninguna oportunidad de participación política; aunque no sea «pobre» en el sentido habitual del término, es claramente pobre en el sentido de que le falta una importante libertad. Así mismo, una persona que carece de empleo aunque reciba una prestación económica se encuentra con otro tipo de privaciones y una serie de efectos derivados de tal situación (daños psicológicos, pérdida de motivación y de confianza en sí mismo, aumento de las enfermedades, etc.). En este sentido, el análisis de la desigualdad y del bienestar no puede centrar la atención sólo en la renta.

Las prestaciones económicas juegan un papel fundamental en el desarrollo de los servicios sociales y se dirigen a colectivos o individuos que son seleccionados previa comprobación de ingresos (sirvan de ejemplo las denominadas rentas de integración social). El hecho de seleccionar bien a los

destinatarios de las ayudas puede presentar una serie de dificultades o distorsiones (Sen, 2000):

- a) *Distorsión de la información*: la implantación de un sistema policial que trate de pillar a los defraudadores puede provocar disuasión en quienes en realidad reúnen las condiciones para solicitar las prestaciones a las que tienen derecho.
- b) *Distorsión de los incentivos*: la ayuda condicionada puede influir en la conducta económica de los individuos, de manera que la perspectiva de perderla si se gana demasiado puede disuadir a las personas a realizar las actividades económicas.
- c) *Desutilidad y estigma*: un sistema de ayuda que obligue a una persona a declararse pobre tiende a repercutir negativamente en su propia autoestima y en el respeto de los demás; de forma que el hecho de sentirse estigmatizado también podría tener pérdidas y costes indirectos.
- d) *Costes administrativos, pérdida y corrupción generales*: el procedimiento de selección de los destinatarios de la ayuda puede tener considerables costes administrativos y entrañar la pérdida de intimidad y de autonomía individual que implican la necesidad de revelar una gran cantidad de información. En este sentido, existen mayores posibilidades de que haya corrupción.
- e) *Viabilidad política y social*: los beneficiarios de la ayuda social condicionada suelen tener poco poder político y carecer de influencia para participar en las disputas políticas o defender la calidad de los servicios ofrecidos.

Esta comprobación de recursos (*means-tested*), aun siendo necesaria, no puede ser el único criterio a tener en cuenta, sino que ha de complementarse con el análisis de las necesidades y capacidades de la ciudadanía, a fin de garantizar una adecuada distribución de la ayuda pública. La pobreza no puede quedar reducida a la carencia de renta, ni subordinada a sistemas ajenos que sitúen a las personas en situación de dependencia dado que “la visión asistencialista de la pobreza, además de practicar un funcionalismo atroz, “normaliza” la situación de pobreza, haciéndola

dependiente de favores ajenos. Lo que puede “curar” la pobreza no son los beneficios, sino la constitución de un sujeto social capaz de historia propia, individual y colectiva” (Demo, 2002, p. 16). En este sentido, la pobreza política, se convierte -en la actual sociedad de conocimiento- en un reto mayor que la pobreza material, dado que la incapacidad para organizar el propio destino con autonomía es una de las principales limitaciones para lograr que cada sujeto sea protagonista de su propia historia.

### **1.1.3. La dignidad humana como fundamento de los Derechos Humanos**

En este apartado se aborda el concepto de dignidad humana entendido como un *mínimum invulnerable* y, por tanto, el punto de partida de las intervenciones realizadas desde los servicios sociales y las políticas públicas en las sociedades del bienestar. Del concepto de dignidad se van a derivar los derechos y principios de actuación que conocemos actualmente y que se recogen en las leyes autonómicas de servicios sociales. Si bien, aunque resulte más claro definir qué situaciones y circunstancias atentan contra la dignidad humana que clarificar este término intrínsecamente complejo, nos ocuparemos brevemente de su estudio.

El término dignidad procede del latín *dignitas-atris* y en su primera acepción significa cualidad de digno (Diccionario de la Real Academia Española). También se entiende como excelencia, realce, gravedad y decoro de las personas en la manera de comportarse, siendo utilizado para hacer referencia a un cargo o empleo honorífico y de autoridad, así como a la prebenda que corresponde a este tipo de oficio. Siguiendo a Fernández García (2001, p. 20), para el tema que nos ocupa, entendemos la dignidad humana como “el valor de cada persona, el respeto mínimo hacia su condición de ser humano, respeto que impide que su vida o su integridad sea sustituida por otro valor social”. En este sentido, el ser humano es concebido como un *fin* en sí mismo y no como un medio o instrumento al servicio de la sociedad.

La dignidad es el fundamento de los derechos humanos “los cuales se erigen como la salvaguarda suprema para garantizar la preservación de ésta” (Von Dedina & Keyeux, 2009, p. 204). Es decir, los derechos humanos se configuran como el medio de protección de la dignidad humana, como los requisitos fundamentales de los que ha de disponer toda persona para alcanzar una vida digna. Desde una perspectiva ontológica, todo ser humano por el

mero hecho de serlo tiene derecho a la dignidad, derecho que debe ser tratado y protegido.

Entre los textos legales que incluyen el término dignidad, destaca en primer lugar, la *Carta de las Naciones Unidas* (1945) firmada en San Francisco que alude en su preámbulo a la dignidad humana, indicando textualmente:

“nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas (...) hemos reunido nuestros esfuerzos para realizar estos designios”.

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, también se hace mención al concepto de dignidad:

“Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (preámbulo).

“Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad” (preámbulo).

También en el artículo primero se indica:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Según Otero (2006), en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* la dignidad aparece únicamente en el preámbulo y como fundamento. En su opinión, “la dignidad se aborda en este primer momento como valor, como un tópico que sólo más tarde se convertirá en un concepto teórico con significación concreta de contenido” (Otero, 2006, p. 70). Será a

partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando comenzarán a producirse textos en los que la dignidad aparezca como un derecho específico. Entre ellos, destaca la *Declaración de los derechos del niño* (1959) que establece en su principio segundo que el niño gozará de especial protección para que pueda desarrollarse en condiciones de libertad y dignidad; y también en la *Declaración de la juventud* de 1965 en el principio 3 se indica que los jóvenes deben ser educados en el espíritu de la dignidad.

Asimismo, hay alusiones a la dignidad de los seres humanos en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales* de 1966, en los cuales se considera que los principios enunciados en la *Carta de las Naciones Unidas*, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables, y se reconoce que “estos derechos se derivan de la dignidad inherente a la persona humana”.

En el primer *Pacto* mencionado, el artículo 10 recoge que “toda persona privada de libertad será tratada humanamente y con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano”. En el segundo, el artículo 13 referido al derecho de toda persona a la educación, señala que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Posteriormente, en la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos* celebrada en Viena en 1993, se reconoce y afirma que los derechos humanos tienen su origen en la dignidad y en el valor de la persona humana, siendo ésta el sujeto central de los derechos humanos y las libertades fundamentales, por lo que debe ser la principal beneficiaria de tales derechos y participar activamente en su realización.

Recientemente, en el año 2011, con motivo del *Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial*, la Directora General de la UNESCO Irina Bokova afirmaba que “la igualdad en dignidad y derechos de todas las personas debe seguir siendo el punto de partida de cualquier acción, así como la medida de su éxito. Ello supone tomar en cuenta todas las opiniones e incluir a todas las personas”. Desde el mismo enfoque, Mayor Zaragoza (2010), considera que la dignidad constituye el principal objetivo

para el cambio social y de cultura, para que se abandone la fuerza, la coacción y la violencia y se establezca el diálogo, la conciliación y la resolución pacífica de los conflictos. Objetivo que ya había sido establecido años atrás en la Constitución de la UNESCO (1945) cuando se indicaba que “la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”.

El logro de la dignidad humana exige a la educación el incremento de los recursos personales y las capacidades básicas de los sujetos, entendiendo que todas las personas han de tener garantizados sus derechos. La educación es el camino para que la persona pueda llegar a ser feliz, en su día a día, en el presente pero también en el futuro, en el cual proyecta sus anhelos y aspiraciones de tener una vida mejor. Partiendo de esta visión, la tradicional línea de pobreza que establecía las condiciones mínimas para sobrevivir ha de ser sustituida por la línea de dignidad, posibilitando un cambio de perspectiva al “elevar la concepción tradicional de equidad social desde la formulación de la vida mínima (focalizada en la mera superación de la línea de pobreza) a la formulación de una vida digna” (Larraín, 2002, p. 1). La línea de pobreza se centra en las necesidades de subsistencia pero la línea de dignidad, propuesta en gran medida por los países del cono Sur para reivindicar otro modelo de desarrollo, incluye también los derechos de la ciudadanía. Por tanto, el concepto de dignidad va más allá de la mera subsistencia de las personas y se fundamenta en los conceptos de sustentabilidad, necesidades humanas y libertades reales, los cuales combinan criterios objetivos y subjetivos en la evaluación del desarrollo, criticando la concepción del mismo centrada únicamente en el crecimiento económico (Larraín, 2002).

En consecuencia, el derecho de las personas a tener una vida digna va a estar condicionado por la concepción del bienestar que oriente las políticas sociales que se desarrollan en un territorio determinado. A grandes rasgos, el bienestar puede ser entendido en una doble dimensión: como responsabilidad individual o como responsabilidad colectiva. En el debate establecido entre Schmidtz y Goodin (2000), a favor y en contra del bienestar individual, se ponen de manifiesto ambos cuestionamientos, que afectan a la dignidad de los seres humanos. Coincidiendo con las teorías de Robert E. Goodin, consideramos que si se pretende que todas las personas alcancen condiciones

de vida digna (más allá de la mera subsistencia) el bienestar social ha de alejarse de las concepciones que centran su interés únicamente en la responsabilidad individual, en el sentido de culpabilizar a los sujetos, eximiendo a los gobiernos de sus responsabilidades como garantes de la igualdad social. Al respecto, concordamos con las palabras de Ramoneda (2000, pp. 17-18) cuando afirma que “responsabilidad individual, sí; responsabilidad colectiva, también. Ser responsable es, ciertamente, asumir las consecuencias de los propios actos (...). La responsabilidad colectiva en este caso es evitar la fractura social. La democracia no puede resolver estos problemas simplemente llenando las cárceles. Es un fracaso”. En su opinión, el discurso de la responsabilidad individual, presentado desde la perspectiva conservadora, va precisamente en contra del derecho a tener una vida digna, justificándose en la existencia de diversos grados de dignidad que establecen distinciones en base a la bondad moral que el individuo haya acumulado por su libre y personal elección.

La concepción del bienestar como responsabilidad colectiva (Goodin, 2000), sin despreciar la virtud de quienes se responsabilizan de su bienestar y el de sus familias, se ha de plantear qué hacer con quienes no pueden o no quieren asumir tales responsabilidades, considerando que la Administración Pública tiene el deber de ofrecer oportunidades que permitan a las personas alcanzar la línea de dignidad y los derechos que tienen reconocidos por el mero hecho de pertenecer a la familia humana. En este sentido, es importante estar alerta ante las políticas sociales de doble rasero, que bajo criterios moralizantes, separan a los pobres que merecen las ayudas y los someten a un régimen diferente y menos duro, reservando el régimen punitivo exclusivamente para los pobres “capaces” que no merecen la ayuda estatal (por ejemplo, las mujeres jóvenes con hijos a cargo en condiciones de trabajar que para determinadas políticas sociales no merecen ningún tipo de soporte público). Más allá de criterios moralizantes y de buscar culpables individuales, la complejidad de las sociedades actuales precisa de responsabilidades compartidas, pues el hecho de que una persona se encuentre desempleada, por ejemplo, no va a depender únicamente de sus capacidades (aunque el tener un nivel de formación más elevado le facilitará la búsqueda) sino también de si se crean o no nuevos puestos de trabajo.

En definitiva, lo que le da dignidad a un ser humano es la libertad ejercida personalmente, con igualdad y fraternidad (Sampedro, 2010), pero



para que cada persona pueda *“hacerse lo que se es”* precisa participar y formar parte de procesos educativos que le permitan desarrollarse en el marco de los valores fundamentales. Se trata de promover el desarrollo interno de las personas, no únicamente el exterior y cuantitativo que tantas dificultades ha puesto a las sociedades para que la ciudadanía pueda vivir humanamente. El derecho a vivir, en suma, exige la posibilidad de hacer lo más que podamos de nuestras potencialidades y tener libertad para poder vivir nuestra propia vida. En este sentido, se ha de apostar por la inversión en las personas, financiando los recursos sociales que garanticen aquellas necesidades y derechos de la ciudadanía que precisan de la intervención estatal para poder hacerse efectivos. No obstante, las sociedades actuales parecen apuntar hacia otras direcciones, que ponen en cuestión el valor de la solidaridad social como garantía de la igualdad y la cohesión en las sociedades democráticas.

## **1.2. Las políticas sociales y los modelos de bienestar social en el contexto europeo**

Los acontecimientos que desde la década de los cincuenta del siglo XX hasta la actualidad han ido marcando los ritmos de la política social europea han sido múltiples y diversos: aprobación de Tratados, Libros Blancos, Informes, Directivas, etc., todos ellos fundamentales para la progresiva construcción de la dimensión social de la Unión Europea (UE) actualmente debilitada por la crisis económica mundial y por la presencia de una fuerte tendencia neoliberal en la prestación de servicios a la ciudadanía.

Con todo, la coexistencia de diversos modelos de bienestar social (continental, liberal, socialdemócrata, etc.) no ha impedido que la Comisión Europea haya identificado una serie de elementos comunes en los Estados miembros, referidos a: la construcción de valores compartidos en las políticas sociales y económicas, las mayores expectativas del Estado que tiene la ciudadanía europea en comparación con Asia o Estados Unidos, la existencia de una lógica de integración que refuerza la dimensión social europea, la fuerte tradición de diálogo social y asociación entre los gobiernos de la empresa y los sindicatos (Sanahuja, 2008, p. 28).

En los siguientes apartados se hará referencia a la política social en la UE analizando su origen y desarrollo, poniendo especial atención en los servicios sociales de interés general (término comunitario para hacer

referencia a los servicios sociales) y en los diversos modelos o regímenes de bienestar social que coexisten en el seno de la Unión.

### **1.2.1. Origen y desarrollo de la Política Social Europea: de Roma a Lisboa**

En las raíces de la Política Social Europea destaca el nacimiento de la *Comunidad Europea del Carbón y del Acero* (CECA) con el *Tratado de París* (1951) y la creación de la *Comunidad Económica Europea* (CEE) en el *Tratado de Roma* de 1957, aunque no será hasta 1986, con la firma del Acta Única Europea, cuando se introduzca la cohesión económica y social como política comunitaria.

La firma del Tratado de Roma coincidió con la del *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica* (EURATOM), por lo que ambos son conocidos conjuntamente como los “Tratados de Roma”. El propósito fundamental del Tratado constitutivo de la CEE se centra en la consecución de una integración económica a fin de conseguir la unión política, siendo la filosofía dominante la idea de que el crecimiento económico constituye una condición necesaria y suficiente para la mejora de las condiciones de vida. En el mismo Tratado, se acuerda la creación del *Fondo Social Europeo* con el propósito de mejorar el mercado laboral, facilitando el empleo de los trabajadores a través del incremento de la movilidad dentro de la Comunidad, la formación y el reciclaje.

En el origen de la CEE “la política social es marginal y residual, es un ámbito propio de los Estados nacionales que en el período 1950-1970 van a expandir y consolidar sus sistemas de protección social, su papel es secundario y reactivo a los impactos del cambio económico y, siempre, insistimos, un espacio predominantemente nacional” (Rodríguez Cabrero, 2004b, p. 3). Se trata de una política social centrada esencialmente en los trabajadores, en la protección de la mano de obra.

**a) *Carta Social Europea***

La *Carta Social Europea*, firmada en el año 1961 y ratificada por España en 1980, constituye una de las actuaciones más significativas del Consejo de Europa, cuya principal finalidad se centra en la defensa y desarrollo de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales con objeto de salvaguardar y proteger los ideales y principios del patrimonio común y su progreso económico y social. En el articulado de la *Carta*, se reconoce el derecho de las personas físicas o mentalmente disminuidas a la formación profesional y a la readaptación profesional (art. 15), el derecho a la familia a una protección social, jurídica y económica (art. 16), los derechos de las madres y los niños a una protección social y económica (art. 17), el derecho de los trabajadores migrantes y sus familias a la protección y la asistencia (art. 19), así como el derecho a los beneficios de los servicios sociales (art. 14).

Concretamente, respecto a este último derecho, las partes contratantes se comprometen a fomentar u organizar servicios que contribuyan al bienestar y al desarrollo de los individuos y de los grupos en la comunidad, así como su adaptación al medio o entorno social. Paralelamente, se asume el compromiso de estimular la participación de los individuos y de las organizaciones benéficas o de otra clase en la creación y mantenimiento de tales servicios.

**b) *Tratado de Luxemburgo***

En 1970, el *Tratado de Luxemburgo*, supuso la introducción de un sistema de recursos propios por el cual la Comunidad recibe todos los derechos de aduana de los productos importados de países no miembros, los recursos procedentes del impuesto sobre el valor añadido y las exacciones por importación de recursos agrarios. Además significó la ampliación de los poderes presupuestarios del Parlamento Europeo.

**c) *Acta Única Europea***

El *Acta Única Europea*, aprobada en el año 1986, presenta como objetivo prioritario reactivar el proceso de construcción europea con la pretensión de mejorar la situación económica y social mediante la

profundización de políticas comunes con la introducción de modificaciones a los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas. Las disposiciones que modifican el *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea* relativas a la política social, inciden en la mejora del medio de trabajo para proteger la solidaridad y la salud de los trabajadores, así como en la armonización de las condiciones existentes en ese ámbito (art. 118 A). También, se alude al desarrollo del diálogo entre las partes sociales a nivel europeo, que podrá dar lugar al establecimiento de relaciones basadas en un acuerdo entre éstas (art. 118 B). Dicho acuerdo, como señala Falkner (2007), sólo fue posible porque la salud y la seguridad estaban estrechamente relacionadas con el mercado único.

***d) Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores***

La aprobación de la *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores* en 1989, con la exclusión de la representación del Reino Unido, significó la presencia de la dimensión social en el ámbito de las actividades laborales encaminadas a instaurar en la Comunidad un mercado único. En ella se señalan como derechos fundamentales de los trabajadores, entre otros: la libre circulación que posibilita a cualquier trabajador ejercer cualquier profesión y oficio en la Comunidad, el derecho a la libertad de elección y ejercicio de una profesión que debe ser justamente remunerada proporcionándole a los trabajadores un nivel de vida digno, el reconocimiento del derecho al descanso semanal y a vacaciones pagadas, el derecho a la protección social adecuada de los trabajadores de la Comunidad Europea y de quienes queden excluidos del mercado de trabajo, bien porque no han podido acceder a él o por no poder reinsertarse en el mismo, así como la protección social de colectivos específicos como la infancia y la adolescencia, personas mayores y minusválidos.

Respecto a los niños y adolescentes se establece que la edad mínima de admisión al trabajo no debe ser inferior a la que concluye la escolaridad obligatoria y en ningún caso inferior a quince años. Además, los jóvenes deberán poder beneficiarse al finalizar la escolaridad obligatoria de una formación inicial de duración suficiente para poder adaptarse a las exigencias

de su futura vida profesional. Asimismo, las personas que hayan alcanzado la edad de jubilación, pero no tengan derecho a pensión deben poder disfrutar de recursos suficientes y de una asistencia social y médica adaptada a sus necesidades. Por su parte las personas con cualquier tipo de minusvalía deben contar con la posibilidad de beneficiarse de medidas adicionales concretas encaminadas a favorecer su integración profesional y social.

También la *Carta*, en su artículo 16, reconoce la igualdad de hombres y mujeres, incentivando las acciones destinadas a garantizar dicha igualdad para el acceso al empleo, la retribución, las condiciones de trabajo, la protección social, la educación, la formación profesional y la evolución de la carrera profesional. Del mismo modo, se recomienda la adopción de medidas de conciliación laboral y familiar.

***e) Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht***

Será en 1993 con la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea, denominado también *Tratado de Maastricht*, cuando se establezca una nueva estructura de la Unión Europea, basada en tres pilares: las Comunidades Europeas, la política exterior y de seguridad común (PESC) y la cooperación policial y judicial en materia penal (JAI). El *Tratado* establece una ciudadanía europea, refuerza las competencias del Parlamento Europeo y pone en marcha la unión económica y monetaria (UEM). Además, la CEE se convierte en la Comunidad Europea (CE).

Con el protocolo social anexo al *Tratado*, las competencias comunitarias se amplían al ámbito social, a excepción del Reino Unido que no participa en el mismo. Sus objetivos se centran en:

- promoción del empleo;
- mejora de las condiciones de vida y trabajo;
- protección social adecuada;
- diálogo social;
- desarrollo de los recursos humanos para garantizar un elevado y duradero nivel de empleo;

- integración de las personas excluidas del mercado laboral.

**f) *Libro Blanco sobre la política social europea***

En 1994 la Comisión Europea publica el *Libro Blanco sobre la política social europea “Un paso adelante para la Unión”*, siendo el empleo el objetivo prioritario. Las principales temáticas en torno a las cuales se organiza el libro son:

- *Modelo social europeo:*
  - *La protección y el desarrollo del modelo social europeo:* se otorga una mayor prioridad a la creación de nuevos puestos de trabajo, para que Europa pueda alcanzar unos niveles sociales altos con la capacidad de competir en los programas mundiales, con el aumento del progreso social y de la competitividad europea en los mercados mundiales a través de una población trabajadora bien formada y altamente motivada y adaptable, y mediante la fijación de objetivos comunes respecto a las políticas sociales.
- *Empleo*
  - *La búsqueda de más puestos de trabajo buenos y estables:* los cambios estructurales dinámicos, así como un mayor desarrollo económico y la flexibilidad aumentada del mercado de trabajo, son urgentemente necesarios si la Unión quiere liberarse del bajo empleo y del peligro del elevado paro, así como ampliar el acceso al trabajo y repartir más ampliamente los ingresos.
  - *La inversión en una mano de obra cualificada:* se reconoce que la inversión en educación y formación es uno de los requisitos esenciales para la competitividad de la Unión y para la cohesión social, especialmente en un mercado laboral en el que las personas tendrán que cambiar de profesión o de puesto de trabajo a lo largo de sus vidas.

- *La mejora de las condiciones de trabajo como parte de una Europa competitiva:* se prioriza la realización del programa de acción social existente, la consolidación de una buena base de normas de trabajo y la promoción de la seguridad y de la salud en el trabajo.
- *La creación de un mercado de trabajo europeo:* a través de una interacción más compleja de políticas que en el pasado para abordar el desafío de hacer de Europa un espacio real de libre circulación, en el que esta libertad no solo sea un derecho legal, sino también una realidad cotidiana para la población europea; la coordinación eficaz de los sistemas de seguridad de los Estados miembros, con el propósito de evitar que las divergencias entre los sistemas de seguridad afecten negativamente a personas que se desplazan de un país a otro; el fomento de la red EURES (servicios europeos de empleo) como agencia general de empleo europea encargada de informar, asesorar y colocar a los demandantes de empleo en Europa; la promoción de políticas de integración que tengan por objeto la mejora de la situación de los ciudadanos de terceros países con residencia legal en la Unión, adoptando medidas dirigidas a reforzar sus derechos con respecto a los de los ciudadanos de los Estados miembros; la lucha contra el racismo y la xenofobia, a través de la creación de sistemas de control de los incidentes de hostigamiento racial y el aumento de la ayuda financiera para proyectos de lucha contra el racismo, fundamentalmente.
- *Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres:* a través de la puesta en marcha de medidas destinadas a acabar con la segregación en el mercado de trabajo y promover el valor del trabajo de las mujeres, conciliar la vida laboral y la familiar y acelerar la participación de las mujeres en la toma de decisiones.
- *Salud pública:* se refiere a las relaciones entre salud pública y la política social y ambiental. Dichas relaciones incluyen los efectos negativos de la pobreza, el desempleo y la exclusión social sobre la salud; la presión creciente sobre los sistemas de seguridad social

debidos a la evolución demográfica; el papel de los programas sanitarios de prevención y rehabilitación para favorecer la integración social; los efectos de las condiciones ambientales sobre la salud pública y los problemas y necesidades sanitarios específicos debidos al aumento de la movilidad dentro de la Unión y a la inmigración. En este marco se presentan programas plurianuales en algunos ámbitos (cáncer, prevención de las drogodependencias, etc.), al mismo tiempo que se ha de tener en cuenta la ayuda a los Estados miembros para que puedan responder a problemas sanitarios debido al aumento de las posibilidades de movilidad dentro de la Unión.

- *Cooperación internacional*: a través de la cooperación bilateral y multilateral, del establecimiento de relaciones con los países de Europa central y oriental y la presencia de temas sociales en relación con el comercio internacional.

#### **g) *Tratado de Ámsterdam***

En 1997 el *Tratado de Ámsterdam* modifica algunas disposiciones del *Tratado de la Unión Europea*, de los *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* y de diversos actos afines, pero no los sustituye sino que los amplía. Respecto a la política social, se establece que la Comunidad y los Estados miembros tendrán como objetivo el fomento del empleo, así como la mejora de las condiciones de vida y de trabajo, a fin de conseguir su equiparación por la vía del progreso, una protección social adecuada, el diálogo social, el desarrollo de los recursos humanos para conseguir un nivel de empleo elevado y duradero y la lucha contra las exclusiones (art. 117). Para la consecución de tales objetivos la Comunidad apoyará y completará la acción de los Estados miembros en los siguientes ámbitos (art. 118):

- la mejora del entorno de trabajo para proteger la salud y la seguridad de los trabajadores;
- las condiciones de trabajo;
- la información y la consulta a los trabajadores;



- la integración de las personas excluidas del mercado laboral, sin perjuicio de las disposiciones del artículo 127;
- la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que respecta a las oportunidades en el mercado laboral y el trato en el trabajo.

#### ***h) Tratado de Niza***

El *Tratado de Niza* (2001) no supuso importantes innovaciones en materia de política social. Destaca el artículo 137 en el que se establece que la Comunidad apoyará y complementará la acción de los Estados miembros en las áreas subsiguientes: a) la mejora del entorno de trabajo, para proteger la salud y la calidad de la seguridad de los trabajadores; b) las condiciones de trabajo; c) la seguridad social y la protección de los trabajadores; d) la protección de los trabajadores en caso de rescisión del contrato laboral; e) la información y la consulta de los trabajadores; f) la representación y la defensa colectiva de los intereses de los trabajadores y de los empresarios, incluida la cogestión, sin perjuicio de dispuesto en el apartado 5; g) las condiciones de empleo de los nacionales de terceros países que residan legalmente en el territorio de la Comunidad; h) la integración de las personas excluidas del mercado laboral, sin perjuicio del artículo 150 referido a la política de formación profesional; i) la igualdad entre hombres y mujeres por lo que respecta a las oportunidades en el mercado laboral y al trato en el trabajo; j) la lucha contra la exclusión social; y k) la modernización de los sistemas de protección social, sin perjuicio de la letra c).

#### ***i) Tratado de Lisboa***

Por último, el *Tratado de Lisboa* firmado el 13 de diciembre de 2007 por los veintisiete estados miembros -en vigor desde diciembre de 2009- modifica y actualiza los anteriores Tratados de la UE para dar respuesta a los nuevos retos del siglo XXI. Entre los puntos fundamentales destacan: la mayor accesibilidad de la ciudadanía a través de la “iniciativa ciudadana” (un millón de personas -de una población de 500 millones- de un conjunto de Estados miembros puede solicitar a la Comisión Europea, mediante una petición, que presente nuevas propuestas legislativas); la racionalización de los procedimientos de toma de decisiones de la UE dado que en el Consejo se ampliará la adopción de decisiones por mayoría cualificada (es decir, habrán

de ser aprobadas por el 55% de los Estados miembros, que reúnan como mínimo el 65% de la población europea) en vez de por unanimidad; la creación de un nuevo Alto representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad a fin de promover la acción de la UE en la escena internacional, defendiendo sus intereses y valores; la reafirmación del compromiso con la unión monetaria y la formalización de la posición del Banco Central Europeo al convertirlo en una institución de la Unión Europea.

Además, reconoce los derechos, libertades y principios enunciados en la *Carta de los Derechos Fundamentales* (2000), que ahora es jurídicamente vinculante lo que significa que cuando la UE proponga y aplique legislación deberá respetar tales derechos y los Estados miembros también tendrán que hacerlo cuando apliquen la legislación de la UE. Asimismo se establecen con más claridad los límites de las competencias de la UE, diferenciando entre competencias exclusivas (unión aduanera, política monetaria, política comercial común, etc.), competencias compartidas (mercado interior, política social, medio ambiente, transportes, etc.) y acciones para apoyar y complementar la acción de los Estados miembros (industria, cultura, educación, formación profesional, juventud, deporte, protección civil, turismo, protección y mejora de la salud humana y cooperación administrativa).

Aunque el Tratado introduce algunas modificaciones, la política social sigue siendo sobre todo competencia de los Estados miembros, limitándose la UE a respaldar y complementar el papel de la acción de los mismos en esta materia, en conformidad con el principio de subsidiaridad. Según Pedrosa (2009, p. 619), el *Tratado de Lisboa* refuerza la *dimensión social europea* dado que:

- Basa el mercado interior en una economía social de mercado altamente competitiva, tendente al pleno empleo y al progreso social (art. 3).
- Aboga por combatir la exclusión social y la discriminación y fomentar la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones, la protección de los derechos del niño y la cohesión económica, social y territorial (art. 3).

- Reconoce los derechos, libertades y principios enunciados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, otorgándole el mismo valor jurídico que a los Tratados; y, además, se adhiere al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (art. 6).

Pero nuevamente, la UE subordina la dimensión social a las máximas económicas que marcan los ritmos de todas las políticas comunitarias. En la historia de la UE la subordinación de lo social a lo económico ha sido una constante, desde sus orígenes se articularon contextos para el desarrollo del comercio y la construcción de un mercado común, mientras que la dimensión social se ha presentado de forma tímida debido a la falta de una inversión fuerte en el campo social.

Esta situación, en opinión de Barrera (2009, p. 207) hace que “los intentos de política social europea se queden en grandes simplificaciones (las políticas sociales en Europa quedan circunscritas casi en exclusividad a políticas laborales, para el fomento del empleo de distintos grupos con dificultad de acceso al mercado de trabajo, igualdad hombres-mujeres, y desarrollos regionales, que más que por lo social, siguen siendo pro económicas, para mejorar zonas desde el punto de vista económico, o colectivos cara a la vinculación con el mercado de trabajo). Quedan fuera las concepciones de Bienestar vinculadas a lo que se entiende por Servicios Sociales universales”.

Ante esta visión reduccionista de las políticas sociales y a la primacía de la autonomía y discrecionalidad de cada Estado miembro en esta materia, las diferencias de cobertura de los derechos sociales y la prestación de servicios de bienestar en los diferentes Estados miembros continúan incrementándose.

### **1.2.2. Los servicios sociales en el contexto de la Unión Europea**

El impulso de la Agenda social, en la *Cumbre de Lisboa de 2000* constituyó un acontecimiento clave en orden a lograr objetivos europeos comunes y aumentar la coordinación de las políticas sociales en el contexto del mercado interior y de la moneda única. En la Agenda se proponen diversas

acciones relacionadas con el pleno empleo, la protección social y la cooperación internacional. La calidad de la política social es entendida como un alto nivel de protección social, buenos servicios sociales disponibles para todos en Europa, oportunidades reales para las personas y respeto de los derechos fundamentales y sociales; centrándose principalmente en: modernizar y mejorar la protección social, promover la inclusión social, promover la igualdad entre hombres y mujeres, reforzar los derechos fundamentales y luchar contra la discriminación.

Los servicios de interés general, entre los que se sitúan la educación y los servicios sociales como elementos esenciales del modelo europeo de sociedad, son entendidos en el seno de la Unión como aquellos servicios, sometidos o no a la disciplina del mercado, que las autoridades públicas consideran de interés general y están sometidos a obligaciones específicas de servicio público (COM (2003) 270 final; COM (2004) 374 final).

Con la pretensión de lograr el desarrollo de un concepto comunitario de servicios de interés general se establecen una serie de elementos comunes que sirven de base para su definición. Entre ellos cabe referirse a:

- *Servicio universal*: se trata de un concepto con carácter dinámico, adaptado a las necesidades cambiantes de los ciudadanos, y flexible, entendido como plenamente compatible con el principio de subsidiariedad. En un entorno de mercado liberalizado, una obligación de servicio universal ha de garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso al servicio a un precio asequible, y que se mantenga -y, en su caso, se mejore- su calidad.
- *Continuidad*: consiste en asegurar la continuidad en el servicio independientemente del proveedor.
- *Calidad del servicio*: en líneas generales corresponde a los Estados miembros definir los niveles de calidad de los servicios de interés general, pero la legislación comunitaria define, en algunos casos, condiciones en materia de calidad (seguridad, exactitud y transparencia en la facturación, cobertura territorial y protección contra la interrupción del servicio). En ocasiones, se exige a los Estados miembros que supervisen y garanticen el

cumplimiento de las normas de calidad y aseguren la publicación de información sobre las mismas y sobre el rendimiento efectivo de los operadores.

- *Asequibilidad*: un servicio de interés económico general debe ofrecerse a un precio asequible de manera que sea accesible para todos los ciudadanos. Los Estados miembros fijarán qué se entiende por precios asequibles en función del precio de una cesta de servicios básicos en relación con la renta disponible de los clientes o usuarios. Una vez establecida la asequibilidad deberán garantizar su cumplimiento con un mecanismo de control de precios.
- *Protección de consumidores y usuarios*: la Comunicación de la Comisión sobre los servicios de interés general de septiembre de 2000 establece una serie de principios que pueden ser de utilidad a la hora de definir las necesidades de los consumidores y usuarios en este ámbito. Entre ellos destacan la buena calidad de servicio, niveles elevados de protección de la salud y de seguridad física de los servicios, la transparencia (por ejemplo de las tarifas, los contratos, la elección y la financiación de los proveedores), la elección del servicio y del proveedor, una competencia efectiva entre los proveedores, la existencia de organismos reguladores, la disponibilidad de mecanismos de solución de conflictos, la representación y participación activa de los consumidores y usuarios en la definición y evaluación de los servicios, y la elección de la forma de pago.

Los servicios de interés general resultan fundamentales para garantizar la cohesión social y territorial de la Unión Europea, aunque necesitan una apuesta más decidida tanto por parte de los Estados miembros como de la UE. En este sentido, para una verdadera construcción de la ciudadanía europea todo ciudadano deberá tener el derecho a acceder a estos servicios, independientemente del Estado miembro en el que resida.

En la segunda fase de la Agenda Social, vigente hasta 2010, cuyo lema es “*Una Europa social en la economía mundial: empleos y nuevas oportunidades para todos*”, se persigue un enfoque europeo integrado que

garantice una interacción positiva de las políticas económica, social y de empleo. Se desarrolla una estrategia doble orientada, de un lado, a reforzar la confianza en los ciudadanos y, de otro, a desarrollar acciones clave en torno al empleo, la igualdad de oportunidades y la inclusión.

Para poner en práctica la Agenda Social, la Unión Europea dispone de un amplio abanico de instrumentos: la legislación, el diálogo social, los instrumentos financieros (el Fondo Social Europeo y el programa Progress), el método abierto de coordinación (MAC) y el principio de coordinación (“*mainstreaming*”). En el marco de la protección social destaca *el método abierto de coordinación* (MAC) como un instrumento de la estrategia europea de Lisboa (2000), que circunscrito inicialmente al ámbito del empleo se aplica posteriormente a otras políticas sociales. El MAC proporciona un nuevo marco de cooperación entre los Estados miembros, con objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para realizar algunos objetivos comunes. Este método intergubernamental implica que los Estados miembros evalúan a otros Estados miembros («control de grupo») y la Comisión desempeña únicamente una función de supervisión.

El método abierto de coordinación se aplica a los ámbitos que son competencia de los Estados como el empleo, la protección social, la inclusión social, la educación, la juventud y la formación, basándose principalmente en:

- la identificación y la definición común de objetivos que deben cumplirse (adoptados por el Consejo);
- el establecimiento de instrumentos de medida definidos conjuntamente (estadísticas, indicadores, directrices);
- la «evaluación comparativa», es decir, la comparación de los resultados de los Estados miembros y el intercambio de las mejores prácticas (supervisión efectuada por la Comisión).

En el año 2006 la Comisión Europea presentó la comunicación denominada “*Aplicación del programa comunitario de Lisboa. Servicios sociales de interés general en la Unión Europea*”, como continuación del *Libro Blanco* sobre los servicios sociales de interés general, en la que se presenta la modernización de los servicios sociales como uno de los

principales retos europeos. Cabe recordar que el marco comunitario respeta el principio de subsidiariedad y que los servicios de interés general relacionados con el bienestar y la protección social son competencia de las autoridades nacionales, regionales y locales, pero en esta Comunicación se pretende una asunción más sistemática de las peculiaridades de los servicios sociales y una clarificación de las normas comunitarias aplicables a estos servicios. Desde esta perspectiva, se entiende por servicios sociales en la Unión Europea:

- a) Los sistemas legales y los sistemas complementarios de protección social, en sus diversas formas de organización (mutualidades o profesionales), que cubren los riesgos fundamentales de la vida como los relacionados con la salud, la vejez, los accidentes laborales, el desempleo, la jubilación o la discapacidad.
- b) Los demás servicios prestados directamente a la persona. Estos servicios ejercen una función de prevención y de cohesión social, y aportan una ayuda personalizada para facilitar la inclusión de las personas en la sociedad y garantizar la realización de sus derechos fundamentales. Incluyen:
  - la ayuda a las personas para afrontar retos inmediatos de la vida o crisis (endeudamiento, desempleo, toxicomanía o ruptura familiar);
  - las actividades destinadas a asegurar que las personas en cuestión posean las competencias necesarias para su inserción completa en la sociedad (rehabilitación o formación lingüística para inmigrantes) y, en particular, en el mercado laboral (formación o reinserción profesional). Estos servicios completan y sostienen el papel de las familias en los cuidados destinados a los más jóvenes y a los mayores;
  - las actividades destinadas a garantizar la inclusión de las personas con necesidades a largo plazo debidas a una discapacidad o a un problema de salud;

- la vivienda social, que permite un acceso a la vivienda a las personas con escasos ingresos. Algunos servicios pueden incluir cada una de estas cuatro dimensiones.

Asumiendo un enfoque amplio en la concepción de los servicios sociales, las principales características organizativas de los mismos son: el funcionamiento sobre la base del principio de solidaridad, el carácter polivalente y personalizado, la ausencia de ánimo de lucro, la participación ciudadana, la integración marcada en una tradición cultural (local) y la relación asimétrica entre prestadores y beneficiarios que no se puede asimilar a una relación «normal» de tipo proveedor-consumidor y que requiere la aplicación de la fórmula de pago por terceros. A grandes rasgos, se entiende que los servicios sociales cumplen un conjunto de objetivos y principios de organización en el marco de la Unión (véase cuadro nº 2).

A fin de aportar claridad y transparencia al planteamiento de la UE aplicable a los servicios de interés general, en octubre de 2007, se adjunta al *Tratado de Lisboa* un “Protocolo” en el que se reafirman los principios anteriormente mencionados, destacando: el papel esencial y la amplia discrecionalidad de las autoridades nacionales, regionales y locales en la prestación, encargo y organización de servicios sociales de interés general; la diversidad existente entre los servicios y las diferencias en las necesidades y preferencias de los usuarios en función de las situaciones geográficas, sociales o culturales; la promoción de un alto nivel de calidad, seguridad y asequibilidad, igualdad de trato y promoción del acceso universal y de los derechos de los usuarios (art. 1). En dicho “Protocolo” se pone de manifiesto el compromiso de la UE con los servicios sociales y los principios en los que se sustenta su actuación sirviendo de referencia para todos los niveles de gobernanza.



Cuadro nº 2

Definición, objetivos y criterios de organización de los servicios sociales

*Concepto y objetivos específicos:*

- Son servicios *orientados a las personas*, diseñados para responder a necesidades humanas vitales, en especial las necesidades de los usuarios en situación vulnerable; ofrecen protección contra riesgos generales y específicos de la vida y ayudan frente a las dificultades o crisis personales; asimismo, se prestan a familias en un contexto de modelos familiares cambiantes, apoyan su papel en el cuidado de los miembros de la familia de todas las edades, así como de las personas con discapacidad, y compensan posibles fallos en las familias; son instrumentos clave para la salvaguardia de los derechos humanos fundamentales y de la dignidad humana;
- Desempeñan un *papel de prevención y cohesión social*, que va destinado a la población en su conjunto, independientemente de sus medios económicos;
- Contribuyen a la *no discriminación, la igualdad entre hombres y mujeres, la protección de la salud humana, la mejora de las condiciones de vida y la calidad de vida y a garantizar la igualdad de oportunidades para todos*, mejorando así la capacidad de los individuos para una plena participación en la sociedad.

*Forma de organización, prestación y financiación:*

- Para poder abordar las variadas necesidades de la gente como individuos, los servicios sociales deben ser de *amplia cobertura y personalizados*, concebidos y prestados de manera integrada; con frecuencia entrañan una relación personal entre el beneficiario y el proveedor de servicios;
- La definición y prestación de un servicio deben tener en cuenta la *diversidad de usuarios* a los que va dirigido;
- En respuesta a las necesidades de los usuarios vulnerables, los servicios sociales se caracterizan generalmente por una *relación asimétrica entre proveedores y beneficiarios*.
- Como estos servicios están enraizados en *tradiciones culturales (locales)* se eligen soluciones adaptadas que se atengan a las particularidades de la situación local, garanticen la proximidad entre el proveedor de servicios y el usuario y la igualdad de acceso en todo el territorio.
- Los *proveedores de servicios con frecuencia necesitan una amplia autonomía* para abordar la variedad y la evolución de las necesidades sociales.
- Estos servicios se rigen por el *principio de solidaridad* y dependen en gran medida de la financiación pública, para garantizar la igualdad de acceso, independiente del patrimonio económico o de los ingresos;
- En la prestación de los servicios sociales frecuentemente desempeñan un papel importante *proveedores sin fin lucrativo y trabajadores voluntarios*.

Fuente: COM (2007) 725 final: 7.

Según Rodríguez Cabrero (2011, p. 58) son varios los aspectos que se pueden considerar de interés en el “Protocolo”. En primer término, limita la acción de la Unión Europea en los servicios de interés económico general, al reconocer el papel esencial y amplia capacidad discrecional de las autoridades

nacionales, regionales y locales. En segundo lugar, sitúa al usuario, la satisfacción de sus necesidades, sus preferencias y sus derechos, en el centro de los servicios. Además, afirma la necesidad de garantizar, como principios, un alto nivel de calidad, seguridad y accesibilidad económica, la igualdad de trato y la promoción del acceso universal y de los derechos de los usuarios. No es una simple declaración de valores sino que son instrucciones dirigidas a la Unión y a los Estados. No obstante, la principal dificultad se sitúa en la falta de claridad en la distinción entre servicio económico y no económico que puede generar incertidumbre en los prestadores de servicios, en la ciudadanía y en la sociedad civil.

La creación de un mercado único de servicios a partir de la adopción de la *Directiva 2006/123/CE*, que pretende impulsar un espacio sin fronteras interiores para permitir la libre circulación de servicios, tiene importantes consecuencias para los servicios sociales públicos. En ella se considera que la eliminación de los obstáculos jurídicos que impiden el establecimiento de un auténtico mercado interior es prioritaria para conseguir mejorar el empleo, la cohesión social y alcanzar un crecimiento económico sostenible, de ahí la necesidad de crear un mercado único de servicios.

La presente *Directiva* incluye únicamente los servicios de interés económico general que son servicios que se realizan por una contrapartida económica, quedando excluidos los servicios sociales en los ámbitos de la vivienda, la atención a los niños y el apoyo a las familias y personas necesitadas que prestan el Estado a escala nacional, regional o local o prestadores encargados por el Estado o asociaciones de beneficencia reconocidas como tales por el Estado (art. 2j). Además la *Directiva* no se aplica a la financiación de los servicios sociales ni al sistema de ayudas correspondientes y tampoco afecta a los criterios o condiciones establecidas por los Estados miembros para garantizar que los servicios sociales cumplan efectivamente una función en beneficio del interés público y de la cohesión social.

En este marco, la principal dificultad se centra en que existe una directiva sobre el mercado interior de servicios (*Directiva 2006/123/CE*) basada en la liberación de los mismos, sin que se disponga de otra *Directiva* que permita garantizar las finalidades del servicio público, estableciendo un

equilibrio entre los derechos de los consumidores y los derechos sociales. En palabras de Rodríguez Cabrero (2011, p. 73), es posible afirmar que “al propiciar la expansión del mercado de servicios la Unión puede estar favoreciendo no sólo la reducción de políticas públicas y un cierto declive de la calidad, sino también el incremento de la despolitización y la despreocupación por los asuntos públicos, salvo para reclamar rebaja de impuestos”. Será responsabilidad de cada Estado miembro garantizar un sistema de servicios públicos de calidad y la universalidad de los mismos.

Ante la situación de crisis económica que están viviendo los países europeos, con mayor o menor nivel de intensidad, la Comisión Europea ha propuesto la estrategia Europa 2020, centrada en tres objetivos estrechamente interrelacionados:

- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga uso más eficaz de los recursos, que sea verde y más competitiva.
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

Es este último objetivo el que se incardina directamente en el modelo social de la UE, entendiendo que el crecimiento integrador significa dar protagonismo a las personas mediante altos niveles de empleo, invirtiendo en cualificaciones, luchando contra la pobreza y modernizando los mercados laborales y los sistemas de formación y de protección social para ayudar a las personas a anticipar y gestionar el cambio, y a construir una sociedad cohesionada. Dentro del crecimiento integrador se establece la iniciativa “Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos” centrada en modernizar los mercados laborales facilitando la movilidad de los trabajadores y el desarrollo de cualificaciones a lo largo de la vida, con el fin de incrementar la participación en el empleo y de adecuar mejor la oferta a la demanda; y la iniciativa “Plataforma europea contra la pobreza”, dirigida a garantizar la cohesión social y territorial de tal forma que los beneficios del crecimiento y del empleo lleguen a todos y que las personas afectadas por la pobreza y la exclusión social puedan vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad.

En este sentido, el trabajo de la Comisión en la próxima década pretende orientarse a:

- Transformar el método abierto de coordinación sobre exclusión social y protección social en una plataforma de cooperación, evaluación entre homólogos e intercambio de buenas prácticas y en un instrumento para estimular el compromiso de las partes públicas y privadas en pro de reducir la exclusión social, y tomar medidas concretas, también mediante un apoyo específico de los fondos estructurales, especialmente el FSE.
- Concebir y aplicar programas de promoción de la innovación social para los más vulnerables, en particular facilitando una educación innovadora, formación y oportunidades de empleo para las comunidades más desasistidas, luchar contra la discriminación y desarrollar una nueva agenda para la integración de los inmigrantes con el fin de que puedan explotar plenamente su potencial.
- Evaluar la adecuación y viabilidad de los sistemas de protección social y de pensiones y estudiar los medios de garantizar un mejor acceso a los sistemas sanitarios.

Este horizonte, orientado hacia la construcción del modelo social europeo, necesitará de un gran esfuerzo por parte de los países miembros, debido a las importantes dificultades que la UE está experimentando para mantener sus niveles de bienestar social en un momento histórico en el que, según el último informe del *Comité de Protección Social* (2011), una de cada cinco personas de la Unión se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social y 40 millones viven en situación de privación material grave.

### **1.2.3. Modelos de política social en el contexto europeo**

En el marco de la Unión Europea, dada la diversidad de las políticas sociales desarrolladas en los Estados miembros, se pueden distinguir diversos regímenes de bienestar clasificados según el papel adoptado por el Estado, el mercado, la familia y la sociedad civil. Siguiendo la tipología clásica de

Esping-Andersen (1993) se identifican los siguientes modelos de bienestar social: liberal, corporativo o conservador y socialdemócrata.

En el Estado del bienestar liberal predomina la ayuda a través de la comprobación de falta de medios de la población, así como los planes modestos de seguros sociales. Los subsidios y ayudas sociales favorecen fundamentalmente a las personas con bajos ingresos, mientras que la población con mayor poder económico se adscribe a planes privados de protección social. La principal consecuencia de este tipo de régimen es la construcción de un orden de estratificación que es una mezcla entre una relativa igualdad de pobreza entre los beneficiarios de la protección social, de un bienestar para la mayoría diferenciado por el mercado y un dualismo político de clase entre los dos. De este modo, se crea una estructura social que diferencia por una parte, a los beneficiarios de las prestaciones -los pobres y los marginados- y por otra, a la clase media mayoritaria (Flaquer, 2000). Como países representativos de este modelo cabe destacar a Estados Unidos, Canadá y Australia.

El modelo corporativo o conservador se caracteriza por el predominio de los derechos vinculados a la clase y al estatus social, con un impacto redistributivo del Estado insignificante. Se trata de regímenes fuertemente comprometidos con la familia tradicional (manteniendo el reparto de roles en función del género) y con una notable presencia de la Iglesia, de manera que el Estado sólo interviene en aquellas circunstancias en las cuales las familias se ven incapacitadas para atender a sus miembros. Este tipo de régimen agrupa países como Austria, Francia y Alemania.

Por último, el modelo socialdemócrata está compuesto por aquellos países en los que el principio de universalismo y la desmercantilización (prestación de un servicio como asunto de derecho y cuando una persona puede ganarse la vida sin depender del mercado) se ha extendido a las nuevas clases medias. Se trata de buscar una igualdad en los estándares más elevados, no una igualdad en las necesidades mínimas, a través de la elevación de los servicios y prestaciones hasta unos niveles equiparables a la nueva clase media. También se pretende garantizar la completa participación de toda la ciudadanía de los derechos disfrutados por los más pudientes.

La universalidad es uno de los principios básicos de este tipo de régimen siendo el Estado el que se anticipa a las situaciones de necesidad del individuo, sin esperar a que se agote la capacidad de ayuda familiar. Este modelo le otorga un papel relevante a los servicios sociales, al asumir responsabilidades en el cuidado de los niños, mayores, personas en situación de riesgo de exclusión, etc., estimulando la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo. Pero, quizás la característica más sobresaliente del régimen socialdemócrata sea la fusión del bienestar social y trabajo, dado que el Estado está obligado a garantizar el pleno empleo (derecho al trabajo), y al mismo tiempo debe minimizar los problemas sociales. En este modelo se enmarcan los países escandinavos, destacando el sistema de bienestar de Suecia.

En realidad, los Estados de Bienestar presentan formas híbridas, no hay naciones unidimensionales en el sentido de casos puros, aunque la realización de clasificaciones amplias y modelos contribuye a tener una visión holística de la realidad. Arts y Gelissen (2002) se refieren a diversas clasificaciones que incluyen características que no están directamente recogidas en la clasificación de Esping-Andersen, mostrando diversos aspectos que ponen en cuestión la propuesta de este autor. Entre ellos, destaca la falta de especificación de los estados de bienestar mediterráneos, la inclusión del modelo de bienestar de los países de las antípodas (Australia y Nueva Zelanda) en el régimen de estado de bienestar liberal y finalmente, la falta de atención a la perspectiva de género en la política social.

En primer lugar, aunque algunos autores (Katrougalos, 1996) afirman que los países mediterráneos constituyen un subgrupo del modelo continental que está en los inicios de su desarrollo, en consonancia con Ferrera (1995), consideramos que dada la singularidad y coincidencia de sus características conforma un grupo específico. Según este autor, el modelo de bienestar mediterráneo constituido por los países del sur de Europa -Grecia, Italia, España y Portugal- se caracteriza por poseer sistemas de protección social altamente fragmentados. Aunque la intervención del Estado en el bienestar es relativamente baja algunos niveles de beneficios son muy generosos (por

ejemplo, las pensiones de jubilación) y la atención sanitaria está institucionalizada como un derecho de la ciudadanía<sup>1</sup>.

En este modelo, el mantenimiento de ingresos se basa en el estatus ocupacional, existiendo diferentes regímenes para los asalariados de la empresa privada, funcionarios y trabajadores autónomos; con diferencias en las contribuciones y prestaciones. También se define por la existencia de un sistema dual de protección de manera que existen ciudadanos *hiperprotegidos* (empleados públicos, asalariados privados de grandes y medianas empresas con contratos indefinidos), y un gran número de trabajadores y ciudadanos *infraprotegidos*, que ocasionalmente obtienen prestaciones insignificantes y que viven en condiciones muy duras.

Además, otra característica importante, es el alto nivel de particularismo en la percepción de beneficios financieros ocasionando altos niveles de clientelismo político que se concreta en favores concedidos a cambio del apoyo a una determinada organización y de votos al partido que representa. En opinión de Maurizio Ferrera (1995, p. 98) el uso clientelista del estado de bienestar con propósitos electorales ha sido aplicado de dos maneras. De un lado, a través de la penetración partidista en la administración del bienestar, distribuyéndose discrecionalmente las prestaciones. De otro, mediante la creación de comités y comisiones especiales, reclutados políticamente y dotados de poderes discrecionales respecto a la provisión de beneficios individuales.

Según Moreno (2001), como rasgos comunes de los países de la Europa del Sur, cabe destacar que todos ellos comparten analogías respecto a su historia, sistema de valores y peculiaridades institucionales dado que han sufrido experiencias de dictaduras y gobiernos autoritarios durante el siglo XX y han experimentado una industrialización tardía. Estas sociedades sufrieron experiencias fascistas o fascistoides de diferente naturaleza tras la Primera Guerra Mundial, con un modo de dominación clasista impuesto por

---

<sup>1</sup> En el contexto español, el reciente *Real Decreto-Ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones*, introduce modificaciones en la *Ley 16/2003* que restringen la universalidad del sistema. Por ejemplo, en el nuevo artículo 3 ter. relativo a la asistencia sanitaria en situaciones especiales se reduce el derecho a la asistencia sanitaria de las personas extranjeras.

una coalición política de derechas que neutralizó a las clases obreras y a otros colectivos peligrosos (intelectuales disidentes, estudiantes, demócratas) para asegurar la paz interior. La ideología oficial del momento excluía las ideologías y aspiraciones de los partidos y movimientos declarados fuera de la ley, de manera que la noción de ciudadanía dejó de existir o vivió una vida muy restringida y precaria durante el periodo dictatorial (Giner, 1995).

El factor religioso ha tenido una gran relevancia, con una notable presencia de la iglesia en la asistencia y protección social de la ciudadanía. Pero la característica distintiva del Estado del Bienestar meridional es el importante papel de la familia, que continúa ocupando un lugar fundamental en la socialización e intercambio de bienes materiales e inmateriales entre las diversas generaciones. No obstante, el papel central de la familia como institución de bienestar social está siendo amenazado en aquellos hogares en donde todos sus miembros han perdido su puesto de trabajo, situación que se ha agravado en los últimos años (sirva de ejemplo el caso español en donde el número de hogares con todos sus miembros activos en paro se sitúa en 1.737.900- EPA, 2012 III trimestre).

Otra de las críticas realizadas por Arts y Gelissen (2002) a la clasificación de Esping-Andersen se refiere a la inclusión de los países de las Antípodas (Australia y Nueva Zelanda) como representativos del régimen de Estado de Bienestar liberal. Las Antípodas presentan el sistema más amplio de ayuda de ingresos comprobados (*means-tested*) a nivel mundial, en el cual la redistribución se ha realizado a través de controles de sueldo y de seguridad del empleo más que mediante programas sociales. De este modo, las garantías de ingresos juegan un importante papel en sistema de bienestar social. Por ello, se considera que constituyen un modelo de política social separado, situado en una perspectiva más inclusiva de protección social que el modelo liberal.



Cuadro nº 3  
Modelos de Estado del Bienestar en Europa

	Modelo liberal	Modelo socialdemócrata	Modelo conservador	Modelo mediterráneo
Estado	Mínimo (residual)	Cobertura universal, subsidios generosos e igualitarismo	Protección de un modelo basado en la clase social y el estatus	Mezcla de cobertura universal (por ej.: sanidad) con protección por estatus (jubilación)
Mercado	Expansión (favorece la libre elección de los ciudadanos)	Desmercantilización (minimizar o abolir la dependencia del mercado). Marginación de los servicios de bienestar privado	Corporativismo (cada individuo se gana el derecho a participar en el bienestar social)	Poco desarrollo de servicios, privados de bienestar
Tercer sector	Poca influencia de movimientos socialista o socialdemócrata. Prestación de servicios orientados al mercado	Amplio desarrollo del asociacionismo y las ONG de tipo cultural y asistencialista	Existen importantes grupos intermedios que relacionan al Estado y al mercado reivindicando y prestando servicios	Escaso desarrollo que recae sobre todo en partidos políticos. Importante función de asociaciones de caridad vinculadas con la Iglesia
Familia	Asunto privado. Sólo se interviene en caso de riesgos graves de pobreza	Desfamiliarización (minimizar la prestación de servicios sociales por parte de la familia)	Familiarismo (se atribuyen a la familia el cumplimiento de diversos servicios sociales)	Familiarismo con un importante desarrollo de la solidaridad familiar

Fuente: Barrera (2009, p. 197).

Por último, en la clasificación de Esping-Andersen se omite el análisis del papel de las mujeres en la provisión de bienestar y la reflexión acerca de las desigualdades de género que están dificultando su incorporación en el mercado laboral, especialmente en aquellos regímenes de bienestar con marcado carácter familista basados en el modelo del “varón sustentador”. Entre las principales críticas realizadas a la clasificación de Esping-Andersen destacan las aportaciones de Jane Lewis (1993, 2009), quien insiste en que la relación que este autor establece entre trabajo y bienestar se centra únicamente en el género masculino, de forma que las mujeres sólo entran en este análisis cuando forman parte del mercado laboral remunerado. En este sentido, se oculta la dimensión de género presente en los diversos modelos de

bienestar europeos y se perpetúa la idea de que el trabajo no remunerado corresponde únicamente al sector femenino.

En España la falta de servicios de ayudas a las familias que permiten combinar los trabajos de cuidados con los profesionales ha tenido importantes consecuencias para la vida de las mujeres cuyo rol en el mantenimiento del Estado del Bienestar continúa siendo determinante; tal situación ha derivado en una doble presencia o duplicidad de funciones dentro y fuera del hogar que genera una sobrecarga de tareas cotidianas (Torns, 2001; Carrasco, Borderías & Torns, 2011). Esta situación limita los derechos de la población femenina, al no producirse un incremento de la presencia masculina en el trabajo doméstico ni el apoyo por parte de las instancias públicas de la vida familiar.

Como se indicará en el siguiente apartado, en el contexto español - principal exponente del modelo latino de cuidados- la ayuda familiar en situaciones de necesidad resulta un pilar fundamental para el mantenimiento del Estado del Bienestar pero las políticas sociales que han de permitir a las familias desempeñar sus responsabilidades sin que ello comporte ningún tipo de penalización económica, social y profesional resultan insuficientes. Muestra de tal escenario son las notables diferencias existentes en el empleo del tiempo entre hombres y mujeres en la vida cotidiana. Los resultados de la *Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010* indican que las mujeres dedican cada día dos horas y cuarto más que los hombres a las tareas del hogar, aunque en los últimos siete años los varones han recortado esta diferencia en 41 minutos. Además hay más de cinco puntos de diferencia en la participación de las mujeres en tareas de voluntariado y ayuda a otros hogares, aunque en este caso los varones le dedican 19 minutos más de tiempo. En las actividades en las que participan de forma similar, como en las de vida social y diversión o de atención a los medios de comunicación, los hombres dedican más tiempo que las mujeres (11 minutos más en vida social y 17 minutos en medios de comunicación).

En este marco, cabe destacar que la política familiar se halla fragmentada entre las acciones cuyo objetivo apunta al bienestar de diversas categorías familiares o sociales (mujer, infancia, etc.) y aquellas centradas en diversos ámbitos de intervención pública (vivienda, fiscalidad, etc.), sin que exista una visión ni previsión de conjunto (Flaquer, 2000), haciéndose cada

vez más necesario el desarrollo de una política familiar transversal (Fantova, 2011), apoyada en diversos ámbitos sectoriales (empleo, servicios sociales, educación, vivienda, etc.). Una política que más que generar estructuras se centre en influir en tales ámbitos para promover y proteger los derechos de las familias y posibilitar el establecimiento de relaciones familiares en las mejores condiciones posibles.

De otro modo, tanto la ausencia de políticas sociales con servicios y prestaciones que promuevan el derecho a formar familias y a establecer relaciones familiares en condiciones de igualdad, supondrán una reestructuración del uso del tiempo de trabajo remunerado y doméstico (Durán, 2010), puesto que ante la falta de los recursos económicos que existían en la época de bonanza de finales del siglo pasado muchas mujeres tendrán ahora que hacerse cargo de tareas de cuidado que anteriormente estaban externalizadas. Tal situación contribuirá a situar a las mujeres en una posición subsidiaria en el mercado de trabajo reduciendo su autonomía y sus posibilidades de participación en la vida pública.

### **1.3. El Estado del Bienestar en España**

El período de posguerra que tuvo lugar tras la Segunda Guerra Mundial es considerado como el punto de partida de los denominados Estados del Bienestar, al extenderse la idea de la intervención estatal en la economía y el establecimiento de mecanismos de protección a la ciudadanía. En España, será en la década de los setenta del siglo XX, coincidiendo con la primera crisis del bienestar en Europa, cuando comiencen a sentarse los cimientos del bienestar social como una tarea de Estado, aunque los orígenes de la historia de la acción social en nuestro país, vinculada a las políticas de asistencia, se remonta a la época medieval.

#### **1.3.1. Antecedentes históricos del bienestar social: del Estado Liberal al Estado del Bienestar**

El origen del Estado benefactor garantista de la situación de bienestar del conjunto de los ciudadanos y ciudadanas, pero dedicado principalmente al bienestar de los trabajadores, tiene su origen en diferentes circunstancias que ocasionaron cambios significativos en el seno del Estado liberal del siglo

XIX, cuyo paradigma principal se centraba en la no intervención del Estado en la economía (*laissez-faire*).

El Estado Liberal surgió como reacción a las monarquías absolutas propias del Antiguo Régimen, destacando la revolución francesa de 1789 por lo que supuso en la afirmación de los derechos humanos, de la libertad económica y del abstencionismo estatal (López Hidalgo, 1992). El elemento central es el reconocimiento de un conjunto de derechos y libertades de los ciudadanos (a la vida, a la conciencia, al pensamiento, etc.) en los que el Estado no ha de interferir, al ser el mercado el regulador de los intereses individuales. Se trata de un estado mínimo que garantiza la libertad individual a través del libre mercado, pero cuando estos mecanismos reguladores no son capaces de controlar las disfunciones y no se produce la mejora del bienestar general, van a tener lugar una serie de acontecimientos vinculados a la esfera política, social y económica que promoverán su transición hacia el Estado del Bienestar (Montagut, 1994, 2008).

Entre los cambios políticos ocurridos a finales del siglo XIX y principios del XX resulta de interés la celebración en Francia y en Suiza, en 1848, de las primeras elecciones con sufragio universal masculino. A partir de entonces la clase trabajadora se convierte en sujeto de derechos políticos, es decir, se reconoce su derecho a incidir en la configuración de los gobiernos y a influir en la definición de los derechos sociales. Al tiempo, el triunfo de la Revolución Soviética de 1917, supuso una señal de alerta para los países capitalistas ante las exigencias de considerar las reivindicaciones y presiones de los trabajadores.

En la esfera social, en el Reino Unido se promulga en el año 1843 la *New Poor Law*, acontecimiento que para algunos historiadores constituye el inicio de la construcción de los sistemas de bienestar contemporáneos. La legislación británica estructuró un sistema de ayuda a los pobres que hasta entonces habían estado a merced de la caridad de las iglesias e instituciones benéficas (Moreno, 2000), pretendiendo entre otros objetivos instaurar un marco jurídico estable y funcional que afectase a los trabajadores más necesitados. A finales del siglo XIX, ante las amenazas de una posible revolución en Alemania, se aprueban un conjunto de programas de reformas sociales destacando la denominada *Legislación Social* de Bismarck, que se instituyó en este país entre 1881 y 1889 y representó la primera legislación

clara de política social llevada a cabo, pero en un estado no democrático. Esta legislación contemplaba tres tipos de protección: el seguro de enfermedad, el seguro frente a los accidentes de trabajo y el establecimiento del primer sistema de pensiones de jubilación. La principal finalidad de esta legislación era intentar evitar el crecimiento de las ideas socialistas, al tiempo que significó el germen de los sistemas actuales de seguridad social. También, como hitos del proceso de construcción del Estado Social destacan la Constitución de la República de Weimar (1919), que fue precedida por la Constitución política de México, y el proyecto de Seguridad Social propuesto por el Informe Beveridge (1942).

La Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917, todavía vigente tras múltiples reformas, será la antesala de los primeros intentos por formalizar un compromiso entre capital y trabajo basado en el reconocimiento de los derechos sociales (educación gratuita y laica, libertad de prensa, igualdad entre hombres y mujeres, etc.). Posteriormente, durante la República de Weimar (1919-1932) en Alemania, se aprueba en 1919 una nueva Constitución que dedica un amplio articulado a los derechos y deberes de los alemanes otorgando determinadas funciones al Estado que ha de ordenar la vida económica en base a los principios de justicia para garantizar una vida digna. Entre los derechos sociales reconocidos destacan la libertad de asociación, el derecho al trabajo, la puesta en marcha de un sistema de seguros para la salvaguarda de la salud y la prevención de las consecuencias económicas de la vejez y de otras circunstancias negativas de la vida de una persona, ocho años de enseñanza primaria obligatoria y gratuita más escolarización gratuita postescolar hasta los 18 años, etc., recogiendo algunos de los principios que se encuentran en la base de los modernos Estados del Bienestar.

Otro de los antecedentes destacados es el denominado Informe Beveridge (1942), en Inglaterra, que proporcionó las bases para una reforma del modelo inglés de mutualidades y seguros sociales y su conversión en un sistema público de seguridad social. El Estado protector se va a conseguir a través de la redistribución de la renta nacional mediante seguros sociales y subsidios familiares. Siguiendo a Martínez de Pisón (1998, p. 40), la importancia de este informe para el establecimiento de sistemas públicos de protección social difícilmente puede soslayarse, pues permitió demostrar que éstos podían llevarse a la práctica estableciendo una serie de principios

básicos de un modelo público de seguridad social, entre ellos: el establecimiento de medidas de protección social para los casos de jubilación, enfermedad, incapacidad, desempleo o viudedad, su universalización a todos los ciudadanos, gestión pública, suficiencia de las prestaciones y también el principio contributivo.

En el marco económico, los resultados de las guerras mundiales consolidan la definitiva mundialización de la economía. La crisis económica provocada por el hundimiento de la Bolsa de Wall Street en 1929 tuvo repercusiones en la totalidad de los países industrializados, comenzando una nueva etapa de depresión económica a nivel mundial al ponerse en cuestión la no intervención del Estado en el mercado. Las crisis cíclicas del capitalismo plantean que tal vez el Estado debería jugar una función previsor a fin de evitar estos procesos. Bajo esta perspectiva, el *New Deal* (1933) del gobierno de Franklin Delano Roosevelt en los Estados Unidos constituye un intento en el que el Estado participa en la recuperación económica de la gran depresión. Las reformas que plantea se centran en la intervención en la vida económica mediante la planificación, el equilibrio de presupuestos a favor de los parados y la regulación de la producción, mejoras laborales como seguro contra el paro, pensión de jubilación, salarios mínimos, jornada máxima de trabajo, protección de los sindicatos, etc.

Paralelamente, en este contexto de nuevas propuestas económicas, destaca John Maynard Keynes (1883-1946) contemporáneo de Roosevelt y británico que proporcionó la justificación teórica para la intervención del Estado en la economía, entendiendo que las causas de la crisis económica se debían a un exceso de oferta en relación a la demanda existente. Sus propuestas se centraron en incrementar las rentas de los trabajadores para aumentar su poder de compra a través de políticas sociales públicas que, al cubrir de forma gratuita un conjunto de servicios considerados necesarios, permitiese liberar grandes cantidades de dinero para el consumo. El keynesianismo apostaba por una política intervencionista del Estado en la economía entendiendo que el mercado carecía de mecanismos de autorregulación que evitaran los desajustes y las crisis. En este sentido, se abre un nuevo periodo caracterizado por la pretensión de aunar el capitalismo como forma de producción con el bienestar social de la ciudadanía, mediante una intervención estatal que garantice el nivel mínimo de protección social para toda la población.

En la década de los sesenta, el consenso sobre política social estaba muy extendido desarrollándose programas y servicios sociales en la mayor parte de los países del occidente europeo. Como afirma Mishra (1992, p. 27) “en ningún lugar del mundo occidental existía un rechazo manifiesto del compromiso estatal con el bienestar. Los programas sociales y los altos niveles de gasto social no limitaban su presencia a los estados socialdemócratas”. Sirva de ejemplo el gobierno alemán de la Democracia Cristiana que puso en funcionamiento uno de los programas sociales más destacados de la postguerra con un amplio sistema estatal de pensiones. El bienestar social en esta época se consideraba una forma exitosa de atemperar la libertad con la seguridad, el mercado con la estabilidad, el crecimiento económico con cierta medida de protección y mejora social, de manera que todas las sociedades occidentales parecían moverse en la misma dirección de aunar capitalismo liberal y justicia social.

Pero el periodo de prosperidad económica de la posguerra no se prolongará indefinidamente. En 1973 tuvo lugar la primera crisis del petróleo con una intensa subida del precio del barril y el inicio de una etapa recesiva del capitalismo. Siguiendo a Montes (1996), en un primer momento se trató de hacer frente a la situación con las mismas recetas keynesianas con las que se habían abordado anteriores recesiones pero en esta ocasión no funcionaron, agravándose algunos de los problemas que arrastraba la economía mundial, como la inflación y el desorden en el que estaba sumido el sistema monetario internacional. Como resultado de todo ello, la idea de inevitabilidad del Estado del Bienestar como producto de la industrialización y de la modernidad empezó a perder credibilidad.

A principios de los años ochenta, se extiende la creencia de que la política keynesiana no puede ofrecer respuestas ante la crisis y la teoría de la demanda es sustituida por la teoría de la oferta, según la cual la política económica se debe preocupar en promover las condiciones para que la oferta sea rentable, de manera que la demanda vendrá por añadidura. Resurgen así los defensores del viejo liberalismo económico y se abren las puertas al neoliberalismo que representa un giro drástico respecto al pacto keynesiano, pasando a ser el mercado el regulador supremo del orden social. Será en esta época de crisis de legitimidad de los Estados del Bienestar europeos cuando comience el desarrollo del Estado del Bienestar en España, tras la llegada de la democracia.

### **1.3.2. El Estado del Bienestar en España: antecedentes y desarrollo actual**

La historia de la acción social en España es anterior al desarrollo del denominado Estado del Bienestar, dado que desde épocas pasadas diversas instituciones y grupos sociales han proveído atenciones a personas carentes de los recursos necesarios para vivir dignamente, en función del nivel de vida considerado básico en cada momento histórico.

#### **1.3.2.1. Génesis y desarrollo**

En la Edad Media, la atención a las personas necesitadas era realizada bajo el concepto de caridad vinculado con concepciones estrictamente religiosas. Siguiendo a Alemán, Alonso y Fernández (2010, p. 61), se puede afirmar que la acción social dirigida a los pobres era una cuestión de caridad cristiana, por este motivo: a) los poderes públicos apenas se preocupaban de establecer instituciones públicas de beneficencia. Esta responsabilidad recaía en los cuerpos intermedios entre el Estado y la Sociedad, formados básicamente por gremios y órdenes religiosas; b) la práctica asistencial se ejercía de forma indiscriminada sobre pobres o necesitados, independientemente de que fuesen capaces o no de automantenerse. En este periodo, destacan las hermandades y cofradías de carácter religioso que practicaban la ayuda social a sus socios en situación de necesidad, las agrupaciones de tipo vecinal y otras entidades voluntarias de heteroayuda. La caridad se asienta como el principio fundamental de ayuda social a los necesitados.

En el Renacimiento destaca la figura de Juan Luis Vives que representa la crisis del pensamiento medieval, poniendo de manifiesto la responsabilidad de las autoridades civiles en la atención y cuidado de los pobres. En su obra *Del socorro de los pobres* (1525), propone que se cese a los pobres que viven en los hospitales, a los que mendigan públicamente y a los que están reclusos en sus casas y también un conjunto de medidas preventivas (educación de los menores sin ambiente familiar normal), curativas y de inserción profesional y social. Debe tenerse en cuenta que “no se trata de una intervención sustitutoria, sino ordenadora y complementaria de las acciones privadas. Vives cuenta con la continuidad de la ayuda primaria, así como con la acción caritativa y los mecenazgos eclesiásticos y civiles tradicionales” (Casado & Guillén, 1997, p. 142).



Posteriormente, en la Edad Moderna, la caridad dará paso a la beneficencia, destacando la Ley de Beneficencia de 1822 y la posterior de 1849. La primera, establecía la sustitución de la asistencia caritativa de origen eclesiástico por la beneficencia liberal gestionada por los municipios y las provincias, previéndose la creación de órganos municipales y provinciales con distintos establecimientos (maternidades, asilos, hospitales, etc.). El cambio, siguiendo a Montagut (2008), se produce a partir de la Ley de Beneficencia de 1849 que recortaba las atribuciones de los ayuntamientos y reforzaba las competencias provinciales creando un sistema organizado en forma piramidal con una Junta General, unas Juntas Provinciales y unas Juntas Municipales que tendrían amplios poderes en la atención social. Además, el papel de la Iglesia en la asistencia se ve reducido con el proceso de desamortización de los bienes eclesiásticos de 1836 y 1844, situación que creó un fuerte malestar y culminó con la firma del Concordato de la Santa Sede en 1851 entre España y el Vaticano, en donde se autorizaba la adquisición de propiedades y la creación de órdenes religiosas para el cuidado de los pobres y necesitados.

A finales del siglo XIX y principios del XX destacan tres corrientes ideológicas que tendrán un importante papel en los primeros pasos de lo que será la asistencia y protección social: el neoliberalismo krausista, el catolicismo social y, en menor medida, las ideas socialdemócratas. A partir de 1881 se producen cambios importantes con la restauración borbónica y el nacimiento de la Comisión de Reformas Sociales, institución compuesta por conservadores católicos y krausistas que surge por iniciativa del Presidente de Gobierno Posada Herrera y del Ministro de Gobernación Segismundo Moret, quienes aprobaron el 5 de diciembre de 1883 un Real Decreto que creaba una comisión para el estudio de las cuestiones que afectan al bienestar de la clase obrera. En 1890 se reforma la Comisión consolidando su papel interventor en la vida social teniendo como principal finalidad servir de instrumento a una legislación que mejore el estado de las clases obreras y que cuente con un mayor grado de aceptación. En este sentido, se empiezan a atisbar cambios que apuntan a la responsabilidad del Estado en la garantía de las condiciones de vida de los trabajadores, impulsando también el debate público y la información sobre la cuestión social. Algunos de los proyectos de ley, debates y dictámenes resultado de la tarea de la Comisión se centran en temas como: la limitación de las horas de trabajo, la situación del campo, el trabajo de las mujeres y los niños, el descanso en los domingos y días festivos, etc. Esta

Comisión, vinculada a la Institución Libre de Enseñanza, fue el núcleo de donde surgió el Instituto de Reformas Sociales fundado en 1903 cuya finalidad inicial se centraba en promover un sistema voluntario de seguros de vejez y accidentes, en el que debían jugar un papel destacado las Cajas de Ahorros.

Durante la Segunda República Española (1931-1936), el intento del ministro socialista Largo Caballero de construir un sistema de seguros unificado que alcanzase tanto a los obreros industriales como a los campesinos tuvo un apoyo desigual. En España el poder político de la oligarquía conservadora, vinculada a la jerarquía de la Iglesia Católica, era muy superior al de las nuevas clases medias liberales, formadas por pequeños y medianos industriales y empleados cualificados. A diferencia de los terratenientes y los pequeños empresarios, la gran burguesía era más proclive a aceptar un sistema de seguros obligatorios que no fuese muy oneroso, y las clases medias republicanas mantuvieron posiciones ambiguas en su apoyo a las reformas sociales, dado que aunque no se oponían a defender una política de reformas sociales que garantizase la paz social no estaban dispuestas a sostener el coste económico de las mismas.

En este marco, siguiendo a Moreno y Sarasa (1993), se puede afirmar que el Estado del Bienestar español tuvo unos inicios caracterizados por: la debilidad de las clases medias, la división del movimiento obrero y las luchas entre religiosos y anticlericales, por un lado, y entre nacionalismos periféricos y Estado central, por el otro, la frágil alianza entre clases medias urbanas, obreros y jornaleros del campo, etc., culminando con una solución militar que condujo a la instauración en 1939 de la dictadura del General Franco.

El régimen franquista, con la concentración del bienestar en manos de la familia y de la iniciativa privada, se basaba en la acumulación violenta de capital, con un sistema asistencial de ahorro forzoso para los trabajadores. Las principales características de dicho régimen son (Moreno & Sarasa, 1993): el insuficiente gasto social, la directa financiación del sistema asistencial por patronos y asalariados, el establecimiento de los beneficios sociales en relación al principio de “mantenimiento de ingresos” (el sistema no pretendía la provisión de una red de seguridad para todos los españoles, sino más bien que la seguridad social actuase bajo el principio de mantenimiento de ingresos), la inexistencia de una renta mínima universal para los ciudadanos

desprotegidos, el desarrollo insuficiente de los servicios sociales, la concepción de la seguridad social como un sistema coercitivo de ahorro, entre otras. El clientelismo por naturaleza y subsidiario en parte de la iniciativa privada y la familia, así como la concepción del sistema asistencial como un instrumento de disciplina y ahorro forzoso de los trabajadores son sus principales características.

Con la muerte de Franco en 1975 se avanza hacia la democracia y la construcción del Estado del Bienestar en España (educación, salud universal, protección a las familias, etc.) que en aquel entonces era muy pobre, de manera que los primeros gobiernos de la democracia tuvieron que articular esas estructuras de bienestar en una coyuntura marcada por las restricciones presupuestarias, por la imposición de una lectura ultraliberal de la política económica en todos los espacios internacionales y con una fuerte presión ideológica en este sentido dentro y fuera del país (Navarro, Torres & Garzón, 2011, p. 41).

Cabe destacar que el Estado del Bienestar es fruto de la transición política y de la consolidación de la democracia, representando la firma de los *Pactos de la Moncloa* en 1977 por el Gobierno, los partidos políticos con representación en el Parlamento, la organización empresarial CEOE y los sindicatos, el punto clave de su inicio en nuestro país. Tales *Pactos* abarcaban dos acuerdos, uno en el terreno político (programa de actuación jurídica y política) y otro en el terreno económico (programa de saneamiento y reforma de la economía). A nivel político, se modifican las restricciones de libertad de prensa, se aprobaron los derechos de reunión, asociación política, libertad de expresión, se despenalizó el adulterio y el amancebamiento, etc. En materia económica, se flexibiliza el régimen laboral reconociéndose el despido libre para un máximo del cinco por ciento de las empresas, el derecho de asociación sindical, la reforma de la administración tributaria ante el déficit público y medidas de control financiero a través del Gobierno y el Banco de España ante riesgo de quiebras bancarias y fuga de capitales al exterior. Además, los *Pactos de la Moncloa* propiciaron la creación de cuatro institutos sociales: el INSALUD, para la protección de la salud; el INSS para gestionar los beneficios económicos por jubilación o pérdida de ingresos, el INSERSO para gestionar los servicios sociales a la vejez o a las personas con disminuciones y el INEM para situaciones de desocupación (Montagut, 2008),

que con sucesivas transformaciones y cambios de denominación continúan vigentes en el actualidad.

La aprobación de la *Constitución Española* de 1978, supone el reconocimiento de España como un Estado Social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (art. 1.1). Siguiendo a López Hidalgo (1992, p. 34), se podría establecer un cierto paralelismo en cada definición, de manera que el Estado Social se corresponde con el valor “igualdad”, Estado de Derecho con el de “libertad” y los principios de “justicia” y “pluralismo político” con el adjetivo “democrático”. En este sentido, la definición de España como un Estado Social y democrático de Derecho supondrá el impulso necesario para el desarrollo de un sistema público de servicios sociales, con un importante papel de las Comunidades Autónomas a las cuales se les atribuyen competencias en materia de asistencia social (art. 148.1.20).

A partir de entonces algunos gobiernos autonómicos comienzan a dotarse de una legislación propia de servicios sociales, fracasando el intento de promulgación de una *Ley Nacional de Servicios Sociales* que garantizase la igualdad de acceso de todos los españoles independientemente de su lugar de residencia, generándose opiniones contrapuestas en torno a los pros y contras de la descentralización general de las estructuras políticas del país. Tras la primera generación de leyes de servicios sociales en la década de los ochenta, se promulgan leyes autonómicas en los años noventa (época en la que tiene lugar otro hito fundamental en el desarrollo de la política social: el *Pacto de Toledo* de 1995, centrado en garantizar la viabilidad del sistema público de pensiones) y una nueva generación de leyes a principios del nuevo milenio que inciden en la descentralización, la universalización y la garantía del acceso a los servicios sociales como un derecho subjetivo de la ciudadanía. No obstante, la situación de crisis socioeconómica intensificada en los últimos años y las políticas de ajuste que se han ido adoptando están dificultando el adecuado despliegue y desarrollo de las nuevas normativas autonómicas para garantizar el bienestar social de todas las personas, que se hacen más necesarias si cabe, ante una realidad social en la que además de los tradicionales colectivos vulnerables están surgiendo otros nuevos que antes satisfacían sus necesidades básicas y ahora precisan de los servicios sociales para ello.

### 1.3.2.2. El Estado del Bienestar en España a comienzos del siglo XXI

En la actualidad el Estado del Bienestar español presenta una serie de rasgos, en su mayoría compartidos con el resto de países que conforman el modelo latino de bienestar, que se concretan fundamentalmente en (Rodríguez Cabrero, 2004a):

- a) *El universalismo contenido*: conlleva un modelo de universalización incompleta de servicios y prestaciones debido fundamentalmente a la contención y privatización en términos de participación en el gasto público estatal, lo que origina lagunas protectoras en ámbitos como la sanidad, los servicios sociales y la cobertura de desempleo. Dicha contención afecta tanto a la extensión de los servicios públicos como a la calidad de los mismos.
- b) *El particularismo social*: alude a aquellas estrategias y prácticas grupales que pugnan por establecer diferentes modos de satisfacción de las necesidades en el seno del Estado del Bienestar (políticas para la mujer, juventud, tercera edad, etc.). Su existencia y desarrollo tienen consecuencias ambivalentes, dado que aunque enriquecen el campo de la igualdad, pueden contribuir a la segmentación de las políticas sociales en función de la capacidad de movilización y presión de los grupos sociales y de sus organizaciones.
- c) *La privatización selectiva creciente*: algunos servicios como la sanidad son paradigmáticos en cuanto a la privatización, dado que muchas veces se ha producido la transferencia de servicios al sector privado justificada por la superior eficiencia aparente de dicho sector y la reducción del peso del Estado, sin tener en cuenta el objetivo del sistema: ofrecer asistencia sanitaria de calidad y personalizada. Además, estos servicios privados se dirigen fundamentalmente a las clases medias y de alto nivel adquisitivo de manera que las personas con bajos ingresos son “privadas” del derecho de acceder a un sistema sanitario de calidad.

- d) *La remercantilización de los derechos sociales*: entendida como el aumento de las exigencias para acceder y materializar los derechos sociales, supone dos importantes consecuencias: por un lado, la difusión de la idea de que los derechos sociales dependen exclusivamente de la participación en el mercado de trabajo y por otro, la idea de que cada individuo debe ser responsable de su bienestar por encima del bienestar colectivo.
- e) *Bajos niveles de participación ciudadana en los servicios públicos*: a pesar de las experiencias de participación y control a través del sistema de Consejos (estatal de personas mayores, escolar del Estado), que han supuesto un paso positivo en la participación ciudadana, en el campo de la democratización y transparencia del Estado del Bienestar queda aún un largo camino por recorrer.

Tomando como referencia los análisis realizados por Luis Ayala en el informe *Exclusión y desarrollo social 2012* de la Fundación FOESSA, se describen a continuación algunos de los indicadores que retratan la situación del desarrollo social en España (renta media, empleo, pobreza y servicios sociales) y que ponen de manifiesto la existencia de niveles más intensos y extensos de exclusión social que en épocas pasadas. Según lo indicado en dicho informe, la evolución de la renta media de la población española ha estado marcada por la profunda caída registrada desde el inicio de la crisis. La renta disponible por persona en términos reales cayó cerca de un 9% entre 2007 y 2010. Además no sólo se ha perdido bienestar por la merma del nivel medio de ingresos sino que la desigualdad también ha experimentado un rápido aumento, de manera que la distancia entre la renta correspondiente al 20% más rico de la población y al 20% más pobre pasó de un valor de 5,3 en 2007 a otro de 6,9 al término de 2010.

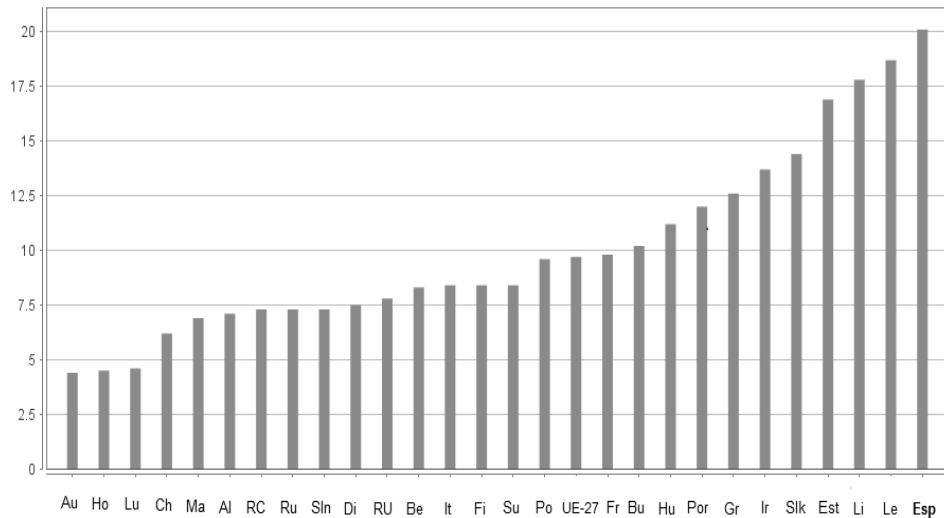
En relación al empleo, el mercado de trabajo de 2011 se caracterizó por la intensa destrucción de empleo y el importante crecimiento de las personas que no encuentran trabajo. En ese año la tendencia de desempleo se acercó al 23% de la población activa continuando con la tendencia de 2010 (20,1%)<sup>2</sup>, llegando a representar la tasa más alta de todos los países que

---

<sup>2</sup> En el tercer trimestre de 2012 la tasa de paro es de un 25,07%, según la *Encuesta de Población Activa*.

forman la Unión Europea de los 27 y distanciándose notablemente de la media de este conjunto de países (9,7%).

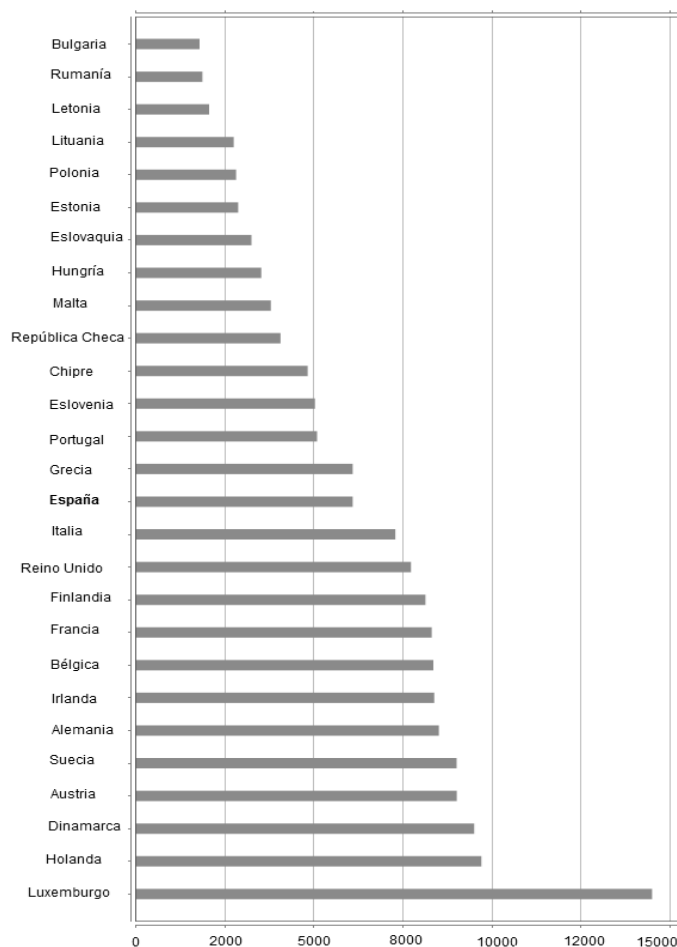
Figura nº 2  
Tasas de desempleo en la Unión Europea (2010) (%)



Fuente: Eurostat.

Un rasgo diferenciador de la evolución del empleo en España es el elevado número de jóvenes desocupados, que se enfrentan a un mercado laboral que les plantea múltiples retos (Sánchez Moreno, 2012): precariedad, temporalidad, paro flexible y emprendedurismo. La precariedad laboral es una característica fundamental del empleo de las personas menores de treinta años, que combinan periodos de trabajo y paro, en un mercado laboral que prima cada vez más las iniciativas innovadoras para la prestación de servicios. En el año 2011, la intensa precariedad laboral y otras situaciones derivadas de la crisis socioeconómica internacional, fueron el germen de numerosos movimientos sociales organizados por personas jóvenes en todo el mundo, entre ellos el movimiento del 15-M que cuestiona la legitimidad de las instituciones democráticas y de la clase política en nuestro país.

Figura nº 3  
Gasto social por habitante (2009), en euros



Fuente: Eurostat.

El gasto medio en protección social por habitante en España (6.086 euros) es inferior a la media de la Unión Europea de los 27 (6.934 euros), siendo los países del mediterráneo los que presentan puntuaciones inferiores dentro de la UE-15, superando Italia con 7.282 euros de gasto anual por habitante a España (6.086), Grecia (6.085) y Portugal (5.086), según los últimos datos disponibles del 2009 (véase figura nº 3).

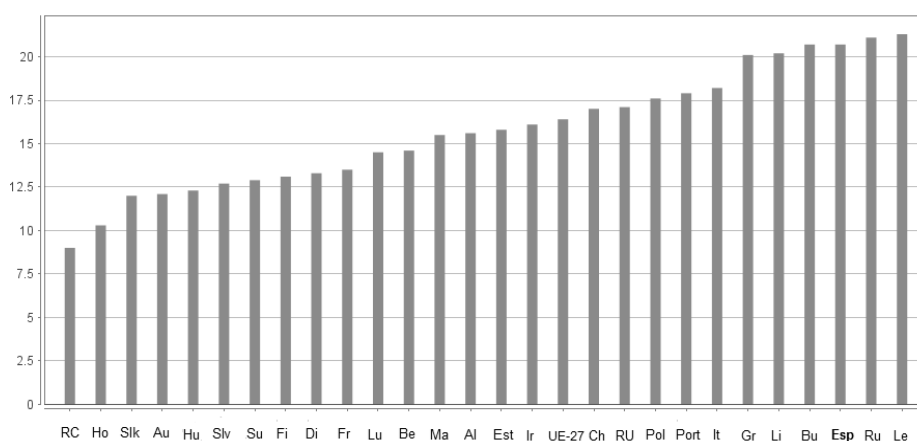
Respecto a la situación de pobreza y privación, siguiendo la *Encuesta de Condiciones de Vida*, Ayala (2012) indica que la incidencia de la pobreza



creció en más de dos puntos en solo dos años (de 2009 a 2011), especialmente en los hogares con sustentadores principales jóvenes y en los hogares con menores. Además, el riesgo de pobreza se sigue materializando de forma distinta en las diversas autonomías, con una marcada concentración en el suroeste peninsular y en Canarias. Esta diferencia entre Comunidades Autónomas se manifiesta también a un nivel micro contextual, en la línea de lo apuntado en anteriores estudios (Subirats, 2004) respecto a la dimensión espacial de la exclusión social, indicando que los procesos de exclusión se acompañan a menudo de procesos de segregación territorial que realimentan, a su vez, la propia exclusión. La localización selectiva de las infraestructuras, los condicionantes sociales, culturales, medioambientales, etc., inciden directamente en estos procesos de exclusión y restringen el acceso a determinados servicios públicos y el ejercicio de los derechos de la ciudadanía.

La tasa de riesgo de pobreza de España, según datos de Eurostat (2010), es una de las más elevadas de la Unión Europea, pues frente al promedio del 16,4% en la UE-27, la tasa española alcanzó un valor cinco puntos más alto en 2010 (20,7%), sólo superada por Rumanía (21,1%) y Letonia (21,3%), duplicando los valores de países como Holanda (10,3%) y superando notablemente a Francia o a los países nórdicos, con valores similares (13%).

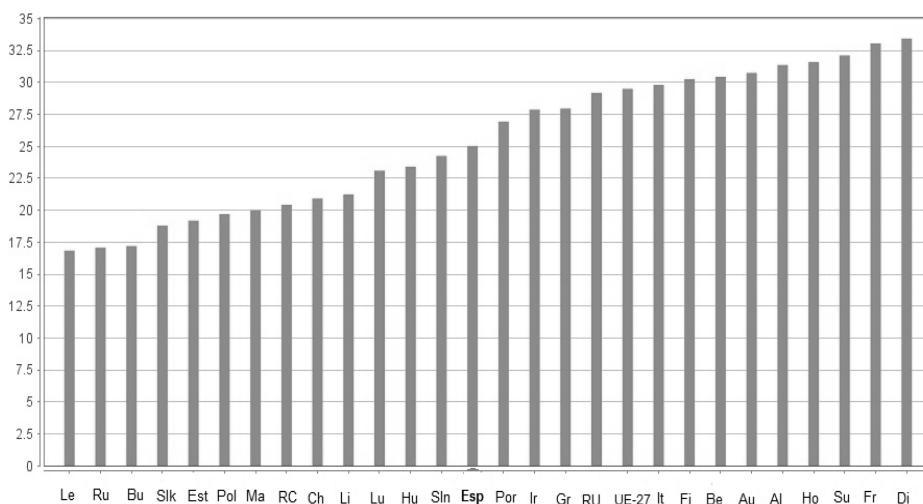
Figura nº 4  
Tasa de riesgo de pobreza (2010)



Fuente: Eurostat.

Por último, en cuanto a los servicios sociales entendidos en sentido amplio, se observan retrocesos en algunos derechos sociales básicos a raíz de los recortes introducidos en el año 2011, en sectores como la educación, sanidad, vivienda, etc. Entre los indicadores del subdesarrollo social, según Navarro, Torres y Garzón (2011), destaca el bajo gasto social en las transferencias públicas (como las pensiones) o en los servicios públicos del Estado del Bienestar (como sanidad, educación, servicios de ayuda a las personas con dependencia, escuelas de infancia, servicios sociales, entre otros) que según los últimos datos disponibles en Eurostat en el año 2009 era del 25% del PIB, estando por debajo del promedio de la UE-27 (29,5%) y muy por debajo de los países más avanzados como Suecia (32%).

Figura nº 5  
Gasto en protección social en 2009 (% de PIB)



Fuente: Eurostat.

Este panorama constata los numerosos retos a los que ha de hacer frente el Estado del Bienestar en nuestro país, a fin de reducir los niveles de desigualdad que se han acrecentado en los últimos años, continuar con la universalización de los servicios sociales y de la oferta pública de servicios educativos y sanitarios que garanticen la igualdad de toda la población en la satisfacción de las necesidades básicas y el reconocimiento de sus derechos. Frente a los discursos que se mantienen escépticos en relación al papel del

Estado en el bienestar social y que apuntan a una crisis de legitimidad, destacan los resultados de la encuesta del CIS en 2005 realizada por Arriba, Calzada y Del Pino (2006), en la que se constata que una amplia mayoría de los ciudadanos (68%) prefiere un Estado dotado de grandes responsabilidades y que intervenga directamente en temas de bienestar. Además, los servicios de sanidad, educación y desempleo son valorados como muy o bastante eficaces por un 60% de los ciudadanos. Tales resultados ponen de manifiesto la tendencia estatalista de la población española, siendo datos que deberán ser contrastados a la luz de los recientes cambios socioeconómicos.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Esping Andersen y Palier (2009, p. 15), en afirmar que frente a quienes se han empeñado en desacreditar los efectos de las políticas sociales, la utilidad de las mismas se encontrará cuando “dejen de ser concebidas como un gasto (un coste) que interviene en el crecimiento económico y pasen a ser vistas como un factor de riquezas futuras”. Se trata, en definitiva, de pasar de políticas sociales reparadoras y compensatorias a lógicas preventivas y de inversión social.

También, en este marco, creemos ineludible la apuesta por el mantenimiento del nivel de profesionalización en torno al que se ha ido consolidando el sistema de bienestar en el periodo democrático en nuestro país, reconociendo los aportes que las diferentes profesiones del trabajo social (trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos, pedagogos, etc.) han realizado al bienestar de la ciudadanía. Las propuestas desprofesionalizadoras surgidas en los últimos tiempos, que pretenden equiparar el voluntariado a la intervención técnica no se sustentan en resultados contrastables; en primer lugar, porque profesionales y voluntarios tienen misiones y responsabilidades diferentes y en segundo, porque querer reducir costes precarizando y abaratando mano de obra parece, cuando menos, indeseable para el mantenimiento de niveles mínimos de calidad en los servicios sociales de una sociedad como la española, en la que las políticas públicas ha tenido un papel fundamental en el crecimiento económico, en la consecución de avances significativos en materia de bienestar social y en la ampliación de los derechos sociales de la población.

#### 1.4. Síntesis conclusiva

Entender las sociedades del bienestar como proyecto político y modelo de desarrollo humano, invita a la redefinición y revisión de problemáticas teórico-conceptuales sustentadas en torno a la idea de la dignidad humana, comprendida como el fundamento de los derechos sociales de la ciudadanía. Frente a la clásica línea de pobreza centrada en los recursos económicos de las personas, hacer referencia a la línea de dignidad requiere concebir las necesidades desde la doble visión de carencia y potencial. Se establece así una interdependencia entre necesidades y desarrollo, haciéndose cada vez más acuciante el cuestionamiento del sistema de satisfactores que está siendo empleado para dar respuesta a las necesidades en las sociedades de consumo, al constatarse un importante distanciamiento de las metas globales de equidad y sostenibilidad ambiental.

Además, la coyuntura actual de crisis socioeconómica implica hacer referencia al papel de las políticas públicas en la configuración del bienestar social de la ciudadanía, a nivel europeo y estatal. El modelo europeo ha ganado una mayor presencia en la configuración de las políticas monetarias de los diferentes Estados miembros, pero la agenda social no ha experimentado el mismo impulso; al contrario, como consecuencia de los intensos planes de ajuste y austeridad está experimentando importantes retrocesos en materias como educación, sanidad, servicios sociales, pensiones, etc. El caso de España, con las tasas de paro más elevadas del conjunto de los países de la Unión, se enmarca dentro del modelo latino del bienestar, caracterizado por las bajas tasas de gasto social, niveles elevados de desempleo y la presencia de un número cada vez mayor de personas que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social.

Ante este panorama, realizar una prospectiva de la evolución del bienestar social en nuestro país no resulta una tarea fácil, al estar muy condicionada por los cambios sociodemográficos, las ideologías dominantes y alternancias políticas, los mercados financieros internacionales y las directrices adoptadas para la puesta en marcha de políticas sociales *ex ante* o *ex post*. El avance del Estado del Bienestar español, a pesar de los discursos catastrofistas que postulan su desaparición, cuenta con un amplio apoyo ciudadano y su mantenimiento pasa ineludiblemente por la puesta en marcha de políticas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades, a través de

programas y servicios centrados en la prevención y en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, promoviendo su autonomía y una adecuada cobertura de quienes estén en situación de dependencia. Invertir en bienestar es garantía de futuro y una apuesta por el desarrollo integral de las personas en las sociedades contemporáneas.

## **Capítulo 2**

### **Los servicios sociales como sistema público de prestaciones de bienestar**

En este capítulo se abordan las principales normas legales que a nivel estatal y autonómico afectan al desarrollo de los servicios sociales en general y a los servicios sociales comunitarios o de atención primaria en particular, en el contexto español.

A lo largo de este Informe adoptamos una perspectiva restringida de los servicios sociales, la más extendida en nuestro país, definiéndolos como instrumentos de materialización efectiva del bienestar social que a través de la coordinación e integración de recursos, prestaciones, equipamientos, etc., garantizan las necesidades insatisfechas de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía en condiciones de igualdad. Se diferencian dos niveles de atención en la estructura del sistema público de servicios sociales: los servicios sociales comunitarios (básicos, generales, de atención primaria, etc.) y los servicios sociales especializados.

Tras una primera etapa, en la década de los sesenta del pasado siglo, en la que los servicios sociales se incluyen dentro de sistema de Seguridad Social, tras la promulgación de la Constitución, la aprobación de los Estatutos de Autonomía y de las primeras leyes autonómicas de servicios sociales se irán constituyendo como sistemas públicos del sistema conjunto de protección

social. En 1988 se puso en marcha el *Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales*, con el propósito de garantizar un conjunto de prestaciones mínimas para toda la población, compensando así las expectativas generadas por la fallida ley nacional de servicios sociales, que - como indicamos en el capítulo anterior- nunca llegó a promulgarse.

No obstante, en el conjunto del Estado destaca la *Ley 13/2008 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* que alude explícitamente al derecho subjetivo de la ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, mediante la creación del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) que contará con la colaboración de todas las Administraciones Públicas. Las prestaciones y servicios establecidos en esta Ley se han de integrar en la red de servicios sociales de las respectivas Comunidades Autónomas, con el fin de evitar la creación de dos sistemas paralelos dentro de cada territorio.

Partiendo de este encuadre, la última parte del capítulo se centra en la descripción y análisis de los servicios sociales del nivel primer de atención en tres Comunidades Autónomas (Galicia, Cataluña y Andalucía), contextos de referencia de la investigación empírica que se ha desarrollado en este estudio.

## **2.1. Aproximación conceptual al sistema de servicios sociales en España**

En la delimitación conceptual de los servicios sociales se distinguen dos grandes perspectivas: una amplia y otra restringida. En un sentido amplio, los servicios sociales incluyen las medidas, prestaciones y actividades que tienen por objetivo mejorar la calidad de vida de la población (sanidad, educación, vivienda, políticas de ocupación, etc.); y desde un sentido restringido, pueden definirse como el conjunto coordinado de programas, recursos, equipamientos y prestaciones (técnicas, económicas y materiales) que garantizan a la ciudadanía su derecho a obtener respuestas ante situaciones de necesidad, en los ámbitos de información y orientación, convivencia, promoción e integración, participación y solidaridad social, etc., a través de intervenciones profesionales dirigidas al bienestar social de los individuos, grupos o comunidades de un territorio determinado.

En este Informe, siguiendo la concepción predominante en nuestro país, nos referimos a los servicios sociales en sentido estricto; es decir, considerándolos como una de las ramas de la política social, diferenciada de la sanidad, educación, pensiones, etc., que presenta una estructura organizativa y unos objetivos diferenciados de los restantes pilares de la política social. En los cuadros nº 4 y 5 presentamos diferentes definiciones de los servicios sociales que dan cuenta de los múltiples significados que encierra esta expresión, entendida como el conjunto de medidas y actuaciones que satisfacen las necesidades (derechos) de las personas, grupos y comunidades desde la perspectiva del bienestar social y la justicia social.

Las definiciones de Caballo et al. (1996), López Martín (2000), Morán (2010), Alemán, Alonso y García Serrano (2011) hacen hincapié en el carácter público de los servicios sociales y en la responsabilidad estatal en su garantía para alcanzar una mayor calidad de vida. Por otra parte, las definiciones de Vilà (2011a) y Montagut (2008) se refieren a las dos acepciones atribuidas tradicionalmente a los servicios sociales, siendo la perspectiva restringida la más utilizada en el contexto español. Por último, Fantova (2008) realiza una propuesta novedosa acerca de la delimitación conceptual de los servicios sociales cuya finalidad específica es la interacción humana, entendida como el ajuste entre la autonomía personal de las personas y su integración comunitaria (vínculos familiares, convivenciales, relacionales en general).



Cuadro nº 4  
Concepto de servicios sociales (I)

Aleman, Alonso y García (2011, p. 39)	Vilà (2011a, p. 18)	Morán (2010, p. 229)	Fantova (2008, p. 42)	Montagut (2008, p. 26)
<p>Los servicios sociales son <i>sistemas</i>, es decir, un conjunto de acciones debidamente conexionadas entre sí para procurar a las personas la satisfacción de sus aspiraciones sociales y el mayor grado de bienestar y calidad de vida. (...) los servicios sociales se orientan al pleno desarrollo integral de la persona y de los grupos o comunidades en que ésta se integra. Para ello, aunque la existencia de servicios sociales individuales siempre será eficaz, es conveniente que se articulen en un sistema organizado y equilibrado de prestaciones que consideren a la persona en su globalidad, y que tengan en cuenta no sólo las carencias, discapacidades, limitaciones, desvalimientos, insatisfacciones, o infelicidad de los distintos sectores de la sociedad, sino especialmente también sus anhelos, inquietudes y pretensiones.</p>	<p>Dos sentidos:</p> <p><i>Amplio.</i> Incluye todos los servicios dirigidos a satisfacer al máximo las necesidades de la población. En esta acepción comprende los sectores de la salud, la educación, el trabajo, la vivienda, la seguridad social y los servicios sociales en sentido específico, es decir, se refiere a los principales ámbitos del bienestar social.</p> <p><i>Específico.</i> Referido a nuestro país, consiste en “dispositivos - programas, equipamientos y rentas- dirigidas a satisfacer las necesidades básicas de una sociedad y de sus ciudadanos, en especial aquellas que no son satisfechas por otros servicios” (Sans, 2000, p. 110). Esta última definición pone en evidencia la dificultad para definir los servicios sociales en el sentido empleado habitualmente en nuestro país.</p>	<p>Os Servizos Sociais son o conxunto integrado e coordinado de medidas e actuacións (planificación, recursos, prestacións, equipamentos, etc.) que materializan as intencións dun Estado Social para garantir a universalidade dos dereitos cidadáns á dignidade, á calidade de vida, á xustiza e ao benestar. Son expresión da capacidade de anticipación e resposta dos Estados para facer efectiva a igualdade de oportunidades, entendida como a atención específica e diversa ante as condicións desiguais de vida nas que poden encontrarse persoas, grupos e colectivos do espectro social. Estas iniciativas son deseñadas, planificadas e aplicadas desde a política social, atendendo ao modelo de sociedade que se pretende configurar, e consecuentemente, á forma de entender tanto as relacións sociais como a distribución de recursos entre a cidadanía.</p>	<p>Definir los servicios sociales como aquellos que se ocupan de prevenir, paliar o corregir disfunciones o problemas en el ámbito de la interacción humana, es decir, del ajuste entre autonomía personal e integración comunitaria. O, dicho de otra manera, aquellos servicios que se encargan de promover el mejor ajuste posible entre la capacidad de cada persona para desenvolverse autónomamente y el soporte social disponible en sus redes familiares y comunitarias.</p>	<p>Los servicios sociales son aquellos servicios relacionados con la mediación que el Estado ejerce entre los ciudadanos y el acceso a las oportunidades de bienestar. Encontramos dos acepciones. En sentido amplio se refiere a todo el conjunto de actividades y prestaciones que comprenden los servicios de sanidad, seguridad social, educación, vivienda, políticas de ocupación y los servicios sociales (en sentido estricto). La acepción más reducida es la que, entre otros países se usa en España y se refiere a la cobertura de necesidades individuales en ámbitos como la infancia, la adolescencia, la vejez, las drogodependencias o las deficiencias, o a necesidades que presentan distintos colectivos como situaciones de pobreza, de marginación, problemas étnicos (en esta acepción, los “servicios personales” cubrirían el enfoque más amplio).</p>

Elaboración propia.

Cuadro nº 5  
Concepto de servicios sociales (II)

Casado y Guillén (2005, p. 144)	March y Orte (2004, p. 878)	Munday (2003)	López Martín (2000, p. 18)	Caballo et al. (1997, p. 78)
<p>Dimensiones fundamentales de los servicios sociales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los servicios sociales tienen como objeto material necesidades y aspiraciones sociales insatisfechas.</li> <li>2) Consisten en respuestas técnicas orientadas a prevenir tales carencias o frustraciones, a rehabilitar e integrar a las personas afectadas, a promover la accesibilidad social y a proveer ayuda asistencial.</li> <li>3) Dichas respuestas se realizan por diversos modos de producción.</li> </ol>	<p>A delimitación dos servizos sociais debe articularse arredor de dous eixes fundamentais. Por unha parte, a conceptualización dos servizos sociais como un dereito de toda a cidadanía e co desenvolvemento de accións específicas dirixidas a colectivos desfavorecidos. E, por outra parte, no deseño participativo das estratexias orientadas ó desenvolvemento das persoas, dos grupos e da comunidade. Este enfoque resulta fundamental se queremos avanzar nunha definición positiva e inclusiva dos servizos sociais e, polo tanto, na definición das funcións específicas do/a educador/a social.</p>	<p>Utiliza el término “<i>personal social services</i>” (PSS). Los servicios sociales personales, son servicios diseñados para dar respuesta a las necesidades de un usuario individual y no de prestaciones económicas estandarizadas para una determinada categoría de personas.</p> <p>Funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Provisión de atención y apoyo.</li> <li>2. Protección.</li> <li>3. Regulación del mercado de los servicios sociales personales.</li> <li>4. Desarrollo comunitario y coordinación de la atención que ofrecen los diferentes recursos estatales y no estatales.</li> <li>5. Control social: aplicación de normas y reglas sociales. Para algunos autores esta no debe ser una función de los servicios sociales.</li> <li>6. Integración social.</li> </ol>	<p>Nos decantamos por un concepto restrictivo de los servicios sociales, entendiéndolos como la herramienta principal, el campo de juego o marco de actuación para las políticas socioeducativas; en definitiva, como instrumentos públicos de bienestar que tienen la finalidad de integrar, compensar, promocionar y universalizar el bienestar social y la calidad de vida a todos los ciudadanos.</p>	<p>Instrumentos da política social (centros, equipos, recursos, plans, programas) orientados sistemáticamente á acción social para atender e previr necesidades dos individuos, grupos ou comunidades, para resolver os seus problemas socioeconómicos ou de integración social, para a obtención dun mellor bienestar social e en definitiva, para acadar unha maior calidade de vida.</p> <p>Son servizos públicos non filiativos e de axuda social, que se integran nas redes de protección social, configurando un Sistema Público de Benestar Social (do mesmo xeito que os sistemas escolar, sanitario, de emprego, de pensións).</p> <p>Descentralizadamente, dependen das diferentes Administracións Públicas, e dalgunhas entidades privadas ou sen fin de lucro.</p>

Elaboración propia.

Aunque los antecedentes de los servicios sociales se sitúan en períodos previos a la Constitución de 1978, tal y como se avanzó anteriormente, será a partir de la aprobación de la Carta Magna cuando se empezará a hablar de un sistema público de servicios sociales en el marco de un Estado social, democrático y de derecho. En una primera etapa, siguiendo a Alemán, Alonso y García Serrano (2011), los servicios sociales se integran en el sistema de Seguridad Social como prestaciones complementarias que aparecen por primera vez en nuestro país en la *Ley de Bases de la Seguridad Social* de 1963, a partir de la cual se irán creando en este sistema distintos servicios sociales para ancianos, pensionistas, minusválidos físicos, etc. En este periodo preconstitucional existen distintos tipos de servicios sociales en función del órgano gestor: a) de la Seguridad Social, los mejor dotados económicamente; b) del Estado, y c) de los ayuntamientos y diputaciones provinciales, que ejercían la asistencia social heredera de la antigua beneficencia. No se puede considerar que exista un sistema de servicios sociales como tal, sino prestaciones de servicios sociales que se integran dentro del sistema de Seguridad Social.

En una segunda etapa, tras la promulgación de la Constitución, lo dispuesto en los Estatutos de Autonomía y las Leyes Autonómicas, los servicios sociales se irán constituyendo como sistemas jurídicos públicos que forman parte del sistema conjunto de protección social. En los años 80, tiene lugar el período de conceptualización e implantación (1983-1989), caracterizado por la delimitación de la denominación, los contenidos y funciones de estos nuevos servicios sociales. Al tiempo, se aprueba la *Ley 7/85 Reguladora de Bases del Régimen Local* que otorga a los ayuntamientos competencias de gestión de los servicios sociales. En 1988 se pone en marcha el llamado *Plan Concertado para el Desarrollo de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales*, con la pretensión de establecer unas prestaciones mínimas para el conjunto del Estado español, es decir, garantizar unos servicios públicos para toda la población. En dicho Plan, se incluyen las siguientes prestaciones básicas: información y orientación, ayuda a domicilio y otros apoyos a la unidad de convivencia, alojamiento alternativo, prevención e inserción social, cooperación social y fomento de la solidaridad, en las que profundizaremos posteriormente.

Entre 1990 y 1994 se intensifica la descentralización de los servicios sociales con la firma de los Convenios Programas de la Administración del

Estado y las diferentes Comunidades Autónomas (excepto el País Vasco y Navarra), aproximándose los servicios sociales a la pretendida universalidad. Finalmente, desde el año 1995 hasta la actualidad, las vertiginosas transformaciones que están sufriendo nuestras sociedades repercuten en las políticas de bienestar, de manera que los servicios sociales -siguiendo a Castillo Gallardo (2006)- se ven inmersos en transformaciones acuciantes que han impulsado el desarrollo legislativo sectorial autonómico, el proceso de descentralización de la gestión de servicios hacia el ámbito local (pacto local), la necesidad de planes municipales integrales y planes de inclusión social tanto a nivel autonómico como estatal. Unas transformaciones que, con la crisis económica que se experimenta en los últimos años, están adquiriendo un nuevo significado en clave de ajustes, reformas o recortes, con una incidencia muy clara en las prestaciones y servicios, de alcance individual y colectivo.

Los servicios sociales en España, se organizan en torno a un sistema mixto, en el que participan tanto la Administración Estatal, Autonómica y Local, como entidades sin ánimo de lucro y empresas privadas. A través del marco legislativo se establece una distinción entre dos niveles: los servicios sociales comunitarios (también denominados básicos, generales...) y los servicios sociales especializados. Los primeros, constituyen el nivel de atención más próximo a la ciudadanía y el canal normal de acceso a los servicios sociales, y los segundos, dan respuesta a situaciones de gran complejidad y se caracterizan por una alta especialización técnica.

El acceso al sistema público de servicios sociales ha de realizarse previa atención y valoración de la situación de la persona en los servicios sociales comunitarios o de atención primaria. Además, los servicios sociales especializados estarán en coordinación con los servicios sociales comunitarios a través de protocolos de derivación, así como con otros servicios de bienestar del área de cultura, educación, sanidad, etc., con el fin de ofrecer una atención globalizada y coordinada, sin duplicar esfuerzos ni solapar las actuaciones.

A pesar de los avances en la articulación del sistema, los servicios sociales en nuestro país no han posibilitado al conjunto de la ciudadanía una participación equitativa en los diferentes programas, servicios, recursos y actividades. La propia legislación española no ha exigido a las Administraciones (Estatal, Autonómica y Local) el compromiso suficiente, ni ha asegurado la financiación necesaria para implementar y consolidar unos

servicios sociales universales, abiertos, igualitarios, próximos y de calidad, tanto en lo que concierne a las prestaciones y servicios como en relación a las actuaciones profesionales que se llevan a cabo.

Desde esta perspectiva, en el informe de la Asociación Estatal de Directores y Gerentes de Servicios Sociales titulado “Índice de desarrollo de los servicios sociales” (García Herrero & Ramírez Navarro, 2012) se pone de manifiesto la notable desigualdad en el acceso y en el disfrute de los servicios sociales en función de la Comunidad Autónoma de referencia, quedando comprometida la igualdad de la ciudadanía en materia de bienestar social. Este índice, denominado índice DEC, consta de tres grandes áreas de medida que reflejan otras tantas dimensiones esenciales en el desarrollo de cualquier Sistema de Protección Social: derechos y decisión política (hasta 2 puntos sobre la valoración global), relevancia económica (hasta 3 puntos de la valoración global) y cobertura de servicios a la ciudadanía (hasta 5 puntos sobre la valoración global). Cada uno de estos aspectos se desglosa en diversos ítems o indicadores, a los que se asigna una determinada puntuación cuya suma determina la puntuación global que cada Comunidad obtiene en los distintos aspectos y en el total.

Según los resultados difundidos por el informe, se pone en evidencia que los servicios sociales en España presentan un nivel de desarrollo débil, consecuencia en parte del tradicional atraso que arrastra el país en esta materia al haberse incorporado tardíamente -a finales de los setenta- a las estrategias de Bienestar, que en otros países del entorno ya llevaban décadas practicando. Aunque el sistema generó unas estructuras próximas a la ciudadanía, estuvieron desde su inicio escasamente dotadas por la falta de un marco estatal de garantía de derechos subjetivos en servicios sociales y la consiguiente financiación de los mismos en los Presupuestos del Estado. Del conjunto de Comunidades Autónomas, ninguna alcanza un nivel de desarrollo excelente, ni tampoco alto o medio alto. Las Comunidades con un mayor desarrollo sólo alcanzan la calificación de “medio” (Castilla y León, País Vasco, La Rioja y Navarra) o “medio bajo” (Cataluña, Castilla-La Mancha, Asturias, Aragón y Cantabria), mientras que cuatro Comunidades exhiben un nivel irrelevante en este desarrollo (Murcia, Madrid, Canarias y Comunidad Valenciana) y otras cuatro no pasan de un nivel débil (Galicia, Andalucía, Extremadura y Baleares). Globalmente, la media de desarrollo del conjunto de

Comunidades ofrece para todo el Estado 4,7 puntos sobre 10 y una calificación conjunta de débil.

La aplicación de este índice pone de manifiesto la extraordinaria disparidad de esfuerzos, cobertura y derechos garantizados entre los territorios autonómicos. El gasto por habitante es diferente entre las Comunidades y el PIB regional destinado a los servicios sociales también, de modo que según el lugar de residencia, las personas tienen diferentes posibilidades de ejercer su derecho a una protección social básica: hay Comunidades con más de siete plazas residenciales por cada 100 personas mayores de 65 años y otras con menos de tres, Comunidades con casi 10 personas mayores de 65 años recibiendo el Servicio de Ayuda a Domicilio y otras donde no llegan a dos, etc. Pero el mayor desarrollo de los servicios sociales no tiene que ver sólo con un mayor esfuerzo económico, sino también con formas de organización y gestión más eficientes, sirva de ejemplo Castilla y León que con un gasto de 300 euros por habitante y un porcentaje del 1,36% de su PIB destinado a los servicios sociales presenta mejores resultados que Extremadura con un gasto de 354 euros por habitante en servicios sociales y un porcentaje del 2,19 de su PIB.

Desde esta perspectiva, García Herrero y Ramírez Navarro (2012) advierten de la necesidad de regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho al nivel básico de protección social, corrigiendo la actual situación de inequidad en el acceso y disfrute de los servicios sociales. Para que esta regulación resulte eficaz se deberá establecer un proceso de negociación y consenso con las Comunidades Autónomas, siempre que no impida en última instancia la responsabilidad de regular las condiciones básicas de igualdad de los españoles. En concreto, los resultados obtenidos por las tres Autonomías a las que pertenecen los tres casos estudiados en este informe, siguiendo el índice DEC, se concretan en puntuaciones que las sitúan en un nivel de desarrollo “débil” (Galicia y Andalucía) y en el nivel “medio bajo” (Cataluña). En el ranking global, Cataluña ocupa el puesto número cinco, mientras que Galicia y Andalucía el diez y el once, respectivamente.

Los resultados obtenidos con la aplicación del índice DEC confirman que las desigualdades y exclusiones se siguen manifestando a nivel interterritorial en la geografía española en cuanto a las oportunidades de

acceso y disfrute de los servicios sociales en condiciones de igualdad, en función de la Comunidad Autónoma en la que residan las personas.

## **2.2. Marco normativo-legal de los servicios sociales**

En España la normativa legal relativa a los servicios sociales se circunscribe fundamentalmente a la Constitución Española (1978), a la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* y a las leyes que afectan al ámbito municipal en esta materia, concretamente la *Ley 7/1985 Reguladora de Bases del Régimen Local* y a las leyes autonómicas de servicios sociales. Las competencias en materia de servicios sociales corresponden a las Administraciones Locales.

### **2.2.1. La Constitución Española**

En el artículo 1.1 de la Constitución Española (1978), se reconoce a España como un “Estado social, democrático y de derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. La importancia de este artículo resulta fundamental, especialmente por lo que significa en materia de intervención y asunción de responsabilidades por parte del Estado ante determinadas necesidades o situaciones sociales injustas. Siguiendo a Alemán, Alonso y García Serrano (2011) en los primeros artículos de la Carta Magna se entrevé un concepto incipiente de servicios sociales, reconociéndose un mandato expreso para que los poderes públicos realicen una función comprometida con el bienestar social de la ciudadanía.

En el capítulo tercero se delimitan los principios rectores de la política social, entre los cuales destacan: la protección a la infancia y la familia, el derecho a la protección de la salud, el derecho a una vivienda digna y adecuada, la participación de la juventud, etc. Sin embargo, no se incluye una definición explícita de qué se entiende por servicios sociales en sentido estricto, de manera que el derecho subjetivo a los servicios sociales no queda claramente determinado. En concreto, sólo se mencionan los servicios sociales dentro del conjunto de medidas de protección social destinadas a la población de la tercera edad, señalando:

“Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio” (art. 50).

Siguiendo a Vilà (2011a, p. 75), la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, se regula básicamente entre los artículos 147 y 150 de la Constitución, que en relación con los servicios sociales determinan el siguiente esquema:

- Entre las materias reservadas al Estado no figura ni la asistencia ni los servicios sociales (art. 149) y, por tanto, “las materias no atribuidas expresamente al Estado podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos”. De esta forma se deja la concreción de la competencia al nivel estatuario.
- La Constitución establece una competencia transversal a favor del Estado para la “regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales” (149.1.1a). Además, hay que resaltar los límites de esta competencia, ya que permite sólo regular las “condiciones básicas” y sólo en los aspectos que afectan la “igualdad”.
- La Constitución no concreta las competencias a escala local, y sólo establece de manera genérica la competencia para la “gestión de los intereses respectivos” (art. 137). El Estado dispone de competencias para el establecimiento de las bases del régimen jurídico de las administraciones públicas, según la cual se va a aprobar la *Ley 7/1985, reguladora de bases del régimen local*.

En el artículo 148.1.20 se indica que las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en materia de asistencia social. Aunque la asistencia social y los servicios sociales no son sinónimos, dado que la primera acostumbra a asociarse a la ayuda o socorro de carácter graciable que



puede recibir una persona en situación de necesidad y los segundos se definen desde la perspectiva de derecho social, en este artículo no se realiza esta distinción de ambos términos. Además, en la Constitución se integran un conjunto de artículos referidos a la protección social de diversos sectores de población: familia (art. 39.1), infancia (39.2), emigrantes y emigrantes retornados (art. 42), juventud (art. 48), personas con discapacidad (art. 49), dentro de los servicios sociales especializados y de la organización clásica de los servicios sociales que toma como referencia el tipo de colectivo con el que se realiza la intervención.

### **2.2.2. Los Estatutos de Autonomía**

En los Estatutos de Autonomía se recoge la competencia de las Comunidades Autónomas en la prestación de servicios sociales, haciendo uso de diferentes términos (asistencia social, servicios sociales, bienestar social, beneficencia, o diferentes combinaciones de los mismos) pero siempre entendida como una competencia propia de las diferentes Autonomías. La asunción de esta competencia va a propiciar la posterior aprobación de las leyes autonómicas de servicios sociales, en el marco de cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas.

También las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla asumen competencias en materia de asistencia social. El artículo 21.1.18 de la *Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta* establece que la Ciudad de Ceuta ejercerá competencias en diversas materias, entre ellas la asistencia social. Por su parte, la *Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla* en su artículo 21.1.18 establece que la Ciudad de Melilla ejercerá competencias en dicha materia.

Cuadro nº 6  
Competencia de servicios sociales y otras materias conexas en los Estatutos de Autonomía

Andalucía	Aragón	Asturias	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla y León	Cataluña
<p><i>Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía</i></p> <p>Art. 61</p> <p>1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de servicios sociales.</p>	<p><i>Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón</i></p> <p>Art. 71</p> <p>Competencias exclusivas:</p> <p>34. Acción social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 1/1999, de 5 de enero, de reforma de la Ley Orgánica 7/1981, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias</i></p> <p>Art. 10.1</p> <p>El Principado de Asturias tiene la competencia exclusiva en las materias que a continuación se señalan:</p> <p>24. Asistencia y bienestar social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 4/1996, de 30 de diciembre, de reforma de la ley orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Canarias</i></p> <p>Art. 30</p> <p>La Comunidad Autónoma de Canarias, de acuerdo con las normas del presente Estatuto, tiene competencia exclusiva en las siguientes materias:</p> <p>13. Asistencia social y servicios sociales.</p>	<p><i>Ley Orgánica 8/1981, de 30 de diciembre; modificada por Ley Orgánica 7/1991, de 13 de marzo, modificada por Ley Orgánica 2/1994, de 24 de marzo de 1994 y modificada por Ley Orgánica 11/1998, de 30 de diciembre</i></p> <p>Art. 24</p> <p>La Comunidad Autónoma de Cantabria tiene competencia exclusiva en las materias que a continuación se señalan, que serán ejercidas en los términos dispuestos en la Constitución.</p> <p>22. Asistencia, bienestar social y desarrollo comunitario.</p>	<p><i>Ley Orgánica 3/1997, de 3 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha</i></p> <p>Art. 31</p> <p>1. La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha asume las siguientes competencias exclusivas:</p> <p>20º. Asistencia social y servicios sociales.</p>	<p><i>Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León</i></p> <p>Art. 70</p> <p>Competencias exclusivas.</p> <p>1. La Comunidad de Castilla y León tiene competencia exclusiva en las siguientes materias:</p> <p>10º. Asistencia social, servicios sociales y desarrollo comunitario.</p>	<p><i>Ley Orgánica de 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña</i></p> <p>Art. 166</p> <p>1. Corresponde a la Generalitat la competencia exclusiva en materia de servicios sociales.</p>

Elaboración propia.

Cuadro nº 7  
Competencia de servicios sociales y otras materias conexas en los Estatutos de Autonomía (II)

Comunidad Valenciana	Extremadura	Galicia	Islas Baleares	La Rioja	Madrid	Navarra	País Vasco	Región de Murcia
<p><i>Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana</i></p> <p>Art. 49</p> <p>1.La Generalitat tiene competencia exclusiva en las siguientes materias:</p> <p>24. Servicios Sociales.</p>	<p><i>Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura</i></p> <p>Artículo 9</p> <p>Competencias exclusivas:</p> <p>27. Acción social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, Estatuto de Autonomía para Galicia</i></p> <p>Art. 27</p> <p>En el marco del presente Estatuto corresponde a la Comunidad Autónoma gallega la competencia exclusiva de las siguientes materias:</p> <p>23. Asistencia social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears</i></p> <p>Art. 70</p> <p><i>Competencias propias.</i></p> <p>Son competencias propias de los Consejos Insulares, además de las que les vengán atribuidas por la legislación estatal, las siguientes materias:</p> <p>4. Servicios sociales y asistencia social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 2/1999, de 7 de enero, de reforma de la Ley Orgánica 3/1982, de Estatuto de Autonomía de La Rioja</i></p> <p>Art. 8.1</p> <p>Corresponde a la Comunidad Autónoma de La Rioja la competencia exclusiva en las siguientes materias:</p> <p>30. Asistencia y servicios sociales.</p>	<p><i>Ley Orgánica 10/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid</i></p> <p>Art. 26</p> <p>Corresponde a la Comunidad de Madrid la plenitud de la función legislativa en las siguientes materias:</p> <p>18. Asistencia social</p>	<p><i>Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra</i></p> <p>Art. 44</p> <p>Navarra tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:</p> <p>17. Asistencia social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, Estatuto de Autonomía del País Vasco</i></p> <p>Art. 10.12</p> <p>La Comunidad Autónoma del País Vasco tiene competencia exclusiva en las siguientes materias:</p> <p>12. Asistencia social.</p>	<p><i>Ley Orgánica 1/1998, de 15 de junio, de reforma de la Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, del Estatuto de Autónoma para la Región de Murcia</i></p> <p>Art. 10</p> <p>1. Corresponde a la Comunidad Autónoma de Murcia la competencia exclusiva en las siguientes materias:</p> <p>18. Asistencia y bienestar social.</p>

Elaboración propia.

En las Comunidades Autónomas en las que se ha realizado el estudio de casos de nuestra investigación, se utiliza la denominación de servicios sociales en los Estatutos de Autonomía de Cataluña y Andalucía, reformados en 2006 y 2007 respectivamente, mientras que en Galicia, cuyo Estatuto es de 1981, se hace uso de la expresión asistencia social. Esta diferenciación de términos se explica por la propia evolución del sistema de protección social y las nuevas responsabilidades que los poderes públicos han ido asumiendo en la satisfacción de las necesidades de la ciudadanía, si bien en la década de los ochenta la asistencia social se centraba en gran medida en ofertar ayudas o prestaciones económicas que recibían las personas en situación de necesidad, en la actualidad el término servicios sociales ha desplazado al de asistencia, al considerarse que los servicios sociales son un derecho exigible de los ciudadanos y ciudadanas en base al principio de universalidad.

### **2.2.3. El marco normativo local: la Ley de Bases del Régimen Local**

Los servicios sociales municipales aparecen jurídicamente en 1985, con la promulgación de la *Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local* (LRBRL). En ella se atribuye la prestación de servicios sociales como una competencia de los municipios y se abandona el concepto de asistencia social.

La prestación de los servicios sociales tiene carácter obligatorio en los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes, según el artículo 26 de la citada Ley. En los municipios de menor población el desarrollo del sistema público de servicios sociales quedará en manos de la voluntariedad de sus representantes, dependiendo de la capacidad -técnica, económica y política- de gestión de los municipios. De esta ley derivan graves problemas de coberturas insuficientes y de desigualdad de protección entre los distintos municipios de una misma Comunidad (Casado, 2007, p. 134), al depender la financiación del tamaño de la población y de las líneas políticas que se establezcan a nivel local para esta materia.

Cuadro nº 8

Los servicios sociales en el articulado de la *Ley 7/1985, Reguladora de Bases del Régimen Local*

**Artículo 25**

1. El Municipio, para la gestión de sus intereses y en el ámbito de sus competencias, puede promover toda clase de actividades y prestar cuantos servicios públicos contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de la comunidad vecinal.
2. El Municipio ejercerá en todo caso, competencias, en los términos de la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas en las siguientes materias.
  - a) Seguridad en lugares públicos.
  - b) Ordenación del tráfico de vehículos y personas en las vías urbanas.
  - c) Protección civil, prevención y extinción de incendios.
  - d) Ordenación, gestión, ejecución y disciplina urbanística, promoción y gestión de viviendas, parques y jardines, pavimentación de vías públicas y conservación de caminos y vías rurales.
  - e) Patrimonio histórico-artístico.
  - f) Protección del medio ambiente.
  - g) Abastos, mataderos, ferias, mercados y defensa de usuarios y consumidores.
  - h) Protección de la salubridad pública.
  - i) Participación en la gestión de la atención primaria de la salud.
  - j) Suministro de agua y alumbrado público, servicios de limpieza viaria, de recogida y tratamiento de residuos, alcantarillado y tratamiento de aguas residuales.
  - k) *Prestación de los servicios sociales y de promoción y reinserción social.***
    - l) Suministro de agua y alumbrado público; servicios de limpieza viaria, de recogida y tratamiento de residuos, alcantarillado y tratamiento de aguas residuales.
    - ll) Transporte público de viajeros.
    - m) Actividades e instalaciones culturales y deportivas: ocupación del tiempo libre; turismo.
    - n) Participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y participar en el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Elaboración propia.

Siguiendo a Brezmes (2009, p. 17), a pesar del impulso que supuso el LRBR a nivel competencial, las transformaciones de la acción social municipal ya se habían iniciado en una parte de los Ayuntamientos con anterioridad. Las “asistentes sociales” de los Ayuntamientos, ubicadas en la beneficencia municipal o en servicios de vivienda, educación o sanidad, en

contacto con las que desarrollaban trabajo social comunitario en barrios o en iniciativas ligadas al desarrollo del medio rural, tuvieron un importante papel en el impulso de la transformación. Posteriormente, entre 1982 y 1992 todas las Comunidades Autónomas asumen las transferencias de la Administración General del Estado y promulgan leyes de acción social y/o servicios sociales.

#### **2.2.4. El marco normativo autonómico en servicios sociales**

Tras los reiterados fracasos de elaborar una Ley general de servicios sociales en los primeros años de la década de los ochenta, tal y como se había hecho en otras ramas como la seguridad social o la sanidad, cada Comunidad Autónoma asume la responsabilidad de elaborar su propia ley de servicios sociales. A nivel general, se distinguen tres etapas en la promulgación de estas leyes: la primera, abarca la década de 1982 a 1992, y en ella se van a aprobar todas las primeras leyes de servicios sociales comenzando con la *Ley 6/1982 sobre servicios sociales* del País Vasco; la segunda, se inicia con la aprobación de la *Ley 4/1993, de servicios sociales de Galicia* y se extiende hasta 2003. Guillén y Vilà (2007), en desacuerdo con quienes se refieren a una segunda generación de leyes, consideran a este conjunto simplemente como segundas leyes dado que la diferencia con las primeras no es tan relevante como para que pueda hablarse con propiedad de una segunda generación. Finalmente, la tercera etapa, que ya puede ser clasificada como segunda generación de leyes de servicios sociales, se inicia en 2006 con la *Ley foral 15/2006, de 14 de diciembre, de Servicios Sociales de Navarra* y se extiende hasta la actualidad. No obstante, en este Informe utilizaremos el criterio cronológico para la diferenciación de las diversas etapas en las que se han ido promulgando las leyes autonómicas de servicios sociales, refiriéndonos a la primera, segunda y tercera generación en orden secuencial.

Según lo indicado en el cuadro nº 9, aunque desde el año 2000 la mayoría de las Comunidades Autónomas han reformado sus leyes autonómicas de servicios sociales, en la actualidad siguen coexistiendo leyes de las tres etapas. Esta situación da muestra de la heterogeneidad que caracteriza al sistema público de servicios sociales en nuestro país pudiendo considerarse, siguiendo a Subirats (2007), que el actual sistema de servicios sociales está conformado por 17 subsistemas construidos en función de la voluntad política de las autoridades públicas, la asunción de competencias en

la materia y las posibilidades de financiación. Según el lugar donde se vive se dispone de unos u otros servicios y equipamientos, teniendo la ciudadanía que participar en mayor o menor medida en el gasto del servicio prestado.

A fin de presentar una panorámica de las leyes de servicios sociales vigentes<sup>3</sup> y dar muestra de la heterogeneidad mencionada, se realiza un análisis comparativo de diferentes aspectos que resultan de interés desde el enfoque pedagógico-social en el que nos situamos: la denominación de los servicios sociales, los principios rectores y los derechos y deberes de las personas usuarias. El resto de contenidos que incluye la legislación autonómica serán analizados en los casos concretos de Galicia, Andalucía y Cataluña en los apartados correspondientes (véase apartado 2.3).

En primer lugar, respecto a la denominación, se observa la utilización de términos diversos para definir el primer nivel de atención del sistema público de servicios sociales, predominando la utilización de los términos servicios sociales de atención primaria y comunitarios, combinándose en algunas leyes autonómicas varias denominaciones (véase cuadro nº 10). En las tres Comunidades Autónomas en las que se centra esta investigación se utilizan la denominación de comunitarios (en Andalucía y Galicia) y básicos (en Cataluña). Esta diversidad de términos dificulta la existencia de un cierto consenso o convergencia entre las Comunidades Autónomas que posibilite sentar las bases de una conceptualización común de los niveles organizativos y de los modelos de intervención en los que pondrá énfasis cada sistema autonómico. Sirva de ejemplo que en Comunidades como Galicia o Baleares los servicios sociales comunitarios se subdividen en dos niveles (básicos y específicos), aspecto que no se contempla en el resto y que supone el reconocimiento explícito de un conjunto de servicios que en el contexto comunitario están dando respuestas a las necesidades específicas de determinados grupos de población, al tiempo que actúan de mediadores entre la atención primaria y la especializada.

---

<sup>3</sup> A fecha de 1 de mayo de 2012.

Cuadro nº 9

Cronología de las leyes autonómicas de servicios sociales (1982-2010)

1ª generación		2ª generación		3ª generación	
Año	Comunidad Autónoma	Año	Comunidad Autónoma	Año	Comunidad Autónoma
1982	Euskadi	1993	Galicia	2006	Navarra
1983	Navarra	1996	Euskadi	2007	Cantabria Cataluña
1984	Madrid	1997	Comunidad Valenciana	2008	Galicia Euskadi
1985	Murcia Cataluña	2002	La Rioja	2009	Islas Baleares Aragón La Rioja
1986	Castilla-La Mancha Islas Baleares	2003	Asturias Madrid Murcia	2010	Castilla-La Mancha Castilla y León
1987	Aragón Asturias Extremadura Canarias Galicia				
1988	Andalucía Castilla y León				
1989	Comunidad Valenciana				
1990	La Rioja				
1992	Cantabria				

Elaboración propia.

En esta misma línea, Jaraíz (2012, p. 93) afirma que la diversidad de denominaciones no es indiferente a las formas de pensar el modelo de intervención social, al poder distinguirse dos esquemas: uno, busca el nombre mirando hacia el contexto que encuadra su intervención, como es el caso de



los servicios sociales *comunitarios*; el otro, lo hace mirando al espacio que ocupa dentro de la estructura interna del sistema, a esta segunda forma se corresponde la denominación de servicios sociales *de base* o de *atención primaria*.

Desde la perspectiva pedagógico-social, la denominación más apropiada es la de servicios sociales comunitarios que destaca la estrecha relación entre la persona y su medio poniendo en valor el protagonismo de las comunidades en la promoción de acciones preventivas y la atención a las personas desde un enfoque global.

Cuadro nº 10

Denominaciones de los servicios sociales comunitarios en las leyes autonómicas de servicios sociales vigentes (01.05.2012)

Denominación CCAA	Comunitarios	Atención primaria	Generales	Básicos o de base	Otras
Extremadura (1987)					
Canarias (1987)					
Andalucía (1988)					
C. Valenciana (1997)					
Asturias (2003)					
Madrid (2003)					
Murcia (2003)					
Navarra (2006)					
Cantabria (2007)					
Cataluña (2007)					
Galicia (2008)					
País Vasco (2008)					
Baleares (2009)					
Aragón (2009)					
La Rioja (2009)					
Castilla-La Mancha (2010)					
Castilla y León (2010)					

Elaboración propia.

En cuanto a los principios rectores de las leyes autonómicas de servicios sociales, diferenciamos entre aquellos que presentan un carácter técnico-organizativo o metodológico y aquellos considerados como valores inspiradores de las actuaciones llevadas a cabo dentro del sistema público de servicios sociales. Con carácter técnico y organizativo, destacan los principios de:

- *Coordinación*: cooperación interadministrativa, interdepartamental e interáreas y entre las Administraciones Públicas y la sociedad civil organizada en materia de bienestar social. Además, resulta fundamental para garantizar la continuidad y la coherencia en las actuaciones que diferentes profesionales llevan a cabo con una misma persona.
- *Descentralización*: atención a la ciudadanía en su contexto más próximo.
- *Planificación*: mejora de la eficacia y transparencia en la toma de decisiones, estableciendo de forma ordenada las metas, estrategias y directrices a seguir.
- *Atención personalizada*: evaluación integral de las necesidades de la persona, de su entorno familiar y comunitario respetando su dignidad y sus derechos.
- *Responsabilidad pública*: las Administraciones Públicas han de disponer de los recursos humanos, técnicos y financieros necesarios para garantizar los derechos de la ciudadanía y un adecuado funcionamiento del sistema.

Dentro del segundo grupo, como principios inspiradores del sistema de servicios sociales contemplados en el marco normativo desde la primera generación de leyes destacan:

- *Universalidad*: garantizar el derecho de toda la población a los servicios sociales en condiciones de igualdad. En algunas leyes autonómicas (Galicia, Cataluña, etc.) se hace referencia a las aportaciones económicas por parte de las personas usuarias para la prestación de determinados servicios, aspecto que para Guillén

y Vilà (2007) invalida dicho principio al considerar que la universalidad debe ser independiente de las obligaciones de pago.

- *Participación*: crear cauces y condiciones para impulsar la participación de las personas usuarias, de los grupos sociales y de todos los sectores afectados en la planificación, seguimiento y evaluación del sistema público de servicios sociales en los términos establecidos en el marco legal.
- *Igualdad*: garantizar el acceso a las prestaciones y servicios sin discriminación por razones de índole personal, de género, social o territorial. En algunas Comunidades Autónomas (Aragón, Asturias, Cataluña, Galicia, etc.) se incluye la discriminación positiva para garantizar la igualdad de oportunidades de determinados grupos sociales que se encuentran en una situación de desigualdad o desventaja social.
- *Solidaridad*: valor inspirador de las relaciones entre las personas y grupos sociales, impulsando la participación ciudadana en el bienestar común.
- *Integración*: mantener a la persona en su entorno habitual fomentando su participación en la comunidad.
- *Prevención*: minimizar los riesgos que puedan producir situaciones de necesidad social, actuando sobre las causas que dificultan la integración social desde una perspectiva comunitaria.

Además de los ya indicados, hay una serie de principios que han sido incorporados en la tercera generación de leyes de servicios sociales y que no tenían un papel central en las anteriores. Estos principios son: la *atención personalizada* (la persona se sitúa en el centro del proceso de intervención que se ha de ajustar a sus necesidades particulares y de su entorno familiar y comunitario), la *calidad* (garantiza los requisitos mínimos que deben respetarse -materiales, funcionales, de personal- en las acciones y prestaciones del sistema de servicios sociales), la *equidad* (favorece la superación de las diferencias de carácter personal, social o territorial) y la *promoción de la autonomía* (fomenta que las personas dispongan de las condiciones necesarias para desarrollar sus proyectos vitales de acuerdo con sus propias preferencias,

con la naturaleza de los servicios, su idoneidad y las condiciones de su utilización).

Cuadro nº 11

Principios rectores de los servicios sociales comunitarios en las leyes autonómicas de servicios sociales vigentes (04.05.2012)

CCAA / Principios	Extremadura 1987	Canarias 1987	Andalucía 1988	C. Valenciana 1997	Asturias 2003	Madrid 2003	Murcia 2003	Navarra 2006	Cantabria 2007	Cataluña 2007	Galicia 2008	País Vasco 2008	Baleares 2009	Aragón 2009	La Rioja 2009	Castilla-La Mancha 2010	Castilla y León 2010
Universalidad																	
Participación																	
Prevención																	
Responsabilidad pública																	
Igualdad																	
Coordinación																	
Descentralización																	
Solidaridad																	
Planificación																	
Integración																	
Globalidad																	
Normalización																	
Atención personalizada																	
Calidad																	
Promoción de la autonomía																	
Equidad																	

Elaboración propia.

Cuadro nº 12

Principales derechos de las personas usuarias de los servicios sociales (I)

Derechos	Navarra	Cantabria	Cataluña	Galicia	País Vasco	Islas Baleares	Aragón	La Rioja	Castilla La Mancha	Castilla y León
<b>Derechos fundamentales</b>										
Derechos y libertades fundamentales										
Confidencialidad										
Igualdad y no discriminación en el acceso y utilización de servicios										
Dar instrucciones previas para situaciones futuras de incapacidad										
Autonomía										
Participar individual y colectivamente en la toma de decisiones que le afecten										
Derechos lingüísticos										
<b>Información</b>										
Recibir información suficiente, veraz y comprensible sobre servicios y prestaciones										
Recibir información antes de una intervención y dar el consentimiento										
Acceso a su expediente individual										
Ser advertido de los procedimientos para proyectos docentes o de investigación										
Disponer de ayudas para comprender la información										
<b>Relacionados con la atención y las prestaciones</b>										
Disponer de un plan de atención individual/familiar										
Atención individualizada/personalizada										
Elección de prestaciones y servicios entre las opciones que se le presenten										
Escoger el proveedor del servicio disponible en la red										
Renunciar a las prestaciones y servicios concedidos										
<b>Valoración de la situación y reconocimiento de los derechos</b>										
Ser valorado y recibir información de los resultados										
Reconocimiento de la situación de discapacidad y de los derechos										
Reconocimiento de la situación de dependencia y la elaboración del PIA										
<b>Servicios</b>										
Libertad de ingreso, permanencia y salida										
Recibir servicios de calidad										
Recibir atención urgente										
Recibir servicios de forma continuada										
Alojamiento de emergencia										
Conocer el precio del servicio										

Fuente: Vilà (2010, pp. 31-32). Adaptación propia.

Cuadro nº 13

Principales derechos de las personas usuarias de los servicios sociales (II)

Derechos	Navarra	Cantabria	Cataluña	Galicia	País Vasco	Islas Baleares	Aragón	La Rioja	Castilla La Mancha	Castilla y León
<b>Profesionales</b>										
Asignación de un profesional de referencia y derecho a cambiarlo										
Dirigirse al personal encargado de su atención										
<b>Otros</b>										
Presentar sugerencias, quejas y reclamaciones										
No presentar documentos no exigidos o en poder de la administración										
A la tarjeta social										
Orientación a recursos alternativos										
Solicitar un segundo diagnóstico										
Accesibilidad universal										
Mantener la relación con el entorno familiar y social										
Conocer el reglamento interno de los centros										

Fuente: Vilà (2010, pp. 31-32). Adaptación propia.

Entre las aportaciones de las últimas leyes de servicios sociales destaca el reconocimiento explícito de los derechos y deberes de las personas usuarias, suponiendo un avance de cara a la consideración de los servicios sociales como un derecho de la ciudadanía y la concreción de las obligaciones que han de asumir las personas para que este derecho pueda hacerse efectivo. A modo de resumen en los cuadros nº 12 y 13, se presentan los principales derechos de las personas usuarias de servicios sociales y en el cuadro nº 14, las principales obligaciones.

Una importante novedad en la última generación de leyes de servicios sociales, que incide en la mejora de las intervenciones sociales que se llevan a cabo, es el reconocimiento de la figura de un profesional de referencia, que ha de garantizar la coherencia de las actuaciones y la coordinación con el resto de servicios que actúan con la persona desde una perspectiva integral. Dependiendo de la Comunidad Autónoma, este profesional deberá ser un

trabajador o trabajadora social o podrá ser otro trabajador de la Administración Pública que esté actuando como responsable del caso. Concretamente, en algunas leyes como la de Castilla La Mancha (2010) se indica que este profesional deberá ser una trabajadora o trabajador social de los servicios sociales de atención primaria, mientras que en la legislación de Galicia (2008) se apunta a que este profesional será preferentemente un trabajador o trabajadora social sin perjuicio de las titulaciones o especialidades de quien gestione el caso o actúe como responsable de la intervención o del programa (véase 2.3.1). En otras leyes autonómicas (Aragón, 2009), no se concreta la figura profesional, estableciéndose como criterios que el profesional de referencia tenga la condición de empleado público y esté integrado en el sistema público de servicios sociales.

Desde nuestra perspectiva consideramos que, con independencia de la titulación universitaria, el profesional de referencia deberá ser el miembro del equipo de servicios sociales que actúe como responsable de la intervención y que establezca con la persona una relación de confianza capaz de construir un vínculo profesional. En este sentido, entendemos que el profesional de referencia “es aquel responsable último del acompañamiento, al que la persona recurre en momentos de crisis o incertidumbre, que hace de puente entre diferentes intervenciones, y que le ayuda a integrar (a comprender, aceptar, rentabilizar) las actuaciones, las ayudas de los diferentes profesionales y recursos” (Funes, 2008, p. 188). Se trata de valorar para cada caso, en cada situación concreta, cuál es el profesional de referencia más adecuado.



Cuadro nº 14  
Principales obligaciones de las personas usuarias de servicios sociales

Deberes	Navarra	Cantabria	Cataluña	Galicia	País Vasco	Islas Baleares	Aragón	La Rioja	Castilla La Mancha	Castilla y León
Cumplir las normas, requisitos y condiciones de las prestaciones y servicios										
Conocer y cumplir las normas organizativas y de funcionamiento de las prestaciones y servicios										
Respeto al personal, a su dignidad y a sus derechos										
Utilizar de forma responsable las instalaciones										
Facilitar la información personal y familiar necesaria										
Comunicar los cambios en la situación personal y familiar										
Destinar la prestación a su finalidad										
Reintegrar las cantidades percibidas indebidamente										
Comparecer ante la administración cuando sea requerido										
Acudir a las entrevistas que sean citados										
Contribuir a la financiación del coste de los servicios										
Cumplir los acuerdos relacionados con la prestación concedida										
Atender las indicaciones del personal										
Mantener una actitud colaboradora y participativa										
Participar activamente en el proceso de mejora										
Mantener un comportamiento no discriminatorio										
Firmar el contrato asistencial										

Fuente: Vilà (2010, p. 34). Adaptación propia.

Finalmente, en esta última generación de leyes se especifican con mayor detalle los compromisos y obligaciones que las personas han de asumir con respecto al personal y a las prestaciones o servicios que reciben durante el proceso de intervención, incluyéndose artículos específicos que regulan esta materia. Entre los principales deberes, destaca la necesidad de que la persona

adopte una actitud proactiva y colaboradora con el profesional, respetando los acuerdos establecidos y acudiendo a las citas programadas durante el proceso de intervención, así como el deber de garantizar la adecuada utilización de las prestaciones, recursos y equipamientos de la red de servicios sociales.

### **2.2.5. De la dependencia a la autonomía: un marco de derechos en las prestaciones sociales**

En las últimas décadas los cambios demográficos y sociales acontecidos en España, uno de los países más envejecidos de Europa, están produciendo un incremento incesante de las personas en situación de dependencia, tanto por el aumento del número de personas de más de 65 años como por la expansión del fenómeno denominado “envejecimiento del envejecimiento” referido a quienes tienen más de 80 años. Según la *Encuesta de personas mayores* del IMSERSO (2010), las personas de más de 65 años son 7.782.904, lo que supone un 16,7% de la población total del país. Dentro de este colectivo, las mujeres representan un 57,5% (cuatro millones y medio) y los hombres el 42,5%. Además, el número de personas muy mayores -de 80 y más años- constituyen el 28% del total de personas de más de 65 años. Este panorama supone la existencia de situaciones de dependencia entre la población mayor y exige el desarrollo de políticas públicas efectivas que sirvan de apoyo.

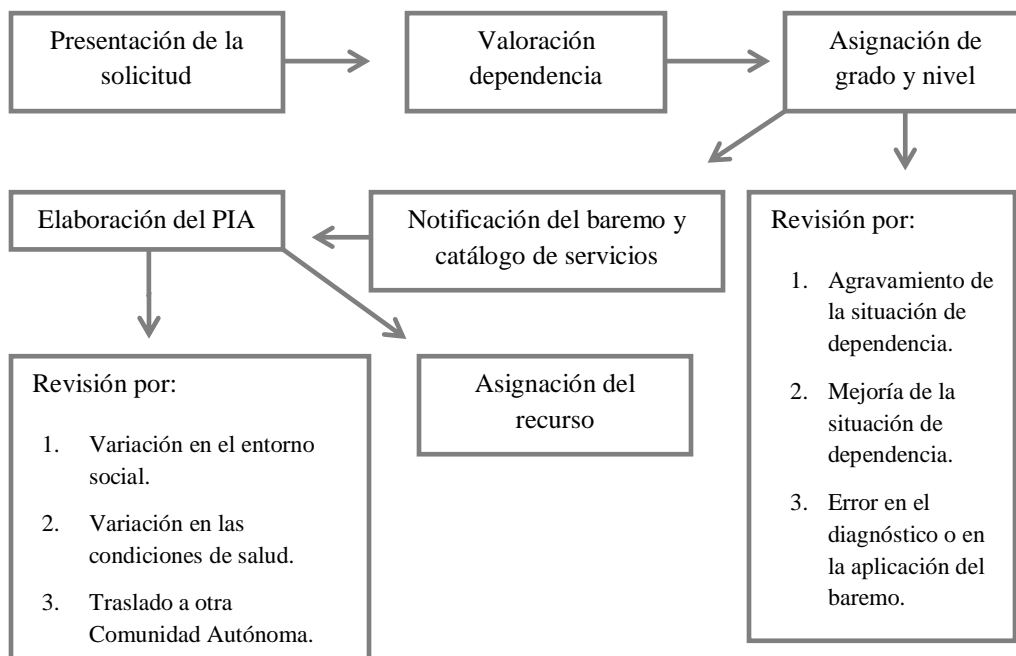
Según la *Recomendación nº 98 (9) del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la dependencia*, ésta se define como “un estado en el que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o a la pérdida de la autonomía física, psíquica o intelectual, tienen necesidad de asistencia y/o ayudas importantes a fin de realizar los actos corrientes de la vida diaria y, de modo particular los referentes al cuidado personal”. Para que se pueda hablar de una situación de dependencia han de concurrir tres factores (*Libro Blanco de atención a las personas en situación de dependencia*, 2005): la existencia de una limitación física, psíquica o intelectual que merma determinadas capacidades de la persona; la incapacidad de la persona para realizar por sí misma las actividades de la vida diaria y la necesidad de asistencia o cuidados por parte de un tercero.

En nuestro país, la atención a las personas en situación de dependencia se realiza a través de cuidados informales y formales. En el

primer caso, siguiendo a Díaz (2007), el perfil social de la persona cuidadora, soporte básico del Estado del Bienestar español, es una mujer con una edad intermedia de entre 50 y 60 años sin empleo o que si antes lo tuvo, ha tenido que abandonarlo. Dedicar más de 40 horas semanales al cuidado de la persona dependiente, tiene dificultades económicas, asume casi en exclusiva las tareas de cuidado y sus relaciones sociales son escasas. Además, en estas mujeres se presenta la ambivalencia emocional entre el deber moral y la dificultad para conciliar vida laboral y familiar, aspectos que resultan incompatibles ante la falta de apoyos externos que las obliga a asumir en solitario la responsabilidad de los cuidados. En el segundo caso, se hace referencia a los empleos relacionados con la atención a personas dependientes (centros especializados, atención directa, mantenimiento técnico, etc.) que continúan teniendo un peso inferior sobre el total de los cuidados.

A nivel estatal, entre los principales cambios normativos en el sistema de servicios sociales, destaca la promulgación de la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* (LAPAD) al constituir la intervención en este ámbito uno de los principales retos de la política social. Además, tal y como se afirma en la exposición de motivos, con esta Ley se pretende configurar un nuevo desarrollo de los servicios sociales que amplíe y complemente su acción protectora promoviendo y dotando los recursos necesarios para hacer efectivo un sistema de calidad, garantista y plenamente universal.

Figura nº 6  
Fases del reconocimiento de la situación de dependencia



Fuente: (García Antón, 2011, p. 29).

A fin de regular las condiciones básicas de promoción de la autonomía y de atención a las personas en situación de dependencia como un derecho subjetivo fundamentado en los principios de universalidad, equidad y accesibilidad, en el marco de la LAPAD se crea el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD) que contará con la colaboración de todas las Administraciones Públicas integrando de forma coordinada centros y servicios públicos y privados. El órgano central de la articulación del SAAD es el Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia que, tras las últimas modificaciones de la LAPAD introducidas por el *Real Decreto-ley 20/2012*, pasa a denominarse Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia quedando constituido por la persona titular del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y por los consejeros competentes en

materia de servicios sociales y de dependencia de cada una de las Comunidades Autónomas.

Según esta Ley, la situación de dependencia se clasifica en función de tres grados: moderada (cuando la persona necesita ayuda al menos una vez al día), severa (cuando la persona necesita ayuda para realizar actividades básicas de la vida diaria dos o tres veces al día) y gran dependencia (cuando la persona necesita apoyo continuo o tiene necesidades de apoyo generalizado para su autonomía personal). En cada uno de ellos se reconocían dos niveles en función de la autonomía de las personas y de la intensidad del cuidado requerido, que han quedado suprimidos con las recientes modificaciones de la mencionada Ley.

Serán las Comunidades Autónomas las que determinarán los órganos de valoración de la situación, emitiendo un dictamen sobre el grado de dependencia, con especificación de los cuidados que la persona pueda requerir. En este proceso de reconocimiento de la situación de dependencia, los servicios sociales establecerán un Programa Individual de Atención (PIA) en el que determinarán a través de las trabajadoras y trabajadores sociales las modalidades de atención más adecuadas a las necesidades de las personas de entre los servicios y prestaciones económicas previstos en la resolución para su grado, con la participación, previa consulta y, en su caso, elección entre las alternativas propuestas por parte del beneficiario, su familia o la entidad tutelar que le represente.

Desde nuestra perspectiva, dado que la dependencia es un fenómeno multicausal las actuaciones que se lleven a cabo deberán tener un carácter interdisciplinar (médicos, trabajadores sociales, psicólogos, educadores sociales, etc.). Aunque en la *Ley 39/2006* no se hace referencia al papel de los educadores y educadoras sociales en la atención a la dependencia, su labor de acompañamiento socioeducativo a los sujetos para mantener o mejorar los conocimientos y habilidades que les permiten realizar las actividades de la vida cotidiana de forma autónoma, resulta fundamental. De un lado, previendo las situaciones de dependencia y actuando para minimizar su desarrollo mediante programas preventivos, campañas de información y sensibilización, actuaciones que incidan en la promoción de condiciones de vida saludable, etc. De otro, desarrollando una función informativa, de asesoramiento y soporte a las familias cuidadoras desde el trabajo en red en

sus territorios de referencia. Los servicios que incluye la Ley en el catálogo son:

- a) Servicios de prevención de las situaciones de dependencia y los de promoción de la autonomía personal.
- b) Servicio de Teleasistencia.
- c) Servicio de Ayuda a domicilio:
  - a. atención de las necesidades del hogar
  - b. cuidados personales
- d) Servicio de Centro de día y de noche:
  - a. centro de día para mayores
  - b. centro de día para menores de 65 años
  - c. centro de día de atención especializada y centro de noche
- e) Servicio de Atención Residencial:
  - a. residencia de personas mayores en situación de dependencia
  - b. centro de atención a personas en situación de dependencia, en razón de los distintos tipos de discapacidad

De no ser posible la atención mediante ninguno de estos servicios se tramitarán las prestaciones económicas correspondientes. Entre ellas se diferencian: la prestación económica vinculada al servicio (se reconocerá únicamente cuando no sea posible el acceso a un servicio público o concertado de atención y cuidado en función del grado y nivel de dependencia y de la capacidad económica del beneficiario), la prestación económica para cuidados en el entorno familiar y apoyo a cuidadores no profesionales (se reconocerá siempre que se den condiciones adecuadas de vivienda y habitabilidad) y la prestación económica de asistencia personal (contribuirá a la contratación de una asistencia personal durante un número de horas, que facilite al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria).

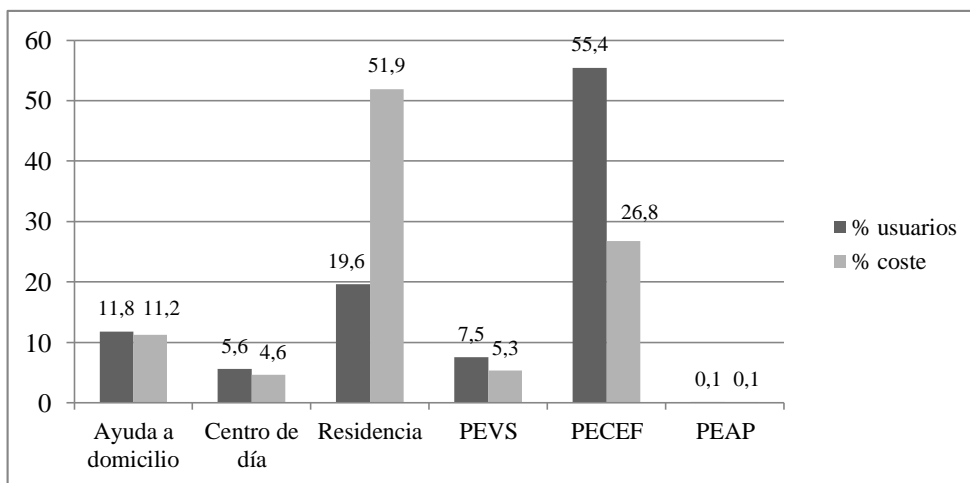
Tanto las prestaciones de servicio como las económicas podrán ser modificadas o extinguidas en función de la situación del beneficiario cuando se produzca alguna variación en los requisitos establecidos para su reconocimiento o por incumplimiento de las obligaciones reguladas en la LAPAD.

El desarrollo del SAAD conlleva la introducción de una serie de cambios en el sistema de servicios sociales, de carácter legislativo, organizativo y financiero (Guillén & Vilà, 2007). Entre los primeros, destacan: la inclusión del concepto de derecho subjetivo, incorporando los reconocidos en la LAPAD; revisar los posibles efectos discriminatorios que pueda tener la recepción de los derechos para las personas en situación de dependencia para los otros colectivos, estableciendo ajustes para garantizar la igualdad; regular la integración de las prestaciones y servicios del SAAD en las redes públicas de servicios sociales; determinar un catálogo general de servicios que incluya los reconocidos para las personas en situación de dependencia y los que puedan corresponder a otros colectivos, fundamentalmente. A nivel organizativo es necesario: integrar y adaptar los servicios de los sistemas autonómicos de servicios sociales y del SAAD en las redes públicas autonómicas; crear y organizar los órganos de valoración y capacitar a los profesionales; asignar la elaboración de los Programas Individuales de Atención a los equipos de servicios sociales; establecer sistemas operativos y, en su caso, órganos de coordinación de los servicios sociales con los sanitarios; determinar las cualificaciones profesionales y diseñar y promocionar los programas de formación y capacitación de los programas y los cuidadores; etc. En cuanto a las transformaciones de tipo financiero destacan: realizar estudios económicos para determinar los costes de la aplicación de la nueva Ley y las fuentes de financiación; examinar los presupuestos para ajustar sus partidas a la LAPAD y concretar los créditos disponibles para establecer los convenios con la Administración General del Estado; estudiar las posibilidades para crear un tercer nivel de protección adicional propio, concretando, en su caso, la naturaleza de las prestaciones que incluiría los requisitos de acceso; revisar los aspectos relacionados con las fuentes de financiación, especialmente las contribuciones de las Corporaciones Locales y las aportaciones de los usuarios y de sus familias.

Según el *Informe del Gobierno para la evaluación de la Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación*

*de dependencia* (Causapié, 2011), a fecha de 1 de enero de 2011 existían 668.578 personas recibiendo prestaciones con un promedio de 1,2 prestaciones por persona beneficiaria, aunque la oferta de servicios de las diferentes Comunidades es muy heterogénea pues ni siquiera en todas ellas predomina la prestación económica por cuidados familiares. Algunas prestaciones son residuales, como la prestación económica por asistente personal que sólo figura en la oferta de diez Comunidades y cuenta con un total de 747 casos (0,1%). Tampoco es muy relevante la prevención de dependencia y promoción de la autonomía personal, con un 1,5% de las prestaciones y sin oferta en seis Comunidades. En relación a las prestaciones o servicios más comunes, hay tres Comunidades sin prestaciones de teleasistencia (Aragón, Baleares y Canarias), cinco sin servicio de ayuda a domicilio (Aragón, Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana y Murcia) y una sin prestación económica vinculada al servicio (Cantabria), según los datos del Sistema de Información aportados por las Comunidades para este informe gubernamental.

Figura nº 7  
Relación número usuarios en cada prestación/gasto en España (2009)



Fuente: VIII Dictamen del Observatorio de la Dependencia (2011).

Además existen notables diferencias en función de género, dado que los hombres reciben en mayor medida prevención de la dependencia (+0,4) y

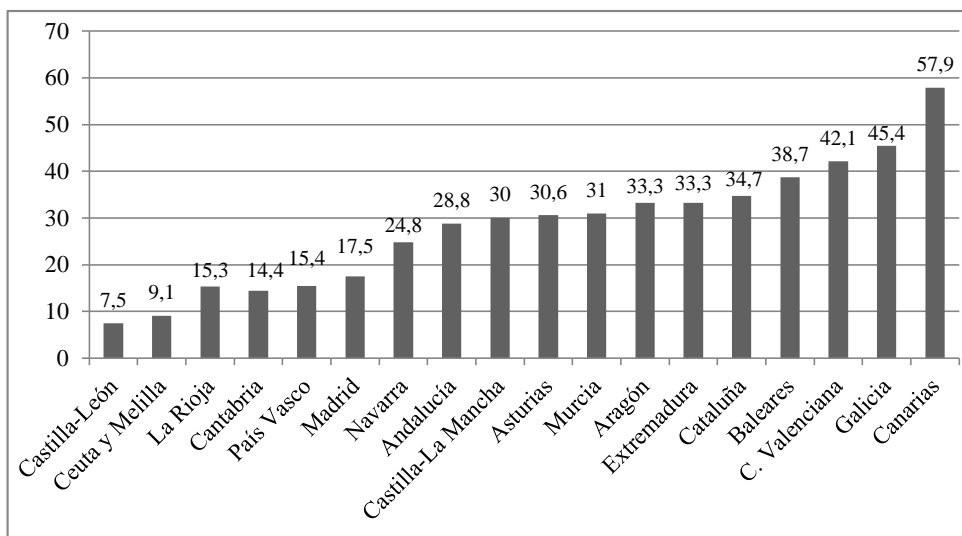


prestaciones económicas por cuidados familiares (+5,4) y las mujeres más teleasistencia (+2,1), ayuda a domicilio (+1,8), atención residencial (+1,8) y prestaciones económicas vinculadas al servicio (+1,8). Del total de personas beneficiarias, hay más prestaciones dedicadas a los dependientes graves (de grado III nivel 2 reciben atención residencial en un 23,5%, mientras que suponen menos del 9% entre los más moderados).

La prestación económica por cuidados familiares es siempre la más reconocida, próxima al 50% del total. En el VIII Dictamen de la Ley de Dependencia de diciembre de 2011 se hace referencia a la existencia de un ascenso de este tipo de prestación frente a los servicios (véase figura nº 7). Además la mayor parte de las prestaciones económicas y servicios se desarrollan en el propio domicilio.

Figura nº 8

Porcentaje de personas con derecho pendientes de prestación o servicio



Fuente: VIII Dictamen del Observatorio de la Dependencia (2011).

La prevalencia de las prestaciones económicas que deben tener un carácter subsidiario y excepcional ha sido objeto de críticas por parte de sindicatos (Comisiones Obreras) y otros colectivos de la sociedad civil organizada (Plataforma de mujeres por la Ley de Dependencia) en la medida

en que ni genera empleo ni garantiza la calidad de la atención, contribuyendo a reforzar el papel tradicional de la mujer cuidadora en el seno familiar, limitando las oportunidades de la población femenina de compaginar la vida familiar y profesional. En este sentido, Díaz (2007) advierte que el coste de la falta de servicios de ayuda a la familia no sólo es humano sino también social y económico, poniendo en cuestión la protección del derecho de las personas a ser cuidadas y la protección del derecho y la libertad de cuidar.

Además, se han de mencionar las dificultades de implantación que está teniendo esta Ley en las diferentes Comunidades Autónomas por falta de consenso entre la Administración General del Estado y las Autonomías en cuanto a la financiación y delimitación competencial, lo que ha propiciado que muchos ciudadanos y ciudadanas se sitúen en el denominado “limbo de la dependencia” expresión que hace mención a aquellas personas que tienen reconocido un grado y nivel que les da derecho a recibir las prestaciones y servicios del sistema, pero aún no se les ha aprobado el PIA necesario para recibir las prestaciones de forma efectiva. En numerosas ocasiones, el plazo entre la resolución del PIA y la concesión real de los servicios o recursos económicos se demora en más de seis meses.

La figura nº 8 muestra como las Comunidades Autónomas que presentan porcentajes más elevados de personas a la espera de la concesión de una determinada prestación o servicio son Baleares (38,7%), Comunidad Valenciana (42,1%), Galicia (45,4%) y Canarias (57,9%). Siguiendo los datos aportados por la Asociación de Directores y Gerentes en servicios sociales en el *VIII Dictamen del Observatorio de la Dependencia*, a finales de 2011 un total de 312.000 personas (1 de cada 3) se encontraban en el “limbo de la dependencia”, situación que resulta muy preocupante por cuanto muchas de ellas por su edad o circunstancias tienen una esperanza de vida que hará irrecuperable el tiempo en el que está retrasándose la percepción del servicio o la prestación a la que tienen derecho. En cuanto a la integración del Sistema de Atención de la Dependencia en los servicios sociales comunitarios se ha realizado de forma total o parcial en la mayoría de las Comunidades Autónomas, excepto en Cantabria, Comunidad Valenciana, Extremadura y Canarias.

De acuerdo con el calendario de aplicación de la LAPAD, el colectivo de dependientes moderados debería beneficiarse de las prestaciones a partir de

2012. Sin embargo, la aprobación del *Real Decreto-ley 20/2011, de 30 de diciembre, de medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera para la corrección del déficit público*, pospuso al 1 de enero de 2013 la efectividad del derecho de las prestaciones por dependencia para las personas valoradas en el grado I de dependencia moderada (nivel 2) y al 1 de enero de 2014 a quienes sean valorados en el grado I de dependencia moderada (nivel 1), plazo que se ha ampliado hasta el 2015 tras las últimas reformas (*Real Decreto-ley 20/2012*) y que otorga a las Comunidades Autónomas hasta dos años para conceder una prestación económica sin que ello genere atrasos que abonar, poniendo en grave riesgo la continuidad del sistema.

Cabe señalar que las medidas adoptadas por el Gobierno para afrontar la crisis económica con la aprobación del *Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad* está poniendo en entredicho de manera alarmante las posibilidades de continuidad del Sistema de Atención a la Dependencia y de su reconocimiento como un derecho subjetivo. Entre ellas, se establece la incompatibilidad en las prestaciones (art. 25 bis) de forma que las de carácter económico serán incompatibles entre sí con los servicios del catálogo incluidos en la LAPAD, salvo con los de prevención de situaciones de dependencia, de promoción de la autonomía personal y de teleasistencia.

A excepción del servicio de teleasistencia, que será compatible con el servicio de prevención de situaciones de dependencia, de promoción de la autonomía personal, de ayuda a domicilio y de centro de día y noche, los servicios serán incompatibles entre sí. Esta es una de las medidas más criticadas por los expertos en la materia dado que limita la necesaria flexibilidad y complementariedad entre servicios para la atención global y personalizada de las personas dependientes. Otra de las medidas que, desde nuestra perspectiva, supone un importante retroceso en el desarrollo del Estado del Bienestar de nuestro país y en el reconocimiento del valor de los servicios de cuidados que proporciona mayoritariamente la población femenina es la reducción de la cuantía de las prestaciones económicas por cuidados en el entorno familiar en un 15% y el cese del pago de las cotizaciones a la Seguridad Social a estas cuidadoras desde el 1 de septiembre de 2012.

Por último, se ha de indicar que la LAPAD está experimentando importantes cambios a nivel de financiación y de desarrollo con la reducción de los Presupuestos Generales del Estado en la partida de financiación de la dependencia en un total de 283 millones de euros en el año 2012, situación que afectará de forma significativa a las aportaciones que han de realizar las personas usuarias para poder recibir las prestaciones. Una reducción a la que se añaden otras cantidades vinculadas a los recortes adoptados en el mes de julio de 2012, elevando las reducciones a más de 600 millones de euros en apenas siete meses.

Si bien la intención de la Ley era superar la tradición familiarista de cuidados que caracteriza al modelo mediterráneo de bienestar para posicionarse en otros modelos más avanzados en los cuales las políticas públicas de apoyo a las familias constituyen un pilar fundamental del desarrollo social de un país, la situación actual hace pensar que las familias (y en ellas, especialmente las mujeres) continuarán en el futuro próximo ocupando un lugar central en la prestación de cuidados a las personas en situación de dependencia en vistas de la previsible disminución de las ayudas y prestaciones externas dirigidas a este ámbito de atención social.

Ante este panorama, el informe “The Family Watch” (2012) del *Instituto Internacional de estudios sobre la familia* apuesta por políticas de envejecimiento activo que incidan en la prevención de las situaciones de dependencia y por regularizar el mercado de trabajo de las personas encargadas del cuidado de dependientes y de su necesaria formación para cumplir con su tarea como cuidadoras. Se trata de una línea política que se ha venido reforzando en el marco de la Unión Europea durante el 2012, declarado *Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional*, centrado en mejorar las oportunidades de envejecer activamente y de vivir independientemente en los diversos ámbitos que afectan a la vida de las personas mayores (sanidad, servicios sociales, formación de adultos, voluntariado, etc.). Desde esta perspectiva, ante las políticas de austeridad y las dificultades económicas que atraviesan los países del sur de Europa, la fórmula adoptada para la atención a las personas en situación de dependencia se está orientando hacia la realización de actuaciones preventivas para un envejecimiento activo y el reforzamiento del papel de la familia en la provisión de cuidados.

### **2.2.6. La concertación de prestaciones básicas como tarea de Estado**

El *Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales* surge en el año 1988 por iniciativa del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y de la Dirección General de Acción Social, que dependía en ese momento del Ministerio. El *Plan Concertado* venía a significar una estrecha coordinación entre las tres Administraciones (Central, Autonómica y Local) a fin de garantizar unos servicios sociales básicos para toda la población. Se trata, por tanto, de una tarea que compete al Estado y a los poderes públicos con una mejor articulación y calidad de las prestaciones que ofrecen a la ciudadanía.

Los Convenios-Programa entre el antiguo Ministerio de Asuntos Sociales y las Comunidades Autónomas establecieron cuatro compromisos que asumieron las Administraciones firmantes: compromisos de cofinanciación, de gestión, de información y de asistencia técnica (Gutiérrez Resa, 2001). Los compromisos de cofinanciación obligan a la Administración Central a destinar una consignación específica para el Plan en los Presupuestos del Estado; las Comunidades Autónomas se comprometen a aportar una cifra igual o superior a la de que en su caso aporte el Ministerio; y las Corporaciones Locales definirán su aportación según las propias circunstancias y lo que determine la Comunidad Autónoma correspondiente. El compromiso de gestión se fundamenta en la obligación de las Corporaciones Locales de prestar servicios sociales y en la titularidad de los equipamientos, que es propia de la Corporación Local. Los compromisos de información responden a la necesidad de conocer los resultados de la concertación y se materializan en una documentación homogénea, que fue aprobada por la Comisión de Seguimiento para la presentación de proyectos, evaluación anual y memoria financiera, de modo que permitieran el necesario seguimiento del *Plan Concertado*. El compromiso de asistencia técnica procura un espacio de intercambio de experiencias para su concreción y efectividad, mediante la formación de profesionales y la participación en el desarrollo de instrumentos de recogida de información, como la Ficha Social, que permitan a las tres Administraciones conocer y evaluar los servicios sociales que prestan a los ciudadanos y ciudadanas (Gutiérrez Resa, 2001).

Los *objetivos* fundamentales del *Plan Concertado* son:

- Garantizar unos Servicios Sociales básicos a toda la población.
- Proporcionar a los ciudadanos servicios sociales de calidad, adecuados a sus necesidades.
- Construir una red pública de equipamientos desde la que prestar estos servicios sociales.
- Cooperar con las Corporaciones Locales para que puedan afrontar adecuadamente sus competencias de gestión en materia de servicios sociales.

El *Plan Concertado* incluye las Prestaciones Básicas del Sistema Público de Servicios Sociales, entendidas como aquellas ayudas, fundamentalmente de carácter público, universal, reguladas y sujetas a derecho, que se instrumentalizan para garantizar unos mínimos socialmente reconocidos para toda la ciudadanía. Las principales *prestaciones básicas* son:

*a) Información y orientación:*

Comprende aquellas acciones profesionalizadoras orientadas a dar a conocer a los ciudadanos sus derechos, los recursos existentes y los procedimientos o alternativas disponibles ante una situación de necesidad social determinada. Incluye también la valoración de situaciones de dificultad que presentan las personas o sus familias, la realización de un diagnóstico de las mismas, así como buscar vías de solución y -cuando sea necesario- su derivación a otros servicios o recursos.

Esta prestación básica se centra fundamentalmente en la prevención, al posibilitar la rápida detección de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones problema de más difícil pronóstico.

*b) Ayuda a domicilio y otros apoyos a la unidad de convivencia:*

Incluye aquellas tareas realizadas por personal cualificado en el domicilio o en el entorno social de la persona destinataria, para

atender determinadas necesidades de los individuos y/o grupos familiares, cuando se encuentran en situaciones en las que no es posible la realización de actividades cotidianas, o en situaciones de conflicto psico-familiar de alguno de sus miembros (personas mayores, niños, mujeres, etc.).

El principal objetivo es la mejora de la calidad de vida de las personas, fomentando su autonomía personal y la integración en su medio habitual de vida.

*c) Alojamiento alternativo:*

Se refiere al conjunto de actuaciones orientadas a lograr que las personas alcancen una situación convivencial que favorezca su desarrollo familiar y social, mediante formas alternativas de convivencia.

Esta prestación ha de ser considerada como un último recurso, aplicándose únicamente en aquellos casos en los que se considere inviable alcanzar un ambiente familiar positivo que facilite el desarrollo de sus miembros.

*d) Prevención e inserción social:*

Respecto a la *prevención*, se considera que son actividades preventivas todas aquellas actuaciones dirigidas a toda la población, para favorecer la implicación y el fortalecimiento de redes sociales de una comunidad. Se pretende evitar la aparición o eliminar los factores potencialmente capaces de generar procesos de marginación y exclusión social.

Este conjunto de actuaciones presta especial atención al contexto social de los sujetos, favoreciendo una mayor comunicación e intercambio social, promoviendo cambios institucionales y estilos de vida, todo ello con el fin último de facilitar el cambio individual y social de la comunidad en la que viven. La base de todas las actividades será el fortalecimiento del tejido social de dicho contexto.

La *inserción* hace referencia a aquellas actuaciones dirigidas a facilitar la integración social de los individuos, familias y grupos en los que aparecen factores asociados a diferentes problemáticas o necesidades sociales en las cuales se inician, mantienen y consolidan situaciones de marginación y exclusión.

*e) Cooperación social y fomento de la solidaridad:*

Esta prestación tiene como objetivo potenciar expresiones de solidaridad y fomentar la responsabilidad y la cooperación social ante situaciones de necesidad. En ella destaca el papel que juegan los Servicios Sociales Comunitarios en colaboración con asociaciones o grupos de iniciativa social, así como la cooperación de estas entidades con los programas de los Servicios Sociales Comunitarios.

Entre las actuaciones que se realizan se han de mencionar: la colaboración con iniciativas sociales en programas de Servicios Sociales, la promoción y organización del voluntariado, la promoción y la organización de actuaciones de autoayuda, la estructuración de la coordinación y la participación social.

Los equipamientos de atención social básica o de primer nivel son: los centros de servicios sociales, los albergues, los centros de acogida y otros equipamientos complementarios.

Los centros de servicios sociales son de carácter comunitario y están dotados de equipamientos técnicos, en los cuales se incluyen las Unidades de Trabajo Social, y de los medios necesarios que dan soporte a las Prestaciones Básicas. Los centros de acogida son establecimientos residenciales no permanentes que acogen con carácter de urgencia a personas con graves conflictos convivenciales o carentes de medio familiar. Y por último, los albergues constituyen equipamientos de carácter temporal para transeúntes sin medios económicos y otras personas en situación de marginación social, destinados a procurar alojamiento así como a potenciar su inserción personal y social. Otros equipamientos complementarios de los servicios sociales, son: las oficinas de información, los centros de día, miniresidencias, pisos tutelados y aquellos que estén adscritos o se adscriban en el futuro a los centros de servicios sociales y reúnan los siguientes requisitos: ser de



titularidad de la entidad local; tener un ámbito de actuación local; ir dirigidos al nivel de atención social básica; prestar asistencia con medios propios no especializados; atender a toda la población o a un sector no específico de la misma e integrarse en un conjunto de programas coordinados que faciliten la racionalización de los recursos.

### 2.2.6.1. Logros y fracasos del *Plan Concertado* (2009-2010)

Desde la creación del *Plan Concertado* en el año 1988 se han producido importantes avances en cuanto al número de proyectos financiados (de 417 en 1988 a 1.389 en 2010) y contratación de personal (de 1.834 en 1988 a 42.979 en 2010). Sin embargo, aunque el número de personas usuarias de los centros de servicios sociales se ha incrementado durante este periodo (de 1.044.176 en 1990 a 6.736.399 en 2010), a lo largo de los más de veinte años de desarrollo del *Plan* ha tenido lugar una disminución del número de usuarios y plazas de albergues y centros de acogida, primando la financiación de los centros de servicios sociales frente a este tipo de equipamientos de carácter más específico.

Cuadro nº 15

Número de personas usuarias y plazas de albergues y centros de acogida (1990-2009)

Albergues			Centros de acogida		
Año	Usuarios	Plazas	Año	Usuarios	Plazas
1990	12.064	532	1990	1.089	439
1995	29.836	702	1995	4.300	417
2000	15.879	526	2000	5.743	482
2005	17.407	738	2005	2.849	356
2009	11.928	457	2009	2.134	179

Fuente: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. *Memoria Plan Concertado 2009-2010*. Elaboración propia.

Tomando en consideración los últimos datos disponibles correspondientes a la memoria del *Plan Concertado 2009-2010*, analizaremos los siguientes aspectos: cobertura, proyectos financiados, personal, equipamientos, usuarios y prestaciones, a fin de ofrecer un panorama general de la situación en la que se encuentra el *Plan*. Se ha de advertir que la

memoria objeto de análisis ha sido elaborada por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de la anterior legislatura y que en la actualidad, con la entrada del Partido Popular en el Gobierno, se corresponde con el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

En primer lugar, se ha de destacar que el *número de municipios* incluidos en el *Plan Concertado* a lo largo de 2009 asciende a 7.402, lo que supone un 97,36% del total de los municipios de las Comunidades y Ciudades Autónomas concertantes. La mayoría de los proyectos tienen un carácter municipal (65,73%), siendo comarcales un 23,59%, un 6,9% mancomunidades y un 3,78% de barrio en capitales de provincia. En este sentido, siguiendo las tendencias de años anteriores, el municipio constituye el ámbito de referencia para el desarrollo de iniciativas de servicios sociales.

El conjunto de *proyectos financiados* a través del *Plan Concertado* tuvo un gasto total que asciende a 1.350.304.152,13 euros de los que un 67,36% del gasto total corresponde al desarrollo de prestaciones, concepto que incluye en el caso de los centros de servicios sociales los costes de los trabajadores con cargo a dichas prestaciones. En 2009 se financiaron 1.348 proyectos de los que 1.328 eran catalogados como centros de servicios sociales; además de 11 albergues y 9 centros de acogida. Además, se han financiado 242 equipamientos complementarios de las siguientes modalidades: oficinas o servicios de información, centros de estancia diurna, miniresidencias, pisos tutelados y comedores sociales.

Del total de proyectos financiados, en las tres Comunidades Autónomas objeto de este estudio se obtienen los siguientes datos: en el caso de Andalucía, se han financiado 215 centros de servicios sociales, 6 albergues y 2 centros de acogida polivalentes; en Cataluña, 101 centros de servicios sociales y en Galicia se han financiado 259 centros de servicios sociales, 3 albergues y 1 centro de acogida para mujeres. La gestión de los proyectos corresponde a las Corporaciones Locales y las Comunidades y Ciudades Autónomas, que deberán aportar para su desarrollo al menos la misma cantidad que el Ministerio. Pero, cada corporación local financia, como estima oportuno, los servicios sociales de atención primaria en su ámbito de intervención de lo cual se deriva una variada situación de partidas presupuestarias y programas a incluir a lo largo del territorio español.

Respecto al *personal*, se pueden diferenciar dos tipos de trabajadores según pertenezcan a la estructura de los centros (plantillas) o sean contratados para desarrollar un programa determinado cuyo coste se atribuye a cada prestación. En los últimos años la cifra de contratados ha superado al personal de plantilla, desempeñando la gran mayoría su labor en los centros de servicios sociales. En 2009 un total de 42.979 personas, han trabajado en el marco del *Plan Concertado*, siendo los contratados con cargo a programas 30.492 (70,53%) y en plantilla 12.487 (29,47%). Aunque en la mayor parte de las Comunidades Autónomas predominan las contrataciones ligadas a prestaciones, en las tres Comunidades en las que se centra nuestra Tesis se observan diferencias al predominar en Cataluña los trabajadores en plantilla y en Andalucía y Galicia los trabajadores contratados en prestaciones. Además, existen notables diferencias respecto a las ratios dado que en Andalucía y Galicia a cada trabajador le corresponderá atender una población de entre 450 a 1.000 habitantes y en Cataluña de entre 1.501 y 2.500.

Cuadro nº 16  
Número de trabajadores de plantilla y contratados en prestaciones  
(Andalucía, Cataluña y Galicia)

Comunidad Autónoma	Trabajadores en plantilla (N y %)		Trabajadores de empleo en prestaciones (N y %)	
Andalucía	1.321	6,31	19.607	93,69
Cataluña	3.409	93,94	220	6,06
Galicia	1.148	32,43	2.302	67,57

Fuente: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. *Memoria Plan Concertado 2009-2010*. Elaboración propia.

En relación a los perfiles profesionales, los trabajadores y trabajadoras sociales siguen siendo mayoritarios en las plantillas (40,9%) de los centros de servicios sociales. También entre los trabajadores en plantilla se sitúan los educadores (13,85%) y el personal administrativo (16,38%) dado que ambos suelen formar parte de las UTS. Asimismo, se incluyen en este grupo los directores de centro (3,92%) y los coordinadores de programas (3,63%).

Por su parte, los animadores y monitores (4,77%) tienen una mayor presencia en las contrataciones temporales para programas específicos. Se ha de advertir que en el *Plan Concertado* se hace mención a la figura del educador en sentido genérico pero no al perfil profesional del educador y educadora social, lo que pone de manifiesto la falta de delimitación de este puesto de trabajo al que pueden acceder personas con titulaciones ajenas a las Ciencias de la Educación.

Cuadro nº 17

Desglose de trabajadores de plantilla y contratados en prestaciones según puesto de trabajo (Andalucía, Cataluña y Galicia)

Comunidad Autónoma	Trabajador social		Educador		Animador		Auxiliar hogar	
	Plantilla	Prest.	Plantilla	Prest.	Plantilla	Prest.	Plantilla	Prest.
Andalucía	185	1.204	51	413	32	402	10	17.387
Cataluña	1.477	38	815	16	--	--	454	139
Galicia	518	11	161	16	41	17	1	2.271

Fuente: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. *Memoria Plan Concertado 2009-2010*. Elaboración propia.

En las tres Comunidades Autónomas estudiadas, se observan diferencias en cuanto a los trabajadores de plantilla y empleo por prestaciones según el puesto de trabajo. En Andalucía, predomina la contratación temporal para programas específicos tanto en los puestos de trabajador social, educador, animador y auxiliar de hogar o trabajador familiar mientras que en Cataluña y en Galicia, excepto para la figura de auxiliar de hogar, predominan los trabajadores en plantilla.

En los *equipamientos comunitarios* o *centros de servicios sociales*, los trabajadores pueden estar asignados a una o a varias prestaciones, predominando -en las que están asignados los trabajadores en plantilla- la de información y orientación y la de prevención e inserción, con 5.670 y 6.756 personas respectivamente. Sin embargo, entre los trabajadores de prestaciones predomina la de apoyo a la unidad convivencial y ayuda a domicilio con 27.347 trabajadores. Esta última prestación, que abarca una gran parte de la financiación y de los profesionales contratados en los centros de servicios sociales, constituye un elemento clave para la atención del colectivo de

personas dependientes en sus contextos de referencia, tal y como se expone en la *Ley de promoción de la autonomía personal y atención de las personas en situación de dependencia* (2006).

En cuanto a los *usuarios* de los servicios sociales, un total de 6.736.399 han recibido algún tipo de prestación social o servicio del *Plan Concertado*. Los dos sectores fundamentales en los que se concentran las prestaciones son las personas mayores alcanzando el 79,06% de usuarios de ayuda a domicilio y las familias, que participan mayoritariamente en la prestación de apoyo a la unidad convivencial suponiendo un 28,23% de los usuarios. Otros colectivos, que destacan como demandantes de alguna de las prestaciones básicas, son la infancia en prevención e inserción (20,8%) y las personas sin hogar en alojamiento alternativo (31,27%).

En la prestación de *información y orientación*, dado el carácter general que presenta, resulta difícil establecer el número de usuarios aunque se estima que en 2009 un total de 5.186.949 personas percibieron al menos algún servicio. Por colectivos, destaca el sector de personas mayores con un 33,25% y familias con un 26,88%. En Andalucía, del total de población que participa en algún servicio del *Plan Concertado*, las personas usuarias de esta prestación son un 12,4%, en Cataluña un 12,26% y en Galicia un 7,69%. El número total de actuaciones que se han realizado es de 6.539.683, de las cuales la mayoría son de información (4.494.16), seguidas de los trámites administrativos (1.315.330) y en menor medida de las derivaciones a otros profesionales o servicios (730.037).

El *apoyo a la unidad convivencial y alojamiento alternativo* ha contado con un total de 1.114.413 personas usuarias, estando repartidos entre la ayuda a domicilio (56,06%) y el apoyo a la unidad de convivencia (43,94%). El colectivo de personas mayores es el principal beneficiario de esta prestación (58,43%), seguido de las familias (15,36%), las personas en situación de discapacidad (7,32%) e infancia (6,88%). En 2009 se han llevado a cabo 1.348.820 actuaciones de las que casi el 76,1% están conceptuadas como ayuda a domicilio. De este modo, se pone de manifiesto la relevancia de esta prestación en el sistema de servicios sociales de nuestro país con una gran cantidad de beneficiarios, destacando Cataluña como la Comunidad Autónoma en la que se han llevado a cabo un mayor número de actuaciones en esta materia (45,2%) con un gasto total de 592.436.925 euros, lo que

supone el 81,9% del total dedicado a prestaciones. El promedio de gasto varía entre los 5,93 euros/usuario en Murcia y el más alto de 2.212,71 euros/usuario en Melilla. En lo que se refiere a la gestión, en las tres Comunidades Autónomas estudiadas, en Cataluña predomina la gestión mixta (79,76%), en Galicia la gestión propia desde los equipamientos comunitarios (52,51%) con presencia de la concertada (25,48%) y de Andalucía no se disponen datos al respecto.

El *alojamiento alternativo* ha beneficiado a 105.008 personas a lo largo de 2009, siendo las personas mayores (35,74%) y las personas sin hogar (31,2%) las que más han utilizado este tipo de prestación. Entre las actuaciones que se llevan a cabo destacan: el acogimiento familiar (7.816 actuaciones), las estancias de emergencia en alojamientos alternativos (42.868) y las estancias en servicios específicos en la red básica para el alojamiento alternativo -centros de acogida, viviendas tuteladas y demás equipamientos- con un total de 361.349 estancias, siendo relevante la elevada cifra de Cataluña (67,95%), Comunidad Valenciana (9,48%) y Galicia (6,44%) que representa un 94% del total.

La *prevención e inserción* incluye una serie de prestaciones específicas e intervenciones en situaciones de marginación social y actividades de prevención inespecífica de promoción y participación social dirigidas a toda la población para favorecer la implicación y el fortalecimiento de las redes sociales de una comunidad. En 2009 las personas usuarias de esta prestación fueron 1.513.789, ocupando las personas mayores (25,06%), la infancia (20,08%) y la familia (20,54%) los colectivos predominantes, destacando también la participación de la juventud (7,54%) en relación al resto de prestaciones. El total de actuaciones realizadas en este tipo de prestación es de 754.585, con un claro predominio de las acciones de promoción y participación social, enmarcadas en las actividades de prevención inespecífica que para ese período fueron de 701.171.

Respecto a las *ayudas económicas* orientadas a la financiación de situaciones de emergencia social a personas que carecen de recursos para afrontarlas se han registrado perceptores en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, a excepción de Extremadura, Castilla-La Mancha y Ceuta. El número total de ayudas ha sido de 533.979 con un gasto de 87.194.482 euros. Se han de destacar las notables diferencias en el gasto por

perceptor, situándose en el mínimo La Rioja con un gasto de 23,54 euros/perceptor, seguido entre otros por Andalucía (97,98 euros/perceptor), Galicia (134,14 euros/perceptor), Cataluña (192,56 euros/perceptor) y contando con las cifras más elevadas Melilla con 1.598,03 euros/perceptor.

Por último, las actuaciones destinadas al fomento de la *solidaridad y la cooperación social*, responden al objetivo de potenciar las expresiones de solidaridad y el fomento de la responsabilidad social en la comunidad ante las distintas situaciones de necesidad y como un complemento necesario para una mayor efectividad de las prestaciones. Dentro de esta prestación tienen un papel destacado las actividades de promoción y organización del voluntariado social destinadas a impulsar y coordinar la actuación de los voluntarios en los programas de los distintos equipamientos de servicios sociales. Estas iniciativas se desarrollan desde los centros comunitarios de servicios sociales y también desde organizaciones no gubernamentales que trabajan en colaboración con estos servicios. El mayor número de voluntarios se concentran en Castilla y León (45,44%), Castilla-La Mancha (20,7%) y Galicia (14,4%).

En suma, se puede afirmar que la prestación de ayuda a domicilio recibe la financiación más elevada del conjunto de prestaciones del *Plan Concertado*, siendo los colectivos de personas mayores y familias los principales beneficiarios del *Plan*. Además, destacan las actuaciones de carácter preventivo orientadas a crear redes de intercambio y solidaridad entre la población y mejorar la ocupación de los tiempos de ocio de las personas, estando en la base de todas ellas el fortalecimiento del tejido social de la comunidad. Es en la prestación de *prevención e inserción* y en las *actuaciones destinadas al fomento de la solidaridad y la cooperación social* en donde la presencia de la Educación Social como un derecho de la ciudadanía ha de ser mayor, dado que en ambas prestaciones todas las personas están llamadas a acceder a los recursos normalizados y a participar activamente mediante el desarrollo de estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las comunidades en las que habitan, promoviendo -en clave de justicia social- el enfoque universalista de los servicios sociales.

### **2.3. Galicia, Andalucía y Cataluña: tres modelos de bienestar social en el contexto español**

En las tres Comunidades Autónomas en las cuales hemos realizado los estudios de caso, tras la aprobación de la primera generación de leyes autonómicas, se ha ido gestando y consolidando el sistema público de servicios sociales. En este apartado, nos centramos en la descripción y análisis del nivel de atención primaria al constituir los servicios sociales comunitarios (básicos, generales, etc.) el objeto de nuestro trabajo. Se ha de tener en cuenta que existe un desfase temporal muy notable entre las leyes de servicios sociales en vigor en los tres casos, dado que mientras que la ley catalana y gallega son de 2007 y 2008, respectivamente, la andaluza fue aprobada en 1988 cuando el sistema estaba en fase de conceptualización e implementación. De ahí que, tras los últimos cambios legislativos, sea necesaria la aprobación de una nueva ley en esta Comunidad Autónoma para dar respuesta a las necesidades emergentes y a los nuevos retos de la sociedad actual, que distan significativamente de la situación económica y social de finales de los años ochenta.

#### **2.3.1. Los servicios sociales comunitarios en Galicia**

El sistema gallego de servicios sociales es un sistema público constituido por infraestructuras, recursos, servicios y prestaciones de bienestar con carácter universal que tiene como objetivos: reforzar la cohesión social y comunitaria; favorecer la autonomía personal; promover la inclusión social y favorecer la normalización social.

El sistema público de servicios sociales de Galicia está regulado por la *Lei 13/2008 do 3 de decembro de servizos sociais de Galicia*, vigente en la actualidad, que viene a substituir a la *Lei 4/1993, de 14 de abril, de servizos sociais* que durante quince años reguló el sistema gallego de bienestar dando cuenta de la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma en materia de servicios sociales recogida en el artículo 27 del *Estatuto de Autonomía de Galicia* (1981). Como se expone en el preámbulo de la *Lei 13/2008*, las previsiones y el enfoque de la anterior legislación resultaban obsoletas para satisfacer los derechos de la población gallega en el siglo XXI, ante los cambios en la estructura del empleo, el incremento de los niveles de desigualdad a escala planetaria, el envejecimiento de la población por el



abandono de las zonas rurales en las últimas décadas, las transformaciones de los modelos familiares tradicionales, etc. Con esta nueva ley se pone en evidencia la necesidad de políticas sociales municipales superadoras del asistencialismo, que conviertan a los servicios sociales en un instrumento de materialización de los derechos sociales de la ciudadanía, no sólo como garantía de la igualdad de acceso a los recursos sino también de resultados en los objetivos y metas alcanzados.

Desde esta perspectiva, se entiende por *servicios sociales*, el conjunto coordinado de prestaciones, programas y equipamientos destinados a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la calidad de vida y a la participación social de toda la población gallega, mediante intervenciones que permitan el logro de los objetivos expresados en el artículo tercero (art. 2).

Son *objetivos* del sistema gallego de servicios sociales los siguientes (art.3):

- a) Facilitarles alternativas, recursos e itinerarios de integración social a aquellas personas que se encuentren en situación o en riesgo de exclusión social.
- b) Garantizar la vida independiente y la autonomía personal de las personas en situación de dependencia integrando, para estos efectos, el catálogo de prestaciones del sistema para la autonomía y la atención a la dependencia.
- c) Darles protección y oportunidades sociales y educativas a menores de edad y a aquellas personas que se encuentren en situación de conflicto o desamparo.
- d) Prevenir la aparición de cualquier situación de dependencia, exclusión, desigualdad o desprotección a las que hacen referencia los objetivos anteriores.
- e) Proporcionar oportunidades y recursos que garanticen la igualdad entre mujeres y hombres y posibiliten la conciliación entre la vida personal, familiar y laboral.
- f) Facilitarle la ejecución de políticas públicas de anticipación a una sociedad multicultural emergente, favoreciendo la integración y

la socialización normalizada de inmigrantes, emigrantes retornados y minorías étnicas.

- g) Promover y dinamizar la participación comunitaria, el asociacionismo solidario, la ayuda mutua y la implicación de la ciudadanía en la puesta en marcha de iniciativas de prevención y mejora de la cohesión social.
- h) Facilitar la aplicación efectiva en sus servicios y programas de políticas transversales que incidan en la eliminación de todo tipo de discriminación selectiva e inclusión social.
- i) Garantizar el apoyo a las familias como marco de referencia en el que se desarrollan las personas.
- j) Sensibilizar, informar y promover valores de solidaridad e integración en la sociedad gallega.
- k) Promover y garantizar el derecho universal de la ciudadanía gallega al acceso a los servicios sociales, garantizando la suficiencia presupuestaria que asegure su efectividad.

Los principios en los que se sustentan los servicios sociales de Galicia, ampliados y con un enfoque más proactivo en esta nueva ley, son: universalidad, prevención, responsabilidad pública, igualdad, equidad y equilibrio territorial, solidaridad, acción integral y personalizada, autonomía personal y vida independiente, participación, integración y normalización, globalidad, descentralización y proximidad, coordinación, economía, eficacia y eficiencia, evaluación y calidad. La incorporación de principios que no aparecían en la anterior normativa (acción personalizada, igualdad, autonomía personal, etc.) dan muestra de la finalidad operativa y superadora de desigualdades que parece vislumbrarse en el texto legal (Cruz, Morán & Varela, 2009).

La estructura del sistema gallego de servicios sociales presenta dos niveles: comunitarios (básicos y específicos) y especializados. Los servicios sociales comunitarios, de carácter predominantemente local, hacen referencia a un territorio y a una población determinados y constituyen el acceso normalizado al primer nivel de intervención del sistema gallego de servicios

sociales (art. 9.1). Los servicios sociales comunitarios básicos son el canal normal de acceso al sistema de servicios sociales, garantizando la universalidad y la proximidad a las personas y a los ámbitos familiar y social. Se desarrollan desde los centros de servicios sociales polivalentes por medio de equipos interdisciplinarios (art. 10).

Entre las funciones de los servicios sociales comunitarios básicos destacan: la realización del estudio y diagnóstico social de la comunidad, analizando las necesidades y demandas en su ámbito de intervención; la elaboración de planes de intervención comunitaria acordes con las necesidades detectadas o anticipadas en el diagnóstico previo y el fomento de la participación activa de la ciudadanía mediante estrategias socioeducativas que impulsen la solidaridad y la cooperación social organizada. Estas funciones se desarrollan por medio de los programas y servicios siguientes: programa de valoración, orientación e información en materia social; servicio de ayuda en el hogar; servicio de educación y apoyo familiar; programa básico de inserción social y programa de fomento de la cooperación y solidaridad social.

Desde la perspectiva socioeducativa resulta de especial interés el programa de educación y apoyo familiar, que tuvo un importante impulso en el año 2008 con la creación del programa *Tecendo Redes* de educación familiar que intentaba dar respuesta a la heterogeneidad en la que se encontraban los programas municipales en esta materia, manifestada en un informe elaborado por IGAXÉS-3 (2006), por encargo de la anterior Secretaría Xeral de Igualdade, del que se pueden extraer las siguientes conclusiones (Cruz, Morán & Varela, 2009):

- Diferentes niveles de cobertura del programa en la realidad municipal gallega, existiendo municipios sin una figura profesional específica para desarrollar el programa.
- Presencia de diferentes enfoques teóricos y metodológicos en la concepción y desarrollo del programa.
- Insuficiente coordinación entre los equipos municipales, los recursos y servicios de la comunidad y los servicios especializados del propio sistema de protección.

De esta realidad surge la necesidad de definir una estrategia de apoyo a la promoción de un sistema de calidad para los programas municipales de Educación Familiar (PEF), fundamentado en un enfoque educativo, preventivo y comunitario. En esta estrategia se integra el diseño de un *Programa Marco de Educación Familiar*, concebido como un documento de referencia e instrumental de cohesión, orientador de las dinámicas educativas a desarrollar en los PEF. Este documento ha contribuido en cierto modo a la consolidación del servicio de educación y apoyo familiar incluido en el *Decreto 99/2012, do 16 de marzo, polo que se regulan os servizos sociais comunitarios e o seu financiamento*, que lo define como el conjunto de proyectos y servicios de apoyo educativo y psicosocial dirigidos a las familias, con el objetivo de detectar, prevenir y superar las situaciones de dificultad, así como promover cambios que favorezcan un adecuado ejercicio de las responsabilidades familiares, la mejora de la autonomía, de la integración y de la participación social de las familias y unidades de convivencia. El reconocimiento de este programa como un servicio de educación constituye un importante avance de cara a la puesta en valor y concreción de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales de primer nivel de atención a la ciudadanía.

Además, se hace referencia a aspectos básicos de contenido y funcionamiento de los servicios sociales comunitarios, destacando el impulso de los programas y servicios que se presentan en el cuadro nº 18.

Cuadro nº 18  
 Contenidos de los programas y servicios de los servicios sociales comunitarios básicos

<i>Programa de valoración, orientación e información</i>	<i>Servicio de ayuda en el hogar</i>	<i>Servicio de educación y apoyo familiar</i>	<i>Programa básico de inserción social</i>	<i>Programa de fomento de la cooperación y de la solidaridad social</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información, orientación, asesoramiento y acompañamiento a las personas, a las familias y a los grupos sociales.</li> <li>- Valoración y diagnóstico social de las demandas de la ciudadanía.</li> <li>- Intervención básica de trabajo social de caso y grupos.</li> <li>- Derivación hacia la intervención social, biopsicosocial o socioeducativa idónea para cada caso, que favorezca la adquisición o recuperación de funciones y habilidades personales y sociales y busque la mejora de la autonomía, de la convivencia social y familiar y de la inclusión social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenciones de carácter personal en la realización de actividades básicas de la vida diaria en el propio domicilio.</li> <li>- Atención de las necesidades de carácter doméstico y de la vivienda que incidan y ayuden en la mejora del entorno de las personas usuarias y de su familia.</li> <li>- Acompañamiento personal en la realización de otras actividades necesarias de la vida diaria (trámites urgentes, seguimiento de las intervenciones realizadas por el sistema sanitario).</li> <li>- Atenciones de carácter psicosocial y educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción de la adquisición, por parte de las familias, de competencias y habilidades para el correcto desarrollo de sus funciones parentales y educativas.</li> <li>- Atención psicológica a las familias.</li> <li>- Integración, promoción y participación de las familias.</li> <li>- Prevención y atención a las situaciones que provoquen vulnerabilidad o riesgo social.</li> <li>- Seguimiento e intervención en las familias en que se realizase derivación a los servicios sociales especializados.</li> <li>- Promoción de espacios de encuentro de las madres y padres enfocados a la formación compartida y mejora de la educación familiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección y valoración de las situaciones de personas, grupos o áreas territoriales en situaciones de riesgo de exclusión.</li> <li>- Participación, de acuerdo con la normativa de aplicación, en el procedimiento de asignación de las prestaciones económicas de inclusión social orientadas a satisfacer necesidades pecuniarias básicas y a estimular la incorporación social y laboral.</li> <li>- Desarrollo de los itinerarios personalizados de inclusión, coordinando su actuación profesional tanto con el servicio público de empleo como con los servicios sociales comunitarios específicos para la inclusión social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la solidaridad entre los miembros de la comunidad local y la acción voluntaria.</li> <li>- Establecimiento de espacios de complementariedad en la ejecución de los programas para la acción de personas voluntarias sin detrimento de la calidad y de la profesionalidad de los servicios en su conjunto.</li> <li>- Creación de organizaciones de autoayuda, ayuda mutua y de acción solidaria, mediante el correspondiente asesoramiento, formación y acompañamiento de dicho proceso.</li> </ul>

Fuente: Decreto 99/2012, do 16 de marzo, polo que se regulan os servizos sociais comunitarios e o seu financiamento. Adaptación propia.

Asimismo, en el *Decreto 99/2012* se recogen los requisitos generales que deben cumplir los centros de servicios sociales comunitarios para poder prestar adecuadamente los servicios correspondientes y las dotaciones de personal que deberán seguir los criterios establecidos en la planificación de referencia en función del tipo de área social en la que se ubique el ayuntamiento.

Respecto a los requisitos que han de cumplir los centros de servicios sociales comunitarios básicos se señalan los siguientes (art. 7):

- Contarán con un espacio separado que permita la privacidad en las entrevistas y reuniones necesarias para la atención individualizada.
- Contarán con un espacio de reuniones proporcionado a las características y la dimensión de la población atendida.
- Asegurarán la posibilidad de atención de personas con movilidad reducida.
- Contarán con conexión telefónica y a la red de Internet.
- Permitirán el archivo y custodia de los expedientes de acuerdo con los requisitos de confidencialidad que se establecen en la normativa de aplicación sobre protección de datos de carácter personal.

Se consideran centros de servicios sociales comunitarios todos aquellos de titularidad municipal que, desarrollando de manera principal actividades dirigidas a determinados colectivos, sirvan, además de instalación de referencia para la atención a público que demanda los servicios sociales comunitarios básicos.

En cuanto a las dotaciones de personal de los servicios sociales comunitarios, mientras no se publique el mapa de servicios sociales y el plan estratégico se emplearán como instrumento de planificación de referencia las áreas sociales, considerando los ayuntamientos como unidad básica de prestación de los servicios sociales, clasificándolos y agrupándolos de acuerdo con las demarcaciones caracterizadas por criterios poblaciones, sociales y geográficos.

Las áreas para la planificación de referencia de servicios sociales comunitarios están organizadas en los siguientes tipos:

- Áreas urbanas: se corresponde con las siete grandes ciudades de Galicia que cuentan con más 70.000 habitantes (A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Vigo, Santiago de Compostela y Ferrol). Con carácter general se aplicará una ratio de 1 persona técnica por cada 8.000 habitantes.
- Áreas metropolitanas: se caracterizan por su proximidad a determinadas áreas urbanas, existiendo una continuidad territorial con ellas, o por situarse en su zona directa de influencia económica, demográfica y social. Las dotaciones de personal varían en función del número de habitantes: menos de 10.000, 1/2 trabajadores sociales y apoyo de los educadores vinculados al área; de 10.000 a 15.000, 2 trabajadores sociales y 1 educador social; de 15.000 a 20.000, 2/3 trabajadores sociales y 1/2 educadores sociales; y de 20.000 a 40.000, 3/5 trabajadores sociales y 2/3 educadores sociales.
- Área semiurbanas: son aquellas que presentan caracteres análogos a las metropolitanas sin que exista una continuidad física o territorial con las áreas urbanas o por no encontrarse en su área de influencia. Las dotaciones de personal son las mismas que en las áreas metropolitanas.
- Áreas rurales: estas áreas se delimitan teniendo en consideración los ámbitos territoriales que presentan características propias de los núcleos de población establecidos en el medio rural: menos de 5.000, 1/2 trabajadores sociales y apoyo de los educadores vinculados al área; de 5.000 a 12.000, 1/2 trabajadores sociales y 1 educador social; y de 12.000 a 20.000, 2/3 educadores sociales y 1/2 educadores sociales.
- Áreas rurales de alta dispersión: caracterizadas como áreas rurales con un importante declive demográfico, alta dispersión poblacional y elevados índices de envejecimiento de su población: menos de 2.000, se asegurará la presencia regular de un trabajador social, que podrá ser compartido con otros

ayuntamientos; de 2.000 a 5.000, 1/2 trabajadores sociales y apoyo de los educadores vinculados al área.

En función del área social y del ayuntamiento en que se actúa se definen los siguientes tipos de equipo profesional: Unidades de Trabajo Social (UTS), Unidades de Trabajo y Educación Social (UTES) y Unidades interdisciplinares de intervención social (UNIS). Todos los equipos contarán con una persona coordinadora, estableciéndose los siguientes criterios de dotación mínima:

- En las unidades de trabajo social se asegurará la presencia de un trabajador o trabajadora social.
- En las unidades de trabajo y educación social, se integrarán personas tituladas en Trabajo Social y Educación Social. La creación de estas unidades que regulan la incorporación de los educadores y educadoras sociales en los equipos de trabajo constituye un importante avance en el reconocimiento de esta figura profesional en el marco de los servicios sociales, dando cuenta de las contribuciones realizadas por el *Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia* (CEESG) y por las investigadoras e investigadores universitarios en la delimitación de los ámbitos de intervención del educador y la educadora social.
- En las unidades interdisciplinares de intervención social, se deberá asegurar, además, la presencia de por lo menos una persona titulada superior o en posesión del grado universitario en Psicología, Sociología o materia relacionada con los programas desarrollados por los servicios sociales comunitarios.

Por su parte, los servicios sociales comunitarios específicos llevan a cabo programas y gestionan centros orientados a colectivos con problemáticas identificadas y singulares, buscando su normalización y reincorporación social y constituyendo un espacio de transición a los servicios sociales especializados. Éstos se refieren a un sector de población o a una necesidad determinada que demandan una mayor especialización técnica, una especial intensidad en la intervención o una base territorial de intervención de carácter



supramunicipal (art. 14). La creación de los servicios sociales comunitarios específicos constituye una novedad de la *Ley 13/2008* y viene motivada por la presencia en diversos ayuntamientos gallegos de equipamientos y programas específicos (centros de día, centros ocupacionales, etc.), incluidos en el primer nivel de atención y desarrollados en contextos de proximidad.

El Catálogo de servicios sociales está integrado por intervenciones, programas, servicios y prestaciones que pueden ser de tipo técnico-profesional, de naturaleza material o tecnológica, prestaciones económicas y programas de intervención comunitaria. Estas prestaciones se clasifican en esenciales (derecho exigible) y normalizadoras (en función de las disponibilidades presupuestarias). Todas las intervenciones de carácter técnico-profesional (información, orientación y asesoramiento; valoración y diagnóstico social; intervención social, biopsicosocial, psicológica o educativa) y los servicios materiales de protección social de las personas con capacidad de obrar limitada en situación de conflicto o desamparo, la atención residencial, la atención diurna, la ayuda en el hogar y la teleasistencia social tienen carácter esencial. Las demás prestaciones tendrán la consideración de normalizadas.

Dentro del Catálogo de servicios sociales se incluyen los programas de intervención comunitaria que a partir del diagnóstico social de una comunidad concreta, han de favorecer la cooperación con otros servicios de bienestar social existentes en su ámbito de actuación promoviendo la implicación de la ciudadanía, con el fin de incidir en la superación de las situaciones detectadas mediante actuaciones preventivas y con una perspectiva de inclusión social. Este tipo de programas tienen un papel fundamental en el desarrollo de los servicios sociales comunitarios.

La *Ley 13/2008* supone una apuesta por una filosofía universalista en la prestación de servicios al no realizar una diferenciación por sectores (mujer, infancia, drogodependencias, etc.) sino por áreas y objetivos que se abordan, incidiendo en un sistema de servicios sociales para toda la población, no sólo para quienes se encuentran en situación de riesgo o exclusión social. Además, se substituye la denominación de servicios sociales de atención primaria (derivada del modelo clínico), por la de servicios sociales comunitarios con matiz más integrador, próximo y universal, teniendo a la comunidad como el eje y referente fundamental que articula las actuaciones educativas y sociales

que desarrollan los equipos interprofesionales de los servicios sociales municipales.

Otras de las novedades que incorpora la actual legislación de servicios sociales y que garantizan la continuidad de los niveles de actuación social son: la creación de un expediente social único, la creación de la tarjeta social gallega, el establecimiento de un profesional de referencia, la organización de los profesionales en equipos interdisciplinares y el desarrollo del sistema de información básica que habilitará a la Administración competente para disponer de una plataforma de información y gestión de prestaciones unificada y coherente.

Con la pretensión de facilitar la coordinación y la complementariedad entre los servicios sociales comunitarios y especializados y entre las intervenciones que se llevan a cabo, se establece la existencia de un único expediente social básico en el ámbito de los servicios sociales (art. 16), en el que quedarán recogidas todas las intervenciones y servicios prestados a la persona en los diferentes niveles de actuación. La persona tiene reconocido legalmente el derecho a acceder a su expediente personal y a obtener una copia del mismo.

También a fin de realizar un mejor seguimiento de la situación de cada persona se crea la tarjeta social gallega (art. 17), un documento identificativo personal e intransferible en el que figurará el centro y el profesional de referencia. Se presenta como un elemento de continuidad y coherencia en el itinerario de las intervenciones que se llevan a cabo y deberá garantizar la homogeneidad de la información existente en la red de servicios sociales de cada persona usuaria, evitando la duplicidad de intervenciones.

El profesional de referencia (art. 24) en el ámbito de los servicios sociales tiene el papel de dar coherencia al itinerario de intervenciones y garantizar el acceso a los diferentes servicios y prestaciones que necesita la persona o, si es el caso, su familia. Este profesional será preferentemente un trabajador o trabajadora social, pero no se excluye en la legislación que otros profesionales pueden asumir este papel siempre y cuando actúen como responsables de la intervención o del programa de actuación. Tanto la creación del expediente único como el establecimiento de un profesional de referencia exigen el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto en el seno de

los equipos interprofesionales y con el personal técnico que forma parte de la red de recursos y servicios presentes en el territorio. En este sentido, la creación de equipos interdisciplinares con una filosofía de trabajo común constituye una importante apuesta de la actual legislación, presentándose como uno de los pilares fundamentales de la nueva Ley a fin de garantizar la atención a la ciudadanía desde una perspectiva integral.

Por último, entre las novedades a destacar, en esta misma línea de globalidad de la intervención y coordinación entre los diferentes servicios del territorio, el desarrollo del sistema de información social básico resulta fundamental. Se trata de un sistema que estará conectado en red con los sistemas de información y de gestión de las prestaciones y servicios incluidos en el Catálogo de servicios del sistema gallego de servicios sociales. Además posibilitará el retorno de la información relevante sobre las personas usuarias desde los servicios sociales especializados al expediente social básico gestionado por los servicios sociales comunitarios.

En la actualidad, el desarrollo del marco legislativo iniciado en el periodo 2005-2009 durante la legislatura del bipartito PSOE-BNG, está sujeto a las nuevas directrices políticas, establecidas por el gobierno del Partido Popular que en los últimos meses ha aprobado el *Decreto 99/2012 de desarrollo de los servicios sociales comunitarios* en el cual no se incluye la implantación de la tarjeta social gallega, con lo que resulta previsible que esta iniciativa propuesta no llegue a llevarse a cabo al no estar entre las prioridades del gobierno actual. En cambio, sí se regula en esta norma el establecimiento del expediente social único y la presencia de un profesional de referencia para la persona usuaria de los servicios sociales comunitarios. Asimismo, tal y como establece la *Ley 13/2008* en relación a los órganos consultivos y de participación, en los primeros meses del año 2012 se han constituido la *Mesa Galega de Servizos Sociais* y el *Consello Galego de Benestar Social* al que estará adscrito el *Observatorio Galego de Servizos Sociais*, como órganos que ofrecerán un asesoramiento permanente en materia de servicios sociales.

El *Consello Galego de Benestar Social*, junto con la *Mesa Galega de Servizos Sociais* vela por el cumplimiento de las medidas que recogerá la futura *Ley de inclusión social*, admitida a trámite parlamentario, realizando un seguimiento estadístico tanto de los procesos de concesión de la futura renta de inclusión social de Galicia, como de la correcta aplicación de las medidas

de fomento del empleo que se prevén en esta normativa, vinculadas a los proyectos de inserción.

Por último, entre las recientes normas que contribuyen a la configuración del sistema público de servicios sociales de Galicia se ha de mencionar la *Lei 3/2011, do 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia* que dedica un capítulo completo al apoyo familiar y la mediación, de gran interés en el marco de los servicios sociales comunitarios. Se entiende por apoyo familiar un proceso encaminado a facilitar una dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, además de potenciar y desarrollar los recursos familiares. El apoyo familiar adopta una perspectiva psico-educativa, en la línea de cómo se ha venido desarrollando la Educación Familiar en Galicia, comprendiendo los siguientes niveles de intervención: informativo, educativo y formativo, preventivo, ayuda personal y emocional, orientación, terapia y tratamiento. De entre ellos destacamos el nivel educativo y formativo y el nivel de orientación.

En primer lugar, el nivel educativo y formativo está dirigido a proporcionar a las familias los medios necesarios para el desarrollo integral de sus funciones y de sus habilidades, fortaleciendo los vínculos del sistema familiar y facilitando que la dinámica individual y familiar sea creativa, eficaz y enriquecedora. Entendemos que este nivel ha de ser desarrollado prioritariamente por educadores y educadoras sociales. En segundo lugar, el nivel de orientación, que desde nuestra perspectiva debería ser denominado acompañamiento educativo, se centra en ofrecer asesoramiento para la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la formación de los recursos propios y del entorno, así como en el proceso de planificación de apoyo. El apoyo familiar mencionado en el nivel de los servicios sociales comunitarios será llevado a cabo dentro del servicio de educación y apoyo familiar.

Otras leyes que regulan sectores concretos y que conforman el bienestar social en Galicia son: *Lei 10/2011, do 28 de novembro, de acción voluntaria*; *Lei 5/2010, do 23 de xuño, pola que se establece e regula unha rede de apoio á muller embarazada*; *Lei 54/2007, de 28 de decembro, de adopción internacional*; *Lei 7/2004, de 16 de xullo, galega para a igualdade de mulleres e homes*; *Lei 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores*, entre otras.

### **2.3.2. Los servicios sociales comunitarios en Andalucía**

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, los servicios sociales se han ido desarrollando desde que la propia Constitución (1978) señalara como una de las competencias de las Comunidades Autónomas la “asistencia social” y el Estatuto de Autonomía de Andalucía (1981) en su artículo 13.22 reconociera la “asistencia y servicios sociales” como una de las competencias exclusivas de la Comunidad. Posteriormente, la *Ley Orgánica 2/2007* reforma el Estatuto de Autonomía de Andalucía estableciendo los siguientes principios rectores de las políticas sociales (art. 37):

- La especial protección de las personas en situación de dependencia que les permita disfrutar de una calidad de vida digna.
- La atención social a personas que sufran marginación, pobreza o exclusión y discriminación social.
- La integración laboral, económica, social y cultural de los inmigrantes.
- El acceso en condiciones de igualdad a un sistema público de servicios sociales.
- El derecho a una renta básica.

Asimismo, se ratifica la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma en materia de servicios sociales, incluyendo (art. 61):

- La regulación, ordenación y gestión de servicios sociales, las prestaciones técnicas y las prestaciones económicas con finalidad asistencial o complementarias de otros sistemas de protección pública.
- La regulación y la aprobación de planes y programas específicos dirigidos a personas y colectivos en situación de necesidad social.

- Las instituciones públicas de protección y tutela de personas necesitadas de protección especial, incluida la creación de centros de ayuda, reinserción y rehabilitación.

Siguiendo el Informe Especial al Parlamento del Defensor del Pueblo Andaluz (2005), en la evolución de los servicios sociales comunitarios de Andalucía se diferencian tres grandes períodos: implantación, desarrollo y consolidación.

La fase de *implantación*, se desarrolla en la década de los 80 cuando el Gobierno andaluz constata la necesidad de crear una red de Servicios Sociales de base que sirvan de pilar y primer nivel del sistema, considerándose la pieza clave para la promoción de los recursos sociales. En este período, destacan el *Decreto 49/1986, de 5 de marzo, sobre servicios sociales comunitarios*, la *Ley 2/1988, de 14 de abril, de servicios sociales de Andalucía* y la firma a finales de 1988 del primer convenio con el Ministerio de Trabajo sobre las *Prestaciones Básicas de Servicios Sociales* en los municipios, que potencia aún más los servicios sociales comunitarios en Andalucía.

La segunda fase, de desarrollo, se extiende en la década de los 90 y tiene como eje vertebrador el *Plan de Servicios Sociales de Andalucía 1993-1996*. También se ha de mencionar el *Decreto 11/1992, de 28 de enero, sobre prestaciones de los servicios sociales comunitarios* que desarrolla el contenido de tales servicios homogeneizando su aplicación en todo el territorio andaluz, así como el establecimiento de unas estructuras centrales en la Consejería de Asuntos Sociales (creada en 1990) para el seguimiento de los servicios sociales comunitarios. En esta fase se produce un importante desarrollo de los servicios sociales especializados en el que se centraba el *Plan de Servicios Sociales*, entendiéndose que un adecuado funcionamiento de los Servicios Sociales Comunitarios venía condicionado por un correcto funcionamiento de los Servicios Sociales Especializados. Además, junto a las prestaciones básicas establecidas por el *Decreto 11/1992*, a partir de 1994 las Órdenes reguladoras de la Cooperación con Ayuntamientos y Diputaciones añaden intervenciones que se sitúan a medio camino entre las intervenciones comunitarias (clásicas) y las estrictamente especializadas. Asimismo, en esta fase se produce un primer intento de crear una estructura central y periférica

específica centrada en el seguimiento de los servicios sociales comunitarios (en aquel momento, la Dirección General de Acción e Inserción Social).

Por último, en la fase de *consolidación*, se sitúa el nuevo modelo de financiación de las Comunidades Autónomas 2000-2006 y el *Decreto 203/2002, de 16 de julio, sobre financiación de los Servicios Sociales Comunitarios en Andalucía* que, junto al *Plan Director de Infraestructuras de Servicios Sociales 2000-2006* y al *Plan de Inclusión Social 2003-2006*, constituyen la mejor expresión de estabilidad y consolidación de los mismos. También destaca el *Pacto para el Bienestar Social desde Andalucía* (2003), iniciativa pionera impulsada por el Gobierno andaluz en colaboración con entidades sociales y económicas. Su principal finalidad es aportar soluciones ante los nuevos retos que plantea la sociedad en el ámbito de los servicios a la familia y en la construcción de los servicios sociales como pilar del bienestar que posibiliten un aumento de la calidad de vida a través de la mejora en la protección de los derechos sociales. Concretamente, se centra en: la promoción de los nuevos derechos de ciudadanía que contribuyan a prestaciones de servicios de calidad que permitan a las mujeres la conciliación de la vida familiar y laboral; la extensión y mejora de los servicios y prestaciones; la potenciación de la coordinación entre la Administración y la participación social; la aplicación de las nuevas tecnologías en el campo del bienestar social.

En la actualidad, dentro del periodo de consolidación, el sistema andaluz de servicios sociales continúa rigiéndose por la *Ley 2/1988 de 4 de abril, de servicios sociales*, que regula en el ámbito de la Comunidad Autónoma andaluza el sistema público de servicios sociales y pone a disposición de las personas los recursos, acciones y prestaciones necesarias para su pleno desarrollo, a fin de eliminar las causas que conducen a la marginación y exclusión social. Esta Ley surge con la pretensión de unificar la dispersión legislativa, los órganos gestores, la diversidad de financiación existente, la imprecisión legal de los términos usados, etc., estructurándose en cuatro títulos seguidos de un conjunto de disposiciones adicionales. Además, tal y como se ha ido exponiendo, el desarrollo y consolidación de los servicios sociales comunitarios en los últimos veinte años se ha llevado a cabo mediante la aprobación de Decretos y Órdenes en la materia que han complementado o ampliado lo recogido en la Ley autonómica de servicios

sociales en relación a la financiación, recursos materiales, prestaciones técnicas, etc.

En el título primero, se hace referencia a los principios generales en los que se basan los servicios sociales de Andalucía, destacando: la responsabilidad pública, la solidaridad, la igualdad y universalidad, la participación, la prevención, la globalidad, la normalidad e integración, la planificación y coordinación y la descentralización, principios a los cuales se ha hecho mención en el apartado 2.2.4. Se ha de advertir que en esta norma se realiza un tratamiento conjunto de los principios de igualdad y universalidad atribuyendo a ambos el significado del primero sin delimitar claramente qué significa que los servicios sociales sean un sistema abierto para toda la ciudadanía. Asimismo, se define de manera imprecisa el principio de planificación respecto al cual se indica que será llevado a cabo mediante la adecuación de los recursos a las necesidades sociales.

La estructura de los servicios sociales, incluida en el título segundo de la Ley, se organiza en torno a dos modalidades: los servicios sociales comunitarios y los servicios sociales especializados. Los primeros, constituyen la estructura básica del sistema y tienen como principal finalidad el logro de mejores condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos de los que forman parte, mediante una atención integrada y polivalente. Los segundos, se dirigen hacia determinados sectores de la población que, por sus condiciones o circunstancias, necesitan de una atención específica (familia, infancia, adolescencia y juventud; tercera edad; personas con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales; toxicómanos; minorías étnicas; grupos con conductas disociales y otros colectivos). Se ha de destacar que esta norma legal realiza una distinción de los niveles por sectores de población, diferenciación que ha ido desapareciendo en las terceras leyes de servicios sociales aprobadas en otras Comunidades Autónomas (entre ellas Galicia y Cataluña) caracterizadas por la presencia de perspectivas universalistas superadoras de la tradicional atención en base a sectores de población o de dificultad social. Los objetivos de los servicios sociales comunitarios son los siguientes:

- Promoción y desarrollo pleno de los individuos, grupos y comunidades, potenciando las vías de participación para la toma de conciencia, la búsqueda de recursos y la solución de



problemas dando prioridad a aquellas necesidades sociales más urgentes. En el capítulo II se establece la creación del Consejo Andaluz de servicios sociales como órgano de participación de naturaleza consultiva y asesora y la creación de los Consejos de servicios sociales a nivel provincial y municipal.

- Fomento del asociacionismo en materia de servicios sociales, como cauce eficiente para el impulso del voluntariado social. En el capítulo segundo se reconoce que la iniciativa social a través de las entidades privadas sin ánimo de lucro podrá colaborar en el sistema público de servicios sociales y la Junta de Andalucía deberá prestar apoyo al voluntariado social que colabora en la prestación de servicios sociales.
- Establecimiento de vías de coordinación entre organismos y profesionales que actúen, dentro de su ámbito territorial, en el trabajo social.

Para la consecución de tales objetivos, los servicios sociales comunitarios se desarrollan en las Zonas de Trabajo Social (ZTS) divididas en Unidades de Trabajo Social (UTS) desde donde se prestan los servicios reconocidos en el *Plan concertado de prestaciones básicas de servicios sociales* con ligeras variaciones en su denominación: información, valoración, orientación y asesoramiento; ayuda a domicilio; convivencia y reinserción social, cooperación social. Además los servicios sociales comunitarios procuran otras prestaciones complementarias de carácter urgente o coyuntural, denominadas ayudas de emergencia social y ayudas económicas familiares. Las primeras, están destinadas a paliar contingencias extraordinarias que se puedan presentar a personas o unidades familiares y que deban ser atendidas con inmediatez. Las segundas, son aquellas prestaciones temporales de carácter preventivo que se conceden a familias para la atención de menores a su cargo cuando carecen de los recursos económicos suficientes para ello (*Decreto 11/1992, de 28 de enero, sobre naturaleza y prestaciones de los servicios sociales comunitarios*).

Respecto a los *equipamientos* necesarios para el desarrollo del sistema público de servicios sociales de Andalucía se hace referencia a las siguientes infraestructuras: centros de servicios sociales, centros de día, centros de

acogida, residencias, centros ocupacionales, centros destinados a la rehabilitación social y aquellos equipamientos que se consideren necesarios para la atención de las necesidades sociales de la población. En concreto, los centros de servicios sociales comunitarios (*Orden 28 de julio de 2000*), infraestructura básica de los servicios sociales de atención primaria situada dentro de la Zona de Trabajo Social, contarán en la entrada del edificio, en lugar accesible y visible, con información genérica acerca de los principales servicios que se prestan en el centro. Además deben tener una dirección, que ostente la representación del centro y la gerencia del mismo, una unidad administrativa, que se ocupa de las actividades administrativas y de la gestión económica necesaria para el mantenimiento del centro (tramitación y otros documentos, registros y archivos, etc.), un equipo de intervención que estará integrado por profesionales que posean preferentemente la titulación de Diplomatura en Trabajo Social, la Licenciatura en Psicología o la Diplomatura en Educación Social (actualmente reconvertidos en Grados) y los recursos técnicos suficientes que posibiliten la implantación del Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales (SIUSS).

En cuanto a las *competencias* de cada una de las Administraciones en materia de servicios sociales, en el título tercero de la *Ley 2/1988*, se establecen como competencias de la Administración Autonómica la planificación, coordinación, supervisión y control. A las Diputaciones Provinciales se les atribuyen competencias propias y competencias delegadas por la Junta de Andalucía: gestión de centros y establecimientos especializados de ámbito provincial o supramunicipal, la coordinación de centros de servicios sociales comunitarios y especializados en municipios con población inferior a 20.000 habitantes y la ejecución y gestión de los programas de servicios sociales y prestaciones económicas que pudieran encomendarles el Consejo de Gobierno. Por último, los ayuntamientos serán responsables de los servicios sociales en su territorio y de la gestión de los centros de servicios sociales y especializados de municipios de más de 20.000 habitantes.

Respecto a los *órganos de participación y de gestión*, referidos en el título cuarto de la Ley, se crea el Instituto Andaluz de Servicios Sociales (IASS) como organismo autónomo de carácter administrativo de la Junta de Andalucía, el Consejo Andaluz de Servicios sociales como órgano de participación de naturaleza consultiva y asesora y se hace referencia a la

colaboración de la iniciativa social a través de entidades privadas sin ánimo de lucro y el apoyo al voluntariado social.

En últimos años, en el la regulación del sistema andaluz de servicios sociales destaca el *Anteproyecto de Ley de Inclusión Social en Andalucía* (2007) que, aunque no ha sido aprobado cuenta con un amplio apoyo por parte de la iniciativa social, al suponer un gran avance en la política social y en la garantía de la igualdad de todas las personas. Se entiende por inclusión social, a efectos de este anteproyecto de ley, el proceso de integración y participación de una persona, excluida socialmente, que le permita el desarrollo de su proyecto de vida en un marco de convivencia. Asimismo, se considera situación de exclusión social la ausencia o insuficiencia de los recursos y medios económicos necesarios para el desarrollo de un proyecto de vida normalizado. En esta norma, se indica que los servicios sociales comunitarios han de desarrollar las siguientes actuaciones (art. 45):

- Actividades tendentes a la detección de las situaciones de exclusión o riesgo ante las mismas.
- Programas y actividades de carácter preventivo tendentes a propiciar el desarrollo y la integración social de la población.
- Tratamiento psicosocial y rehabilitación de las personas o grupos con dificultades de integración en el medio comunitario, en colaboración coordinada con las instituciones que estén llevando a cabo procesos de desinstitucionalización.
- Organización de actividades destinadas a favorecer la inserción en el medio y evitar el desarraigo comunitario.
- Todas aquellas derivadas del ejercicio de las prestaciones básicas de servicios sociales de acuerdo con la *Ley de Servicios Sociales de Andalucía*.
- Las que expresamente se recogen en esta Ley.

Además, la Junta de Andalucía define las denominadas Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) referidas a aquellos ámbitos urbanos, territorialmente delimitados, donde concurren circunstancias

específicas que impiden la adecuada inclusión social de su población. Se trata de Zonas ubicadas en entornos urbanos degradados con carencias en los ámbitos urbanístico (suelen ser áreas con problemas de conectividad, con problemas para afrontar mantenimientos básicos, limpieza, etc.), laboral (elevadas tasas de desempleo y economía sumergida), educativo (niveles elevados de absentismo y fracaso escolar), salud (problemas derivados del consumo de drogas, falta de pautas adecuadas de alimentación, etc.), entre otras.

El principal objetivo en dichas zonas, será la puesta en marcha de procesos dirigidos a detener el deterioro e impulsar la recuperación de la convivencia, del entorno y de las condiciones personales, familiares y habitacionales que garanticen la inclusión social de su población. Para que una determinada área urbana sea catalogada como Zona con Necesidades de Transformación Social ha de contar con situaciones estructurales de pobreza grave y exclusión social, en las que concurren problemáticas en materia de vivienda y entorno urbano, salud, empleo, educación, seguridad ciudadana y convivencia familiar y social, entre otras. Asimismo, aquellas personas que cuentan con mayor riesgo de exclusión social podrán acceder a un plan individualizado integral, a través de la coordinación de los Servicios Sociales, Salud y Vivienda.

Los principales objetivos que desde la Consejería de Igualdad y Bienestar Social (en la actualidad, Consejería de Salud y Bienestar Social) se establecen para estas zonas son:

- prevenir y combatir la exclusión social promoviendo el desarrollo de acciones que den respuesta a las necesidades reales que sufre la población en Zonas con Necesidades de Transformación Social;
- desarrollar un modelo de intervención integral en zonas desfavorecidas que posibilite la inclusión sociolaboral de personas en riesgo o situación de exclusión social así como el desarrollo y promoción socioeconómica del territorio;

- mejorar los niveles de profesionalización de la intervención mediante la formación y reciclaje profesional de los técnicos que ejecutan las acciones;
- crear sinergias desarrollando y captando nuevos recursos, optimizando los existentes, e impulsando y desarrollando iniciativas integrales;
- mejorar el conocimiento de las zonas con necesidades de transformación social, la situación y evolución del fenómeno de la exclusión social y de nuevas estrategias para combatirla mediante la realización de estudios y trabajos técnicos;
- informar y sensibilizar a la opinión pública sobre la problemática de la exclusión social;
- transferir, compartir e intercambiar conocimientos, experiencias y productos elaborados;
- estructurar un sistema de gestión, seguimiento y evaluación de acciones que posibilite la mejora de la calidad de los servicios prestados.

Actualmente, concurren dos disposiciones jurídicas que regulan la situación de las ZNTS: el *Decreto 202/89, de 3 de octubre, por el que se creó el Plan de Barriadas de Actuación Preferente* y la *Orden* anual de ayudas públicas por el que se financian proyectos de intervención en Zonas con Necesidades de Transformación Social. Al amparo del *Decreto 202/89* se llevaron a cabo intervenciones integrales en diferentes barriadas de Andalucía, entre otras en el barrio de Santa Isabel del municipio de San Juan de Aznalfarache. También el *Plan Andaluz para la Inclusión Social 2003-2006* fijaba entre sus objetivos la intervención en zonas con necesidades de transformación social, centrándose en la creación de agrupaciones para el desarrollo integral que participen en la elaboración y ejecución de los *Planes Locales para la Inclusión Social* desarrollando actuaciones de carácter integral en las Zonas con Necesidades de Transformación Social.

El instrumento fundamental por el que se financian los proyectos de intervención en las Zonas con Necesidades de Transformación Social es la

*Orden anual de convocatoria de ayudas públicas por la que se convocan subvenciones en el ámbito de la Consejería de Salud y Bienestar Social*, sistema que dificulta la estabilidad y consolidación de las actuaciones que se desarrollan en estas zonas con una perspectiva a medio y largo plazo, al depender anualmente de la concesión de las ayudas. La entrada del nuevo gobierno autonómico, desde el mes de mayo de 2012, hace prever un nuevo panorama normativo y de desarrollo de los servicios sociales andaluces en virtud de las directrices que en materia de política social lleve a cabo la Consejería anteriormente mencionada, especialmente en lo que concierne a la aprobación de una nueva normativa autonómica que regule los servicios sociales.

### **2.3.3. Los servicios sociales básicos en Cataluña**

El sistema catalán de servicios sociales se rige en la actualidad por la *Ley 12/2007 de 11 de octubre de servicios sociales*, en vigor desde el 1 de enero de 2008, que viene a regular la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma en materia de servicios sociales recogida en el artículo 166 del *Estatuto de Autonomía de Cataluña*, reformado mediante Ley Orgánica en el año 2006. Esta Ley surge como consecuencia de los importantes cambios sociales que han tenido lugar en las últimas décadas y que han puesto de manifiesto la existencia de una serie de necesidades de la ciudadanía no cubiertas por los servicios públicos hasta entonces. Entre los principales cambios sociales destacan: el acelerado crecimiento demográfico, los nuevos y heterogéneos modelos de familia, el envejecimiento de la población con la aparición de situaciones de dependencia, los cambios en el mercado laboral que ya no aseguran el pleno empleo en el que se sustentaba el Estado del Bienestar, etc.

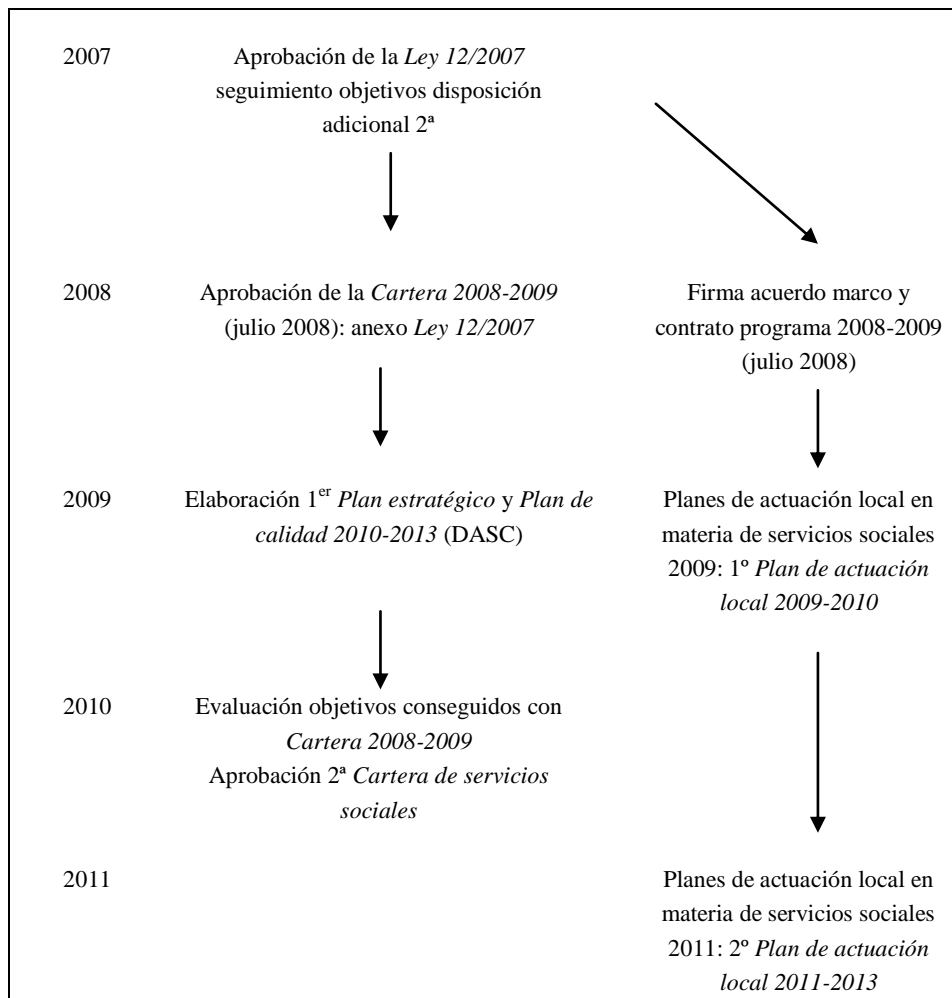
En el preámbulo de la Ley se definen los servicios sociales como “el conjunto de intervenciones que tienen como objetivo garantizar las necesidades básicas de los ciudadanos poniendo atención en el mantenimiento de la autonomía personal y promoviendo el desarrollo de las capacidades personales, en un marco de respeto por la dignidad de las personas”. Además, se indica que los servicios sociales son un instrumento para favorecer la autonomía de los ciudadanos y ciudadanas, mejorar las condiciones de vida, eliminar las situaciones de injusticia social y favorecer la inclusión social. En

este sentido, destaca el reconocimiento del derecho al acceso a los servicios sociales como derecho subjetivo de carácter universal, junto a otras innovaciones como la descripción de los derechos y deberes de las personas en relación a los servicios sociales, la definición del papel de los profesionales o la introducción de la cartera de servicios sociales como un instrumento para asegurar el acceso a las prestaciones de la población que las necesite.

Además, el artículo 7 de la Ley indica una serie de situaciones que han de ser consideradas como «necesidades de atención especial». De este modo, serán prioritariamente destinatarias del sistema de servicios sociales las personas que se encuentren en las siguientes circunstancias: discapacidad física, psíquica o sensorial; enfermedades mentales y enfermedades crónicas; necesidad social, como las relacionadas con la falta de vivienda o desestructuración familiar; drogodependencias y otras adicciones; violencia y delincuencia juveniles; exclusión y aislamiento sociales; vulnerabilidad, riesgo o dificultad social para gente mayor, infancia y adolescencia; violencia machista y las diversas manifestaciones de violencia familiar; discriminación por razón de sexo, lugar de procedencia, discapacidad, enfermedad, etnia, cultura o religión o por cualquier otra razón; problemas de convivencia y de cohesión social; el hecho de haber sido víctima de delitos violentos, uno mismo o los familiares; condiciones laborales precarias, desocupación y pobreza; urgencias sociales; emergencias sociales por catástrofes o petición de asilo. Según Vilà (2011a), este principio de universalidad que significa que todas las personas tengan garantizado el derecho de acceder a los servicios sociales puede resultar difícil de cumplir, al menos a corto plazo, a causa de la insuficiencia de servicios para garantizarlo.

Cuadro nº 19

Proceso de despliegue del nuevo modelo de servicios sociales en Cataluña



Fuente: *Guia per a la implementació de la Llei 12/2007, de serveis socials, als ens locals*. Col·lecció eines 2. Biblioteca de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania.

La Ley de servicios sociales, atendiendo a las diferentes necesidades de las personas, establece que las prestaciones del sistema público de servicios sociales de Cataluña pueden ser de tres tipos (art. 20): de servicio, económicas o tecnológicas. Las prestaciones de servicio son los servicios e intervenciones realizadas por equipos profesionales que tienen como finalidad la prevención, el diagnóstico, la valoración, la promoción, la atención y la inserción de



personas, de unidades de convivencia y de grupos en situación de necesidad social (información sobre los recursos sociales, orientación sobre los medios más adecuados para responder a las necesidades planteadas, asesoramiento y apoyo a las personas y grupos que necesitan la actuación social, etc.). Son prestaciones económicas las aportaciones dinerarias que tienen como finalidad atender a determinadas situaciones de necesidad en que se hallan las personas que no disponen de recursos económicos suficientes para afrontarlas y no están en condiciones de conseguirlos o recibirlos de otras fuentes. Las prestaciones económicas pueden ser de tres tipos: de derecho subjetivo (cuando se complejizan los requisitos establecidos por una normativa); de derecho de concurrencia (cuando hay un límite presupuestario, se hace una convocatoria pública en la cual se priorizan las situaciones de más necesidad); de urgencia social (cuando se otorgan para atender de una manera puntual y urgente una necesidad básica de subsistencia), aspecto que ya había sido recogido en *la Ley 13/2006, de 17 de julio, de prestaciones sociales de carácter económico* en la que por primera vez se va a establecer y definir el derecho subjetivo en Cataluña. Por último, las prestaciones tecnológicas son aquellas que por medio de un producto atienden a las necesidades sociales de la persona y pueden asociarse con otras prestaciones (asistencia tecnológica y teleasistencia domiciliaria, ayudas instrumentales, etc.).

El sistema de servicios sociales se estructura en dos niveles de atención: básica (en la anterior Ley<sup>4</sup> denominados de atención primaria) y especializada.

Los servicios sociales básicos, constituyen el primer nivel del sistema público de servicios sociales y se organizan territorialmente. Tienen carácter polivalente, comunitario y preventivo con el propósito de fomentar la autonomía de las personas para que vivan dignamente. Sus principales funciones son: detectar situaciones de necesidad personal, familiar y comunitaria en su ámbito territorial; ofrecer información, orientación y asesoramiento a las personas con relación a los derechos y recursos sociales a los que pueden tener acceso; valorar y realizar diagnósticos sociales, socioeducativo y sociolaboral; proponer y establecer el programa individual de atención a la dependencia y de promoción a la autonomía personal; revisar

---

<sup>4</sup> *Decreto Legislativo 17/1994*, de 16 de noviembre, por el que se aprueba la fusión de las leyes 12/1983, de 14 de julio, 26/1985, de 27 de diciembre, y 4/1994, de 20 de abril, en materia de asistencia y servicios sociales. (Vigente hasta el 1 de enero de 2008).

el programa individual de atención a la dependencia; realizar actuaciones preventivas, de carácter socioeducativo; intervenir en núcleos familiares o convivenciales en situación de riesgo, especialmente si hay menores; impulsar proyectos comunitarios y programas transversales; prestar servicios de ayuda a domicilio, teleasistencia y apoyo a la unidad familiar o convivencial; prestar servicios de intervención socioeducativa no residencial para niños y adolescentes; promover medidas de inserción social, laboral y educativa; gestionar prestaciones de urgencia social; gestionar la tramitación de prestaciones económicas de ámbito comarcal; coordinarse con los servicios especializados, con los profesionales de otros sistemas de bienestar, entidades del mundo asociativo; informar a petición de jueces y fiscales sobre la situación personal y familiar de las personas afectadas por causas judiciales (art. 17).

Los servicios sociales básicos son competencia de los ayuntamientos de las localidades de más de 20.000 habitantes o bien de los consejos comarcales de los municipios con población inferior a 20.000 habitantes. Las competencias de los municipios son (art. 31):

- a) Estudiar y detectar las necesidades sociales de su ámbito territorial.
- b) Crear y gestionar los servicios sociales necesarios, tanto propios como delegados por otras administraciones, de acuerdo con la Cartera de servicios sociales y el Plan estratégico correspondiente.
- c) Elaborar planes de actuación local en materia de servicios sociales y participar, si procede, en el plan de actuación del área básica correspondiente.
- d) Establecer los centros y los servicios correspondientes en el ámbito propio de los servicios sociales básicos.
- e) Cumplir las funciones propias de los servicios sociales básicos.
- f) Promover la creación de los centros y de los servicios correspondientes en el ámbito propio de los servicios sociales especializados y gestionarlos, en coordinación con la

Administración de la Generalitat y el ente local supramunicipal correspondiente.

- g) Colaborar con la Administración de la Generalitat en el ejercicio de las funciones de inspección y control en materia de servicios sociales.
- h) Ejercer las funciones que les delega la Administración de la Generalitat.
- i) Participar en la elaboración de los planes y en los programas de la Generalitat en materia de servicios sociales.
- j) Coordinar los servicios sociales locales, los equipos profesionales locales de los otros sistemas de bienestar social, las entidades asociativas y las que actúan en el ámbito de los servicios sociales locales.
- k) Las que les atribuyen las leyes.

Las áreas básicas constituyen la unidad primaria de la atención social al efecto de la prestación de los servicios sociales básicos. Se organizan sobre una población mínima de 20.000 habitantes, tomando como base el municipio. El área básica ha de agrupar a los municipios con menos población, correspondiendo en este caso la gestión a la comarca o al ente asociativo creado para tal fin. Los municipios de más de 20.000 habitantes pueden tener más de un área básica de servicios sociales de acuerdo con el número de habitantes y con las necesidades sociales.

Los servicios sociales de segundo nivel, denominados especializados, son aquellos que se dirigen a personas y colectivos que requieren una atención específica. Incluyen los equipos técnicos de valoración, que tienen como principal función diagnosticar, evaluar y, si procede, emitir dictámenes sobre las situaciones de necesidad social que no se pueden abordar desde un servicio social básico. Se organizan en forma de red atendiendo al principio de descentralización.

Dentro del marco normativo, se establece que los principios rectores en los que se basan los servicios sociales de Cataluña son: universalidad, igualdad, responsabilidad pública, solidaridad, participación cívica,

globalidad, subsidiariedad, prevención y dinamización, fomento de la cohesión social, normalización, coordinación, atención personalizada e integral, respeto por los derechos de la persona, fomento de la autonomía personal, economía, eficiencia y eficacia, calidad de los servicios y continuidad de los servicios.

Desde la perspectiva socioeducativa, destacamos la importancia del principio de prevención y dinamización comunitaria entendido como la puesta en marcha de programas educativos que prioricen la actuación anticipatoria y el enfoque comunitario, actuando sobre las causas de los problemas sociales. Asimismo, resulta fundamental la atención personalizada y globalizada, dando respuesta integral a las necesidades de las personas. Este último principio se encuentra estrechamente relacionado con la coordinación entre los diversos sistemas de bienestar social (educación, salud, pensiones, trabajo y vivienda), entre las administraciones públicas y la sociedad civil, y entre los diferentes profesionales que conforman los equipos de servicios sociales. Pero, teniendo en cuenta que los procesos educativos son procesos a largo plazo y que requieren tiempo, resulta clave asegurar la continuidad de los servicios y de las prestaciones establecidas, sin que se produzca una reducción o supresión injustificada que acabe truncando la intervención.

En este sentido, los profesionales constituyen -como se indica en el artículo 43- un elemento capital en el sistema de servicios sociales, debiendo gozar de la atención, el respeto y el apoyo a su participación necesarios para asegurar su presencia en la definición de los servicios sociales. Al mismo tiempo resulta indispensable que sea un personal profesional estable, con los conocimientos, capacidad, reconocimiento social y laboral y las aptitudes que sean precisas para garantizar la eficiencia y la eficacia en la prestación de los servicios sociales. El equipo de los servicios sociales básicos estará formado por diplomados/graduados en Trabajo Social y Educación Social siguiendo el criterio de interdisciplinariedad. Además, se establece la figura del profesional de referencia que generalmente será un trabajador o trabajadora social de los servicios sociales que se encarga de canalizar las diferentes prestaciones que la persona o la unidad de convivencia necesita, velar por la globalidad de las intervenciones y por la coordinación entre los equipos profesionales de servicios sociales y las demás redes de bienestar social, favoreciendo la toma de decisiones de manera ágil.

Otra de las novedades importantes de esta Ley es el reconocimiento explícito de los derechos y deberes de los usuarios de servicios sociales aludiéndose al derecho de acceso, al derecho a la información, a la protección de los derechos de los niños y adolescentes y a los derechos específicos de las personas usuarias de servicios residenciales y diurnos. Entre ellos destaca el derecho a disponer de un plan de atención social individual, familiar y convivencial, a tener asignado un o una profesional de referencia, a decidir si desean recibir un servicio social y escoger libremente el tipo de medidas o recursos que deban aplicarse, a acceder a sus expedientes individuales, entre otros.

En relación a los deberes que tienen las personas que acceden a los servicios sociales destacan los siguientes: facilitar los datos personales, convivenciales y familiares veraces; cumplir los acuerdos relacionados con la prestación concedida y seguir con el plan de atención social individual, familiar o convivencial; comunicar los cambios que se produzcan en su situación personal y familiar que puedan afectar a la prestación solicitada o recibida; destinar la prestación a la finalidad para que se ha concedido y respetar la dignidad y los derechos del personal de los servicios como personas y como trabajadores. Asimismo, se reconocen los derechos y deberes de los profesionales aunque no de manera explícita. Entre ellos destaca el derecho del personal a ser tratado con respeto y corrección, y el deber de los profesionales a integrarse en equipos técnicos básicos y especializados disponiendo del apoyo administrativo, los medios materiales necesarios y las condiciones laborales adecuadas para cumplir con eficacia y eficiencia su tarea profesional.

En este marco, se desarrolla la *Cartera de servicios sociales* que determina el conjunto de prestaciones del sistema público de servicios sociales, reflejando el paso de un sistema asistencial a un sistema de acceso universal, más garantista, con derechos concretos reconocidos para toda la población. La *Cartera de servicios sociales* ha de definir qué prestaciones son exigibles como un derecho subjetivo, indicando a qué población va destinada, el equipo profesional que la ha de gestionar, los perfiles y ratios de los profesionales del equipo y los estándares de calidad. En todos los casos se tendrán en cuenta criterios de progresividad en la renta de las personas usuarias.

Dentro del nivel de atención básica, en la *Cartera de servicios sociales 2010-2011*<sup>5</sup>, se establecen las siguientes prestaciones: atención social, ayuda a domicilio, acogimiento residencial de urgencia, tecnologías de soporte y cuidado, comedor social, residencia temporal para personas adultas en riesgo de exclusión social, asesoramiento técnico de atención social y centro abierto. Entre ellas, por ser las más directamente abordadas en el referencial empírico de esta investigación, nos centramos en el servicio de atención social y en el centro abierto.

El servicio básico de atención social se define como el conjunto organizado y coordinado de acciones profesionales integradas por equipos técnicos con el objetivo de mejorar el bienestar social y favorecer la integración de las personas. Se trata de una prestación dirigida a toda la ciudadanía y que abarca la información, orientación y asesoramiento; la detección y prevención de situaciones de riesgo social; el apoyo a las personas, familias y grupos; la tramitación y seguimiento de las prestaciones, etc. Los perfiles profesionales para este tipo de prestación son de trabajador social y educador social con ratios de tres trabajadores/as sociales y dos educadores/as sociales por cada 15.000 habitantes.

Por su parte, el centro abierto se define como un servicio preventivo, fuera del horario escolar, que da soporte, estimula y potencia la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos compensando las deficiencias socioeducativas de la infancia mediante el trabajo individual, grupal, familiar, comunitario y en red. Esta prestación se dirige a niños y niñas de entre 3 y 18 años estableciéndose los siguientes requisitos de acceso (*Decreto 27/2003, de 21 de enero, de atención social primaria*): los infantes y adolescentes han de vivir en el área básica respectiva, siendo necesaria la comunicación con los padres, tutores o guardadores; todo menor que está en situación de desamparo o medida protectora de atención deberá ser admitido, si así lo requieren los equipos que intervienen. Los perfiles profesionales son: director/coordinador-a (profesional con titulación universitaria en el ámbito de las Ciencias Sociales), educador/a social, integrador/a social y monitor/a de tiempo libre, preferentemente con experiencia en el ámbito de la infancia y adolescencia en

---

<sup>5</sup> *Decreto 142/2010*, de 11 de octubre, por el que se aprueba la *Cartera de servicios sociales 2010-2011*.

riesgo. Las ratios profesionales son: un director/a-coordinador/a, no inferior a 0,2; dos educadores/as sociales o un educador/a social y un integrador/a social por cada 20 usuarios. Se puede disponer de monitores de tiempo libre para actividades específicamente lúdicas y de apoyo.

Cuadro nº 20  
Ejes estratégicos y líneas de actuación del Plan estratégico de servicios sociales de Cataluña 2010-2013

<b>Eje 1. El derecho de las personas a los servicios sociales</b>	
Líneas	1.1. Desarrollo normativo de los derechos y deberes de las personas
	1.2. Visibilidad del sistema y comunicación efectiva
	1.3. Promoción de la participación de las personas en el Sistema
	1.4. La ética del Sistema
<b>Eje 2. La oferta de prestaciones de calidad</b>	
Líneas	2.1. La Cartera de servicios adaptada a la atención de las necesidades sociales de las personas
	2.2. La prevención y la acción comunitaria
	2.3. Los niveles de referencia de la calidad para las prestaciones
	2.4. Objetivos de cobertura y el plan de implantación
<b>Eje 3. La vertebración del Sistema y el trabajo social</b>	
Líneas	3.1. La organización de la Red de servicios sociales de atención pública
	3.2. El papel de las áreas básicas de servicios sociales y el modelo de servicios sociales básicos
	3.3. El impulso de la actividad de las entidades de iniciativa social
	3.4. Modelo de financiación y concertación de servicios
<b>Eje 4. Las personas que trabajan en el Sistema: motor y punto de referencia</b>	
Líneas	4.1. Reconocer y formalizar la actuación de las personas que trabajan en el Sistema
	4.2. Las dotaciones de personal
	4.3. La capacitación, el apoyo y la protección
	4.4. La comunicación y la gestión del conocimiento
<b>Eje 5. Planificación y evaluación basadas en el conocimiento</b>	
Líneas	5.1. Implantar el Sistema de información social
	5.2. Desarrollar la planificación del Sistema de servicios sociales
	5.3. Desarrollar el modelo de evaluación del funcionamiento del Sistema
	5.4. El conocimiento a partir de la investigación y la innovación

Fuente: *Plan Estratégico de Servicios Sociales de Cataluña 2010-2013*. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família.

La planificación de los servicios sociales se realiza a través del *Plan estratégico de servicios sociales* que ordena el conjunto de medidas, recursos y acciones necesarios para alcanzar los objetivos de la política social en el territorio catalán. El Plan estratégico tiene una vigencia de cuatro años, siendo el actual el de 2010-2013, que incorpora dos documentos de referencia: el

*Plan de Calidad de Servicios Sociales de Cataluña 2010-2013* y el *Despliegue territorial del Plan estratégico de servicios sociales de Cataluña 2010-2013*. Los ejes estratégicos del *Plan* son: el derecho de las personas a unos servicios sociales de calidad, la oferta de prestaciones de los servicios sociales, la vertebración del sistema y el trabajo en red, la consideración de las personas que trabajan en el sistema como motor y punto de referencia y la planificación y evaluación basadas en el conocimiento. A su vez estos ejes se concretan en un conjunto de líneas de actuación, que se muestran en el cuadro nº 20.

Cuadro nº 21  
Desarrollo de los servicios sociales básicos

Bloques	Ámbitos
Garantía de derechos	1. El sistema local de garantía de derechos
Cartera de servicios	2. La cartera de servicios
	3. La adaptación al medio
	4. La infraestructura
Dotación y organización de los recursos humanos	5. La estructura organizativa de los recursos humanos
	6. La dotación de recursos humanos
	7. La protección de los recursos humanos
	8. El clima laboral de los profesionales
	9. La capacidad de planificación
El Sistema de información social	10. El Sistema de información social
El financiamiento y la gestión	11. El financiamiento propio
	12. El financiamiento externo
	13. La contratación de servicios
Coordinación a nivel local	14. La coordinación a nivel local en la prestación de servicios
	15. La interrelación con los planes locales sectoriales y transversales
Participación ciudadana	16. La participación ciudadana

Fuente: *Manual del Pla d'actuació local en materia de serveis socials* (2009).

Además, entre las competencias municipales, la *Ley 12/2007* establece que los municipios deberán elaborar planes de actuación local en materia de servicios sociales para garantizar el acceso y la proximidad de los servicios sociales básicos a la ciudadanía. Los ámbitos de desarrollo de los servicios sociales básicos, siguiendo el *Manual del Pla d'actuació local en materia de serveis socials* (2009), se resumen en el cuadro nº 21.



Respecto al primer bloque de garantía de derechos, el mencionado *Manual* basándose en la *Ley 12/2007* indica que para garantizar el derecho subjetivo de acceso a los servicios sociales es imprescindible desarrollar un conjunto de mecanismos e instrumentos que hagan operativo este derecho. Específicamente, desde los entes locales hay que profundizar en los derechos y deberes de las personas usuarias de los servicios sociales básicos y en el tratamiento y la gestión de las quejas y reclamaciones.

En relación a la *Cartera de servicios*, se indica que el conjunto de prestaciones de servicios, económicas y tecnológicas ofertadas por el ente local para atender las necesidades básicas y sociales de la ciudadanía constituirá la cartera de servicios local. El sistema ha de responder a las necesidades de las personas más que a una tipología de situaciones clasificadas. Para ello, además de tener un buen conocimiento de la realidad social del territorio en que se actúa, deberá tener capacidad para adaptarse a nuevas situaciones sociales, flexibilizando las prestaciones y reasignando recursos. Dentro de este bloque, se indica que los equipamientos y espacios, el material informático y de comunicación o los medios de transporte de que disponen los servicios sociales locales son herramientas esenciales para la prestación de unos servicios sociales de calidad, porque afectan a la tarea de los profesionales y a la percepción que las personas usuarias pueden tener de los servicios.

En cuanto a la dotación y organización de los recursos humanos, en la *Ley 12/2007* se establece que las administraciones responsables deberán garantizar la formación continua, la supervisión, la protección de la identidad cuando sea necesario para cumplir las funciones encomendadas, así como poner en marcha medidas de prevención y atención en situaciones que afecten al estado emocional, cognitivo, fisiológico y de comportamiento de los profesionales. Dentro de este bloque, la capacidad de planificación de los entes locales se traduce en la prioridad de la actividad planificadora como elemento fundamental para garantizar que los servicios sociales básicos desarrollen su acción de acuerdo con las necesidades de la población y las líneas fijadas por la normativa actual. La capacidad de planificar pasa, entre otras cosas, por disponer de una estructura organizativa suficiente que facilite las tareas de gestión cotidiana y que disponga las herramientas necesarias para la evaluación y la planificación.

El sistema de información social, en el ámbito local, significa garantizar la recogida, gestión, tratamiento y explotación de información relevante respecto de los servicios prestados, las personas atendidas y los recursos utilizados como una herramienta para permitir la evaluación, la supervisión y la planificación. La facilidad de acceso a la información y su nivel de sistematización son aspectos que pueden facilitar la toma de decisiones más rápida y con criterio.

Respecto al financiamiento y la gestión, todas las administraciones han de implicarse en la financiación del sistema de servicios sociales. Tal y como se indica en el artículo 62 de la *Ley 12/2007*, los ayuntamientos y la administración de la Generalitat comparten la financiación de los servicios sociales básicos, incluidos los equipos de servicios sociales, los programas y proyectos, el servicio de ayuda a domicilio y los demás servicios que se determinen como básicos. La aportación de la Generalitat no puede ser inferior, en ningún caso, al 66% del coste de los equipos de servicios sociales básicos, de los programas y proyectos, y de los servicios de ayuda a domicilio y de teleasistencia que el *Plan* y la *Cartera* establecen para el ámbito territorial de cada área básica de servicios sociales. Las fuentes de financiamiento de los servicios sociales básicos pueden ser diversas, de manera que además de la financiación propia los entes locales tienen capacidad para conseguir financiamiento de otras fuentes.

Entre las funciones de los servicios sociales básicos destaca la necesidad de coordinación con otros sistemas de bienestar social (salud, educación, pensiones, trabajo, vivienda, etc.) y con los profesionales que en ellos trabajan. De este modo, mediante la coordinación con otros servicios locales se pueden combinar esfuerzos y optimizar recursos para conseguir beneficios en la atención a las personas. Además, el desarrollo de planes locales sectoriales y/o transversales constituye una de las manifestaciones de la coordinación entre los diferentes sistemas de bienestar y con otras administraciones.

Por otra parte, la participación ciudadana se articula mediante los órganos de participación establecidos en la *Ley 12/2007* y otras formas de acción que se consideren pertinentes. La Ley establece la obligación de impulsar órganos de participación en todos los niveles del sistema, incluida la Administración Local. En ésta se crearán los consejos municipales de

servicios sociales que son órganos colegiados de participación comunitaria para el asesoramiento y consulta en materia de servicios sociales. Concretamente en el *Decreto 202/2009, de 22 de diciembre, de los órganos de participación y coordinación del sistema catalán de servicios sociales* se indica que las funciones serán reguladas por la normativa correspondiente del municipio, pero en caso de que el municipio no disponga de la regulación necesaria sus funciones son las siguientes (art. 24):

- Deliberar sobre la orientación de los servicios sociales en el territorio de referencia.
- Hacer propuestas y sugerencias a los consejos territoriales, a los consejos supramunicipales y/o al Consejo General de Servicios Sociales.
- Fomentar la coordinación de la programación y las intervenciones de las administraciones, las entidades privadas y la iniciativa social en el territorio de acuerdo con los criterios del *Plan estratégico*, la *Cartera de servicios sociales* y el *Plan local en materia de servicios sociales*.
- Emitir un informe anual y hacer difusión por medios telemáticos y otros que se consideren oportunos.
- Aprobar el reglamento del funcionamiento interno del Consejo municipal.
- Otros que la administración a la que estén adscritos les puedan encomendar.

La participación cívica a la que se dedica un título completo de la *Ley 12/2007*, constituye un elemento fundamental que se pretende impulsar y consolidar en la nueva estructura del sistema catalán de servicios sociales a fin de garantizar la implicación de toda la ciudadanía en materia de bienestar social desde una perspectiva de administración relacional. La forma habitual de formar parte de los órganos de participación es a través de entidades asociativas.

Por último, Serra (2010) tras el análisis de las principales limitaciones del sistema catalán de servicios sociales (insostenibilidad económica debido al aumento de la demanda y del número de personas de más de 65 años, la

presencia de personas usuarias pasivas con tendencia a cronificarse, etc.), afirma que las perspectivas de futuro de los servicios sociales de Cataluña han de orientarse a: combinar el despliegue del modelo actual con un papel más activo de las persona; buscar alianzas estratégicas con otros actores; y desarrollar una planificación que comprenda la definición de políticas públicas transversales y a largo plazo para incidir en los factores más decisivos en el ámbito social, como por ejemplo la clase social, la vejez y el género, así como también la inmigración, el nivel educativo, la ocupación y el tipo de hogar.

#### **2.3.4. Síntesis comparativa del sistema público de servicios sociales de Galicia, Andalucía y Cataluña**

Tras el análisis de los servicios sociales del primer nivel de atención en Galicia, Andalucía y Cataluña podemos atisbar las dificultades que comporta realizar una comparación de los tres sistemas, que se rigen por leyes autonómicas diferentes, aprobadas en periodos temporales diversos y desarrolladas bajo distintas directrices políticas, dando muestra de una gran disparidad si comparamos la normativa andaluza de la década de los 80 con las nuevas leyes de servicios sociales de Galicia y Cataluña de los primeros años del tercer milenio. Dado el desfase temporal, centramos el análisis comparativo final en las leyes gallega y catalana.

Como elementos comunes entre estas dos leyes, de gran proximidad temporal, se ha de destacar el reconocimiento de los servicios sociales como un derecho subjetivo, el establecimiento de la figura del profesional de referencia y la regulación de los derechos y deberes de las personas usuarias. Otros elementos comunes como son los principios básicos de actuación y las denominaciones de los servicios sociales del primer nivel de atención han sido analizados bajo una perspectiva comparada en el apartado 2.2.4, destacando la utilización del término servicios sociales comunitarios en Andalucía y Galicia frente a la denominación de servicios sociales básicos empleada en el sistema catalán.

El reconocimiento de los servicios sociales como un derecho subjetivo presenta en la ley catalana una perspectiva más universalista que en la gallega, dado que en la primera se considera un derecho subjetivo de carácter universal mientras que en la segunda el reconocimiento de derecho

subjetivo se limita a las prestaciones y servicios esenciales. Además, destaca el derecho de las personas a tener asignado un profesional o una profesional de referencia que actúe como interlocutor principal y que vele por la coherencia y globalidad durante el proceso de intervención.

En ambas normativas se establece que este profesional será preferentemente un trabajador o trabajadora social, especificándose en la Ley gallega que esta preferencia se realizará sin perjuicio de las titulaciones o especialidades de quien gestione el caso o actúe como responsable de la intervención. También, en ambas leyes, se reconoce el derecho de las personas a cambiar de profesional de referencia siempre y cuando este cambio sea procedente (Cataluña) y motivado (Galicia), estando sujeto a la disponibilidad del sistema. Se ha de advertir que en la ley catalana se incluye el derecho de la persona usuaria a escoger el centro proveedor del servicio entre los de la Red de Servicios Sociales de atención pública y los gestionados bajo el régimen de servicio público, de acuerdo con la naturaleza del servicio, la disponibilidad de plazas y la valoración del profesional o la profesional de referencia asignado; cuestión que no se contempla en la Ley gallega restringiéndose la libertad de elección de la persona al tipo de medidas y recursos más adecuados a su caso.

En cuanto a las personas usuarias, en ambas leyes se les reconocen los siguientes derechos: a una atención individualizada, a recibir información suficiente y en términos comprensibles, a acceder a su expediente personal y a obtener copia de él (en la ley catalana este derecho no incluye el acceso a las anotaciones que el personal haya realizado en el expediente) y a la confidencialidad respecto a sus datos personales de acuerdo con la legislación vigente en materia de protección de datos. Respecto a los deberes de las personas usuarias en relación con los servicios sociales destacan: facilitar información precisa y veraz, comunicar los cambios de circunstancias que puedan implicar la interrupción y modificación de la intervención propuesta (Galicia) o de las prestaciones solicitadas o recibidas (Cataluña), colaborar con el personal y acudir a las entrevistas a las que sean convocados, utilizar de forma responsable las instalaciones (en la *Ley 13/2008* se especifica que las personas han de observar los reglamentos de régimen interno y conocer las normas de funcionamiento o de convivencia), destinar las prestaciones concedidas al fin para el que fueron concedidas (en la *Ley 12/2007* se indica

que el dinero recibido indebidamente deberá ser devuelto) y contribuir al coste del servicio en base a la normativa vigente.

Por último, desde un enfoque socioeducativo amplio que trasciende la singularidad de las Comunidades Autónomas analizadas, en el *XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (Barcelona, 2009) centrado en el análisis y reflexión en torno a los servicios sociales y la comunidad en el contexto de crisis socioeconómica actual, académicos universitarios y profesionales afirman que la tarea que se hace desde los servicios sociales y las comunidades ha de orientarse hacia el fomento de la autonomía y el desarrollo personal de la ciudadanía para potenciar una cultura crítica y emprendedora. Para ello, teniendo en cuenta que en los momentos de crisis las situaciones de exclusión social y marginación aumentan, es importante incidir en la responsabilidad que las administraciones tienen en devolver el protagonismo a las personas y comunidades, estableciendo verdaderamente formas coordinadas entre los diversos agentes sociales, que no son sólo los profesionales, sino también las instituciones, las asociaciones y las propias comunidades. En este sentido, los servicios sociales básicos o comunitarios y la normativa vigente han de dirigirse hacia modelos de intervención más transversales e integrales de acción sociocomunitaria asumiendo enfoques proactivos que promuevan y dinamicen la participación y la implicación de las ciudadanas y ciudadanos en la mejora del bienestar social en los contextos municipales.

#### **2.4. Síntesis conclusiva**

En este capítulo, se ha delimitado el sistema público de servicios sociales en España tomando como referencia la aprobación de la Constitución de 1978, punto de inflexión clave en la evolución del sistema de bienestar social dentro de nuestro Estado social, democrático y de derecho. Se trata de un sistema heterogéneo, que ha alcanzado diversos niveles de desarrollo en cada una de las Comunidades Autónomas. Un estudio reciente, realizado por García Herrero y Ramírez Navarro (2012), pone de manifiesto esta desigualdad, indicando que a nivel general España presenta un desarrollo débil de su sistema de servicios sociales, pues según los resultados de este estudio en el que se elabora el denominado índice DEC ninguna Comunidad alcanza un nivel de desarrollo excelente, alto o medio alto, sino que las

Autonomías con mayor desarrollo sólo alcanzan la calificación de “medio” (Castilla y León, País Vasco, La Rioja y Navarra). Como se ha puesto de manifiesto en investigaciones recientes (Subirats, 2007; Gallego & Subirats, 2010), existen tantos subsistemas de servicios sociales como Comunidades Autónomas.

A lo largo de este capítulo hemos analizado el marco normativo que afecta a los servicios sociales, centrándonos en las Leyes Autonómicas y en la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención de las personas en situación de dependencia*. De las primeras destacamos algunas de las novedades incorporadas en las leyes de servicios sociales de tercera generación (nuevos principios, profesional de referencia, derechos y deberes de las personas usuarias) y de la *Ley 39/2006* incidimos en los servicios y prestaciones que ofrece para la atención a las personas dependientes. Aunque en esta Ley se establece que las prestaciones económicas deberán tener un carácter subsidiario y excepcional, desde su aprobación han predominado las prestaciones económicas que sin generar el empleo previsto ni garantizar la calidad de la atención por profesionales cualificados han reforzado el papel de las mujeres como principales responsables de las tareas de cuidado en el núcleo familiar.

Además, se ha hecho referencia al *Plan Concertado* como el principal instrumento que establece las prestaciones mínimas a las que todas las personas han de tener acceso independientemente de su lugar de residencia. Entre las prestaciones básicas del *Plan Concertado*, la de *apoyo a la unidad convivencial y alojamiento alternativo* es la que cuenta con un mayor número de personas usuarias. En concreto, la prestación de ayuda a domicilio recibe la financiación más elevada del Plan, siendo el colectivo de personas mayores el principal beneficiario. En esta prestación se concentran los trabajadores contratados por programas, principalmente como auxiliares de ayuda en el hogar. Los trabajadores en plantilla mayoritarios en los centros de servicios sociales son los trabajadores y trabajadoras sociales, seguidos de los educadores y personal administrativo. Se ha de advertir la indefinición de la figura profesional del educador o educadora social al referirse la memoria anual del *Plan* (2009-2010) al “educador” o “educadora” en sentido amplio, sin tener en cuenta la titulación específica que capacita para el ejercicio profesional de este puesto de trabajo.

Por último, se ha aludido a tres de los sistemas de bienestar presentes en el territorio español, concretamente al nivel de atención primaria en Galicia, Cataluña y Andalucía, destacando los avances en la promoción de perspectivas universalistas y de reconocimiento de los servicios sociales como un derecho subjetivo. Asimismo, en la relación que se establece entre los servicios sociales y la comunidad se incide en la necesidad de adoptar enfoques proactivos que sitúen a la persona en el centro de las intervenciones, promoviendo la coordinación entre los diversos agentes sociales y facilitando su participación en la búsqueda de mejores condiciones de vida.



## Capítulo 3

### La Educación Social en los servicios sociales comunitarios: perspectivas teóricas y aproximaciones prácticas

Entender los servicios sociales como un recurso educativo en el territorio supone otorgarle un mayor reconocimiento en su papel transformador y en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, a nivel individual y comunitario. Los servicios sociales incluyen de por sí una dimensión educativa pues, como escribe Catalán (1971, p. 18; citado en Quintana, 1984, p. 357), “el servicio social educa y orienta a los individuos; interpreta, racionaliza y aporta valores; les da confianza en sí mismos, el sentido de su propio valer y de su propia capacidad”.

Desde este enfoque educativo, los servicios sociales requieren de proyectos de intervención integral (De la Red & Conde Rodríguez, 2000) que tengan en cuenta el carácter dinámico, interactivo y circular entre la persona, el medio y la sociedad. Se trata, en definitiva, de reconocer el protagonismo de los agentes que intervienen en un determinado contexto desde un enfoque global e integrado, así como la intencionalidad en el avance del proceso al ritmo que permitan las circunstancias, sin excluir a ningún colectivo o grupo.

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 de los individuos, 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 o procesos de adaptación a una cultura mayoritaria y a las normas sociales que las sustentan, a menudo tipificando a los sujetos y reduciéndolos a la categoría de “residuos humanos” (Bauman, 2007b).

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 curriculum oculto, en los medios de comunicación social y en otros agentes socializadores. Recuperando el concepto de violencia simbólica de Bourdieu y Passeron (1977), entendida como la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas, se ha de advertir que los servicios sociales pueden presentarse como reproductores de las desigualdades sociales cuando predominan acciones pedagógicas realizadas imperativamente -marcadas por una posible sanción- sin tener en cuenta el capital cultural ni los intereses de la persona. En otras ocasiones, la acción socioeducativa se basa en la optimización del potencial y del bienestar de la ciudadanía teniendo en consideración sus conocimientos, capacidades, habilidades, etc., orientándose hacia la transformación social. Es en esta última perspectiva, en la que situamos el significado de los servicios sociales como recurso educativo del territorio cuya principal finalidad es educar para la autonomía, lo cual sólo será posible si se aportan las medidas necesarias para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a las instituciones -educativas o productivas- de la sociedad (Montagut, 2008).

En las siguientes páginas pondremos de manifiesto una serie de argumentos orientados a justificar por qué los servicios sociales han de dejar de ser asistenciales para convertirse en agentes activos de la educación social de la ciudadanía, revisando diversos modelos de actuación educativa y presentando nuestra propia propuesta. Si entendemos que la educación aporta el saber, saber hacer, saber estar y saber ser que toda persona necesita para desarrollarse de manera autónoma en la sociedad en la que vive, su

protagonismo en los servicios sociales no sólo es necesario, sino que resulta imprescindible.

Asimismo, a lo largo del capítulo, nos detendremos en el análisis conceptual de la intervención socioeducativa y los elementos que la conforman (objetivos, fases, sujetos, espacios, tiempos, etc.), aspectos relevantes para la clarificación de la labor educativa que se ha de desarrollar en los servicios sociales desde la Educación Social y también, para la consolidación de las figuras profesionales que promueven sus prácticas en este escenario de intervención.

### **3.1. La dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios: aproximación a sus significados**

Volver a retomar el interrogante de qué significa y puede significar lo socioeducativo o lo pedagógico-social en el conjunto de las Ciencias de la Educación, constituye un importante desafío. Se trata de una vieja cuestión pedagógica teniendo en cuenta los numerosos autores que a lo largo de la historia la han abordado, pero a su vez es un tema-problema de actualidad, por ser un concepto inacabado, en construcción, condicionado por la concepción de la educación, los profesionales sociales y el momento histórico en el que se elabore su definición. En esta línea García Molina (2004) ante la pregunta de cuál es el nexo de unión de los educadores y educadoras sociales, responde que educar; sin embargo, a pesar de que la respuesta roce la obviedad, según este autor, no resulta tan nítida. Por una parte, porque los propios educadores sociales tienen dificultades para explicar la dimensión educativa de su trabajo y por otra, porque desde la pedagogía social tampoco se aportan respuestas sólidas a esta pregunta.

La premisa matriz en la que se basa nuestro discurso se centra en la concepción de la educación social como “la apuesta principal de la pedagogía social, como lo es de nuestros quehaceres cotidianos: en tanto profesionales universitarios; en tanto pedagogos interesados en el devenir de lo humano; en tanto educadores que pasan los dones recibidos de una generación a otra” (Núñez, 2002b, p. 16). La pedagogía social definida como “la ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio la educación social” (Caride, 2005: 37) o como “la ciencia de la educación social orientada a individuos y grupos, y la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde

instancias educativas, con el fin de propiciar la integración social de los sujetos y el bienestar social” (Pérez Serrano, 2003, p. 72), no ha de ser interpretada unívocamente como una ciencia tecnológica dirigida a resolver problemas prácticos sino que ha de ser reconocida como una ciencia crítico-reflexiva que atiende dialécticamente a los diferentes debates que confluyen en su construcción.

En este sentido, la pedagogía social ha de afirmar “el valor de la educación social en la formación de los ciudadanos, con las múltiples variantes a las que se remiten los modos de educar y educarse en nuestra sociedad, en los que convergen prácticas sociales, culturales, pedagógicas, asistenciales, etcétera, que extienden la educación a lo largo de la vida mediante procesos cuyas señas de identidad toman como referencia la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, el ocio y el tiempo libre, los problemas de inadaptación y marginación social, los valores cívicos, la inserción laboral, etc.” (Caride, 2005, p. 17).

En tanto apuesta y en tanto objeto de estudio de la Pedagogía Social, la educación social se encuentra inmersa en el conjunto de transformaciones sociales que caracterizan las sociedades del nuevo milenio, habiendo de afrontar y considerar importantes retos surgidos del contexto de globalización económica existente. En este sentido, destaca la transformación del rol de la mujer en el seno familiar, el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en el propio concepto de sexualidad, la hiperespecialización de los trabajadores y trabajadoras, la precarización de las condiciones laborales, la aceleración de los ritmos de vida, entre otros. Todas ellas conforman un conjunto de transformaciones sociales que condicionan e inciden directamente en las prácticas socioeducativas que se llevan a cabo, asumiendo la perspectiva social un protagonismo inequívoco en la dimensión pedagógica.

En este marco resulta de interés retomar el interrogante relativo a *¿qué aporta “lo social” al sustantivo pedagogía?*. Esta pregunta objeto de reflexión de varios autores, es repensada en este estudio con el propósito de definir lo socioeducativo o lo pedagógico-social como la especificidad de la pedagogía social y su razón de ser en los servicios sociales. El adjetivo social ha de entenderse, según García Molina (2003b), en el sentido que lo acuñaran los pioneros de la pedagogía social, es decir, como espacio de la comunidad,

pero también como espacio de múltiples recorridos, significaciones y formas de vida que en él pueden convivir. La pedagogía social se ocuparía de pensar las maneras de promover una educación en/para la vida pública, una educación que habilite para convivir en ese espacio de relación. Para este autor, lo social no ha de entenderse como un adjetivo, sino que el adjetivo ha de ser sustantivado, dado que ambos significantes (lo educativo y lo social) son inseparables por su capacidad para (García Molina, 2003b, p. 27):

- a) Superar los discursos meramente analíticos y especulativos sostenidos en ciertas racionalidades abstractas, que nos han acompañado al intentar explicar lo que la Educación Social es o debe ser.
- b) Poner a funcionar dichos discursos, articulándolos a las nuevas propuestas de pensar la educación social como *profesión que busca profesionalizarse*.

Tras estas y otras argumentaciones pone el acento en el sustantivo educación, como el núcleo fuerte de la profesión, dado que el interés de los educadores y educadoras sociales ha de centrarse en los procesos o recorridos educativos que pueden realizar, basándose -en tanto profesionales sociales- en criterios de derecho y justicia social.

Cuestionándose el *por qué y para qué de la pedagogía social* Xavier Úcar (2006), define como “sociales” a la pedagogía y a la educación social porque lo social, esto es, todo lo relacionado con la educación y la formación para la sociabilidad y los procesos de socialización, en sus diferentes ámbitos y dimensiones, constituye su objeto de estudio e intervención. Para este autor, lo que singulariza a la Pedagogía Social es su carácter normativo, que se concreta en su pretensión de guiar y orientar las prácticas de educación social. Desde esta perspectiva, las intervenciones educativas ponen el acento en el desarrollo integral y global de los procesos de socialización de las personas o grupos, no sólo en aquellos casos vinculados a situaciones consideradas de déficit o problema (marginación, exclusión, inadaptación, etc.) sino en la mejora de las relaciones de cualquier ciudadana o ciudadano, tratando de buscar una sociedad más cohesionada y equilibrada.

Por su parte, el profesor Caride -que emplea este interrogante titulado un artículo publicado en la revista interuniversitaria de *Pedagogía Social*- alude a una educación que debe ser observada como vector fundamental en la construcción y mejora de cualquier sociedad; una educación, en suma, “*de la* que se esperan iniciativas y proyectos que agranden los horizontes culturales y morales de la sociedad; *a la* que se piden mejoras que redunden en la felicidad de los individuos; y *con la* que se pretenden ampliar las vivencias de cada persona, dando continuidad a la historia de los pueblos y a sus oportunidades de progreso” (Caride, 2004, p. 56), justificando así la “naturaleza” social de la educación como práctica cotidiana.

En los últimos años del siglo XX se le han ido presentando a la Pedagogía Social -según el autor- una serie de objetivos, que presuponen logros como los siguientes: la activación del ejercicio de los derechos democráticos y la participación social; el desarrollo de recursos, aptitudes y capacidades que son precisos para el logro de una ciudadanía informada y responsable; la búsqueda de una cultura científica para todos; el fomento de valores de respeto que incidan en la propia autoestima y en el aprecio de los otros, como soportes básicos de convivencia y de paz; la valoración de la diversidad y la interculturalidad como elementos que propician el enriquecimiento pedagógico y social de los aprendizajes, entre otros. Todos ellos identifican procesos, hechos y reivindicaciones que acentúan la naturaleza social de la educación, pero no por ello se ven disminuidos los perfiles de su identidad pedagógica, metodológica y didáctica, forjando una imagen más comprehensiva y plural de sus finalidades y agentes.

En este sentido se observan diferentes perspectivas, que se extienden desde quienes ponen el acento en el sustantivo educación como elemento clave, a quienes enfatizan la naturaleza social de la educación sin por ello restar protagonismo a su identidad pedagógica. Como pedagogos y educadores sociales, nos posicionamos en esta última conceptualización de la Pedagogía-Educación Social, aludiendo a la dimensión social que como su propio nombre indica, es intrínseca a los servicios sociales, unos servicios *en, para, con* y *por* la sociedad; pero también reivindicamos el significante educativo, vinculado a la formación, al aprendizaje y al desarrollo autónomo de las personas, indispensable para que los sujetos puedan responder

libremente y con fundamentos sólidos a los contextos cambiantes y a los múltiples desafíos de la sociedad actual.

Así, en consonancia con la *Declaración de Barcelona* (AIEJI, 2001), se puede afirmar que la finalidad de la acción educativa es la autocalapacitación del sujeto para la vida social, es decir, conseguir la promoción y la participación social activa de las personas, de los grupos y de las comunidades, para que comprendan sus derechos y asuman sus responsabilidades. Objetivo último también de los servicios sociales que necesitan de lo educativo y social que aporta la Pedagogía Social para conseguir romper con los anacronismos que los han mantenido en el asistencialismo, sentando las bases teóricas, metodológicas y didácticas necesarias para que la acción socioeducativa se lleve a cabo con un sustento científico y se extienda más allá de la escuela y del período infantil.

Bajo estos planteamientos, se hace realidad el propósito de una educación a lo largo de la vida en diferentes contextos, que toma como base los cuatro pilares descritos en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996):

- *Aprender a conocer*: combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar conocimientos específicos. Lo que supone además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*: a fin de facilitar a la persona la adquisición de competencias referidas no sólo a una cualificación profesional, sino que le posibiliten hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*: desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser*: para desarrollar la propia personalidad y estar en condiciones de actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. Se trata de no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc.

El proceso socioeducativo ha de ser entendido como aquel que promueve cambios en las situaciones vitales de las personas con el fin de facilitar o mejorar su integración en la sociedad, el desarrollo de su espíritu crítico y la mejora de su capacitación para conducir su propia vida. La consecución de tales objetivos vendrá condicionada por un conjunto de elementos básicos, que conforman la dimensión socioeducativa y que se puede concretar en un programa, proyecto o en una determinada intervención social.

### **3.2. Enfoques paradigmáticos en la construcción de los servicios sociales desde la Pedagogía Social**

En el proceso de construcción de los servicios sociales, siguiendo a Vicente de Paula (2009), podemos distinguir varias perspectivas, según nos refiramos al predominio de la situación o circunstancia en la cual actúa el profesional (perspectiva asistencialista, perspectiva sociologista y perspectiva tecnocrática), o al predominio del sujeto o actor social capaz de modificar su situación en las relaciones que establece en diversos campos de actuación (perspectiva psicologista y perspectiva de la “orientación social”).

Desde la primacía del contexto, se considera que las personas son productos aislados y objeto de circunstancias particulares: en caso de hambre se da comida, en caso de enfermedad medicinas, en caso de angustia un consejo, etc. Dentro de esta corriente, en la que predomina una visión empirista y abstracta de los servicios sociales, se distinguen tres perspectivas: la asistencialista, la sociologista y la tecnocrática.

La *perspectiva asistencialista* consiste en la prestación de un auxilio financiero o material para atender una problemática inmediata, tal como la alimentación, la salud, etc. Se trata de una visión paternalista de la actuación profesional que parte de la carencia individual de la persona como objeto de la acción de los servicios sociales. El profesional de lo social presta servicios a casos individuales, implicando su labor la detección de una solución para cada uno de los problemas que se presentan en la vida del individuo y que le impiden alcanzar el bienestar.

Desde la *perspectiva sociologista*, el servicio social es considerado como compensación de las carencias y terapia de los desvíos sociales. Los



objetivos profesionales en esta orientación son: el funcionamiento social, la integración del individuo en el medio y el cambio del medio limitado al ámbito del individuo. Es decir, por un lado está el individuo y su personalidad y, por otro, la situación social siendo labor del profesional realizar la reunión de estos dos elementos vistos como partes separadas. El cambio se entiende como una integración al sistema, como si éste no fuese fruto de las relaciones de la sociedad.

La *perspectiva tecnocrática*, considera que la técnica es un instrumento neutro, aislado, convirtiendo al hombre en un objeto de esa técnica, en un resultado de ella. Esta orientación se manifiesta en la práctica por medio de la “planificación” y de la “administración del Servicio Social”, situándose el técnico en una posición neutra al margen de las transformaciones de la sociedad. La búsqueda de la eficacia se convierte en el elemento fundamental de esta perspectiva y se considera que el mercado produce una solución más óptima y eficaz en la prestación de servicios que los agentes públicos, al ofrecer notables avances en el espacio de la libertad y de la asunción de responsabilidades por parte de la ciudadanía.

Las perspectivas que se centran en el actor sin tener en cuenta la situación, también aíslan la realidad de sus connotaciones sociales. En esta línea, la *perspectiva psicologista* vinculada al psicoanálisis considera que la fuente de la problemática social tiene su origen en el individuo, proponiendo un tratamiento psicológico para abordar el problema, al margen del contexto en el que se desarrolla. Por su parte, la *perspectiva de la “orientación social”* pretende llevar a la persona a la toma de decisiones, ayudándole a la búsqueda de “soluciones normales” para sus problemáticas; las cuales dependerán del posicionamiento ideológico del experto. La dificultad es aislada de la práctica social, convirtiéndose en un problema del sujeto al margen de la sociedad.

A esta clasificación de perspectivas propuesta por De Paula, hemos de añadir la *perspectiva pedagógico-social*, que presenta diversas interpretaciones.

En las Ciencias de la Educación, al igual que en otras disciplinas científicas, se ha pasado de un modelo cartesiano de interpretación de la realidad basado en la simplificación y en el conocimiento fragmentado a visiones de la realidad más complejas e interrelacionadas. Incluso, quienes

todavía no han aceptado el cambio de visión resultan interpelados por las transformaciones sociales (incremento de la esperanza de vida, flujos migratorios intensos, etc.), económicas (recortes en los presupuestos destinados a políticas sociales, incremento de las familias con baja renta a raíz de la crisis socioeconómica actual, etc.) y laborales (precariedad en el empleo, incremento de la movilidad de jóvenes trabajadores, dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral, etc.), que precisan de explicaciones más amplias que revelen la interconexión de factores diversos.

En el análisis de los paradigmas dominantes en las Ciencias de la Educación, destacan las aportaciones de Jürgen Habermas, que en la década de los setenta elabora una alternativa al enfoque naturalista de las Ciencias Sociales considerando que el conocimiento que se produce y obtiene a través de diversos procedimientos responde a tres intereses primarios: el técnico, el práctico y el emancipatorio. En palabras de Sáez (1988), el análisis de este autor en torno al conocimiento y su utilización según distintos intereses ha servido como criterio clasificador para la identificación de los diversos paradigmas en el ámbito de la educación.

Concretamente, en el estudio de los acontecimientos pedagógico-sociales distinguimos tres paradigmas o modos de conocimiento de la realidad educativa: el tecnológico, el hermenéutico y el sociocrítico (Sáez, 1988; López Herrerías, 2000; Caride, 2003):

- La Pedagogía Social como *tecnología*:
  - Surge del intento de lograr para las ciencias sociales, que dejaban de ser *morales* y *políticas*, incardinadas en los *valores* y en la subjetividad, el nivel de cientificidad, objetividad y universalidad, que las ciencias físico-matemáticas tenían aún en el siglo XIX (Th. S. Popkewitz, 1980, p. 33; citado en López Herrerías, 2000, p. 47).
  - Destacan los autores o *corrientes de pensamiento* (Comte, Taylor, Bertalanffy, etc.) que defienden el progreso lineal y normativizado de la ciencia en la sociedad.
  - La *Pedagogía Social* se presenta como una teoría científica neutral y objetiva, aunque en realidad es una teoría normativa

sobre cómo debe funcionar la sociedad. Se centra en el establecimiento de relaciones causales en los procesos educativos buscando soluciones asépticas y universales a los problemas, a través de procedimientos técnico-rationales que adoptan una lógica lineal (definición del problema, revisión de la literatura, formulación de hipótesis, operaciones de instrumentación, obtención de resultados, evaluación, presentación de conclusiones y retroalimentación) ante una realidad social que debe ser aprehendida tal y como es (hechos) y no como se quisiera que fuese (valores).

- La *acción educativa* es entendida como una acción guiada por los presupuestos teóricos, de tipo intencional, sistemática y coherente con la construcción perfectiva del hombre en el marco de las realidades sociales y culturales de las que forma parte. Los fines y los medios que se utilizan son neutrales e independientes para no condicionar los supuestos científicos de racionalidad, rigor técnico y eficacia (Caride, 2003).
- La *práctica* es objeto de la teoría, “en la medida en que se intenta describir, explicar y predecir el funcionamiento de los fenómenos, la teoría educativa se convierte en una estructura racionalizadora de los medios y procedimientos a utilizar para conseguir fines” (Sáez, 1988, p. 20).
- Se caracteriza por el uso de las *técnicas cuantitativas*, basadas en la pretensión de medidas objetivas de lo humano. De este modo, lo social se convierte en algo cosificado, neutro, prestando poca atención a los estados subjetivos de los individuos.
- La Pedagogía Social como *interacción social*:
  - También llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico, fenomenológico, etc.
  - Destacan diversos autores o *corrientes de pensamiento* (Escuela de Chicago: Mead, Blumer, etc.) que basan su posicionamiento en la intersubjetividad de las personas que

comparten significados en las situaciones de interacción social.

- La *Pedagogía Social* toma como principal referencia al sujeto, en torno al cual se articulan los procesos de conocimiento y de desarrollo humano. El individuo y la sociedad mantienen una interdependencia continua, dado que la realidad social se construye y se transforma a partir de los significados que comparten las personas en las situaciones de interacción social.
- La *acción educativa* se fundamenta en el diálogo, en el proceso comunicativo, que deberá garantizar la igualdad y la libertad de quienes participan. Las prácticas educativas tienen que ser significativas para quienes las viven e interpretan, enfatizando las actitudes e interacciones de los sujetos.
- La *práctica* está constituida por significados, símbolos e interpretaciones construidas por las propias personas. En este paradigma, la teoría educativa es una reflexión *en y desde* la práctica (Sáez, 1988), de ahí que se afirme que el conocimiento educativo no es objetivo, externo, ni neutro, sino que se conforma a través de la interacción de los seres humanos.
- Se caracteriza por el uso predominante de *técnicas cualitativas* que recogen las interpretaciones de los actores como sujetos de la propia vivencia, sin prestar demasiada atención al contexto sociohistórico de referencia.
- La Pedagogía Social como *práctica socio-política*:
  - También denominado paradigma dialéctico, emancipatorio, sociocrítico, etc.
  - Son representativos de este paradigma los *autores* de la Escuela de Fráncfort (Adorno, Marcuse, etc.) y corrientes de pensamiento fundamentadas en las bases conceptuales de Karl Marx. Destaca el filósofo alemán Habermas y su estudio de las relaciones entre conocimiento e interés y el pedagogo

Paulo Freire que con su pedagogía política y emancipatoria ejerció una gran influencia en el contexto latinoamericano. Otros autores destacados son: Mollenhauer, Giroux, etc.

- La *Pedagogía Social* es entendida como una disciplina que, basándose en el análisis de la realidad social, *problematiza* el conocimiento pedagógico y las prácticas educativas, buscando alternativas transformadoras orientadas a la procura de una sociedad más justa y equitativa. Se trata de un marco de racionalidad teórica que no puede soslayarse del contexto sociohistórico ni del compromiso de la teoría y de las prácticas sociales con el cambio y la transformación social.
- Los educadores sociales han de facilitar a los sujetos las claves educativas para ser ciudadanos activos y críticos, convirtiéndose -como apunta Giroux (1990)- en intelectuales transformativos pronunciándose contra las injusticias sociales, políticas y económicas, al tiempo que han de crear las condiciones para que los educandos se conviertan en ciudadanos “con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos” (Giroux, 1990, p. 178).
- La *acción educativa* se define como un acto fundamentalmente político, que facilita a las personas la consecución de una conciencia crítica encaminada a la transformación social. Según Freire (2002), las principales características de la conciencia crítica son:
  1. Analiza los problemas en profundidad.
  2. Reconoce que la realidad es cambiante.
  3. Sustituye explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.

4. Está siempre dispuesta a las revisiones.
  5. Hace lo posible por despojarse de prejuicios al enfrentarse a un hecho.
  6. Rechaza posiciones quietistas, paralizantes.
  7. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas.
  8. Se fundamenta en el diálogo.
  9. No rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos.
- La *práctica* educativa no está aislada de la teoría, sino que ambas se contrastan y mejoran *dialécticamente*. No es suficiente la descripción e interpretación de la realidad social, ya que ha de buscarse la transformación de la misma con la participación del investigador y las personas implicadas en la investigación.
  - Se caracteriza por el uso de técnicas *cualitativas*, enfatizando la dimensión sociohistórica de la realidad. La metodología sociocrítica “es participativa, pues las personas que investigan para la transformación social lo hacen en beneficio de las participantes en la investigación. Es una actividad educativa, de investigación y de acción social (...). La acción es fuente de conocimiento, y la investigación una acción transformadora” (Gómez et al., 2006, p. 31).

En esta orientación crítica, el sujeto se convierte en protagonista de su propia acción socioeducativa y el cambio, mejora o transformación de sus realidades se lleva a cabo a través de la intervención del profesional del trabajo social, entendido en un sentido amplio. Desde el enfoque crítico, la persona, vista como un ser de múltiples dimensiones (emocional, social, intelectual, etc.), es acompañada por el profesional a fin de que pueda tomar sus propias decisiones. Se trata de un proceso educativo entendido en clave de derechos, de manera que “el acompañamiento no es una pauta preventiva de nada sino una forma obligada de actuar para garantizar la eficacia y la

eficiencia de las intervenciones profesionales cuando éstas parten del respeto a las personas” (Alonso & Funes, 2009, p. 32).

La Pedagogía-Educación Social precisa de una estrecha interacción entre teoría y práctica, entre los aspectos teórico-formativos y la práctica profesional, dado que la Educación Social se va creando y recreando en su propia praxis, tomando contacto con los individuos y colectivos en contextos diferenciados (calle, escuela, servicios sociales, entidades de ocio y tiempo libre, etc.). Como señala Ortega (2006, p. 7) “lo importante en Educación Social no es la reproducción, sino la creación y recreación, la optimización, el mejoramiento, la liberación... De aquí que no se pueda hacer de la praxis educativa una tecnología científica, aceptando el carácter concluso del objeto educativo, que puedan aportar las ciencias descriptivas humanas y sociales”.

La separación estricta entre los tres paradigmas ha sido superada por la pluralidad paradigmática, entendiendo que ningún paradigma es del todo rechazable ni aceptable de forma exclusiva. Como afirma Caride (2005, p. 20) “se trata de un método que hay que leer en plural y con apertura de miras, más allá de la racionalidad positivista o de los mitos que alimentan el logro de una ciencia objetiva, imparcial o verdadera, máxime cuando la supuesta universalidad de un método totalmente racional que se constituya en un soporte esencial del saber cierto y eficaz ha sido puesto en tela de juicio en diversos ámbitos y culturas”. En este sentido, López Herrerías (2000, p. 44) propone una visión basada en los siguientes criterios:

- ningún paradigma es rechazable mecánicamente por incompetente o inválido para acercarnos al conocimiento del cualquier objeto;
- ningún paradigma es en exclusiva el único a utilizar en referencia a todo tipo de objeto, sobre todo, a los referidos a lo específicamente humanos;
- cada paradigma tiene un más adecuado ámbito de realidad, dadas las caracterizaciones de cada visión epistemológica y de los objetos a conocer;
- en ninguna propuesta debe despreciarse el sentido y la tensión objetivista respecto de lo que hay, que siempre está *mediado*, como algo siempre deconstruible/descodificable;

- en ningún caso se ha de menospreciar la tensión comprensiva, el acercamiento interpretativo, a lo que se experimenta en todo grupo humano;
- de ninguna manera se ha de olvidar la tensión alternativa/transformadora, respecto de aquello que sea participado por un grupo humano: es la síntesis aplicativa de todo *conocer práctico*.

La educación ha de tener en cuenta los tres paradigmas, dado que necesita *leer* la realidad, *interpretarla* para pasar a la posterior *renovación y transformación* social. Como señala Luque (2002, p. 154), la realidad de la intervención socioeducativa es tan heterogénea que “la complejidad y dinamismo de los grupos y comunidades actuales no puede ser tratado desde la simplicidad de un único planteamiento que excluya a todos los demás”. Al mismo tiempo que los tres paradigmas o modelos teóricos clásicos sirven de referencia para la investigación educativa, ante los cambios y transformaciones sociales que están teniendo lugar, la Pedagogía Social está siendo interpretada desde diferentes escenarios epistemológicos, tales como la *metodología comunicativa crítica* (Gómez et al., 2006), el *paradigma de la complejidad* propuesto por Edgar Morin (2004), entre otros.

Los análisis realizados dan muestra de que no hay una concepción unívoca de la Pedagogía Social y de los modos y procedimientos para investigar sus prácticas educativas, siendo varios los procesos a través de los cuales se abordan profesionalmente las necesidades educativas de los educandos. Así, dependiendo del modelo teórico o paradigmático en el que nos situemos observamos diferentes enfoques o interpretaciones de la realidad social y de las propias necesidades sociales. En esta investigación, nos situamos en un paradigma interpretativo buscando comprender las realidades estudiadas y tomando como principales protagonistas a los sujetos de la acción. También pretendemos la transformación y mejora de la realidad social aproximándonos a los enfoques sociocríticos cuando problematizamos el conocimiento pedagógico en torno a la Educación Social y los servicios sociales buscando perspectivas más justas y transformadoras. No obstante, la pluralidad paradigmática es la nota definitoria de la presente investigación y de las actuaciones educativas desarrolladas por los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales estudiados.



### 3.3. La intervención socioeducativa: un concepto controvertido

El término “intervención” es una palabra polisémica vinculada a ámbitos muy diversos (militar, médico, quirúrgico, social, etc.), que indica algún tipo de injerencia o entremetimiento destinado a alcanzar un determinado fin. Según el Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición, se refiere a la acción y efecto de intervenir y se relaciona con el control, la fiscalización, la mediación, el tomar parte, etc.

De ahí que podamos afirmar que la intervención como forma de comprender el proceso educativo que se lleva a cabo para transformar una situación determinada no tiene un único significado pues, como afirma Carballada (2002, p. 93), por un lado, puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otro, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión. Específicamente, en el ámbito socioeducativo, el término intervención no siempre ha mantenido una posición predominante para nombrar las actuaciones educativas, sino que otros conceptos como “acción”, “práctica”, “praxis”, etc. han sido utilizados para referir el hecho educativo con matices diferenciados.

El concepto de *acción socioeducativa* se ha utilizado en el marco de la educación y los servicios sociales; también en aproximaciones recientes realizadas desde la Didáctica de la Educación Social. En este sentido, Giné y Parcerisa (2003) interpretan la acción educativa en forma de secuencia formativa, es decir, como el diseño y planificación de acciones formativas (secuencias) que prestan una especial atención a los elementos favorecedores del proceso de aprendizaje, atendiendo al hecho de que estas secuencias no pueden ser reguladas -o sólo lo pueden ser parcialmente- por los educadores. Por su parte, Ceballos et al. (2001), definen el proceso socioeducativo como aquel que promueve cambios en la situación vital de la persona dirigido a facilitar o mejorar su inserción social y que le ayuda a progresar en la capacitación para conducir su propia vida. Se trata de un proceso de construcción personal, en el cual cada individuo va modificando y enriqueciendo sus aprendizajes previos, asumiendo un papel protagonista.

La intervención, por su parte, es un término extendido en el campo de lo social (Trabajo Social, Psicología, Sociología, Pedagogía, Economía, etc.) si bien en el marco de la Pedagogía-Educación Social va acompañada del

apellido “socioeducativo” o “pedagógico-social” que permite distinguirla de cualquier otro tipo de intervención. María Luisa Sarrate (2009, pp. 56-57) define la intervención socioeducativa como “la acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora en sus participantes, así como en su entorno o comunidad. Se trata de un proceso de interferencia e influencia que persigue la transformación educativa y social orientada hacia la construcción de realidades que procuren la autorrealización colectiva. Se lleva a la práctica a través de un conjunto de acciones dirigidas y delimitadas cuya influencia está sistematizada, gracias a una secuencia racionalmente fundamentada”.

La *práctica educativa*, es referenciada entre otros autores por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1999, p. 7), quien desde la perspectiva de la pedagogía crítica la considera como una experiencia de desocultamiento de la verdad. El propio Freire, en su obra *Pedagogía del Oprimido*, distinguió dos acepciones fundamentales de la práctica educativa: bancaria y liberadora.

En la concepción “bancaria” de la educación, el conocimiento es una donación del educador que se juzga sabio hacia los educandos, que se juzgan ignorantes. La práctica educativa es el acto de depositar, transmitir valores y conocimientos con el fin de lograr una mejor adaptación de los educandos a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación. Entre las principales características de este tipo de educación destacan (Freire, 2007, p. 74):

- a) el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente;
- e) el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados;

- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador;
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos.

De ahí que esta práctica de la educación dificulte al máximo el pensamiento auténtico, porque su pretensión es justamente la contraria: controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo.

La educación liberadora es un acto cognoscente que rompe con los esquemas verticales característicos de la concepción bancaria y afirma el carácter dialógico de la educación. Desde esta perspectiva, la práctica educativa implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad, dado que los educandos en vez de ser dóciles receptores se convierten en investigadores críticos en diálogo con el educador. Así, en este tipo de educación, se realiza “un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como están siendo en el mundo en que y con qué están” (Freire, 2007, p. 89). Esta educación problematizadora que sirve a la liberación, se fundamenta en la creatividad, estimulando la reflexión y acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, al tiempo que reconoce el carácter histórico de los seres humanos que son seres inacabados e inconclusos en una realidad tan inacabada como ellos.

En este sentido, remitimos a los conceptos de *poiesis* y de *praxis* como formas diversas de construir las acciones educativas, distinción que ya estaba presente en el pensamiento aristotélico. Al respecto, García Molina

(2005), indica que la “producción” (*poiesis*) designa aquello que nos conduce a una obra, siendo la actividad material por la que el hombre produce o fabrica, y en la que, por tanto, se da un control explícito sobre lo producido. Esta visión nos aproxima a la idea del educador como un artesano o productor, que moldea y construye un mundo de objetos que le sirven para materializar su actividad de mediación y de transmisión. Pero el reconocimiento de las circunstancias en las que se produce el hecho educativo, nos aleja del mito de la educación como fabricación de un ser humano nuevo; de la educación entendida exclusivamente como *poiesis*, pues “reducir la educación a una *poiesis* sería tratar al sujeto educado como una «cosa» de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado. Sería, en realidad, negar la educación y encerrarse en la contradicción que tantas veces hemos visto en funcionamiento: el educado, para estar «logrado», debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, como él, disponga de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él” (Meirieu, 2008, p. 62).

Por el contrario, la praxis remite a una actividad que no se agota en la producción o fabricación de objetos sino que necesita de otros seres humanos para poder existir. Tiene una finalidad en sí misma y se propone actuar con los actores, en un proceso de continua acción y reflexión de los sujetos sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2007). De esta diferenciación entre “acción” (*praxis*) y “producción” (*poiesis*) se derivarán importantes consecuencias para la Educación Social y sus prácticas educativas.

Con lo anteriormente expuesto, consideramos que no serán tanto los términos empleados (intervención, práctica, acción, etc.) los que marcarán el ritmo y orientación de las actuaciones educativas, sino otros elementos (perspectiva paradigmática, objetivos y finalidades, tipo de relación educativa, espacios de actuación, etc.) que ayudarán a definir la esencia del proceso educativo. Por todo ello, en esta investigación utilizamos indistintamente los términos intervención, práctica y acción, atribuyéndole diversos significados en función del modelo en el que nos posicionemos, aunque -en líneas generales- predomina el uso de la palabra “intervención” vinculada a la praxis, por ser el término más extendido en el campo de lo social (Trabajo Social, Psicología, Sociología, etc.) y también en los servicios sociales comunitarios, escenario de esta investigación.

### **3.4. Morfología de la intervención socioeducativa en servicios sociales comunitarios**

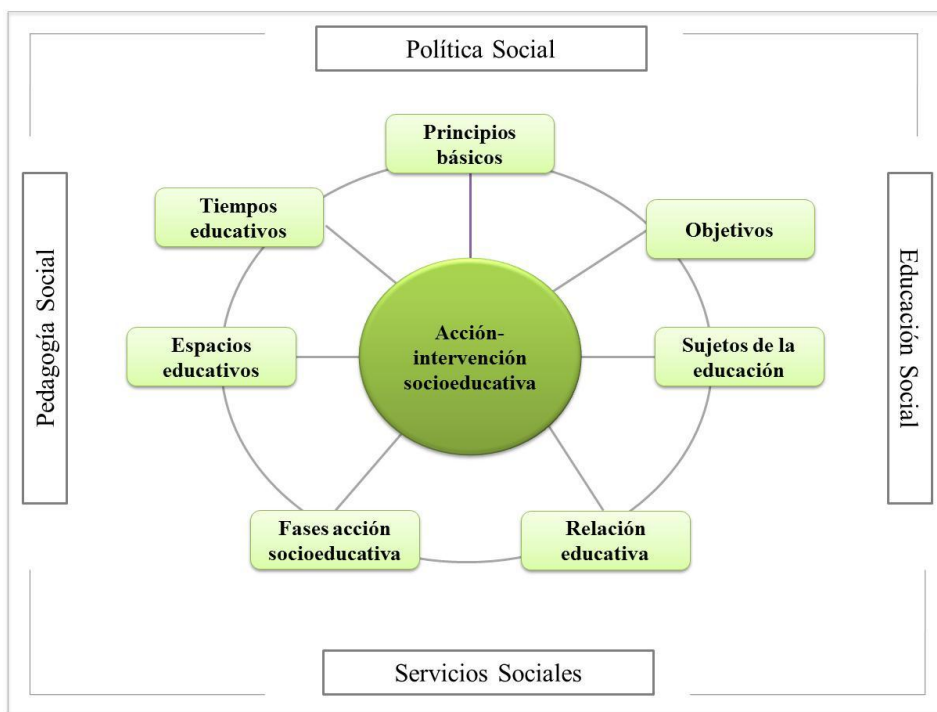
La reconstrucción de la morfología de las acciones socioeducativas en servicios sociales, entendida como la definición de su estructura, exige el análisis de un conjunto de elementos que conforman la propia intervención: principios básicos, objetivos, sujetos, relación educativa, fases de intervención, espacios y tiempos. De ellos, dependerá en buena medida la calidad y éxito de las actuaciones educativas (véase figura nº 9).

#### **3.4.1. Principios básicos: un referente ineludible**

La definición de los principios básicos de las actuaciones educativas en servicios sociales, nos remite al marco legislativo y al conjunto de principios que se han establecido con carácter general para el sistema público de servicios sociales en las diferentes Comunidades Autónomas. En concreto, de entre el conjunto de principios recogidos en las leyes autonómicas, consideramos que las actuaciones educativas desarrolladas en los servicios sociales comunitarios han de guiarse por los siguientes: universalidad, planificación, prevención, promoción de la autonomía, desarrollo de la capacidad crítica, participación, dimensión comunitaria, coordinación y trabajo en red.

Figura nº 9

Morfología de la acción-intervención socioeducativa en servicios sociales



Elaboración propia.

### 3.4.1.1. Universalidad

Entre los principios-guía de la intervención socioeducativa en servicios sociales destaca la universalidad, entendida como la puesta en marcha de procesos educativos dirigidos a toda la ciudadanía, con independencia de la etnia, orientación sexual, posición económica, etc., contando con la participación e implicación de diversos profesionales, entidades y Administraciones (Estatal, Autonómica y Local).

La universalización de los servicios sociales supone la ruptura con la concepción tradicional que los define como un instrumento de la política social dirigido a los colectivos más desfavorecidos, limitando las posibilidades de planificar e implementar procesos socioeducativos para todas las personas. Se trata de un planteamiento que tiende a referir la acción social a problemas más que a necesidades y derechos situándose, según Fantova

(2008), en la eterna tensión entre la universalización (*mainstreaming*) y la focalización (*targeting*) de las políticas sociales. Si bien es cierto que en muchos momentos se justifica la focalización de la intervención en un determinado segmento poblacional (definido por variables como sexo, edad, etc.), también se ha comprobado que las intervenciones focalizadas que se prolongan en el tiempo suponen la estigmatización y segregación de ciertos colectivos o grupos de población.

Para Moix (1993), entre los principales argumentos a favor del universalismo destacan: que la universalidad es más conforme con los principios democráticos, es esencialmente igualitaria, refuerza la unidad social en lugar de la división, se estima más equitativa y aceptable que la que puede deparar un sistema selectivo esencialmente limitado a un mero trasiego de recursos entre los más pobres, rechaza la noción residual de que los servicios sociales se necesitan sólo en tiempos de especial necesidad, y sobre todo, propicia una mayor calidad en los servicios, dado que cuando éstos son solo para los pobres o los económicamente débiles nadie se preocupa de hacerlos atractivos.

En tanto derecho social que es, los poderes públicos tienen la responsabilidad de garantizar a toda la ciudadanía el acceso y uso efectivo de los servicios sociales comunitarios, tal y como se reconoce en la legislación autonómica de servicios sociales de nuestro país y en otros documentos internacionales (véase capítulo 2)

### **3.4.1.2. Planificación**

El principio de planificación, constituye un elemento clave en las prácticas educativas en servicios sociales, a fin de garantizar su sistematicidad, coherencia y mejora continua. Siguiendo a Ander-Egg (1993, pp. 27-28), entendemos la planificación como “la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable mediante el uso de medios y recursos escasos o limitados?”. Es un proceso que en la intervención socioeducativa en servicios sociales, ha de estructurarse en torno a las siguientes fases (Alemán &

Trinidad, 2006): la investigación de base, la programación, la implementación y la evaluación.

La primera es una fase de estudio y conocimiento concreto de la realidad y del contexto en que se va a llevar a cabo la intervención. La fase de programación, implica formular las prioridades de actuación, estableciendo una jerarquía en las alternativas de acción. Se trata de dar respuesta a las preguntas clásicas de: qué, para qué, cuándo, dónde, cómo, quién, con quién, por qué, cuánto y con qué. En un tercer momento, la implementación consiste en la puesta en práctica de lo planificado, no sólo desde la perspectiva de los profesionales sino también considerando la red de actores implicados a lo largo del programa. Por último, la evaluación es un proceso complejo pero imprescindible en la planificación que nos ofrece un conocimiento preciso de los efectos prácticos y de las medidas introducidas y que, por lo tanto, nos permite rectificar y/o aceptar dichas medidas según la eficacia de su implementación.

Aunque la planificación ha de ser la guía en las acciones que se llevan a cabo, para adaptarse a las condiciones cambiantes del contexto y de la vida de las personas que participan en los servicios sociales, deberá tener un carácter flexible. En este sentido, resultan interesantes las advertencias de Planella, Galcerán y Vilar (2003) cuando indican que no se ha de depositar una confianza excesiva en el rigor de la planificación, dado que existen numerosos condicionantes fuera del control del educador. El conocimiento profundo de la realidad personal del educando y del contexto (familiar, social, institucional, etc.) desde donde se ejerce el acto educativo, para planificar rigurosamente qué acciones reales pueden emprenderse y qué oportunidades y recursos se pueden explotar y optimizar mejor, constituye un elemento fundamental para el éxito de la intervención.

La necesidad de planificación se relaciona con el principio de coordinación, que expondremos posteriormente. En todo proceso de planificación, como indican Márquez y Pomar (2002, p. 63), deben establecerse criterios de racionalidad, idoneidad, eficacia y eficiencia en la dotación de medios, procedimientos y estructuras organizativas. Teniendo en cuenta estos criterios, la planificación debe ser coordinada:



- a) Con las instituciones públicas y/o privadas (de la iniciativa social) que compartan objetivos y fines similares, que desarrollan o estén desarrollando actuaciones tendientes a la consecución de dichos objetivos y fines comunes y que cuenten con medios suficientes para ello.
- b) Dentro de la misma institución promotora de la planificación, de forma que cada departamento que la integre disponga de la información pertinente y pueda coordinar actuaciones rentabilizando esfuerzos (personal, medios materiales, presupuesto, etc.).

La principal finalidad se centra en evitar la duplicidad y solapamiento de servicios, recursos y actuaciones teniendo en cuenta la necesidad de un trabajo interprofesional y en red.

### **3.4.1.3. Prevención**

La prevención, se ha considerado y continúa considerándose como uno de los principios básicos de cualquier intervención social, referida a la anticipación y actuación a medio y largo plazo para reducir los factores de riesgo o los problemas de la ciudadanía. Se trata de un concepto muy ligado al ámbito sanitario, a la idea de evitar todas aquellas actuaciones que puedan alejarnos del horizonte de buena salud, entendida como “el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad” (Organización Mundial de la Salud, 1946). Sin embargo, esta definición continúa siendo discutida por su dimensión utópica, dado que la salud presenta un carácter dinámico y subjetivo en sí misma.

Desde la Psiquiatría, disciplina que ha estudiado y difundido notoriamente el término, “la prevención se entiende como sinónimo de profilaxis, conjunto de medios que sirven para preservar de enfermedades al individuo” (Nemiah et al., 1995, p. 263). Se distinguen tres niveles (Caplan, 1985): prevención primaria, secundaria y terciaria.

En el ámbito pedagógico-social, Caride (1999, p. 34) define la prevención primaria como aquella que pretende eliminar o eventualmente disminuir los riesgos que afectan al conjunto de la población, procurando

favorecer la máxima integración posible entre las personas y sus ambientes. Los destinatarios son individuos que no presentan problemas en el momento de la intervención, aunque pueden pertenecer a un colectivo en situación de riesgo. En este nivel de prevención, las principales estrategias que se emplean son: las iniciativas de sensibilización, la realización de estudios sobre los factores de riesgo más relevantes en un contexto determinado, el incremento de los recursos y destrezas personales de cada sujeto, etc.

La prevención secundaria, según Fernández Ríos y Gómez Fraguera (2007), se centra en actuar sobre los problemas ya existentes para acortar su duración y gravedad. En este nivel de intervención, el diagnóstico precoz de los problemas y la aplicación de tratamientos eficaces para eliminarlos resulta esencial. La prevención secundaria se distingue de la primaria porque la actuación se lleva a cabo cuando los problemas comienzan a aparecer y se diferencia de la terciaria, porque actúa antes de su consolidación.

Por último, la prevención terciaria alude a aquellas actuaciones que se llevan a cabo una vez que los problemas ya se han producido. Se trata de detener, retrasar o reparar sus efectos desde una perspectiva rehabilitadora. En este enfoque, destacan los programas que se ponen en marcha en los servicios sociales de tipo especializado para facilitar la reinserción social de determinados colectivos que por sus problemáticas y dificultades (consumo de drogas, desempleo, conductas disruptivas, etc.) han quedado al margen de la sociedad. Este nivel de prevención es criticado porque va en contra del carácter anticipatorio de las estrategias preventivas, al actuar con posterioridad a la aparición de los problemas sociales.

Los servicios sociales, pensados en clave educativa y social, han de apostar por la prevención con una visión anticipatoria que garanta el bienestar individual y colectivo de la ciudadanía, realizando un abordaje plural y globalizador de las problemáticas sociales y actuando con una perspectiva rehabilitadora, cuando así lo requiera la situación de dificultad. En todo caso, la prevención resulta relevante como medio para evitar situaciones que coloquen a la persona o grupo en una situación de riesgo o exclusión social y reducir las posibles consecuencias que se van a derivar de la misma.

Para la profesora Núñez (1999), la acción preventiva constituye un verdadero problema ético, dado que los profesionales pueden creer estar

trabajando a favor de los sujetos de su atención, pero sin saberlo, trabajar contra ellos. De ahí que no debemos olvidar la complejidad de los fenómenos sociales, puesto que la simplificación exagerada de los problemas en aras de desarrollar una acción anticipadora sobre individuos preseleccionados - definidos en un perfil poblacional determinado- puede tener consecuencias nefastas en las oportunidades de participación e integración de ciertos grupos sociales.

#### **3.4.1.4. Autonomía**

El cuarto principio fundamental de la acción educativa en servicios sociales se refiere a la promoción de la autonomía de las personas, entendiendo que la misión de toda educación es que el ser humano sea consciente y desarrolle las capacidades necesarias para poder decidir sobre todo lo que le afecta, en base a un proyecto de vida mejor. La gestión de la autonomía representa, como afirma Demo (2001), un fenómeno de extrema complejidad dialéctica dado que, por una parte, el ser humano no se vuelve autónomo sin depender de los otros y por otra, necesita librarse de esa dependencia.

La tarea del educador ha de posibilitar el tránsito del sujeto desde la heteronomía a la autonomía. Para Piaget (1974), la heteronomía es la etapa del desarrollo moral del niño en la que necesita que otros le den normas, mientras que la autonomía es la fase en la que comienza a darse cuenta de que las normas son flexibles y pueden estar sujetas a interpretación, de forma que busca criterios propios de actuación. La conquista gradual de la autonomía supone el desarrollo de las siguientes capacidades (Medina, García & Ruiz, 2001, p. 61):

- *capacidad de reflexión* o control de los factores o situaciones que intervienen en las acciones o decisiones; cuanto mayor sea el nivel de liberación previa del desconocimiento de los factores o condiciones que intervienen en las situaciones, más lúcida y responsable será la decisión adoptada;
- *capacidad de actuación* libre y responsable, sin dependencia de los demás.

Pero la autonomía no proporciona una independencia total del individuo respecto a la sociedad sino que, como afirma Sarramona (2011), está vinculada a la reciprocidad, al respeto mutuo, a la toma de decisiones teniendo en cuenta los puntos de vista de los demás; lo contrario equivaldría a la instalación del egoísmo como criterio de acción. Ningún hombre, como afirma Hannah Arendt (1993) puede ser soberano en sí mismo puesto que siempre va a depender de la ayuda de los demás. La acción del ser humano nunca es posible en el aislamiento, sino que precisa de los actos y las palabras de otras personas.

En suma, “la autonomía hace referencia a un espacio desde el que la persona es capaz de decidir y elegir por sí misma; es decir, de poseer y hacer un uso efectivo de la libertad” (Medina, García & Ruiz, 2001, p. 60) teniendo en cuenta los escenarios y contextos vitales. La asunción de este principio en las prácticas educativas que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios, entendiéndolo que el sujeto autónomo es capaz de tomar sus propias decisiones y asumir la responsabilidad de sus actos, implica la potenciación de la capacidad crítica del sujeto y la presencia de oportunidades efectivas de participación en la vida social.

#### **3.4.1.5. Capacidad crítica**

El desarrollo de la capacidad crítica de la ciudadanía, como principio de intervención, alude a las prácticas educativas que tratan de despertar en los educandos la curiosidad crítica o curiosidad epistemológica, frente a la curiosidad ingenua (Freire, 1997, 2007). Para el pensar ingenuo, la realidad se presenta como algo estático e inmutable, de lo que resulta que el presente es algo normalizado y bien adaptado. En cambio, el pensar crítico que se desarrolla mediante el diálogo y la comunicación, posibilita a los sujetos asumir una posición que, tomando distancia del contexto concreto, consigue examinar críticamente lo que en él acontece. En este sentido, el papel del educador “es desafiar la curiosidad ingenua del educando para, con él, compartir la crítica. Es así como la práctica educativa se afirma como desveladora de verdades ocultas” (Freire, 1997, p. 107).

El diálogo no es un medio de persuasión sino una relación de comunicación, un encuentro entre las personas para poder “pronunciar” el mundo problematizándolo, es decir, para participar en un acto creador que les

posibilite recuperar el derecho a decir su palabra y transformar la realidad. El diálogo es “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, [por ello] no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 2007, p. 99). No hay verdadero diálogo sin un pensar crítico que conciba la realidad como un proceso en permanente transformación.

Incluso en instituciones como los servicios sociales, donde la atención a las urgencias y necesidades de subsistencia de la población pueden desvirtuar el desarrollo del espíritu crítico de las personas, los profesionales - en la medida en que reconocen a los educandos como sujetos de la educación- tienen el deber moral y profesional de promover su participación crítica en la sociedad. En este sentido, recuperamos la palabras de Giroux (2008, p. 20) cuando afirma que “la democracia no puede funcionar si los ciudadanos y ciudadanas no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio”, de manera que también desde los programas y prácticas educativas en servicios sociales se ha de fomentar en las personas la construcción de una visión propia del mundo que al posibilitarles transformar sus vidas y velar por la garantía de sus derechos, favorece el logro de una sociedad más justa.

#### **3.4.1.6. Participación**

La participación, principio indispensable de toda actuación socioeducativa, es fundamental para la eficacia y eficiencia de los servicios públicos en sociedades democráticas, además de un derecho de la ciudadanía. En la *Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa titulado “La participación de los ciudadanos en la vida pública local”* de 2001, se afirmaba que la participación en la vida política municipal no solo es posible sino que sobre todo, es deseable. Todo ciudadano debería tener la posibilidad a lo largo de su vida, de aportar su contribución personal, de comprometerse y jugar un papel decisor en la comunidad. Entre los principios esenciales de una política de participación democrática en el nivel local destacamos:

- el derecho de los ciudadanos a tener acceso a una información clara y completa y a participar en las decisiones importantes que afectan a su futuro;
- buscar nuevas vías que refuercen el espíritu de ciudadanía y promuevan una cultura de la participación democrática compartida por las comunidades y las autoridades locales;
- desarrollar la conciencia de pertenecer a una comunidad y estimular a los ciudadanos a aceptar la responsabilidad que les corresponde para contribuir a la vida de sus comunidades;
- conceder una atención especial a la situación de los ciudadanos que se enfrentan a las mayores dificultades para participar activamente o quedan al margen de la vida pública local;
- reconocer y potenciar el papel de las asociaciones y agrupaciones de ciudadanos en el mantenimiento de una cultura de participación democrática.

En concreto, en las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en los servicios sociales la participación de las personas constituye un elemento indispensable para garantizar su éxito. El sujeto que participa, que toma parte activa en el proceso educativo, podrá posicionarse autónomamente en su relación con el educador, implicándose e influyendo en los diferentes niveles de la intervención, así como en el conjunto de políticas y programas que se desarrollan en el ámbito municipal.

Al respecto, cabe señalar que se han conseguido avances a nivel legislativo con la aprobación de las nuevas leyes de servicios sociales de diversas Comunidades Autónomas (Navarra, Cantabria, País Vasco, Islas Baleares, etc.) que reconocen el derecho de los ciudadanos a participar individual y colectivamente en la toma de decisiones de asuntos que les afecten. Pero el principio de participación, no es solo una reacción a un proyecto prediseñado y preestablecido sino que exige unirse a otras personas, colaborar, construir conjuntamente, para alcanzar aquellos objetivos que van a contribuir a la mejora del bienestar individual y colectivo. De ahí que podamos afirmar, que la promoción de procesos participativos trasciende la relación educativa individual y se inserta en las acciones comunitarias que los

servicios sociales tienen responsabilidad de promover y apoyar en las comunidades locales.

Asumiendo que los servicios sociales no son los únicos agentes del territorio con responsabilidad de mantener la cultura de bienestar en nuestras sociedades, la participación de la iniciativa social y del voluntariado resulta fundamental. De un lado, porque la participación de los usuarios en asociaciones y experiencias de voluntariado contribuye al fortalecimiento del capital social y a la identificación e implicación de las personas con sus comunidades de referencia. De otro, porque la acción social y voluntaria en el sistema público de servicios sociales supone un reforzamiento del compromiso cívico para el sostenimiento, mejora y defensa del propio sistema.

Según Fantova (2008), se ha de reconocer que la iniciativa social aporta de forma demostrable y reconocible un valor añadido por la sinergia que establece entre la prestación de los servicios y dinámicas como las de la acción voluntaria, la participación de las personas usuarias (y otras) en calidad de asociadas, el enraizamiento comunitario de la organización, el plus de compromiso de trabajadoras y trabajadores, la conexión en red de la organización, la economía social y solidaria, el compromiso soportado con recursos propios, etc. Esto no significa que la administración pública pueda relegar sus responsabilidades y competencias de prestación de servicios en este tipo de asociaciones, fundaciones, etc., sino que ha de facilitar estructuras participativas que permitan articular de manera coordinada e integrada a los diferentes agentes del territorio en el quehacer de los servicios sociales comunitarios.

El voluntariado, como un actor esencial en la promoción de la participación ciudadana, que ha tenido un reconocimiento específico a nivel institucional en el año 2011 declarado como el *Año europeo de las actividades de voluntariado que fomenten una ciudadanía activa*, constituye una pieza clave en los servicios sociales comunitarios para la realización de labores de acompañamiento, dinamización comunitaria, actuaciones preventivas, promoción de hábitos saludables, de buen trato a la infancia, etc., y fundamentalmente para la generación de estrategias y redes de solidaridad entre los ciudadanos. Desde nuestra perspectiva, el valor de la acción voluntaria en los servicios sociales se sitúa en una doble vía: como espacio de

participación y reconocimiento de la persona voluntaria en acciones dirigidas al fortalecimiento del bienestar social y como estrategia de mejora de la calidad de vida de las ciudadanas y ciudadanos a los que se dirige la acción voluntaria.

Para García Roca (2005), el principal desafío del voluntariado es vencer la cultura de la satisfacción y del bien-estar y la sociedad del anonimato, que están impidiendo e imposibilitando crecer humanamente. Por ello, resulta fundamental evitar que la Administración centre su actuación en la resolución de las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas empleando las mismas recetas que el mercado, dificultando a su vez la actuación coordinada y la corresponsabilización de las organizaciones y asociaciones que tradicionalmente se han implicado en la detección y búsqueda de soluciones a los problemas sociales. De lo contrario, se producirá una reducción del voluntariado al mundo empresarial, convirtiéndolo en un asunto de los intereses políticos del momento a expensas de la disponibilidad presupuestaria, y situando a la acción voluntaria en una posición residual y asistencial que limitará las posibilidades de participación ciudadana en las políticas públicas sociales.

#### **3.4.1.7. Enfoque comunitario**

Los servicios sociales, como servicios de proximidad, han de potenciar en sus actuaciones educativas el fortalecimiento de las redes comunitarias y la participación de la ciudadanía en los asuntos colectivos. Desde esta perspectiva, Subirats (2007) afirma que la especificidad de cada espacio social y territorial es un factor determinante para el desarrollo de intervenciones sociales, posibilitando la asunción del enfoque comunitario el reconocimiento de la diversidad de las personas y del territorio, en el cual se producen situaciones de vulnerabilidad y nuevos retos para la atención educativa. Asimismo, este enfoque permitirá a los profesionales adoptar una perspectiva más amplia de las problemáticas sociales y plantear actuaciones de carácter preventivo e integrador, en la línea del modelo ecológico de la intervención social. La perspectiva ecológica, se basa en la constante interacción que existe entre el individuo y su ambiente de manera que los procesos educativos no se pueden desarrollar al margen de los contextos en



los que transcurre la vida de las personas, que son realidades dinámicas en permanente reconstrucción.

En consecuencia, las actuaciones educativas que desarrollan los educadores y educadoras sociales habrán de enmarcarse en planes de actuación comunitaria más amplios que contemplen de forma interrelacionada el modo en que (Navarro, 2004, p. 171):

- a) Se diseña el acceso a la población a los servicios.
- b) Se presta un apoyo real que vincule los planes individuales de mejora de las personas o familias con su red natural.
- c) Se vinculan esos planes de intervención individual y/o familiar con otros proyectos grupales, con otros recursos que pueden estar generando entidades o colectivos comunitarios con los cuales se establecen relaciones de soporte y cooperación.
- d) Se alientan nuevas iniciativas de apoyo a las familias desde la comunidad, a partir de impulsar nuevos proyectos que, progresivamente, vayan siendo asumidos por grupos y colectivos voluntarios o por organizaciones de apoyo informal.
- e) Se incide en la creación de marcos y circuitos estables de relación y de trabajo conjunto entre todas las instituciones y los profesionales que, de forma compartida y desde diferentes ámbitos de intervención, actúan en un mismo territorio.
- f) Se generan estrategias y plataformas que vinculen, a partir de proyectos comunes, las diferentes modalidades (formales e informales) de apoyo social a la población.
- g) Se dotan de sistemas de información y de estrategias de *escucha social* que permitan a los profesionales tener un conocimiento vivo y fiable de la realidad a partir del fluir constante de cuanto acontece en el seno de las redes sociales, sin olvidar cómo se socializa ese conocimiento en el marco comunitario.

Los proyectos y acciones educativas en servicios sociales, desarrolladas bajo la óptica comunitaria, superan la tradicional distinción

entre atención individual, grupal y comunitaria, ofreciendo nuevas miradas multidimensionales e interprofesionales que facilitan el intercambio, la cooperación y el enriquecimiento de la vida de los habitantes de un determinado territorio. La proximidad y el sentimiento de pertenencia que ofrece la comunidad de referencia, así como las redes locales que se tejen en los contextos de proximidad, no pueden ser ignoradas ni suplantadas por perspectivas tecno-burocráticas que conciben al individuo como un ser aislado de su entorno. Desde los servicios sociales, siguiendo a Navarro (2004, p. 46), “plantearnos dar desde nuestros servicios respuestas con un alto contenido ecológico pasa, indefectiblemente, porque éstos se impliquen en verdaderos procesos de inmersión en el entorno comunitario”.

#### **3.4.1.8. Coordinación y trabajo en red**

Por último, el principio de coordinación y trabajo en red promoverá la creación de mecanismos de intercambio interprofesional entre los diferentes agentes del territorio a fin de desarrollar acciones integrales en el ámbito del bienestar social, garantizando la continuidad de los servicios, el uso racional de los recursos y la introducción de mejoras en la atención a la ciudadanía. La coordinación y el trabajo en red suponen momentos distintos en la acción conjunta entre profesionales, instituciones y entidades, presentando significados diferentes y constituyendo la red, un nivel de mayor complejidad que el de la mera coordinación.

El establecimiento de actuaciones interdisciplinares significa para el educador o educadora social desarrollar “una actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socioeducativas con la persona o colectivo sea coherente y constructivo” (ASEDES, 2007a, p. 27). Actitud que será indispensable tanto dentro del propio equipo de trabajo como con otros profesionales y agentes del territorio.

Un equipo de trabajo es un grupo de personas organizado en relación a un proyecto o servicio determinado. Su articulación como tal grupo precisa del establecimiento de criterios comunes de actuación, acuerdos sólidos, clarificación de las funciones de cada profesional, etc. Se trata de una tarea compleja y que exige un proceso de preparación para la superación de las dificultades y para la asunción de un proyecto común. En servicios sociales,

Medel (2011) identifica algunos obstáculos para el trabajo en equipo, que exponemos a continuación.

En primer lugar, si los encargos institucionales vinculados al “todo es posible”, carecen de contenido pedagógico y sobrepasan los límites del trabajo educativo, surge una importante dificultad para el trabajo de los profesionales. En este sentido, cuando los equipos educativos reciben encargos institucionales es necesario que los traduzcan pedagógicamente para analizar el alcance y los límites de las acciones que se pueden desplegar desde cada proyecto. Es decir, se trata de analizar la viabilidad del proyecto en términos educativos y abrir espacios de trabajo en los que cada profesional pueda asumir una función específica en un escenario concreto de intervención.

Otro de los obstáculos para el desarrollo del trabajo en equipo, se refiere a la presencia notable de la cultura de la queja en el ámbito de los servicios sociales que paraliza y bloquea las posibilidades de cambio y avance de la actuación profesional. Ante esta situación, la transformación de la queja en desafío ayudará a los profesionales a posicionarse y buscar alternativas de solución a las dificultades planteadas.

Un tercer obstáculo del trabajo en equipo es la dificultad para definir las funciones y tareas, dado que en muchos equipos éstas se encuentran diluidas. El establecimiento de un agente coordinador y la clarificación del papel que ha de asumir cada profesional, resultan fundamentales para avanzar en la tarea educativa y evitar la dejación de responsabilidades por falta de clarificación y previsión. Además, es importante que cada profesional pueda mantener su singularidad ante respuestas consensuadas y homogéneas desarrollando su propio estilo educativo en los diversos escenarios de actuación.

Asimismo, cuando el activismo y la premura por resolver las múltiples tareas se imponen a la reflexión, la realización de coordinaciones de pasillo poco claras y definidas conducen ineludiblemente a la cronificación de los problemas. En este sentido, ya advertía Arendt (1993, p. 202), que el discurso y la acción están estrechamente relacionados, pues “sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos; si en lugar de hombres

de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer”. De ahí la necesidad de que en la articulación de la actuación profesional desde los equipos de trabajo, la acción y reflexión estén estrechamente interrelacionadas.

Finalmente, coincidimos con Medel (2011) en señalar como un obstáculo para el trabajo en equipo, aquellas situaciones en las que la imposición de los afectos y las alianzas entre sus miembros se imponen a los criterios pedagógicos. En nuestra opinión, para superar esta dificultad, resulta clarificador lo indicado por el *Código deontológico del educador y educadora social* en relación al papel de este profesional respecto al equipo, que se resume en que: será consciente de su pertenencia al equipo y coherente con su proyecto socioeducativo; será respetuoso con el equipo con el que trabaja y con todos y cada uno de sus miembros; antepondrá la profesionalidad a las relaciones afectivas con los compañeros del equipo; elaborará los aspectos educativos de los proyectos que guíen las acciones socioeducativas y contribuirá mediante su reflexión a que se desarrollen; cooperará con el resto del equipo en la planificación, diseño, puesta en funcionamiento y evaluación de las acciones socioeducativas, así como en los mecanismos de transmisión de la información; evitará interferir en las funciones, tareas o relaciones de otros miembros del equipo con las personas, respetará y asumirá las decisiones del equipo tras ser contrastadas, argumentadas y acordadas; del mismo modo, informará al equipo o institución acerca de las irregularidades cometidas por algún miembro del equipo, cuando perjudiquen la dignidad y el respeto de las personas en su ejercicio profesional.

La coordinación con otros agentes del territorio para el desarrollo de las actuaciones educativas, supone una transformación en el modo de concebir la realidad de los servicios sociales enmarcados en entornos cada vez más complejos. Entre las propuestas para conseguir un trabajo compartido y transversal en el marco de los servicios sociales, destacamos las siguientes (Subirats, 2007): introducir mecanismos formales de coordinación interna y externa, desarrollar circuitos de relación directa con los profesionales del sistema y de éstos con los profesionales de otros servicios e introducir sistemas de información y sistematización unificados que permitan crear

expedientes únicos de atención compartidos por los diferentes servicios y equipamientos que conforman el sistema. De este modo, la ausencia de comunicación o el desconocimiento entre equipos y profesionales será sustituida por formas de trabajo colaborativo que realicen propuestas comunes y más adecuadas a las características e intereses de la población y a los recursos existentes en un contexto determinado.

### **3.4.2. Objetivos de la intervención socioeducativa**

Establecer los objetivos de la acción socioeducativa en el marco de los servicios sociales no resulta tarea fácil, tanto por los múltiples significados que la Educación Social ha ido adoptando a lo largo de la historia (adaptación, socialización, educación extra-escolar, etc.) como por la complejidad que supone la articulación teórica de los dos temas clave de esta investigación: la intervención socioeducativa y los servicios sociales comunitarios.

La definición de los objetivos de la educación en los servicios sociales comunitarios, ha de realizarse desde una mirada teórico-práctica que posibilite tanto a académicos como a profesionales en ejercicio saber hacia dónde se dirigen las actuaciones que están llevando a cabo. Para Quintana (1984), el objeto de la educación social es la socialización del individuo, distinguiendo dos alternativas de este tipo de educación: la que se orienta hacia la adaptación a la sociedad y la que se dirige hacia el inconformismo ante imposiciones y situaciones sociales injustas.

En este sentido, destaca la necesidad de *permanencia* de las estructuras existentes que facilitan la inserción social del individuo y que resultan necesarias para el mantenimiento del orden social; y el principio de *progresión*, que lleva a un inconformismo frente a los fallos de la sociedad y a la búsqueda de soluciones adecuadas a los problemas. Esta idea, ha sido expresada con acierto por Victoria Camps (1993), cuando indica que la primera finalidad de la educación es integrar a la persona en la sociedad donde tendrá que vivir, conociendo los aspectos (económicos, técnicos, axiológicos, etc.) que la están modelando, pero sin aceptarlos tal y como son. Dadas sus insuficiencias este conocimiento precisa ser completado con la educación para la crítica, que es mucho más complicada y difícil que la tarea de socializar.

Entre ambos posicionamientos de permanencia y progresión, se sitúa la labor de los servicios sociales que actúan con la pretensión de que los individuos puedan formar parte de la sociedad en la que viven integrándose en sus instituciones y desarrollen las capacidades que les permitan reaccionar ante las injusticias y situaciones sociales limitadoras de su bienestar. A la hora de definir los objetivos y plantearse las finalidades de la acción educativa el educador debe tener en cuenta cinco exigencias iniciales básicas (Núñez & Romero, 2003, p. 204):

- a) Señalamiento del campo operacional de intervención con análisis pormenorizado de su estructura, relaciones e interdependencias.
- b) Análisis de opciones en el tratamiento de la realidad sobre la que pretendemos, formal o informalmente, intervenir bien sea con objeto de crear, modificar o reconstruir actividad (situación) educativa.
- c) Selección de medios y recursos, incluidos tanto los de carácter material y fungible como los de carácter reflexivo (formación e información).
- d) Intervención propiamente dicha.
- e) Reorientación, caso de ser necesario, de los procesos y decisiones tomadas, con objeto de llegar al mejor ajuste posible entre fines y medios.

Este conjunto de exigencias posibilitarán a los profesionales producir una arquitectura pedagógica válida y contextualizada, que garantice la viabilidad de las finalidades planteadas. En el marco de los servicios sociales comunitarios, como objetivos generales de las acciones socioeducativas proponemos, coincidiendo con Petrus (1997), López Martín (2000), Pérez Serrano (2003) y Pérez de Guzmán (2009), los siguientes:

- Prevenir las situaciones que provoquen vulnerabilidad o riesgo social a determinados grupos de población.
- Actuar sobre las causas generadoras de dificultades sociales.
- Facilitar la adquisición de pautas de convivencia social y el conocimiento de los valores emergentes.

- Potenciar los recursos de los ciudadanos, sea cual sea su situación social.
- Potenciar y estimular el desarrollo de los recursos comunitarios y el acceso de los ciudadanos a los mismos.
- Facilitar y posibilitar la relación personal entre los miembros de un grupo social o comunidad.
- Promover la integración y participación de los ciudadanos en su sociedad inmediata.
- Desarrollar el sentido crítico y solidario entre los miembros de la comunidad local.

Pero si hay un objetivo fundamental de la intervención socioeducativa en servicios sociales es, desde nuestra perspectiva, la educación para la autonomía orientada a “favorecer el protagonismo de una ciudadanía activa, informada y corresponsable” (*Manifiesto de la alianza para la defensa del sistema público de servicios sociales*, 2011).

La ciudadanía activa, por oposición a los usuarios pasivos, se remite al concepto de participación (véase 3.4.1.6), término complejo y polisémico contenedor de ideologías, valores e intereses contrapuestos. Según Alguacil (2005) el acceso de los ciudadanos a la ciudadanía universal se produce a través de su incorporación a las estructuras democráticas de base, de proximidad, presentes en la vida local. Entre ellas, se encuentran los servicios sociales, que han de crear canales para la participación ciudadana, no sólo desde la perspectiva de la colaboración puntual sino también articulando estrategias relacionales que fomenten la cooperación y corresponsabilidad de las personas y la implicación de las entidades del territorio en la vida local.

Para Pastor (2009), desde una perspectiva participativa y capacitante, hay tres valores fundamentales que orientan la intervención social: la autodeterminación, la independencia y la autonomía. Es decir, la autodeterminación requiere contextos que faciliten el desarrollo humano de los ciudadanos y una capacitación que les posibilite implicarse como sujetos activos de su realidad, con el fin de alcanzar su independencia y autonomía. En ese sentido, coincidimos en considerar el ámbito municipal como “un

espacio privilegiado para implementar e innovar en políticas de participación dada su cercanía y accesibilidad ciudadana, la vinculación entre gobierno y actores civiles y la posibilidad de inclusión de individuos y colectivos en procesos participativos” (Pastor, 2009, p. 50). Se trata de un reto que no sólo atañe a la clase política sino también a los profesionales comprometidos con el bienestar social y con el impulso de cambios sociales e institucionales que susciten el pleno reconocimiento y ejercicio de la condición ciudadana.

Por otro lado, la promoción del derecho a la información, formación y conocimiento acerca de los servicios públicos de bienestar, las políticas sociales y sus prestaciones universales, es también una tarea educativa. Dado el profundo desconocimiento de los servicios sociales y el predominio de una visión reduccionista que los vincula -única y exclusivamente- a ayudas de carácter económico, dar una información amplia y completa acerca de los recursos y prestaciones mejorará también la autonomía de las personas.

Según los contextos, será preciso buscar los canales adecuados para la difusión de esta información (cartelería, radio, páginas web, etc.) a fin de garantizar la accesibilidad a la misma y asegurar ciertas garantías de éxito en las intervenciones. La información, en palabras de Charroalde (1996, p. 41) “es el primer recurso en el orden secuencial que se puede establecer en el camino desde la necesidad hasta su satisfacción. La información, sea ésta adecuada o no, es el paso previo para cualquier acción. Si es la adecuada existe la posibilidad de que la acción consiga los resultados. Si la información es inadecuada, por errónea, caducada o insuficiente, sólo el factor suerte puede contribuir a que la acción emprendida llegue a buen término. Y en cuestión de servicios sociales, depender del azar puede resultar muy caro a la persona necesitada, potencial *usuario*”.

La prestación básica de información y orientación, tal y como se recoge en el *Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales* (1988), cumple esta función incluyendo aquellas acciones profesionalizadoras orientadas a dar a conocer a los ciudadanos sus derechos, los recursos existentes y los procedimientos o alternativas disponibles ante una situación de necesidad social determinada. Por ello, para garantizar el derecho a la información, se necesita un modelo de servicios sociales activo, anticipatorio,



que posibilite la detección rápida de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones de más difícil solución.

Pero la educación no se ha de centrar en la autonomía como fin, puesto que la consecución de la autonomía plena del ser humano es una tarea sumamente difícil. De ahí que los objetivos de la intervención socioeducativa se tengan que centrar en el “proceso de autonomización”, expresión utilizada por Philippe Meirieu (2008) para hacer referencia al sistema de ayudas que el educador pone en marcha con la pretensión de que la persona desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias que le permitan alcanzar grados de autonomía cada vez mayores, prescindiendo progresivamente de esas mediaciones y movilizándolo ella sola lo que ha ido adquiriendo en distintas situaciones. Para poder educar en la autonomía, será condición indispensable que las personas tengan formalmente la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas y gozar del respeto de sus deseos legítimos (González Amuschastegui, 2004).

Por último, haciendo referencia a la ciudadanía corresponsable hemos de destacar que, en opinión de Escámez y Gil (2001), el principal reto de la educación de nuestro tiempo es la responsabilidad, entendiendo que la ciudadanía sólo puede ejercer sus derechos si asume también sus deberes. La educación para una ciudadanía responsable consiste en trabajar la cultura de la responsabilidad confiando en que como ciudadanos somos también agentes de la democracia y garantes de determinados funcionamientos en nuestra sociedad, de tal manera que hemos de rechazar aquello que desvirtúa los modos de comportamiento democrático y dar cuenta de nuestras decisiones y acciones. Ser responsable con uno y con los otros, forma parte de las finalidades de las prácticas educativas de los servicios sociales comunitarios.

En suma, la consecución de los objetivos anteriormente mencionados -orientados hacia la educación para la autonomía del sujeto- requiere que el profesional de la educación se convierta o aspire a convertirse en un agente de cambio social. Un profesional comprometido, riguroso y coherente en sus actuaciones, que desarrolla sus prácticas educativas confiando en las potencialidades de los educandos, como personas en proceso de búsqueda “que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, [son] capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir” (Freire, 2006, p. 137). Se trata de explorar y

potenciar las capacidades de los sujetos, individual y colectivamente, para transformar sus contextos y trayectorias vitales a través de una praxis educativa sistematizada, participativa y democrática.

### **3.4.3. Los sujetos de la educación: protagonistas del proceso educativo**

El principal referente de la acción socioeducativa es la persona, entendida como un sujeto de derechos que se convierten en deberes para el profesional (AIEJI, 2001). En el *I Fòrum de serveis socials municipals* (2007), celebrado en Barcelona, se reconoce que la persona ha de ser el centro de todas las actuaciones, el objetivo. Los profesionales han de promover actuaciones integradas que respondan a sus necesidades y, por tanto, no se pueden olvidar las vertientes preventiva, educativa y comunitaria que promueven la participación y la cohesión social. En esta misma línea se ha venido insistiendo en el *II Fòrum* celebrado en 2011, al reconocer como uno de los deseos para la agenda de futuro de los servicios sociales municipales la necesidad de un cambio de paradigma de intervención social, que centre las actuaciones en la autonomía personal y el empoderamiento de las personas y no en el asistencialismo y la atención a la dependencia.

Los servicios sociales constituyen un instrumento de la política social orientado a garantizar el bienestar social de la ciudadanía y desde un punto de vista educativo la idea de sujeto, entendida como “la capacidad de reflexionar sobre sí mismo para poder reconocerse en la vida que uno lleva” (Touraine, 2005, p. 35), resulta fundamental. En este apartado nos centramos, en primer lugar, en el concepto de sujeto en el sentido definido por el sociólogo francés Alain Touraine, que como él mismo advierte no se relaciona con el individuo aislado, sino con el deseo de ser un actor social capaz de modificar su entorno. Se trata de un sujeto que no es ni puramente egoísta y narcisista (como afirma el liberalismo) ni está totalmente entregado a la causa colectiva (como postulan algunos movimientos neocomunitaristas), sino que desarrolla la capacidad de reflexionar sobre sí mismo haciendo que la vida sea suya. También, aludiremos a las propuestas de otros autores que profundizan en la idea de sujeto como protagonista del proceso de cambio y transformación social.

La falta de puntos de referencia en el mundo en que habitamos, donde el sentido de la experiencia humana se orienta hacia la economía, los

mecanismos de mercado y el intercambio de flujos de información para alcanzar el control de los beneficios financieros, sitúa a las personas en un lugar subsidiario de la agenda política internacional. En este sentido, afirma Touraine (1997, p. 109) que: “el individuo de las sociedades hipermodernas está constantemente sometido a unas fuerzas centrífugas, al mercado por una parte, a la comunidad por la otra. Su oposición desemboca a menudo en el desgarramiento del individuo, que se convierte bien en consumidor, bien en creyente. El Sujeto se manifiesta primero y ante todo por la resistencia a ese desgarramiento, por el deseo de individualidad, es decir, de reconocimiento de sí mismo en cada conducta y en cada relación social”.

Desde esta perspectiva, la acción educativa exige una experiencia personal de relación de la persona consigo misma. A partir de esta relación individual la persona construye su propio yo y es reconocida por el otro como sujeto. Según la teoría de Touraine (1997, 2002, 2005), podemos definir al sujeto en base a las siguientes características:

- Es el esfuerzo del individuo por ser un actor que se manifiesta en el deseo de individualidad.
- Es la capacidad de reflexionar sobre sí mismo para poder reconocerse en la vida que uno lleva y que nos es impuesta por el nacimiento, el paro, la televisión, los poderes. Se refiere a la conciencia de deseo, al esfuerzo del individuo por poder vivir su vida.
- Es la afirmación de libertad y la lucha por la supervivencia frente a la enorme presión de la economía, el consumo, la cultura de masas y el comunitarismo. La idea de sujeto, está siempre ligada a una dimensión de rebelión o combate, que intenta alejar las fuerzas que amenazan con abatirlo.
- Su noción está estrechamente ligada a la de derechos colectivos, que se aplican a cada individuo. El sujeto, incluso cuando se abisma en la acción colectiva, es un ser de derechos que intenta construirse como actor libre y se siente defensor de un derecho individual.

Por tanto para constituirse como sujeto, para reconocerse en la vida y hacer que la vida sea suya, el individuo o grupo necesita desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. En este sentido, la idea de sujeto de Touraine, no se vincula con el individualismo consumista, sino con el reconocimiento de la capacidad de cada persona de ser ella misma y reivindicar su papel en la sociedad como portadora de derechos fundamentales. Esta reivindicación del sujeto se realiza bajo el amparo de los derechos humanos universales, expresión de los derechos colectivos consensuados a nivel internacional.

Amartya Sen (2000) estudia la idea de sujeto en su propuesta de desarrollo como libertad (véase 1.1.2). La idea de sujeto para Sen se refiere a la libertad de ser un actor, de manera que los individuos se constituyen en agentes activos de cambio y no en receptores pasivos de prestaciones. Este autor otorga una importancia fundamental a la libertad, entendiendo que el aumento de la misma mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos y para influir en el mundo en que viven. Pero la aportación fundamental de Sen, en relación al sujeto, se refiere al aspecto de la “agencia” del individuo, entendiendo que el agente es “la persona que actúa y provoca cambios, cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen, 2000, p. 35). El papel de agencia se refiere al individuo como miembro del espacio público y participante en actividades económicas, sociales y políticas, que van desde participar en el mercado hasta intervenir directa o indirectamente en actividades individuales o conjuntas en el terreno político y de otros tipos.

Para Sen (2000), la privación del sujeto puede estar relacionada con la pobreza de renta, pero si en lugar de centrar la atención en este factor la situamos en la idea más global de carencia de capacidades básicas y libertades efectivas, se podrá entender mejor la pobreza de las vidas humanas. Comprender el papel de agencia, según este autor, resulta ineludible para reconocer que las personas son responsables, en la medida en que no sólo están sanas o enfermas sino que tienen la capacidad de decidir si actúan o se niegan a actuar. Desde este enfoque, el desarrollo de las capacidades básicas de las personas, tanto en referencia a lo que la persona es capaz de hacer como en relación a las oportunidades reales que tiene para poder llevarlas a cabo, constituye un aspecto clave en la construcción de la agencia del individuo.

En esta misma línea, situamos la conceptualización del sujeto fundamentada en la vocación de “ser más”, eje fundamental de la teoría pedagógica del pedagogo brasileño Paulo Freire (2007), para quien esta vocación de los hombres se afirma en el ansia de libertad, de justicia, de recuperación de la humanidad despojada. En la relación educativa liberadora y problematizadora, es decir, aquella que se basa en una conciencia de los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada del mundo, el educador y el educando se transforman en sujetos; pues el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa es educado a través del diálogo con el educando. Este tipo de práctica educativa busca la emersión de las conciencias y su posterior inserción crítica en la realidad.

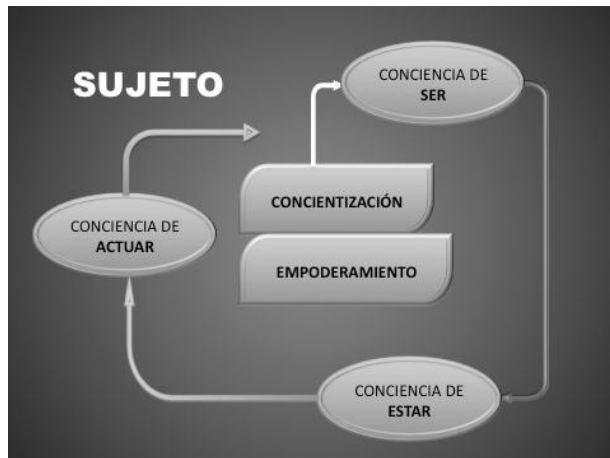
La vocación de “ser más”, desde la perspectiva freiriana, se identifica con la conciencia de inacabamiento de los seres humanos, que como seres que se saben inacabados se encuentran en un movimiento de búsqueda permanente. Es en la profundización de la toma de conciencia de la situación, en la cual los hombres se apropian de la realidad y se consideran capaces de transformarla, como se convierten en sujetos. Pero esta búsqueda del ser más no puede ser realizada en el aislamiento, sino en la solidaridad con los demás. De ahí que Freire afirme que (2007, p. 93):

“Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta, tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental -repetimos- tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dado su escasez de poder”.

La vocación de “ser más” conduce a una permanente búsqueda de sí mismo (de ahí la importancia de la educación permanente), junto con otros seres humanos que también quieren construirse como sujetos. La afirmación de que el ser humano debe ser sujeto de su propio proceso educativo y no objeto sometido a la voluntad del educador, resulta fundamental en la interpretación de los planteamientos pedagógicos que proponemos.

Para Xavier Úcar, la construcción del sujeto se produce a través de tres fases o momentos: la toma de conciencia de ser, la toma de conciencia de estar y la toma de conciencia de actuar. Se trata de “un proceso integrado que genera un bucle por el que las simultáneas o sucesivas tomas de conciencia del sujeto lo van dotando de recursos actualizados -empoderamiento- para ajustarse/adaptarse/integrarse en el entorno físico, virtual y sociocultural en el que se desenvuelve su vida” (Úcar, 2009, p. 17). Es un proceso que concientiza y empodera a las personas y comunidades, transformándolas en sujetos. Gráficamente lo expresa del siguiente modo:

Figura nº 10  
La constitución del sujeto



Fuente: Úcar (2009, p. 17).

En primer lugar, la conciencia de ser supone tanto el reconocimiento de los propios límites y necesidades, como de las capacidades, competencias o potencialidades de las personas. La toma de conciencia del ser significa asumir explícitamente una conciencia de sí mismo, de manera que el individuo se convierta en protagonista de las acciones que lleva a cabo y se responsabilice de sus consecuencias. En este sentido, la intervención socioeducativa se ha de centrar en ayudar a las personas a aumentar y mejorar su capital humano, sea individual o colectivo.

En segundo lugar, la conciencia de estar significa conocer, analizar, comprender y valorar el contexto en el que se sitúa el sujeto tomando

conciencia de sus condicionamientos y posibilidades y de las relaciones que lo vinculan con el entorno. En la sociedad actual las personas participan en una gran diversidad de entornos físicos y virtuales, necesitando de un aprendizaje permanente para poder desarrollar su papel en cada uno de ellos. La conciencia de estar se relaciona con el capital social de los sujetos, centrado en el establecimiento de vínculos entre los individuos, redes sociales y normas de reciprocidad derivadas de ellas (Putnam, 2002), que inciden favorablemente en el bienestar.

Por último, la conciencia de actuar significa la concientización que permite actualizar el ser y el estar de manera continua y permanente, de ahí que las tres tomas de conciencia configuren un bucle dinámico y continuamente cambiante. La conciencia del actuar para Úcar (2009), supone un posicionamiento del sujeto en cada instante, dado que la reacción de éste frente a influencias, presiones e interlocuciones del medio va a dar lugar a un continuo reposicionamiento en el mundo físico y en los mundos virtuales en los que habita.

Esta conciencia de actuar se sitúa en un continuo con dos extremos contrapuestos: la resistencia y el proyecto. Son acciones de resistencia aquellas que se producen como una reacción o respuesta del sujeto individual o colectivo a una acción o situación externa a sí mismo o que, en el caso de que se genere internamente, sea una acción o situación no pretendida o no buscada. Por su parte, las acciones de proyecto o proyectivas son aquellas que hacen que las personas se conviertan en sujetos. Se trata de acciones con entidad en sí mismas que, si bien pueden generarse a partir de actuaciones reactivas, pronto se liberan de dicha dependencia y se transforman en acciones autoinducidas o autoguiadas que se dirigen a algo vislumbrado en el futuro. Esta última toma de conciencia nos lleva de nuevo a la primera, es decir, a cuestionarnos qué podemos aportar nosotros como sujetos en este proceso de cambio y así sucesivamente.

De este modo, tomando como referencia a los autores señalados (Touraine, Sen, Freire y Úcar), definimos el sujeto de la educación como aquel individuo que siendo consciente de su situación y de su posición en el mundo, cuenta con las libertades necesarias (libertades políticas, servicios económicos, culturales y educativos, oportunidades de participación social, seguridad protectora, etc.) y desarrolla las capacidades básicas que le permiten

recuperar el protagonismo de su propia vida; no desde una visión individualista mal entendida, sino en comunión con otros individuos con quienes comparte el común esfuerzo de construirse en sujeto, a partir de acciones autoguiadas que se orientan al bienestar individual y colectivo.

Específicamente, nuestro punto de partida en torno al sujeto de la educación en servicios sociales, se sitúa en la afirmación de que muchas de las personas que acuden a tales servicios han sufrido o están sufriendo una continua agresión a su capacidad de ser sujeto. Siguiendo al profesor García Roca (2007), este proceso de destitución de la condición de sujeto de las personas se produce debido a múltiples causas: la pérdida del nombre, el abultamiento de los procesos estructurales, los prejuicios científicos y las reducciones antropológicas, entre otras.

La primera privación del sujeto se consume en el lenguaje, que no sólo describe sino que prescribe la realidad social. Cuando las personas son identificadas como “usuarios”, “clientes”, “beneficiarios”, “excluidos”, “pobres”, etc., sin tener en cuenta la singularidad de cada uno, se inicia un proceso de etiquetaje en el cual el intervenido pierde su nombre a favor de otro genérico que destituye su condición de sujeto. 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 históricamente se han ido produciendo 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 estaba basada en la adaptación y ajuste de la persona al medio sociocultural en el 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), *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*.



Para Cristina de Robertis (2003, p. 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 otros términos como *participantes*, *sujetos*, *actores sociales* o *ciudadanos*.

Pero 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 presente en el quehacer de tales servicios. Se trata de una dimensión del lenguaje que frecuentemente se encuentra implícita, de forma que los profesionales no son conscientes de su jerga técnica ni de los valores negativos que llevan asociados.

Esta primera limitación, derivada de la lógica burocrática que conlleva una visión reduccionista de la persona, puede ser superada si se percibe la realidad social desde miradas complejas. La persona es un ser único e irrepetible, que no responde a miradas unidimensionales sino a perspectivas diferentes. En este sentido, Jordi Planella (2006) destaca cinco perspectivas que configuran las características del sujeto, que a su vez están unidas y se complementan entre sí:

- La dimensión corporal: reconoce la corporeidad como un elemento esencial de las personas. El cuerpo nos permite relacionarnos con los demás, pero muchas personas que son acompañadas desde la acción social tienen dificultades con su propio cuerpo al serle atribuido connotaciones negativas. Tal es el caso de la persona mayor vista como un cuerpo envejecido y moribundo, la persona toxicómana que es vista como un cuerpo degradado por el abuso de las drogas, etc.
- La dimensión intelectual: permite a la persona actuar de forma intencionada, pensar de manera racional y adaptarse de forma

eficaz al entorno. Muchas de las personas que son acompañadas desde la acción social tienen derecho a hacer uso de sus funciones intelectuales dando sentido a su propia vida.

- La dimensión emotiva: valora las emociones y los sentimientos de las personas, considerando que el no estar emocionalmente bloqueado facilitará enormemente el encuentro con la persona.
- La dimensión social: reconoce que la persona es un ser social, en relación con los otros y que necesita de los demás para vivir y crecer. Desde esta perspectiva las instituciones educativas han de encontrarse en la comunidad para tener sentido.
- La dimensión espiritual: se refiere a lo más profundo e íntimo de la persona que debe ser respetado por los profesionales de la educación.

La concepción del ser humano como sujeto pluridimensional de la educación supone para el educador o educadora “no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona” (Delors, 1996, p. 23). Se trata de reconocer el protagonismo de los demás, de saber que las personas tienen capacidad para cambiar, que poseen cualidades suficientes para mejorar su vida aunque puedan necesitar un apoyo profesional.

De ahí que los servicios sociales hayan de considerar el carácter único de cada sujeto, sus potencialidades, su cultura, sus necesidades individuales, etc., posibilitando que las personas dispongan de las condiciones y de los apoyos necesarios para desarrollar sus propios proyectos personales. Todo ello evitando la fragmentación de las problemáticas sociales e integrando las actuaciones en los contextos vitales de referencia de los sujetos.

También, en la intervención social ha predominado la perspectiva externa, que antepone el compromiso con la sociedad o con la institución al compromiso con la persona. El predominio del positivismo y del mecanicismo técnico, supone la existencia de un interés más centrado en la búsqueda de patologías y el establecimiento de regularidades, que en la emancipación de la propia persona. La preponderancia de los intereses de la organización con políticas centradas en el control social y el mantenimiento del *status quo* ha

aumentado el protagonismo de un nuevo modelo de actuación centrado en la reingeniería social denominado Nueva Gestión Pública (*New Public Management*), que contribuye a la segmentación de las personas usuarias en colectivos diferenciados de intervención (Ubieto, 2009), ofreciendo una atención estandarizada que reduce a la persona a una categoría universal tratada de manera uniforme.

Pero más allá de esta racionalidad técnica e instrumental, se identifican otras formas de interpretar la realidad que son construidas desde la perspectiva interna del sujeto. Destacan la visión empática y el análisis reticular de la intervención social. La empatía, entendida como ponerse en el lugar del otro, constituye una de las actitudes básicas que ha de desarrollar el educador para poder escuchar a la persona, valorar sus capacidades y favorecer el posterior reconocimiento mutuo. Paralelamente, la complejidad del sujeto exige un cambio de mentalidad, de manera que la intervención basada en la búsqueda de soluciones por un único profesional o servicio se transforme en un análisis reticular de la actuación profesional. Se trata de una actuación, que se inscribe dentro del trabajo comunitario, orientado “al desarrollo integral de un área territorial determinada y a la mejora de su nivel de vida, asistiendo y previendo las necesidades de la población, realizando actividades contra la marginación y la discriminación social, apoyando a sectores sociales desfavorecidos, y desarrollando tareas de dinamización social” (Caballo et al., 1997, p. 87).

Asimismo, en esta línea de privación del sujeto, destacan los procesos estructurales que han reducido a las personas a la categoría de “intervenidas”, situándolas en una situación de dependencia y despojándolas de su capacidad de elección y decisión. En el mundo en el que habitamos, la naturaleza de los procesos de globalización ha desembocado en el establecimiento de un nuevo tipo de condiciones que reducen a una parte de la población a la categoría de residuos humanos o seres residuales (Bauman, 2007b). Los refugiados, desplazados, solicitantes de asilo, emigrantes sin papeles, etc., todos ellos son residuos de la globalización cuya capacidad de superación y de construirse como sujetos ha sido anulada por las propias dinámicas de la producción moderna y los efectos de la sociedad de consumo. En este sentido Bauman afirma (2007b, p. 59):

“La gente superflua no está en situación de victoria. Si intentan alinearse con los modos de vida comúnmente encomiados, se les acusa de inmediato de pecar de arrogancia, de falsas pretensiones y de la desfachatez de reclamar ventajas inmerecidas, cuando no de intenciones criminales. Si se resiente abiertamente y rehúsan honrar esas formas que pueden saborear los ricos pero que para ellos, los pobres, son más bien venenosas, esto se considera al instante como prueba de lo que la “opinión pública” (para ser más exactos, sus voceros electos o autoproclamados) “nos venía repitiendo sin tregua”: que los superfluos no son tan sólo un cuerpo extraño, sino un brote canceroso que corroe los tejidos sanos de la sociedad y enemigos declarados de “nuestra forma de vida” y de “aquellos que defendemos”.

Entre el proceso estructural y la decisión individual, García Roca (2007) identifica a las redes locales como un nivel intermedio que se despliega en relaciones personales entre el sujeto y sus familias, y entre ellos y sus comunidades. La construcción de redes, posibilita la vinculación entre las personas y la asunción de un compromiso colectivo de forma que las decisiones individuales no ignoran al grupo del que forman parte ni el bienestar de sus comunidades de referencia. A nivel técnico, la creación de redes donde los profesionales aborden las necesidades y demandas de la ciudadanía desde una perspectiva transversal supone una mayor garantía para una intervención social de calidad (véase 3.4.1.8).

Teniendo en cuenta que la sociedad limita la capacidad de acción de un sujeto estigmatizado, situándolo al margen y dificultándole su acceso a los recursos normalizados del entorno en el que vive, los profesionales de la educación deberán evitar el etiquetaje de los sujetos con los que trabajan, buscando su acercamiento al contexto del que forman parte y la reducción de conductas y sentimientos aporofóbicos (rechazo al que carece de medios o recursos), racistas, etc., en suma, discriminatorios. Es decir, en la medida que los educadores y educadoras sociales utilicen lenguajes impregnados de la imposibilidad de cambio, vinculen a los usuarios a situaciones crónicas difícilmente modificables, privándoles de sus posibilidades de “ser más”, de tomar conciencia del ser, estar y actuar, contribuirán a que continúen viviendo en la sombra, en la periferia de la sociedad. De ahí la necesidad de potenciar el protagonismo de las personas en unos servicios sociales concebidos como

un derecho de toda la ciudadanía, en donde ser sujeto es un proceso de autocreación continua.

#### **3.4.4. La relación educativa en los tres niveles clásicos de intervención: individual, grupal y comunitario**

La relación entendida como la comunicación de una persona con otra constituye uno de los principales rasgos de la socialización de los seres humanos, en la medida en que no somos seres aislados sino en constante interacción con el mundo que nos rodea. La naturaleza social del ser humano ha sido puesta de manifiesto por diferentes autores a lo largo de la historia de la Pedagogía y especialmente por quienes, de un modo u otro, se han ocupado del estudio de la Pedagogía Social y de las relaciones de la educación con la sociedad. En su *“Pedagogía social y política”*, publicada por primera vez en 1954, el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga sitúa el origen de la pedagogía social como teoría o disciplina científica a finales del siglo XIX, concretamente en la obra de Paul Natorp denominada *“Pedagogía Social”* quien afirmaba que el hombre sólo se hace hombre por medio de la comunidad humana y de la educación.

Los precursores o antecedentes de esta disciplina en la pedagogía clásica, tales como Platón, Aristóteles o posteriormente Pestalozzi, fundador de la educación social y de la escuela popular, enfatizaban las dimensiones social y política de la pedagogía. A finales del siglo XX, las experiencias educativas desarrolladas por pedagogos como Makarenko en la Colonia Gorki de la Unión Soviética (véase 3.5.1.5.1) basada en el marco ideológico y político de las pedagogías marxistas; o Paulo Freire, que con su método de alfabetización y su pedagogía liberadora influyó en la educación de las clases populares del contexto latinoamericano y de otros países del mundo, contribuyeron también a la construcción de la disciplina. Junto a ellos, en España diferentes autores marcaron los primeros pasos de la Pedagogía Social, tales como Ortega y Gasset, Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío o el propio Lorenzo Luzuriaga, influyendo en la conformación de la pedagogía social contemporánea y en las diversas formas de relación entre el educador y el educando.

Pero las reflexiones acerca de la relación educativa en los servicios sociales en nuestro país encuentran sus antecedentes más inmediatos en la

obra del profesor José Ortega Esteban titulada “*Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*” (1978), recientemente reeditada, en donde se narra la experiencia del reformatorio de Tejares (Salamanca) “Centro de Dificiles de España” al que acudían menores de todo el territorio español. Frente a las posiciones que bajo discursos de caridad ocultaban realidades flagrantes de injusticia, el autor en calidad de director del centro -con el propósito de reconvertirlo en un espacio educativo- postula una educación en la que el diálogo, las posiciones de la pedagogía institucional, democrática y cogestionaria sirvan de instrumento de socialización y liberación individual (Ortega, 2010). Uno de los esquejes fundamentales de la relación educativa es, según Ortega, la confianza y la paciencia del educador, siendo solamente posible la educación en un clima de libertad.

El educador ha de actuar contando con el educando y el educando con el educador, dado que aunque la persona puede aprender por sí misma o el educador enseñar sin ser entendido, “sólo cabe hablar de educación como acción relacional, esto es, como conjunción de las acciones de los diversos sujetos” (Altarejos & Naval, 2000). Ambos autores definen la educación como una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano: el educador como facilitador ha de suscitar en el educando el desarrollo de sus potencialidades para poder resolver autónomamente las dificultades que puedan presentarse, dado que educar no es ayudar a adaptarse ni tampoco ofrecer los problemas resueltos. En esencia, la tarea del educador se centra en ayudar al educando a *aprender a comprender* y a comunicar esa comprensión en los otros, es decir, ayudar a las personas a construir la inteligibilidad de las cosas (Freire, 2006).

Esta idea de reciprocidad en la relación se ve reflejada en el binomio Yo-Tú que Martin Buber (1993) define como una relación recíproca, en la que cada persona valora a la otra por sí misma produciéndose una afectación mutua entre ambas. El diálogo, mediante el que se construye la relación, exige respeto al otro y a su palabra; sólo si el otro se experimenta respetado como “otro yo” adquiere una conciencia de ser “tú personal”. Sólo si experimenta bondad se confía en la realidad. La comunicación “entre personas”, es más que dialéctica e intercambio de ideas, es enriquecimiento y creación del propio ser. De ahí que el educador, en una relación de compromiso y respeto con el ser del educando sólo pueda enseñar en el diálogo, entendido como encuentro pedagógico.

Dado que en la relación educativa no se produce un mero intercambio de experiencias subjetivas sin ningún tipo de finalidad, como en el caso de una relación de amistad, sino que se da una clara intencionalidad de cambio generalmente motivada por el educador, podemos identificar en la misma ciertas singularidades. Siguiendo a Esteve (2009), en la relación educativa se ponen de manifiesto dos exigencias difíciles de conciliar: de un lado, corremos en cada instante el riesgo de olvidar al sujeto y convertirlo en un mero objeto de condicionamiento y, de otro, surge el riesgo de olvidar orientar la relación hacia una finalidad intencionadamente elegida. La búsqueda del equilibrio entre ambos aspectos (autonomía del sujeto e intencionalidad educativa) es uno de los principales retos de la Educación Social de nuestro tiempo, dado que cuando se produce un desajuste en la relación generalmente es el sujeto el que se sitúa en un segundo plano, primando la consecución de las metas previstas en la acción educativa.

En consecuencia, se pueden diferenciar relaciones educativas basadas en la intervención *sobre* y relaciones educativas basadas en la intervención *con*, presentando características, finalidades y consecuencias diferentes. Como afirma Úcar (2008), no es lo mismo coaccionar al otro para que cambie, que facilitarle los recursos que le ayuden a cambiarse a sí mismo, dado que las finalidades varían sustancialmente. La primera, intervención *sobre*, no tiene en cuenta las opiniones, deseos o expectativas del otro, dado que la motivación no proviene del sujeto que se educa sino del experto que posee el saber. La segunda, intervención *con*, respeta y aprovecha las aportaciones y recursos de todos y cada uno de los participantes.

En esta línea, desde la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1987) diferencia dos posiciones en el análisis de la racionalidad: la “realista” y la “fenomenológica”, que a nuestro modo de ver, fundamentan el tipo de relación que el educador establece en lo que denominamos como intervención *sobre* e intervención *con*. La primera, analiza las condiciones que un sujeto tiene que cumplir para poder proponerse fines y realizarlos, es decir, se trata de acciones resolutorias de problemas; la segunda, no parte simplemente del presupuesto ontológico de un mundo objetivo sino que en ella se estudian las condiciones que han de cumplirse para que pueda alcanzarse comunicativamente un consenso, entendiendo que el mundo cobra objetividad cuando es reconocido y considerado como uno por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción.

Resulta obvio que la relación educativa estará inevitablemente influenciada por diversos agentes del territorio, de ahí que no pueda pensarse aisladamente en el binomio educador-educando. Otros elementos como el contexto institucional, el equipo de trabajo, el marco legislativo, los referentes espacio-temporales condicionan las actuaciones educativas de los servicios sociales.

Por último, en el estudio de la relación educativa, hacemos referencia al vínculo educativo (relación de confianza entre educador y educando), fenómeno pedagógico que ha sido estudiado desde enfoques diversos (Jover, 1991): perspectivas etnográficas y lingüísticas, enfoques de inspiración psicoterapéutica (psicoanálisis, análisis transaccional, etc.), perspectivas sociológicas (teoría de la reproducción), enfoques psicosociológicos, críticos, entre otros. Desde la mirada pedagógico-social en la que nos posicionamos, el vínculo educativo es interpretado como la unión entre el educador y el educando que, basándose en la confianza y en la seguridad, procura la mejora de las condiciones de vida del sujeto, siendo el educador un profesional de la relación de ayuda, un facilitador. Es decir, el profesional se convierte en el enlace fundamental entre la persona y los recursos del territorio de cara a conseguir que ésta ejerza autónomamente sus derechos.

#### **3.4.4.1. Los inicios de la relación educativa**

La relación entre el educador y el educando, se inicia bien por demanda del propio educando, por iniciativa del profesional, por mandato de la institución pública en la que trabaja o por derivación de otro servicio. Constituye una exigencia ineludible para que el educador o educadora tenga claro cuál es su papel desde el primer momento, a fin de evitar frustraciones personales innecesarias y conseguir afrontar de manera adecuada situaciones complejas que puedan exigir una mayor coordinación con otros profesionales y le permitan mantenerse como referente a lo largo de todo el proceso.

Siguiendo a Violeta Núñez (1990), la relación educativa viene definida en torno a las siguientes características: es siempre intercambio limitado entre los agentes y los sujetos; la autoridad del agente se adscribe al lugar que desempeña como portador del saber y para la transmisión del mismo; es un intercambio diferido en el tiempo y supone la existencia de un contrato, en el sentido de que agente y sujeto han de estar seguros del valor



social del objeto a recibir como contrapartida. La autenticidad, el que el educador sea como realmente es, constituye una de las premisas fundamentales para que la persona respete y valore al profesional.

Pero el requisito básico para que la relación pueda considerarse auténticamente educativa es, en palabras de Jover (1991, p.162), “aspirar a desaparecer, a la superación de la dependencia del educando. La relación educativa es una relación de ayuda y, por tanto, de dependencia. Pero si se limita a quedarse en ella pierde su sentido. Es una relación que necesariamente ha de avanzar desde la dependencia previa hasta la autonomía”. Esta paradoja evidencia, según Meirieu (2004, p. 285), “que no podemos ayudar a nadie a menos que seamos lo bastantes distintos de él como para tener algo que aportarle y lo bastante parecidos para que se instaure la confianza y se pueda hacer oír nuestra voz. El mismo y el otro. El otro y el mismo”.

En esta línea, Sennet (2003) alude a la “vergüenza de depender” en sociedades donde la autosuficiencia produce respeto ante los demás y ante uno mismo. En su opinión, “el viejo Estado del bienestar gobernaba para los necesitados, pero los reformadores aspiran a liberar a éstos del Estado, es decir, a que no vivan de la ayuda social períodos demasiado largos, que paguen su seguro médico, que elijan escuela para sus hijos, que administren ellos mismos sus pensiones” (Senent, 2003, p. 110). La promoción de la autonomía de los sujetos no ha de significar “cultura de la sospecha”, entendida como aquella que culpa a las personas de su situación bajo la creencia de que no activan las suficientes habilidades, capacidades y recursos para salir adelante. En nuestra opinión, en ciertas circunstancias, las familias precisan de determinadas prestaciones de tipo económico, técnico, etc., para satisfacer sus necesidades y garantizar un adecuado nivel de vida para todos sus miembros, sin tener porqué caer inexorablemente en una situación de dependencia.

Durante este período inicial de construcción de la relación, la principal herramienta de las educadoras y educadores sociales es el proceso interpersonal, su propio cuerpo y su mente, lo que supone que deben ser capaces de definir contenidos, relaciones, dinámicas y métodos (AIEJI, 2005b). Asimismo, el educador ha de mantener una actitud de empatía hacia la persona, prestando atención y escuchando activamente lo que le desea

comunicar. La labor del educador social requiere de un alto nivel de conciencia, de reflexión ética, de extroversión, de compromiso, así como de sentido de responsabilidad profesional. También, tal y como se ha venido apuntando recientemente (Fernández Solís & García Cerrada, 2011; Baiget, 2005), de sentido del humor.

La utilización del humor como herramienta educativa es una práctica poco común en el escenario de los servicios sociales y puede resultar de gran utilidad a fin de que las personas comprendan sus problemas desde una visión menos traumática y los profesionales desarrollen su labor desde una perspectiva más humana. La ironía, las cuñas de humor facilitarán tanto el establecimiento del vínculo entre el educador y el educando como el proceso de relación educativa que se va a llevar a cabo, al adoptar el profesional una actitud más distendida y romper de este modo la desconfianza inicial que la persona tiene hacia los servicios de bienestar social.

La superación de la visión de asistente-asistido, la recuperación de la autonomía de las personas, resulta una exigencia de primer orden en los inicios de la relación educativa, en la medida en que la victimización de la ciudadanía perpetúa la situación de necesidad en la que se encuentra. Entre las recomendaciones realizadas al respecto destacan (Mañós, 1998): huir de una actitud investigadora que puede conducir a la injerencia; no caer en la trampa de juzgar moralmente a la persona, dado que puede producirle situaciones de inhibición, bloqueo, sentimiento de culpabilidad y sensación de angustia; no interpretar lo que expresa la persona ayudada en el sentido de “traducir” sus palabras, sino que ha de potenciar que sea el usuario quien interprete sus propios hechos desde la objetividad; superar la visión paternalista de la actuación, dado que una relación de ayuda basada en la compasión eterniza y genera sobreprotección y dependencia; es importante no dar soluciones a los conflictos que plantea el usuario, y siempre que el profesional de un consejo debería decir qué haría y dejar la puerta abierta para que sea el educando quien decida qué deberá hacer.

También, el educador habrá de estar alerta acerca del maltrato institucional, que se manifiesta con frecuencia en los lenguajes inapropiados, en la insuficiencia de los tiempos que se dedican y en las actitudes demasiado distantes y alejadas de los códigos culturales de la ciudadanía. Asimismo, las condiciones de precariedad de algunos centros de servicios sociales continúan

incrementando la imagen negativa de tales servicios y su orientación hacia ciudadanos y ciudadanas de “segunda”. De este modo, la distancia entre el mundo integrado y el mundo de la marginalidad tiende a agrandarse no sólo por la presencia de nuevos factores que crean marginalidad sino sobre todo por la mitificación de las representaciones mismas (García Roca, 1991). La estigmatización de las personas que acuden a los servicios sociales sigue presente, quedando el individuo reducido a los límites de la no-persona, del no-sujeto, al negársele el derecho a movilizar sus propios recursos y recuperar el protagonismo perdido en la dinámica social (véase 3.4.3).

Desde estas premisas básicas planteamos la relación educativa en servicios sociales, que se concreta en tres niveles clásicos de intervención: individual, grupal y comunitario.

#### **3.4.4.2. La relación educativa en la actuación individual**

El modelo clásico de intervención individual es el denominado *casework* (Bueno, 1991) basado en la adaptación y ajuste de la persona al medio sociocultural en el que vive. El trabajo social con casos encuentra en la figura de la estadounidense Mary Richmond su principal exponente, que comenzó su labor en la Sociedad para la Organización de la Caridad (*Charity Organization Society*) y llegó a fundar la Escuela de Trabajo Social en Nueva York, realizando una importante contribución a la teorización del Trabajo Social y a la sistematización de sus técnicas de intervención. Para esta autora “el trabajo social de casos se basa en unos procesos que desarrollan la personalidad por medio de la adaptación conscientemente efectuada, individuo a individuo, entre los hombres y su entorno social” (Richmond, 1996, p. 102). En este nivel de intervención, la relación entre el profesional y el individuo es concebida como un proceso rehabilitador y terapéutico, que implica un compromiso profesional, en el que el trabajador pondrá a disposición sus conocimientos y habilidades para favorecer la capacidad de autocomprensión personal del usuario en la resolución de una problemática concreta.

El tipo de intervenciones que se llevan a cabo desde este modelo son:

- *Intervenciones de clarificación y apoyo:*
  - Se centran en mejorar la confianza de la persona en sí misma, con el objetivo de comprender el porqué de su comportamiento. En las intervenciones de clarificación se utilizan tres medios: la escucha, la observación y las preguntas pertinentes que abordan aquellos puntos que se consideran más importantes.
  - Las de apoyo pretenden fortalecer al usuario en tanto que persona, disminuir los efectos paralizantes de su ansiedad y liberar aquellas fuerzas susceptibles de movilizar el cambio.
- *Intervenciones de información y educación:*
  - Las de información se orientan a facilitar a los individuos los conocimientos suficientes (legales, administrativos, etc.) para que puedan elegir y hacer valer sus derechos con total conocimiento de causa.
  - Por su parte, los profesionales de la intervención social presentan funciones educativas diversas, tales como la transmisión de un saber o saber hacer, la capacitación de las personas para que asuman los roles sociales que tengan que desarrollar en el futuro, las actividades de reeducación y reinserción para menores con problemas sociales, etc.
- *Intervenciones que pretenden persuadir o influir:*
  - Dentro de las metodologías del *casework* se pueden distinguir distintas formas o mecanismos que pretenden lograr la influencia en las personas: el consejo, la confrontación y la persuasión.
  - Las actividades centradas en el consejo tienen como objetivo influir en la persona con la finalidad de que organice sus actuaciones según las referencias planteadas por el profesional. Las actividades

orientadas a la confrontación pretenden enfrentar al usuario con las consecuencias de sus actos; mientras que las de persuasión tratarán de convencer al individuo de las posturas y planteamientos del profesional que interviene.

- *Intervenciones que pretenden controlar o ejercer una autoridad:*
  - Se pueden distinguir tres formas de ejercicio de la autoridad: el trabajo en despacho, la imposición de límites y el control.
  - El trabajo en despacho, al que haremos referencia al analizar los espacios de intervención (véase 3.4.6), se manifiesta a través del seguimiento de casos que muestran una periodicidad en su problemática social, previniendo nuevas situaciones problemáticas. En la imposición de límites, los profesionales plantean a las personas una serie de exigencias que deben cumplir en función de sus posibilidades y capacidades de realización. Por su parte, las actividades de control tienen como objetivo disuadir al individuo y descubrir las dificultades de comportamiento que presenta y que le impiden aceptar las normas sociales.

Bajo este modelo, se entiende que la sociedad es algo permanente y definitivamente estructurado, centrándose la intervención social 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. Además, desde esta metodología se considera imposible la transformación o el cambio de situaciones sociales, mientras se produzcan deficiencias y problemas de adaptación personal. En este sentido, las causas del desajuste se localizan en el individuo, de ahí que las actividades de diagnóstico se orienten a tratar de conocer las causas personales que motivan la problemática social.

Insistiendo en este enfoque, Richmond (1996) advertía de la actitud casi policíaca o detectivesca que los profesionales empleaban para verificar las argumentaciones de los solicitantes. Se partía de la desconfianza y se

confundía la simple investigación económica sobre recursos del solicitante, con la investigación social tendente a entender la situación global de la familia. La idea inicial del Trabajo Social de Casos, se basa en que el individuo y/o la familia se acoplen, se adapten, se inserten y finalmente se integren en la sociedad, es decir, adecuen su personalidad al entorno y éste se adecue al progreso social mediante cambios en la política social (Gaviria, 1996). No obstante, para Richmond el trabajo social no sólo se define por el diagnóstico y tratamiento individual sino también por la reforma social.

En este modelo clásico de trabajo social, entendido en sentido amplio, la actuación educativa que realiza el educador o educadora social se incluye dentro de las directrices de un centro de servicios sociales concreto, de un equipo de trabajo específico y puede venir delimitada por la existencia de un contrato entre el profesional y la persona con la que se interviene. El establecimiento del contrato en servicios sociales frecuentemente es realizado por las trabajadoras sociales (especialmente en los proyectos que acompañan a las prestaciones de Renta Mínima de Inserción) aunque también los educadores pueden llegar a realizar este tipo de acuerdo, de carácter oral o escrito. Sin embargo, sea o no establecido por el educador, éste va a influenciar las actuaciones educativas que se han de llevar a cabo.

El contrato oral es utilizado con mayor frecuencia por los profesionales de la Educación Social, dado que al ser menos formal que el contrato escrito, da una mayor flexibilidad al tiempo que permite la clarificación necesaria. Frecuentemente los educadores y educadoras sociales establecen acuerdos con las personas, que no pueden ser catalogados como contratos, pero que les posibilitan consensuar conjuntamente con ellas el conjunto de objetivos y acciones que se van a llevar a cabo en un futuro próximo. En cualquier caso, se precisa de una participación real y activa de la persona y una clara explicación de cuál es el papel del profesional y el porqué de su actuación.

Las principales fases implicadas en la construcción de un contrato, según Cristina de Robertis (2003) son:

- *Fase preliminar*: es el momento de la toma de contacto y una etapa de conocimiento mutuo. En esta etapa se exploran las

expectativas recíprocas, se clarifican las funciones y la posición de cada uno.

- *Fase de negociación:* se trata de la búsqueda de un acuerdo respecto a puntos precisos. En esta fase podemos distinguir cuatro momentos: clarificar los pasos a seguir y las aspiraciones; establecer objetivos comunes; elaborar un plan de trabajo y formalizar el contrato.
- *Fase de puesta en marcha de los compromisos:* comprende el reparto de tareas, es decir, la toma de conciencia de las responsabilidades asumidas por cada una de las partes, así como el acompañamiento y el reajuste del contrato revisando y modificando los acuerdos establecidos.
- *Fase de evaluación de los resultados:* consiste en un análisis de los pactos y de los compromisos creados y ejecutados. Esta evaluación puede ser de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto, aunque la valoración de las actuaciones educativas en servicios sociales mayoritariamente se realizan desde un enfoque cuantitativo.

Otros principios que se han de tener en cuenta en la relación educativa establecida en el nivel de intervención individual desde perspectivas más integradoras, son (Fernández García & Ponce de León, 2006): la consideración individualizada; la aceptación del usuario; la autodeterminación; el no enjuiciamiento de la persona; la expresión y combinación de sentimientos; y la confidencialidad.

- *La consideración individualizada:*

Supone el reconocimiento del valor único de la persona, de que cada persona es diferente y que la variabilidad individual marca el carácter único y diferenciador de cada uno: rasgos diferentes de personalidad, capacidades, actitudes y aptitudes, historias distintas, vivencias dispares, etc. La individualización es un derecho y una necesidad para el ejercicio de la actividad profesional.

Este respeto a la individualidad se establece en un clima de confianza para que la persona pueda transmitir con la mayor

libertad posible toda la información que crea oportuna. De ahí que el profesional haya de desarrollar la capacidad de escucha y la flexibilidad, a fin de respetar la temporalidad suscitada por el usuario y adaptar la planificación de la intervención a la misma.

- *La aceptación del usuario:*

Este principio supone la aceptación de la persona, independientemente de su condición, eludiendo las posibles discriminaciones por sexo, etnia, religión, creencias, orientación política, etc. La aceptación implica respeto, cordialidad, atención, interés, cortesía y autenticidad.

- *La autoderminación:*

Se refiere a la necesidad y el consiguiente derecho que toda persona tiene para ejercer libremente sus propias decisiones. El objetivo profesional no es el fomento de la dependencia sino la libertad de decisión asesorada, para lo que será fundamental facilitar toda la información precisa y oportuna de los recursos disponibles, no sólo personales sino también institucionales, así como establecer un clima comprensivo que facilite el desarrollo de las potencialidades del usuario.

- *El no enjuiciamiento de la persona:*

Este principio alude a que el profesional no debe plantear en su actuación la determinación de la culpabilidad de la actual situación del usuario, sino que ha de intentar ser en todo momento objetivo dejando a un lado los prejuicios. Serán las instituciones y los poderes públicos los encargados de “enjuiciar” a los usuarios que pueden o no recibir atención; limitación que ya de por sí acota la intervención del profesional indicando las directrices a seguir, en el marco de unos objetivos y propósitos concretos.

- *La expresión y combinación de sentimientos:*

Un objetivo fundamental de la relación será favorecer el equilibrio emocional, creando un clima cálido y ameno de cordialidad profesional, en el que la persona pueda expresar sus emociones



con libertad. Se trata de un proceso bidireccional entre el profesional y el individuo que exigirá por parte del primero una cierta sensibilidad para percibir los sentimientos y todos los elementos explícitos e implícitos de la comunicación. También implica el desarrollo de una directriz sistemática de la acción, donde se han establecido previamente unos objetivos y una metodología.

- *La confidencialidad:*

Se constituye como un deber del profesional y un derecho del usuario mediante el cual se garantiza la intimidad y el secreto profesional de toda la información manifestada durante la intervención. El acceso, empleo y difusión de esta información quedarán restringidos al uso estrictamente profesional.

Cuando en el proceso de intervención participen otros profesionales o instituciones, se ha de garantizar la confidencialidad verbal y escrita. Además, se deberá informar y pedir el consentimiento de la persona para el traspaso de información y deberá registrarse en los informes el material preciso y esencial para la prestación de ese servicio. Este principio estará únicamente limitado por la ley y por la salvaguarda del bienestar del propio individuo y/o de la sociedad.

Si bien es cierto que el educador en la intervención individualizada ha de desempeñar una labor de observación y diagnóstico de la realidad, de búsqueda de recursos, etc., no ha de hacerlo desde el anonimato y la actuación encubierta. Al educador social, al igual que al resto de profesionales del trabajo social, le corresponde “aclarar cuál es su papel, cuál es su lugar en la institución, por qué motivo ha tomado la iniciativa de encontrarse con el usuario o si, por el contrario, es el usuario el que ha tomado la iniciativa del encuentro, qué tiene derecho a esperar de su intervención. Una explicación simple, clara, utilizando términos accesibles, será la que mejor se acepte y la que mejor se comprenda” (De Robertis, 2003, p. 120).

Se trata de concebir a la persona como sujeto protagonista de la intervención, es decir, de transmitir las ideas sin tener que humillar al otro, intentando hacer que piense y analice sus propias experiencias (Freire &

Horton, 2002). Por ello, el proceso educativo no puede estar basado en la desconfianza, en las contrapartidas propias de los sistemas de protección social, sino que ha de trascender tales situaciones para crear un ambiente de confianza mutua y poder facilitar el inicio de un proceso de aprendizaje compartido. De otro modo, *¿cómo es posible educar si no confiamos en la persona a la que estamos acompañando?*

Lejos quedan del enfoque pedagógico-social en el que nos posicionamos, el conjunto de recomendaciones y prácticas profesionales que de manera más o menos explícita señalan que el educador ha de observar sin ser visto, actuar sin informar, realizando una labor cuasi-expiatoria. Sugerencias del tipo “la observación se realiza cuando la persona no se dé cuenta de la misma” (Hernández & Cívicos, 2005, p. 133), no tienen cabida en la concepción de la intervención socioeducativa en la que nos situamos.

Otra de las críticas realizadas a este modelo, es la desconexión entre el sujeto y su entorno. En esta perspectiva de análisis del caso social individual, Ander Egg (1977, p. 177) afirma que “sin negar o minimizar la importancia del medio físico, y ciñéndonos sólo a la consideración de lo sociocultural, es importante tener en cuenta que el hombre en cuanto tal y toda su problemática, está inserto y condicionado por la situación de los grupos en los que participa y, sobre todo, por la problemática de la sociedad global. En otras palabras, *¿cómo es posible hacer caso social individual, de modo tal que se opere efectivamente sobre el ambiente al que pertenece el individuo?*”.

Coincidiendo con esta perspectiva, consideramos que el modelo tradicional de casos centrado en el ajuste y adaptación, que genera una relación de dependencia entre el “cliente” o “beneficiario” y el profesional, ha de reconvertirse en una relación educativa entre un sujeto protagónico de su proceso de cambio y un educador que asesora y apoya durante el mismo, considerando que las causas de la inadaptación o exclusión no pueden reducirse al propio individuo sino que han de situarse en el medio sociocultural en el que vive.

### 3.4.4.3. La relación educativa en la intervención grupal

El término “grupo” engloba en su sentido etimológico dos líneas fuerza, *nudo* y *círculo* (Zamanillo, 2008). El significado de nudo nos da idea de cohesión y el de círculo de reunión de personas. Los grupos son dinámicos y en su evolución se distinguen varias etapas clásicas (Napier & Gershenfeld, 1975): el principio, el movimiento hacia la confrontación, el compromiso y armonía, la reevaluación (unión de los componentes emocionales y de la tarea) y la solución y repetición de ciclos. Tales fases se presentan como ejemplo de acontecimientos que pueden ocurrir, no como un patrón estático y rígido aplicable a todos los grupos.

En el *principio* de todo grupo, antes de formar parte de él, las personas ya tienen sus propias expectativas acerca de lo que ocurrirá. Para la mayoría se trata de un período de espera, de recogida y procesamiento de datos a través de las experiencias, predisposiciones y estereotipos anteriores que acabarán condicionando su forma de ver el grupo. Se trata de una fase de incertidumbre, un tiempo de prueba, en el que los participantes mostrarán actitudes como las siguientes: sentirse inseguro, estar vigilante, examinar el ambiente, tratar de encasillar a los demás para manejar la situación, etc.

A pesar de la incertidumbre y la falta de confianza, lo más frecuente es que las personas acaben por intervenir, aunque sea en grado mínimo, dado que sus necesidades de gustar y ser aceptados son fuertes y contribuirán a allanar el camino. La mayoría de los grupos en sus orígenes se mueven en este continuo de esperanza y ansiedad, en donde las propias necesidades y puntos de vista de los participantes se entremezclan dentro de un clima inicial de duda y vacilación.

El *movimiento hacia la confrontación*, es un periodo en el que los miembros del grupo buscan una estructura que les permita moverse con facilidad en un medio que les resulta extraño. Tras un primer momento de desconocimiento en el que a menudo se produce un asentimiento de los miembros del grupo con la autoridad, rápidamente surge en algunos participantes un deseo de tener más influencia en lo que está ocurriendo y concentran su atención en quienes tienen el poder. De esta forma el líder no es sólo objeto de admiración sino también fuente de crítica, de manera que las

posiciones de los miembros terminan por polarizarse en los que asienten y los que critican.

Mientras no se establece un papel o posición segura de los participantes, los principales problemas a los que se enfrenta el grupo se refieren a los aspectos de estatus, prestigio y poder. Algunos miembros tenderán a apartarse, mientras que otros introducirán problemas personales en lo que previamente fue un problema del contenido o de la tarea. Si el grupo es capaz de afrontar estas dificultades, es probable que haya una confrontación y un esfuerzo posterior por unirse y entrar en un periodo de complementariedad.

En la etapa denominada *compromiso y armonía*, los individuos más comprometidos reconocen lo contraproducente de la confrontación permanente y actuando como intermediarios, vuelven a plantear los problemas propiciando que los individuos hablen de nuevo acerca de ellos. Comienzan a darse cuenta de que es esencial un clima más amigable para posibilitar el desarrollo del grupo.

A menudo este esfuerzo da lugar a un periodo de buena voluntad y armonía, durante el cual hay una re-evaluación de la forma en que la gente ha estado o no trabajando unida y cómo podrían facilitarse las condiciones para trabajar. Las disensiones son mitigadas buscándose más la colaboración que la competición entre los miembros. No obstante, aunque la honestidad y la franqueza son alentadas, hay también una presión sutil orientada a no plantearse problemas que puedan deshacer la armonía obtenida. De ahí que se desarrolle una notable discrepancia entre los sentimientos y la conducta, pudiendo conllevar a una cierta resistencia y pasividad que bloquean el progreso del grupo. El júbilo inicial de este periodo da paso a la desilusión y tensión crecientes.

En la fase de *reevaluación*, el grupo busca una nueva alternativa ante la ausencia de un clima satisfactorio. Una posible solución es imponer mayores restricciones para asegurar un enfoque más racional a la toma de decisiones, encauzando al grupo hacia la tarea con mayor eficiencia. Pero si se decide ahondar en las causas de los problemas habrá que dedicar más tiempo y entregarse con más decisión al asunto, analizando los papeles de los miembros, los procedimientos de toma de decisión, las pautas de liderazgo y

comunicación, etc., lo mismo que las conductas personales que facilitaron o inhibieron al grupo.

Se trata de un periodo de reflexión sobre las metas, la ejecución, los medios y los fines. Con frecuencia, el grupo se da cuenta de la necesidad de aumentar la responsabilidad común y personal, con una mayor participación de todos sus integrantes en la resolución de los problemas.

La última etapa indicada por Napier y Gershenfeld (1975), denominada *solución y repetición de ciclos*, se concentra en la idea de que los grupos no están libres de tensiones dado que generalmente los períodos de armonía se combinan con otros de conflicto. A medida que madura un grupo será capaz de resolver los problemas con más rapidez y con un menor gasto de energía, explorando abiertamente los posibles factores causales y proporcionando soluciones temporales durante el periodo de ajuste.

En este sentido, podemos entender el grupo como “un conjunto de personas que, dentro de un marco de coordenadas espacio-temporales, cooperan unas con otras y, por consiguiente, se hallan, mediata o inmediatamente, en activa relación o comunicación mutua, y que, por su propia iniciativa, forman un orden interno y están orientadas, cada una según sus funciones, a la realización de un valor” (Napier & Gershenfeld, 1975, p. 44). De esta definición extraemos una serie de conceptos que a nuestro parecer son indisolubles de la idea de grupo: la cooperación, la comunicación y la búsqueda común de algo estimado por sus participantes.

Que los miembros del grupo cooperen entre sí es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que pueda surgir un interés común que lleve a los sujetos a implicarse en un proceso de acción educativa grupal. Generar los espacios y recursos adecuados que posibiliten la participación de las personas, constituye un primer paso para que, en un momento posterior, se establezcan redes de intercambio y solidaridad entre los miembros del grupo. Pero la doctrina del individualismo de nuestro entorno cultural y la tradición del trabajo social centrada en el “caso”, han priorizado la concepción del grupo como un mero instrumento de soporte para el bienestar individual.

Especialmente, en los servicios sociales han predominado actuaciones educativas de este tipo orientadas hacia la mejora de la calidad de vida de las personas pero sin que esto haya significado la participación e implicación del

grupo en la vida comunitaria. En consecuencia, en un grupo considerado como plataforma de beneficios individuales habrá determinados aspectos que puedan ser consensuados por los miembros y otros cuya responsabilidad recaerá en el coordinador; de manera que la relación educativa presentará un carácter asimétrico. Como ejemplo, Teresa Zamanillo (2008), destaca los grupos perceptores de Renta Mínima de Inserción en los cuales algunos aspectos como los horarios podrán ser consensuados por el grupo, mientras que otros como la asistencia obligatoria o los compromisos que la familia haya adquirido para poder percibir la renta estarán bajo el control del profesional.

Una importante crítica al *modus operandi* de este método es aportada por Ander-Egg (1977) quien considera que, al igual que en el modelo individual se desligaba al sujeto de su entorno, cuando el grupo se encierra en su propia problemática no tiene suficientemente en cuenta el contexto sociocultural que lo condiciona. Además, añade, que no basta con que el trabajo de grupo esté inserto en problemáticas más amplias o procesos sociales globales, si la acción grupal se reduce a lograr una mayor capacidad de “ajuste” a la sociedad de la que forma parte.

Desde nuestro punto de vista, la forma de operar del grupo y la asimetría que tradicionalmente ha venido caracterizando la relación entre el coordinador-educador y los miembros del grupo, encuentra otras formas de llevarse a cabo bajo la perspectiva del empoderamiento, más próxima a la visión socioeducativa que postulamos.

El trabajo de grupo desde una perspectiva de empoderamiento, tiene como principal propósito cambiar las estructuras cognitivas, comportamentales, sociales y políticas opresivas o condiciones que limitan el control que las personas tienen de sus vidas, el acceso a los recursos y la participación en la comunidad (Breton, 2004).

Desde la perspectiva del empoderamiento, se parte de un marco igualitario de referencia y se establece una acción colaborativa de intervención. Tras una primera fase en la que los miembros comienzan a decir su palabra, adquirir voz y nombrar el mundo partiendo de sus propias experiencias y potencialidades, se toman decisiones acerca de quién formará el grupo y los propósitos del mismo. En este primer escenario tanto el

educador como los miembros potenciales reconocerán el conflicto como una característica de la que el grupo puede aprender y asumirán un compromiso colectivo.

Cuando los miembros del grupo se reconozcan y respeten entre sí se establecerán redes de ayuda mutua y se irá elevando progresivamente la conciencia de los participantes. La concientización no es sólo un proceso de reestructuración cognitiva sino que crea también una demanda de transformación sociopolítica. El reto del siguiente período por el que atraviesa el grupo es construir una acción colectiva que les posibilite participar en el proceso político democrático, de forma que sus demandas también sean escuchadas por el conjunto de la sociedad.

Desde la perspectiva del empoderamiento, el grupo no se desarrolla de espaldas a la comunidad, sino que orienta sus acciones hacia la consecución de territorios y comunidades más inclusivas. Mediante la participación en el grupo y el intercambio entre diversos grupos con diferentes concepciones culturales, ideológicas, etc., se favorecen acciones sociales que sitúan a los miembros en una posición crítica y responsable con el entorno; entendiendo que la vinculación de los sujetos con su medio es fundamental para que los individuos puedan sentirse incluidos en sus comunidades de referencia.

A modo de resumen de este modelo, reinterpretemos las palabras de Margot Breton (2004) para indicar que la relación educativa basada en una postura “asistencialista” de ayuda a la gente con necesidades va a ser reemplazada por una visión del trabajo con personas que no sólo tienen necesidades, sino también recursos y derechos. Para los educadores y educadoras sociales conocer los periodos por los que transitan los grupos resultan clave, a fin de potenciar -mediante el diálogo y la interacción con los participantes- la consecución de los objetivos del grupo, en una relación de complementariedad entre el profesional y los integrantes del mismo.

#### **3.4.4.4. La relación educativa en la actuación comunitaria**

En las comunidades, la actuación de los profesionales sociales se ha vinculado a múltiples expresiones (acción comunitaria, intervención comunitaria, planificación y organización de la comunidad, etc.), denotando

significados diversos. Entre ellas, se opta por la expresión acción comunitaria al ser frecuentemente utilizada en el marco de la Pedagogía Social en nuestro país, tal y como indicamos cuando nos referimos al enfoque comunitario de los servicios sociales.

La acción comunitaria, siguiendo a Úcar y Llena (2006, p. 39), se entiende como “un macro concepto o concepto inclusivo, dado que abarca todo un conjunto de acciones desarrolladas por una multitud de actores -que pueden incorporar o no a profesionales- y que hacen referencia a espacios y escenarios compartidos. En dichas acciones se consensuan objetivos y se pactan significados de cara a alcanzar unas metas que orientan hacia la transformación social”. La acción comunitaria, por tanto, implica la existencia de interrelaciones entre múltiples agentes, convirtiendo las carencias individuales y colectivas en potencialidades.

El modelo de acción comunitaria, orientado al desarrollo de acciones socioeducativas *con* los sujetos y grupos de la comunidad, pretende generar espacios alternativos en la satisfacción de las necesidades sociales, reconsiderando las garantías colectivas que permitan evitar la marginalización de determinados colectivos y aseguren la participación real de la ciudadanía en la actuación comunitaria. Los factores básicos de la intervención comunitaria en los servicios sociales aluden a (Bueno, 1991): los actores de la intervención en la comunidad, el territorio social y la identidad colectiva.

Los actores sociales, entendidos como participantes del proceso de actuación, son tanto las personas consideradas agentes de su propio cambio, los políticos elegidos para desarrollar los programas y propuestas comprometidos con la ciudadanía, los profesionales que deben trabajar por la interdisciplinariedad y la integración en equipos coherentes, el voluntariado y el mundo asociativo, y las instituciones administrativas. Es en el territorio donde se inscribe la globalidad de incidencias de todo tipo y la delimitación espacio-temporal. Por último, la identidad colectiva se refiere al conjunto de actividades para las cuales los sujetos definen la significación de sus actuaciones, elaborando un sistema de valores compartidos. Además, la historia individual, los grupos y la representación del pasado y del futuro, contribuirán a afirmar la propia identidad.



Asimismo, la intervención comunitaria en los servicios sociales va a suponer la primacía de tres dimensiones (Bueno, 1991, p. 35): ecológica, participativa, preventiva y promocional.

La dimensión ecológica de los hechos y procesos de actuación, significa que la modificación o alteración de algún componente va a suponer la modificación y alteración de las relaciones entre todos los componentes. Esta perspectiva, según Caride y Meira (1995) parte de la idea de que el ecosistema no es algo estático, sino una realidad dinámica, múltiple y situacional donde hay que destacar la actividad de las personas en función de diversas circunstancias, tiempos, recursos, etc. Se considera que las prácticas educativas están influenciadas por los valores del contexto social y cultural en el que se enmarcan, de ahí que no sea posible disociar los hechos de los valores ni pretender intervenciones comunitarias de carácter neutral.

La dimensión participativa, aproxima los recursos y las decisiones a la opinión de los propios interesados y significa que cada persona es parte y forma parte de una comunidad o grupo social concreto. Los servicios sociales, próximos y multidimensionales, constituyen un escenario esencial del territorio local para promover la participación de la ciudadanía en procesos de desarrollo y transformación de las comunidades en las que están insertos. En opinión de Subirats (2007), diseñar un sistema de servicios sociales que fomente la participación y la corresponsabilidad entre los agentes implica trabajar en dos vertientes. Por un lado, en la distribución de las responsabilidades entre los distintos agentes que desarrollan acciones, programas o servicios sociales y por otro, en la concesión de la importancia necesaria al conjunto de agentes no lucrativos que tradicionalmente han desarrollado actuaciones de intervención social. Pero también, la ciudadanía en general ha de participar en el diseño y elaboración de los programas y actuaciones que se articulan en el marco de los servicios sociales.

Siendo esto cierto, los servicios sociales deben fomentar una cultura participativa que suponga: la movilización de la mayor cantidad posible de voluntades, de capacidades, de recursos en torno a la solución de sus problemas y necesidades comunes; el favorecimiento del cambio de las actitudes individualistas e insolidarias; la potenciación y creación de procesos organizativos (fortalecimiento de las organizaciones populares y creación de otras nuevas) y la organización del esfuerzo de los diversos actores para su

intercomunicación y coordinación a fin de afrontar de manera conjunta los problemas y cambios sociales (Lillo & Roselló, 2001).

Esta recuperación del protagonismo ciudadano, supone el desarrollo de una cultura participativa entendida también como cultura de la democracia, en pro de la cual la educación social tiene una gran responsabilidad. Educar en y para la democracia significa que los ciudadanos adquieren los aprendizajes necesarios para tomar plenamente parte en la *res* pública, en todo aquello que les afecta como miembros de la sociedad, no sólo estando informados sino adquiriendo el suficiente poder para influir en las instituciones comunitarias, en general y en los servicios sociales municipales, en particular. Una Educación Social que no puede ser excluyente ni exclusiva de unos pocos, sino que ha de potenciar en todos los sujetos sin distinción su capacidad de participación y de actuación en un proyecto colectivo. En palabras de Pastor (2009, p. 296):

“Los servicios sociales municipales deben facilitar el acceso y la participación de los ciudadanos no solo como usuarios de servicios y actividades, sino en la elaboración, gestión, seguimiento y evaluación de centros y programas. Esta recuperación del protagonismo ciudadano permitirá adoptar decisiones significativas y vinculantes para los actores, provocando una progresiva socialización colectiva del desarrollo local, la vitalización del capital social de los municipios, la potenciación de los recursos humanos de los Servicios Sociales de Atención Primaria, el enriquecimiento del debate político y, por tanto, de las propias políticas sociales municipales”.

Por último, la dimensión preventiva y promocional de la intervención comunitaria se orienta hacia el desarrollo de actuaciones anticipatorias que promuevan cambios en los comportamientos de las personas y en los contextos de equipamientos y recursos sociales de las comunidades. Tal dimensión implica un nuevo enfoque en las intervenciones, orientadas al trabajo con las comunidades desde una visión ecológica de los hechos, considerando los diferentes agentes y recursos que forman parte del territorio. Las necesidades individuales son comprendidas en relación con el entorno sociocultural de referencia, dado que aisladas de su medio resultan ininteligibles e inabarcables desde una perspectiva técnica. Por ello, podemos afirmar que el trabajo preventivo, recuperando las palabras de Martínez

Román, Mira-Perceval y Redero (1993, p. 224), “no puede plantearse de una manera directiva desde los servicios sociales, por el contrario, hay que partir de unas relaciones horizontales entre éstos, otras instituciones sociales y grupos profesionales, y la misma comunidad en la que éstos trabajan”<sup>6</sup>.

En el nivel de intervención comunitaria, el educador social ha de asumir un papel de dinamizador del territorio, situándose en lo cotidiano como espacio preferente de su actuación. Desde nuestra perspectiva, la relación educativa en la acción comunitaria se articula en torno a los siguientes principios:

- El educador se convierte en un profesional de referencia para la población, realizando funciones de asesoramiento, de apoyo, de información, etc., encaminadas a la consecución de la autonomía de los sujetos y comunidades, abandonando los clásicos modelos paternalistas perpetuadores de la dependencia de los “usuarios” de los servicios sociales.
- El profesional no adopta un rol de experto, sino que aprovecha y respeta las aportaciones y recursos de todos y cada uno de los participantes.
- El educador posibilita la participación de diferentes actores sociales implicados en la mejora de las características del territorio.
- Se diversifican los espacios de intervención, de manera que el educador o educadora trabaja en donde se encuentran las situaciones de necesidad y de dificultad de la ciudadanía.
- Los servicios sociales son entendidos como contextos próximos, participativos y multidimensionales, abiertos a la comunidad e integrados en las redes educativas y sociales que conforman el ámbito local.

En el tipo de relación que suscribimos, el fundamento del modelo de acción comunitaria es el diálogo, la comunicación, el flujo de información, que permita desarrollar objetivos compartidos, generar responsabilidad y

---

<sup>6</sup> Para una explicación más amplia del principio de prevención véase el apartado 3.4.1.3.

posibilitar las condiciones para sentirse parte de un colectivo. Sin embargo, en la actualidad, según Civís y Riera (2007), el paso de una pedagogía comunitaria centrada exclusivamente en los déficits (paliativa) a una pedagogía comunitaria catalizadora de redes socioeducativas, preventiva, integradora e interprofesional está siendo limitado por múltiples aspectos: la focalización de lo educativo exclusivamente en la escuela, con el consiguiente desbordamiento de ésta; la falta de convivencia y de relaciones dado que la sociedad es cada vez más individualista y competitiva; la falta de reconocimiento del valor educativo de la comunidad y de sus agentes, más allá de la escuela y la familia; la existencia de un discurso teórico sin correspondencia con la praxis, predominando un discurso “políticamente correcto” pero sin actuaciones acordes con estos planteamientos.

En consecuencia, la apertura de los servicios sociales a la multiplicidad de contextos facilitadores de la intervención socioeducativa exige un importante cambio de mentalidad que sitúe a los servicios sociales y a la educación en el centro de los principales discursos y líneas de actuación de la política social. El paternalismo y asistencialismo que amenaza con convertir a los servicios sociales “en enclave de meras oficinas gestoras de prestaciones, desde las que se administra un nutrido catálogo de recursos con carácter preferentemente paliativo y/o compensador de problemáticas ya existentes” (Navarro, 2004, p. 161), necesita de nuevas rutas orientadas hacia la construcción de redes socioeducativas locales basadas en el trabajo colaborativo y en la interconexión de las diversas instituciones y servicios del territorio.

Dicho de otro modo, “las experiencias en curso tienen demostrado que no es suficiente la creación de los espacios y canales de participación, siendo necesario crear las condiciones para que esta participación ocurra de hecho, capacitando a los diversos actores (de la sociedad civil y del Estado) para el ejercicio de una nueva gestión pública democrática” (Pontual, 2006). La dinamización de la acción comunitaria, como un proceso de educación social y de construcción de la ciudadanía, exige educar y educarse en valores democráticos que contribuyan a la consolidación de una visión de la vida cotidiana que medie entre las necesidades y derechos de los ciudadanos, y posibilite la transición de una población inconsciente y tutelada a una ciudadanía consciente y emancipada.

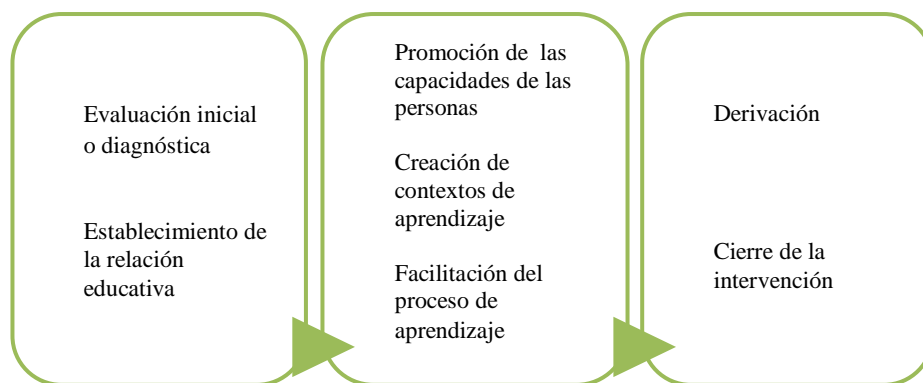
Finalmente, a modo de síntesis, en los tres tipos de relación educativa analizados, insistimos en la necesidad de un cambio en la mentalidad de la gente, de los profesionales y de las instituciones del Estado (Ordinas & Thiebaut, 1987), que precisa de un lado, que las personas conozcan sus derechos, puedan exigirlos y colaboren en la búsqueda de soluciones solidarias y, de otro, que los profesionales y las instituciones promuevan el bienestar de los sujetos, tanto en una dimensión individual como comunitaria.

### 3.4.5. El transcurso de la acción socioeducativa: delimitando sus fases

En la presente investigación, partiendo del carácter procesual de toda intervención socioeducativa, adoptamos la propuesta de Llena y Parcerisa (2008) que articula el transcurso de la acción socioeducativa en servicios sociales en torno a tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Figura nº 11

Fases de la intervención socioeducativa en servicios sociales



Fuente: Llena y Parcerisa (2008). Adaptación propia.

#### 3.4.5.1. Fase inicial o de toma de contacto

La fase inicial es una etapa fundamental porque en ella se van a establecer las bases de la relación entre el educador y el educando. Además, será en esta primera fase cuando el educador realice un diagnóstico o evaluación inicial de la situación que le permitirá trazar las líneas estratégicas a seguir durante el proceso formativo. Por tanto, los aspectos fundamentales

de este primer momento son: la evaluación inicial y la toma de contacto entre el profesional y la persona o grupo participante.

Los educadores o educadoras sociales realizarán una evaluación inicial, especialmente cuando no exista un conocimiento previo de la situación por parte de ningún miembro del equipo de trabajo. Para la educadora o educador esta evaluación es imprescindible a fin de garantizar la calidad de la intervención y la adecuación de la misma a las necesidades y demandas de la ciudadanía y a los contextos de actuación. En el documento *“L’acció socioeducativa als serveis socials d’atenció primària de l’ajuntament de Barcelona”* (2001), se establecen diversos momentos para la realización de la detección e identificación de la demanda: 1) prospección, identificación y análisis de la demanda; 2) valoración y priorización de necesidades; 3) análisis y valoración de las expectativas y 4) informe de evaluación inicial y devolución.

En la prospección, identificación y análisis de la demanda, en primer lugar, se tendrá en cuenta el tipo de demanda (implícita, explícita o indirecta/formulada por otro) que puede ser hecha al propio educador o a algún otro miembro del equipo del centro de servicios sociales. Una vez identificada la demanda, se ha de obtener información que permita conocer a la persona o grupo y su red de relaciones, incluyendo información acerca del contexto en el que vive la persona, sus capacidades (cognitivas, afectivas, de inserción social), sus ideas previas (preconcepciones, actitudes...), sus intereses, roles y posibles factores de riesgo.

Para obtener esta información será preciso analizar los datos recopilados por otras instancias o servicios (escuela, centro de salud, policía local, etc.), realizar observaciones sistemáticas directas, entrevistas y reuniones de coordinación.

Tras la recogida de información, el siguiente paso de la evaluación inicial o diagnóstica se centrará en la valoración y priorización de necesidades y la elaboración de un plan inicial de trabajo (hipótesis de trabajo), valorando la viabilidad del mismo. Finalmente, se elaborará un informe con las conclusiones del diagnóstico. Puede suceder, como afirma Parcerisa (1999) que las conclusiones pongan de manifiesto que, junto a las necesidades educativas, existen otro tipo de necesidades susceptibles de ser abordadas por

otros recursos o servicios, en cuyo caso el educador tendrá que derivar tales conclusiones a los estamentos y profesionales pertinentes.

En esta primera fase, denominada de aproximación y toma de contacto (Llena & Parcerisa, 2008), se establece la relación entre el profesional y los sujetos que participan en el proceso educativo con la pretensión de: conocer a las personas en su vida cotidiana, observar sus relaciones, facilitar el conocimiento mutuo entre el profesional y la persona o grupo e identificar posibles situaciones de vulnerabilidad o riesgo que necesitan o pueden necesitar de una intervención educativa. Como ya apuntamos anteriormente, el periodo inicial de construcción de la relación educador-educando resulta fundamental para garantizar el éxito de la acción socioeducativa, evitar frustraciones y desmotivaciones futuras.

El primer escenario en el que se produce la toma de contacto es aquel en el que existe una demanda de intervención procedente del educador o del propio sujeto, con un carácter preventivo. Se trata de un encuentro con individuos o grupos en la calle, en centros de ocio, etc., en los que tanto el educador como las personas concurren de forma libre. Es una etapa que exige al profesional altas dosis de paciencia y flexibilidad, para que se cree un clima de confianza y respeto mutuo, y poder ser aceptado como referente por las personas participantes.

El segundo escenario es aquel en el que existe una derivación, es decir, el educador o educadora ha de actuar con una persona o grupo derivado por otro profesional del mismo servicio o de otra institución (centro educativo, centro de salud, etc.). Se pueden dar varias circunstancias: de un lado, puede ocurrir que la derivación cuente con el acuerdo de la persona en cuyo caso será más fácil establecer la relación; de otro, puede suceder que las personas no estén de acuerdo con la intervención y lo consideren una injerencia no deseada. En este caso, entran en juego otras variables como: qué fue lo que causó la derivación, porqué se hizo la derivación, qué se hizo hasta el momento, si existe un conocimiento previo entre el educador y la persona o grupo, etc.

En consecuencia, en este escenario resultarán cruciales las capacidades de escucha, empatía y la comunicación clara de los objetivos de la actuación, con el propósito de que las personas comprendan las

pretensiones del profesional, se sientan motivados y se comprometan a participar e implicarse activamente en el proceso educativo, explicitando sus percepciones y creencias acerca de la situación en la que se encuentran. Será responsabilidad del educador dar a conocer el servicio y su utilidad para la persona, en clave de reconocimiento de los derechos de la ciudadanía.

El tercer escenario viene dado por un mandato legislativo, es decir, el educador se encuentra con una situación tipificada en la ley ante la cual debe intervenir. Aunque no se parte de la libertad de iniciar la relación, el educador ha de establecer un diálogo con el educando que le permita ser consciente de su situación, participando en la búsqueda de las alternativas que más se ajusten a sus necesidades e intereses.

#### **3.4.5.2. Fase de acompañamiento**

La segunda fase de la acción socioeducativa es el acompañamiento entendido como el proceso de aprendizaje en el que se acompaña al educando en su toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones a los problemas, con la intención de que sea él mismo quien asuma el protagonismo de su trayectoria vital. En este proceso el profesional trabaja desde la proximidad y con la flexibilidad necesaria para afrontar los posibles imprevistos y facilitar que la acción socioeducativa tome nuevos derroteros cuando así sea acordado por el educador y el educando. En esta fase será fundamental (Planella, 2008):

- Aprender a escuchar: lo más importante para poder escuchar al otro es aprender a estar en silencio para recibir al otro en total plenitud, en todas sus dimensiones.
- Aprender a mirar: el otro no es simplemente un “caso” del cual me ocupo. Acompañar es traer una mirada nueva sobre la persona y su historia, es creer en las potencialidades de la persona, ayudándole a tomar conciencia y procurar su propio desarrollo.
- Dejarse transformar por el otro: es abrirse a una relación recíproca. Acompañar es hacer acto de presencia al lado del otro, cuerpo a cuerpo, espacio vital con espacio vital, para producir un proceso de transformación bidireccional.



La estrategia del acompañamiento educativo es inherente a la profesión del educador social, en cuanto significa (Ceballos et al., 2001): el establecimiento de una relación intencional, el reconocimiento del profesional como referente, así como la realización por parte del educador de un seguimiento de la evolución del sujeto, proporcionándole orientación y ayuda socioeducativa teniendo en cuenta que la intervención ha de promover la capacidad de decisión y autonomía del sujeto.

Desde esta perspectiva, la intervención socioeducativa en un proceso de acompañamiento se centra en: promover las capacidades de las personas haciendo hincapié en sus potencialidades, dejando a un lado las “etiquetas” que le impiden vivir una vida plena; favorecer la creación de contextos facilitadores de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las personas que en ellos se encuentran y el acuerdo de valores compartidos basados en la democracia, la participación, los derechos humanos, etc.; y facilitar el proceso de aprendizaje, posibilitando la adquisición de nuevas competencias, habilidades, etc., así como el fortalecimiento de aprendizajes ya adquiridos que contribuyen a que las personas sean conscientes de su realidad y capaces de llevar a cabo las transformaciones que se proponen a nivel individual y colectivo.

### **3.4.5.3. Fase de finalización o cierre**

La última fase, indicada por Llena y Parcerisa (2008), es la denominada fase de cierre o de finalización de la intervención, que tiene lugar cuando las posibilidades de llevar a cabo la intervención se agotan; bien porque no se puede avanzar más desde el servicio en el que estamos trabajando (lo que no significa que no se pueda volver a iniciar la relación pasado un tiempo), bien porque se han conseguido los objetivos. En otras palabras, podemos referirnos a la derivación o a la finalización de la intervención.

En la derivación se dirige a la persona hacia otro servicio o profesional porque han surgido dificultades para conseguir los objetivos y el profesional se encuentra en una fase de “bloqueo” sin conseguir avances, o porque han aparecido nuevos elementos u objetivos más especializados que requieren replantear la situación. Se trata de una interrupción de la

intervención para ofrecer una orientación o apoyo diferente del que se había dado hasta el momento.

Para realizar una derivación se ha de tener en cuenta tanto el motivo de la misma (que debe ser explícito y conocido por la persona), además de valorar bien a qué profesional o servicio va a ser derivado y sus consecuencias; al mismo tiempo que se ha de llevar a cabo un trabajo sistemático y claro de traspaso de la información al nuevo profesional, sirviendo el educador que ha estado trabajando con la persona o grupo durante un periodo de tiempo determinado de mediación para la toma de contacto y construcción de la relación con el nuevo profesional que va a intervenir.

La finalización de la intervención se produce cuando se han conseguido los objetivos previstos o la persona no quiere continuar con el proceso. Es importante establecer claramente qué pasos se van a dar para finalizar la intervención para que no se alargue innecesariamente en el tiempo. Esta cuestión que parece trivial, es una grave dificultad para los profesionales de los servicios sociales que ha acabado por generar situaciones de cronificación de las personas, sin conseguir avances ni cambios en sus circunstancias personales ni en el contexto en el que viven. De ahí también la importancia de que el educador sea humilde en su labor profesional, detectando y reconociendo su incapacidad ante aquellas situaciones en las que los recursos que puede ofrecer se han agotado.

Para cerrar una intervención socioeducativa se debe tener en cuenta lo siguiente (Llena & Parcerisa, 2008, p. 79): escoger el momento y la forma adecuada; formalizar el cierre y exponer claramente qué pasos se van a dar para concretar el cierre. En este sentido, el educador o educadora precisa ir preparando con anticipación el momento de finalizar el proceso educativo, tanto si es debido a la consecución exitosa de los objetivos como si proviene de la derivación. De este modo, se garantiza que la persona conozca los motivos del fin de la intervención, participe en la evaluación final del proceso y pueda asumir nuevas responsabilidades y retos sin vivir este momento como una ruptura o abandono por parte del profesional, sino como una nueva oportunidad de transformación de su experiencia vital.

### **3.4.6. Los espacios de intervención socioeducativa**

El espacio o contexto, como señala Augé (1998), se refiere a un acontecimiento, a un mito o a una historia. Se aplica indistintamente a una extensión, a una distancia entre dos puntos o a una dimensión temporal, siendo algo eminentemente abstracto y significativo que se emplea en el lenguaje corriente y en los lenguajes específicos de las instituciones de nuestro tiempo. En este marco, nos referimos a los espacios entendidos como lugares en los cuales los profesionales del trabajo social y educativo planifican y/o desarrollan sus actuaciones dentro del sistema público de servicios sociales de primer nivel de intervención.

En nuestros días, el encorsetamiento de la actuación socioeducativa en espacios excesivamente formalizados, como indican Morán y Cruz (2011), ha acabado por distorsionar y esclerotizar no sólo los procesos sino también las propias finalidades de la intervención socioeducativa, o cuando menos, se han creado estructuras concebidas como espacios-fortaleza, escasamente propicios a la dinámica de apertura e intercambio que requiere la articulación reticular de los subsistemas de la política social en cada comunidad.

Concretamente, en los servicios sociales comunitarios, los diversos espacios de actuación (el despacho del profesional, la calle, el domicilio, el centro de servicios sociales, etc.) han venido representando y continúan expresando diferentes modos de concebir y comprender las prácticas educativas. En ello ha influido el hecho de que, como indica Úcar (2006), en toda intervención socioeducativa se genere un espacio artificial para la relación en el cual los agentes de la intervención -educadores y participantes- se encuentran al mismo nivel, pero cada uno de ellos desempeña un papel diferenciado. Los primeros, aportan su formación técnica y experiencia profesional, y los segundos, el conocimiento en primera persona de las propias realidades, sean físicas, psíquicas, culturales o pertenezcan al orden de lo imaginario, lo simbólico y lo real. Esta relación se da en un tiempo y también en un contexto determinado.

En este sentido, el éxito o el fracaso de una acción socioeducativa concreta dependerá de la existencia de una buena “escenografía”, de la combinación de circunstancias favorables, condiciones físicas apropiadas, equipos de profesionales interconectados, etc., que faciliten la creación de un

ambiente de aprendizaje orientado a la satisfacción de las necesidades humanas y a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. También, estará influenciada por el reconocimiento de lo que estos espacios simbolizan y de los rasgos que les son atribuidos.

Partiendo de estas premisas, en este apartado realizaremos un recorrido que va desde el espacio de atención más habitual en servicios sociales (el despacho del profesional), al más privado (el domicilio familiar), llegando hasta el más abierto y comunitario (la calle, el parque público y otros espacios y equipamientos de proximidad) en donde los educadores y educadoras sociales construyen las prácticas educativas municipales.

#### **3.4.6.1. Los espacios de intervención como elementos de construcción de significados y quehaceres profesionales**

Los espacios en los que se desarrolla la intervención social están cargados de simbología y de significados, no son asépticos ni susceptibles de interpretaciones simples, pues más que un soporte físico de mayor o menor amplitud son resultado de construcciones sociales. Bajo esta óptica, los lugares en donde se llevan a cabo las acciones socioeducativas, entendidos como los contextos y territorios en los que se establece la relación educador-educando y se ponen en marcha actuaciones formativas orientadas a la mejora de la calidad de vida de las personas, grupos o comunidades, tienen en los servicios sociales una doble importancia. De un lado, permiten conocer dónde están ubicados -o han sido posicionados- los sujetos de la educación dentro del espacio social y, de otro, aportan información acerca del carácter y sentido de las diversas actuaciones educativas que se están llevando a cabo. Porque, ¿qué simbolizan estos espacios?, ¿qué supone para un educador trabajar en una ciudad, en un pueblo, en un espacio público o privado, en el centro o en la periferia? ¿Las intervenciones que se llevan a cabo en los diversos espacios tienen significados idénticos o siguen caminos diferentes?

En opinión de Simón (2000), los espacios son altamente condicionantes de las relaciones humanas, dado que ellos nos sitúan y nos conceden cierto rango o distinción o nos niegan o silencian. Están normalmente organizados social y hegemónicamente, siendo imaginados o pensados para unas u otras categorías de personas. En este sentido, advierte Bourdieu (1999) que los llamados lugares “difíciles” -como los servicios

sociales y los contextos en los que actúan- son arduos de describir y pensar, siendo necesaria una representación compleja y múltiple fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes. Se trata de lugares difíciles, especialmente, como consecuencia del posicionamiento de los servicios sociales en la periferia del sistema de bienestar social, conformando algo sin presencia, con un peso y un poder relativos inferiores a todo lo que se sitúa en el centro (Aliena, 2005).

De ahí la dificultad de que los servicios sociales sean visibilizados como espacios educativos y reconocidos como un derecho de la ciudadanía, siendo acuciante la necesidad de “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” (Montagut, 2008, p. 192).

Es desde esta perspectiva, que proponemos una transgresión de los espacios simbólicos de poder que representan los servicios sociales, apostando por nuevas formas de relación educativa (véase 3.4.4) más simétricas e igualitarias, y una transformación del lenguaje, espacio simbólico que proyecta y construye realidades, que limita o crea nuevas oportunidades de participación ciudadana en el sistema público de bienestar social.

#### **3.4.6.2. La apuesta por la diversificación de espacios en las acciones socioeducativas**

Las importantes diferencias geográficas, poblacionales, infraestructurales, etc., que inciden en el tipo de prácticas socioeducativas que se están desarrollando, nos lleva a referirnos, en primer lugar, a los servicios sociales en contextos rurales y urbanos.

En el mundo rural se ha producido un importante éxodo poblacional hacia las ciudades que ofrecen mayores oportunidades de empleo y una oferta más amplia de bienes y servicios para el consumo. En este marco, los servicios sociales adquieren un papel fundamental como servicios de

proximidad y de atención a las personas (fundamentalmente mayores), centrándose su actuación en el apoyo a su permanencia en el entorno habitual. Estos espacios de actuación, presentan importantes retos e insuficiencias en el acceso y prestación de servicios de calidad, debido a la dispersión poblacional, a la falta de infraestructuras y a la escasa dotación presupuestaria que garantice un amplio acceso a los recursos y servicios municipales. Según Cabero (2010), otras dificultades que presentan los servicios sociales en contextos rurales -que se añaden a la habitual precariedad de los equipamientos- son los déficits en el acceso a la información sobre servicios, ayudas o subvenciones a los que tiene derecho la población, así como la ausencia de una masa crítica que ejerza presión sobre las instituciones para lograr un mayor bienestar ciudadano y poner en contacto las necesidades rurales con los servicios de las administraciones.

Las ciudades, con sus parques, plazas, zonas comerciales, etc., y con las nuevas formas de comunicación (coche particular, metro, teléfono móvil, horarios amplios de atención al público, etc.), dan muestra de la diversidad de tiempos y espacialidades en los que se desarrolla la vida pública de la ciudadanía. Como consecuencia de estas transformaciones en la ciudad, algunos colectivos (entre ellos las mujeres y los jóvenes) han experimentado una mayor autonomía y un incremento de sus oportunidades de participación, al contar con la movilidad necesaria para combinar diferentes actividades (trabajo, ocio, relaciones sociales, etc.). Por el contrario, otros sectores de la población “viven relegados en espacios rígidos y en tiempos inmóviles” (Borja, 2003, p. 51).

Es evidente que en las ciudades el centro y la periferia no significan lo mismo y, en general, las oportunidades y los recursos económicos de las familias y el abanico de prestaciones de servicios también difieren, convirtiéndose las áreas del extrarradio en espacios acentuadores del proceso marginalizador, especialmente, “cuando se convierten en el refugio de una gran concentración de nuevos inmigrantes, sin papeles, sin trabajo estable, sin integración cultural, en muchos casos sin aceptación social” (Borja, 2003, p. 41).

La puesta en valor de la potencialidad educativa de las ciudades constituye un nuevo desafío para los servicios sociales, asumiendo su responsabilidad como un recurso del territorio que promueve la formación en

valores y prácticas de ciudadanía democrática, así como el desarrollo de oportunidades de formación a lo largo de la vida desde una perspectiva crítica y corresponsable. Insistir en esta función socializadora y educativa de los centros de servicios sociales en contextos urbanos resulta indispensable si partimos de la idea -tal y como se reconoce en el movimiento de ciudades educadoras- de que la ciudad es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico y que, por tanto, requiere de una articulación compleja y cohesionada de sus recursos y servicios para posibilitar a las personas ejercer sus derechos de ciudadanía en espacios próximos y territorializados.

Desde esta mirada que interpreta la ciudadanía como una conquista en el espacio urbano, destacamos el papel de los servicios sociales comunitarios como equipamientos básicos que contribuyen a reducir las dinámicas excluyentes y potenciar una verdadera participación ciudadana. Siguiendo a Demo (2000b), es correcto afirmar que la asistencia representó una gran conquista histórica pero dependiendo de cómo sea hecha evita o retarda la ciudadanía, dado que tiende a realzar en exceso la perspectiva del beneficiario pasivo y obediente que depende de otro para dar cuenta de su destino. En este sentido, consideramos necesario la búsqueda desde los servicios sociales de nuevos espacios de acción que posibiliten realizar la transición desde la asistencia/beneficencia hacia el protagonismo ciudadano; desafío que ineludiblemente supone la realización de intervenciones socioeducativas más allá del espacio de los centros de servicios sociales.

En concreto, en los servicios sociales comunitarios, considerando la diversidad contextual de la intervención, el despacho del profesional es un espacio que puede resultar propicio para entrevistar a la persona, asesorarla en algún aspecto, realizar el seguimiento de un proyecto de intervención, etc., pero no ha de ser el centro de todas las acciones socioeducativas. Esta decisión de combinar o no diversos contextos en la intervención, dependerá tanto de la voluntad técnica como de los intereses y directrices políticas.

En esta línea, es importante hacer mención a la adecuación y cuidado de la oficina o despacho como espacio de intervención profesional, fundamentalmente porque los efectos que puede causar en las personas participantes son muy variados. Entre los mencionados por Sera Sánchez (2008) en su blog "*Educador Social en Alaska*", se encuentra el hecho de que

la dejadez acabe por poner de manifiesto que los servicios sociales continúan siendo un lugar puramente asistencial y residual. El otro efecto es que implícitamente se le está diciendo al profesional el bajo estatus que ocupa en la organización. Además, en estos espacios inadecuados y poco cuidados (con iluminación insuficiente, ruido, malos olores, etc.) los inconvenientes y distracciones para realizar una buena entrevista o desarrollar trabajo grupal resultan evidentes.

Desde nuestra perspectiva, los sujetos de los servicios sociales han de tener garantizado su derecho a educarse en espacios apropiados, diversificados, próximos y en los que puedan ser protagonistas. Si la imagen de los servicios sociales de por sí genera desconfianza entre la población, difícilmente se conseguirá que la persona desarrolle sus habilidades y potencialidades en un lugar que es visto y sentido como el “territorio” del profesional, aun cuando el escenario esté cuidado. Entre los principales factores que inciden en que la planificación y desarrollo de las acciones socioeducativas se realice en exclusiva *desde* y *para* el trabajo en los despachos, destacamos:

- La burocracia administrativa que dificulta que los educadores salgan a la calle, así como el predominio de políticas sociales municipales que priman el trabajo individualizado (*casework*) frente al trabajo en grupo o comunitario.
- La presión de tiempos políticos que requieren resultados a corto plazo, frente a una labor educativa que precisa periodos prolongados para la consolidación de los objetivos previstos y la realización de los cambios necesarios durante el proceso.
- El miedo a la pérdida de estatus y reconocimiento social, dado que tanto la Administración como la ciudadanía minusvaloran el trabajo de calle. El educador que interactúa con la población y se sitúa en una posición próxima a las personas se aleja de la imagen del profesional-experto.
- Las reticencias existentes ante la entrada de nuevos casos, dado que no siempre es posible salir a la calle ni interesa aumentar el número de participantes en los diferentes programas. Además, en



ocasiones, los equipos son pequeños y los profesionales no pueden desarrollar el acompañamiento educativo necesario.

- El incumplimiento de las ratios de educadoras y educadores según número de población, que dificulta que los profesionales puedan trabajar fuera del espacio administrativo y diversificar los contextos de actuación.

En la intervención con familias, el domicilio ha sido uno de los contextos de actuación predominantes de los educadores y educadoras de los servicios sociales. Dado que representa el espacio de la vida privada de las personas, el educador ha de ser extremadamente cuidadoso durante el proceso de intervención, especialmente en la primera etapa de toma de contacto en la que ha de ofrecer las posibilidades para establecer una relación de confianza entre él y la familia, mostrándose receptivo ante las demandas y necesidades que observa en la vivienda y/o que los miembros de la familia manifiestan de forma explícita.

En este caso la vivienda se convierte en escenario de la intervención socioeducativa, en un lugar adecuado para la aproximación a la realidad familiar, la observación de hábitos y pautas educativas con los hijos/as, el conocimiento de la organización de la vida doméstica, la detección de factores estresantes que pueden estar dificultando la convivencia familiar, etc. Pero la intervención socioeducativa no puede quedar limitada al hogar, dado que el espacio familiar se encuadra dentro de un contexto social más amplio (escuela, trabajo, recursos comunitarios, etc.), siendo fundamental que el educador adopte un papel de mediador entre las familias y su entorno, facilitando no sólo la mejora de las prácticas educativas familiares sino la integración de cada uno de sus miembros en la vida social y comunitaria.

Si recuperamos los principios de participación y de integración, los servicios sociales deben promover la actuación de las personas en diversos contextos (personal, familiar, comunitario, etc.), al entender que “no pueden ser oficinas de recursos instrumentales sino que pueden ser propulsores de un universo cuyo capital son las mismas personas, con sus potencialidades y sus iniciativas, con su creatividad y sus ilusiones, con su generosidad y sus innovaciones” (García Roca, 2006, p. 204). En consecuencia, se necesitan otros espacios de intervención socioeducativa que desde los servicios sociales

de atención primaria ofrezcan miradas más amplias a las necesidades y derechos de la ciudadanía.

La calle como escenario de acciones socioeducativas puede ser entendido desde una doble dimensión, como espacio de inclusión y exclusión social. Según Arquero (1998, p. 110) “la calle es un espacio vivido, lo cotidiano en ella, tal como se establecen las relaciones puede ser paralizante, limita, aliena, quita el protagonismo de las personas y a los grupos que parecen predestinados a actuar de manera estereotipada según su contexto social”. Esto es así porque, por un lado, la calle es el espacio de relaciones sociales, conversaciones informales, actividades lúdicas, etc., que posibilita al educador el trabajo educativo con grupos de personas (asociaciones, grupos juveniles, etc.) en un contexto que les es conocido y del que se sienten parte. Y por otro, la calle se convierte en un espacio para la actuación con colectivos que por diferentes circunstancias (temor, falta de información, dificultades de desplazamiento, etc.) no se acercan a los servicios sociales para solicitar algún tipo de prestación; se trata de personas que han sido situadas al margen de la sociedad y que habitan las calles de nuestras ciudades (personas sin hogar, inmigrantes en situación “irregular”, etc.) desde la invisibilidad.

La educación de calle se realiza en espacios no formales del territorio (plazas, parques, bares, etc.) trabajando con las personas allí donde se encuentran, mediante estrategias de acompañamiento y proximidad que tratan de promover la implicación de diversos agentes y la participación en los recursos del entorno. El hacer de la calle un espacio educativo, vivido, se va logrando a partir de que los sujetos vayan dotándose de conocimientos, información y herramientas para transformar su propio espacio, pero en esa transformación también está implicada la comunidad que a través de los colectivos de barrio, profesionales, etc., contribuye a crear un tejido social que mejora la calidad de vida de las personas desde una perspectiva participativa, justa y solidaria (Arquero, 1998).

Desde los servicios sociales comunitarios, el trabajo de calle se ha dirigido habitualmente al colectivo de infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social. Pero en la realidad actual de tales servicios, se constata un progresivo distanciamiento de este tipo de prácticas, al estar en disonancia con los contextos laborales predominantes, demasiado rígidos y burocratizados, con profesionales de despacho y altamente “funcionarizados” (Comas &

Funes, 2001) y con planificadores y administradores que no ven posibilidades de intervención más allá de la gestión burocrática y la atención directa en el centro de servicios sociales.

Por último, destacamos los equipamientos de proximidad de carácter municipal (centros sociales, centros cívicos, casas de cultura, etc.) en los que se están llevando a cabo acciones socioeducativas promovidas desde los servicios sociales, en clave de promoción y desarrollo comunitario. Tales equipamientos constituyen espacios de socialización que posibilitan el desarrollo de experiencias educativas lúdicas, co-participadas y que promueven la construcción y fortalecimiento de la identidad colectiva. En este sentido, destacan las experiencias socioeducativas que con carácter preventivo, en forma de programas, actividades de conmemoración de días señalados, etc., se desarrollan con grupos de infancia y adolescencia o con colectivos de personas mayores en los tiempos de ocio, a fin de evitar su aislamiento y potenciar su implicación en la vida comunitaria.

En suma, la diversificación de los espacios de actuación educativa en servicios sociales constituye un requisito fundamental para la mejora de la calidad de las propias intervenciones, adecuando los contextos a las necesidades de los sujetos y no a la inversa. Cuando los espacios de intervención obstaculizan el desarrollo de la conciencia de ser sujeto deben ser repensados, evitando el monopolio y el enraizamiento de los profesionales en un único espacio y la veneración de éste como lugar privilegiado de su labor profesional. Por tanto, la complejidad de las actuaciones educativas y las múltiples dimensiones de los sujetos exigen una adecuada diversificación de los espacios de intervención, determinando con claridad las razones y los momentos en que unos u otros escenarios resultan adecuados para los objetivos y cambios que se pretenden alcanzar.

### **3.4.7. Los tiempos educativos**

En nuestra sociedad, las transformaciones en torno a la concepción del tiempo como fenómeno subjetivo ponen en cuestión las posibilidades y el alcance del trabajo educativo en los servicios sociales. Tiempos de malestar y de bienestar, de diferencia y de indiferencia, de disfrute individual y de vivencia colectiva, etc., van definiendo nuestro ser y nuestros modos de relacionarnos. La lógica de la urgencia, en opinión de Violeta Núñez (2002a,

p. 45), “impregna todos los dispositivos y tramas sociales, como principio casi absoluto. Ello coarta las posibilidades mismas de un verdadero trabajo educativo, pues éste es, por definición, un trabajo a largo plazo”. Tal situación, exacerbada por la falta de sincronía entre las personas, grupos, organizaciones y sistemas de bienestar, exige una relectura de la realidad socioeducativa de nuestros días.

La primera pregunta que planteamos en torno a los tiempos educativos en servicios sociales, se centra en reflexionar acerca de si el usuario utiliza el tiempo en base a sus necesidades y demandas o si este uso está restringido a los intereses y criterios de los profesionales. Parafraseando a Freire (2003), saber a servicio de quién está el tiempo educativo, es una cuestión crucial en la conformación de prácticas educativas democráticas.

En este sentido, diferenciamos una doble dimensión en el estudio del tiempo educativo en servicios sociales: el tiempo de los profesionales y el tiempo de los educandos. Cuando estas temporalidades son asincrónicas y/o contrapuestas, el desarrollo de los procesos educativos y la promoción de los aprendizajes necesarios para participar en la cultura del momento histórico en que se vive, resultan disminuidos. Coincidiendo con esta perspectiva, López, Morales y Presno (2010, p. 73), se refieren al desfase entre el tiempo de los proyectos y el tiempo de los sujetos, al poco tiempo con el que cuentan los educadores, a las dificultades para organizar el tiempo, etc., cuestionándose de qué forma, en las prácticas educativo-sociales, tramitamos el uso del tiempo como condición necesaria para recibir el legado de la cultura.

#### **3.4.7.1. El tiempo educativo y los educadores y educadoras sociales**

El tiempo de los profesionales para el desarrollo de las prácticas educativas es escaso e incierto. Escaso, en la medida en que resulta insuficiente para posibilitar un transcurso adecuado de las acciones, desde los inicios de la planificación hasta los períodos de evaluación, con interrupciones, urgencias, actuaciones no previstas, etc. E incierto, debido a la inestabilidad de los profesionales y equipos que trabajan en el marco de los servicios sociales.

Es un hecho que los educadores y educadoras sociales inmersos en la aceleración que caracteriza a la modernidad líquida (Bauman, 2007a), carecen

del tiempo suficiente para desempeñar su labor profesional. A las múltiples tareas a las que tienen que dar respuesta diariamente se une la falta de momentos y lugares para la reflexión; de ahí la dificultad de buscar alternativas al “actuacionismo” derivado del *Modelo de Sorpresa de Servicios Sociales* (Guillén et al., 2001). Dicha expresión alude a las respuestas improvisadas e inmediatas que ofrecen estos servicios, como consecuencia de su falta de previsión y preparación para afrontar las nuevas demandas que están emergiendo en nuestra sociedad.

En la escasez de tiempo para la planificación y reflexión en torno a las actuaciones, influye también la propia cultura profesional, que en sus inicios ha venido rechazando la articulación teórico-práctica necesaria para un quehacer profesional orientado hacia el perfeccionamiento continuo. Dado que la educación social es una profesión relativamente joven, la producción escrita de los educadores y educadoras sociales resulta escasa; a pesar del notable incremento que ha experimentado en la última década, no sólo en las Comunidades Autónomas más prolíficas y de mayor tradición en la difusión de sus experiencias como Cataluña, sino a nivel de todo el Estado.

Nos encontramos, según Planella (2009), con una situación en la cual los educadores en ejercicio profesional escriben fundamentalmente cuando esta tarea forma parte de su encargo profesional y es necesario, pero resulta más difícil que lo hagan después del trabajo, en un ejercicio de construcción colectiva del saber que sirve también para construir la profesión. Según este autor, hay dos respuestas a porqué no se da la circulación de saberes entre los profesionales de la educación social: la primera, se refiere a la inseguridad en el conocimiento que han ido desarrollando o adquiriendo en la práctica reflexiva; la segunda, alude a la permanencia de una cierta visión mítica de la tarea profesional del educador y a la privatización de la gestión de servicios del campo socioeducativo, que lleva a algunos educadores a no compartir sus saberes ante el peligro de perder la administración de determinados servicios.

En este sentido, se hace indispensable que los profesionales dispongan en su jornada laboral de un tiempo propio y compartido con otros profesionales para repensar las actuaciones que llevan a cabo sin la premura que supone responder a las demandas cotidianas, buscando nuevas mejoras y desestimando aquellas actuaciones que se han manifestado inadecuadas. Además, se precisa un cambio en la cultura profesional que permita pasar de

un modelo “actuador-aplicacionista” a un modelo “reflexivo-creador” (Vilar, 2009). El primero concibe la realidad de forma estática, centrándose en la obtención de resultados inmediatos mediante la aplicación de fórmulas estandarizadas y fragmentadas. El segundo, hacia el que ha de orientarse la nueva cultura profesional que postulamos, concibe la realidad de manera dinámica, desarrollando un trabajo de cooperación conjunta que se dirige hacia la consecución de cambios progresivos y crea nuevas respuestas adecuadas a cada situación particular.

También, en este análisis del tiempo de los profesionales de la educación social en servicios sociales, hemos de hacer mención a la influencia del nivel político. Frente a una labor educativa que precisa períodos prolongados para la consecución de los objetivos consensuados entre el educador y el educando, los tiempos políticos exigen resultados visibles a corto plazo cuyos ritmos están marcados por la brevedad de los mandatos legislativos. Este desajuste entre los tiempos políticos y los tiempos educativos reclama nuevos planteamientos en la política social municipal, que ha de centrar sus prioridades en el servicio al ciudadano y no en el protagonismo interesado del partido político de turno.

Cuando hay una excesiva cuota de poder de las personas con responsabilidad política, se produce la *politización* de los servicios sociales (Fantova, 2008) siendo limitada la participación de la ciudadanía en los centros o programas y sus capacidades para influir en ellos. Tal desajuste temporal puede minimizarse si las políticas sociales municipales en lugar de estar organizadas bajo esquemas altamente sectorizados y rígidos, son concebidas como políticas transversales, gestionadas de manera integrada, descentralizada, participativa y pluralista (Subirats, 2002). Es en el nivel político en donde surge una de las principales tensiones de la profesión de la educación social, que sitúa al educador en un vacío situado entre el encargo institucional y las demandas de la ciudadanía, cuestión a la que haremos referencia en el capítulo 4. En este sentido, los educadores y educadoras sociales tienen un importante papel en la tarea de visibilizar ante la clase política las potencialidades de las acciones socioeducativas, tanto en lo que respecta a la mejora del bienestar de la ciudadanía en el presente, como en la evitación de problemas sociales futuros.

Otro de los factores que explican la incertidumbre de los tiempos de los educadores y educadoras sociales y que inciden directamente en los programas y actuaciones educativas que se llevan a cabo, se refiere a la precariedad de las contrataciones (con frecuencia con cargo a programas dependientes de una subvención) y a los escasos niveles de permanencia en los centros, situaciones que terminan por desprofesionalizarlos. Además, ante la situación de crisis socioeconómica actual “la lectura que la racionalidad económica hace de la intervención socioeducativa -su eficacia a medio y largo plazo- la hace aparecer como difícilmente admisible a los ojos de los representantes políticos y administrativos, ya que éstos desean resultados rápidos” (Ayerbe, 2000, p. 75).

Es evidente que para la consolidación de los equipos y la continuidad en los proyectos educativos que se llevan a cabo, los profesionales precisan disponer de una cierta estabilidad en su puesto de trabajo, de una remuneración económica en relación a su categoría laboral y participar en propuestas de formación continua que les permitan potenciar sus capacidades y optimizar el trabajo diario.

#### **3.4.7.2. El tiempo educativo y los educandos: una aproximación a la incertidumbre pedagógica**

El tiempo educativo considerado como un fenómeno subjetivo que varía en función de cada persona, supone partir de la singularidad del educando, reconociéndolo como poseedor de un nombre, de una historia personal, de un bagaje de experiencias, de una forma de relacionarse con los demás y de un proyecto de vida futuro. Los sujetos no operan desde marcos temporales uniformes, pues aun cuando se trate de adquirir aprendizajes similares se precisarán asesoramientos, recursos y periodos educativos diferenciados.

Es por ello que podemos afirmar que los efectos de la educación son siempre imprevisibles, dado que el educador desconoce cuándo el educando va a alcanzar los fines, de qué manera realizará este proceso y cuáles serán los cambios concretos que se producirán. La incertidumbre, en una sociedad de “tiempos líquidos” (Bauman, 2007a), en donde las formas sociales se descomponen y derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para

asumirlas y ocupar el lugar que se les ha asignado, provoca desasosiego y frustración entre los educadores que intentan aplicar esquemas rígidos alejados de los nuevos marcos de la acción humana. En el actual escenario de sociedades flexibles y volubles, que se desvanecen rápidamente, es necesario poner en el centro del debate la incertidumbre pedagógica.

El reconocimiento de tal incertidumbre supone un alejamiento de los constructos teóricos que fundamentan las prácticas educativas en un saber científico tecnológico, usurpándolas de su carácter hermenéutico y de su dimensión experiencial (Bárcena, 2005). Para este autor, la incertidumbre se puede referir a lo que tiene que ser tratado con prioridad en un momento determinado de una actividad educativa y también al contexto en que se inscribe; por ejemplo, cuando los educadores se ven obligados a desarrollar algún valor con el que no están de acuerdo porque así se lo exige el sistema de bienestar social. Esta incertidumbre se sitúa en el centro mismo de la posibilidad de educar, en la educabilidad de los sujetos (Meirieu, 2001), entendiendo que sólo podrá producirse el hecho educativo si el educador está convencido de que el sujeto podrá conseguir lo que se propone y contribuye a que lo consiga. El cuándo y el cómo lo hará permanecerá en suspense.

Este principio de educabilidad está condicionado por la posición que el educador tome ante la tarea educativa. El educador, que consciente de la incerteza de los tiempos educativos, aboga por el carácter factible del proceso educativo y de las capacidades de los sujetos, implícitamente ampliará las oportunidades de educabilidad de las personas. En esta línea, afirma Meirieu (2001, p. 37) que como educador “si estoy convencido de que el sujeto puede formarse, siempre puedo descubrir algún éxito anterior en que apoyarme, algún indicio, incluso firme, para alimentar mi convicción. Si por el contrario, decido que el proyecto es irrealizable, busco las resistencias que pueden servirme de excusas e, igualmente, no consigo nada”. Por tanto, consideramos que la indiferencia no es posible y que el educador que cree que sus convicciones no tienen ninguna influencia en las oportunidades y resultados alcanzados por el educando profesa un conocimiento ingenuo de la realidad.

El tiempo educativo es un tiempo de preguntas, de reflexión y cuestionamiento constante, que posibilita construir y deconstruir el proceso de aprendizaje, buscando nuevas respuestas a las situaciones en las que el individuo o grupo está inmerso. Como ya indicaba Feroso (1993), el tiempo



es un factor necesario para la maduración, sin el cual no es posible el aprendizaje. Es así que el sujeto de la acción socioeducativa en servicios sociales, necesita de un tiempo propio que contemple las posibles contingencias de la vida humana, sus avances y retrocesos. El reconocimiento de este tiempo del educando no significa que las actuaciones educativas estén carentes de intencionalidad, sin ella el papel del educador o educadora no tendría sentido.

Por último, referirnos a los tiempos educativos en servicios sociales nos dirige hacia una de las preguntas más recurrentes del campo pedagógico: ¿cuándo ha de ser prescindible la figura del educador?. Entendemos que el profesional de la educación social es un mediador, un referente que acompaña a la persona durante su proceso de cambio, pero que ha de poner fin a su intervención socioeducativa alejándose de modelos paternalistas que acaben por situar a las personas en una situación de dependencia. En otras palabras, se trata de evitar que la profesión del educador social se convierta en una profesión inhabilitante (Illich, 1981), controladora de necesidades sociales mediante una educación domesticadora.

Frente a estas posiciones, el educador ha de definir su papel desde el primer momento, siendo consciente de que su función es transitoria y situándose, como afirma Planella (2009), entre la pedagogía y el nomadismo, que tiene una voluntad clara de finalizar su proceso de acompañamiento, que sabe reconocer que en determinadas ocasiones no puede ofrecer más y es necesario derivar a la persona a otros servicios y que, en definitiva, reconoce el carácter perecedero de su papel.

Finalizamos este apartado en relación al tiempo educativo recuperando las palabras de Núñez (2002b, p. 10) cuando expresa que “la educación es un tiempo que solo podemos atisbar en la medida de nuestra confianza, en la espera confiada en que ese otro radical con quien trabajamos, algo hará”. El tiempo educativo caracterizado por ser impredecible en su globalidad no ha de anestesiar o paralizar al educador, al contrario, ha de motivarlo para acompañar a la persona durante el camino del aprendizaje, prestándole el asesoramiento y el apoyo pedagógico necesario que le garantice su derecho a educarse en cualquier tiempo y lugar.

### 3.5. Modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales

En este apartado identificamos y describimos varias propuestas de diferentes autores en torno a modelos de acción educativa, que nos sirven de referente para realizar nuestra propia sistematización de los modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales comunitarios. Consideramos que la elaboración de “modelos” de intervención, a modo de guía y orientación, contribuye a una mejor comprensión y reflexión acerca de las profesiones y sus ámbitos de actuación con el propósito de mejorarlas. Aun así, la conceptualización de los modelos de intervención socioeducativa resulta muy difusa dada la multiplicidad de interpretaciones que se han ido generando al amparo de la evolución de la Pedagogía Social en España, en donde los autores y autoras que han estudiado esta cuestión asumen no sólo diferentes posicionamientos teóricos de partida, sino que concretan sus modelos en diversas áreas de intervención pedagógico-social (animación sociocultural, educación especializada, etc.).

La Pedagogía como toda disciplina elabora modelos de estructuración de la realidad que pueden representarse por (Núñez, 1990, p. 59):

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

Tales modelos no son compartimentos estancos, sino que se interrelacionan de manera dinámica, en una constante relación entre teoría y práctica que ayuda a zanjar la controversia epistemológica que separa estas dos dimensiones intrínsecas al propio *corpus* de la Pedagogía Social. Partiendo de una aproximación amplia a los modelos educativos, abordamos

las clasificaciones realizadas por diversos autores del ámbito pedagógico-social en el contexto español.

### **3.5.1. Los modelos de intervención socioeducativa en el contexto pedagógico-social español**

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

Más allá de la conceptualización de la Educación Social como una profesión que no necesita teorías, consideramos -siguiendo a Ortega (1999b, p. 13)- que “sin teoría no hay profesión eficiente, sin investigación de la praxis no hay actualización de las teorías de aplicación, que vienen a ser los modelos (...). De las teorías surgen los *modelos*, en cuanto constructos teórico-prácticos o en cuanto diseños conceptuales para la acción”. Tales modelos conforman propuestas teóricas que nos pueden servir de guía para realizar una radiografía de la situación en la que se encuentra la educación en los servicios sociales actuales. La acción es fundamental, pero ha de ir acompañada de los procesos de reflexión y planificación propios de una actuación profesional que tiene como referente el marco teórico de la Pedagogía Social.

Es necesario insistir en que las intervenciones no han de ser arbitrarias, sino planificadas en función del contexto, de los objetivos y de los recursos de los que se dispone, teniendo siempre en cuenta los sujetos y grupos con los que se interviene, a fin de que las actuaciones no se conviertan en una mera reproducción mecánica y estereotipada de los intereses burocráticos. Es en este sentido que Weninger (1962 citado en Geissler & Hege, 1997, p. 27) recuerda, en relación al método o plan que guía el transcurso de la intervención, que:

“Los métodos educativos no son puras técnicas, ni modos de proceder que predeterminan o fijan hasta el más mínimo detalle, sino formas de encuentro humano variables según el tiempo, el lugar, la situación de la personalidad y el estado de ánimo de los participantes” (Weninger, 1962, p. 56).

Del estudio de estas y otras cuestiones, dan cuenta los modelos de intervención socioeducativa que presentamos a continuación, sistematizados a partir de las clasificaciones de diversos expertos de la Pedagogía Social del contexto académico español. Algunos autores y autoras han construido sus propuestas en base a las grandes corrientes pedagógicas del siglo XX y otros, asumiendo un mayor riesgo, dan cuenta de su propio modelo de intervención.

Cuadro nº 22

Modelos de acción-intervención socioeducativa presentes en el contexto pedagógico-social español

Enfoque o perspectiva predominante	Modelo de acción-intervención
Educativo	Tecnológico
	Preventivo
	Justicia social
	Inclusión social
Benéfico-asistencial	Caridad
	Familiar/ Familiar-carismático
Clínico	Represivo o clásico/ Institucional
	Médico o curativo
Psicosocial	Psicoanalítico
	Conductista
	Estructuralista
Político-social	Comunista
	Crítico-emancipatorio
Comunitario	Comunitario
	Trabajo en red

Elaboración propia.

La descripción de los diversos modelos se vincula a la necesidad de identificar formas “típicas” de actuación, ligadas a los aportes teóricos y empíricos de la disciplina; con esta pretensión, la clasificación que presentamos se organiza en torno a seis grandes enfoques o perspectivas de análisis: educativo, benéfico-asistencial, clínico, psicosocial, político-social y comunitario (ver cuadro nº 22). Se trata de una clasificación inacabada y abierta al debate, en la que sin duda podrían ser incluidos otros modelos, pero que pretende integrar un amplio elenco de formas de entender las prácticas educativas. Todo ello con el propósito de visualizar las identidades de la Educación Social en los diversos ámbitos de acción y, específicamente, en el marco de los servicios sociales.

Finalmente, presentamos nuestra propuesta de modelos de intervención socioeducativa, construida en función del nivel de autonomía del sujeto y el grado de acompañamiento educativo desarrollado por el profesional, centrada en el escenario de los servicios sociales comunitarios.

### **3.5.1.1. El enfoque educativo**

Los modelos inscritos dentro de este enfoque se centran en elementos definitorios de las prácticas educativas: la sistematicidad y eficacia (tecnológico), el carácter anticipatorio (preventivo) y las finalidades o meta-objetivos de la educación (justicia social e inclusión social).

#### **3.5.1.1.1. Modelo tecnológico**

En primer lugar, nos referimos al modelo teórico en torno a la pedagogía social e intervención socioeducativa propuesto por Antoni Colom (1987), quien postula que la Pedagogía Social ha de desarrollarse a partir de un enfoque tecnológico, a fin de conseguir acciones eficaces aplicadas a la realidad social. En este sentido, indica que “la nueva relación entre Pedagogía Social y Educación Social debe darse en la *acción*, entendida como un elemento coordinante entre la teorización normativa, propia de la Pedagogía Social y la aplicabilidad de esta normativa a través de las pertinentes estrategias que definan y den soporte a la acción intervencionista sobre la realidad” (Colom, 1987, p. 20). Partiendo de estas premisas, propone una taxonomía de los modelos de intervención en base a los contextos del campo

de acción (escolar y social), distinguiendo en cada uno de ellos espacios orgánicos (o físicos), supraorgánicos (no físicos) y mixtos (que poseen cualidades de los dos anteriores).

En su opinión, bajo esta taxonomía cualquier campo de intervención socioeducativa queda delimitado, tanto por su realidad escolar y social, como por su lugar concreto de realización (aula, taller, ciudad, etc.), por su funcionalidad (organizativa, recuperadora, compensatoria, etc.) y por la incidencia institucional en su desarrollo (escolar normal o especial, carácter político, religioso, etc.). Es decir, cualquier actividad de carácter educativo-social podrá ubicarse en este modelo e integrarse con racionalidad en la Pedagogía Social.

Desde nuestra perspectiva, si bien la definición de la Pedagogía-Educación Social desde un paradigma tecnológico aporta sistematicidad y rigurosidad a las actuaciones que se llevan a cabo, con procedimientos de diseño, ejecución y evaluación aplicables en diversos espacios pedagógico-sociales, simplifica en exceso las múltiples caras de la propia intervención socioeducativa. Más aún, si como propone Colom (1987, p. 26), desligamos la Educación Social de las connotaciones ideológicas y teleológicas de las acciones socioeducativas, al considerar que éstas “no se conformarán, necesariamente, como parte integrante y constituyente del armazón conceptual que sustenta a la propia Pedagogía Social”.

Por todo ello, discrepamos con este modelo, pues aun reconociendo la necesidad de ordenar y articular las prácticas profesionales con propuestas teóricas que les sirvan de orientación, no aceptamos que se realice a expensas de reducir -en exceso- la naturaleza del quehacer educativo a la aplicación sistemática de conocimientos científicos sobre los educandos, para conseguir unos objetivos previamente establecidos. En este sentido, Caride (2005) aunque comparte algunas de las aportaciones que el paradigma tecnológico hace a las prácticas educativas, considera que éstas no deben acomodarse a un esquema tan restrictivo, fundamentalmente por dos razones (Caride, 2005, p. 107): de un lado, porque es difícil entender como la atención pedagógica a determinadas problemáticas sociales (por ejemplo, las que se relacionan con la inadaptación y marginación social, la exclusión o la pobreza) puede ser congruente con una actuación social cuya máxima preocupación consiste en diseñar, aplicar y evaluar estrategias en función de su eficacia; de otro, porque

se hace difícil justificar la alineación de determinadas prácticas socioeducativas de neta proyección sociopolítica y axiológica, como es el caso de la animación sociocultural o de la educación ambiental, con planteamientos epistemológicos que, de manera implícita, parecen contradecir los principios que históricamente justificaron su aparición como modos alternativos de imaginar y conducir los procesos de transformación social.

### **3.5.1.1.2. Modelo preventivo**

La prevención entendida como anticipación y afrontamiento de problemas a medio y largo plazo para preservar el bienestar o reducir los factores de riesgo de la ciudadanía, continúa considerándose uno de los principios básicos de cualquier intervención educativa (véase 3.4.1.3). Tal y como se indicó anteriormente, se distinguen tres niveles clásicos de prevención (Caplan, 1985): primaria, secundaria y terciaria, cada uno de los cuales dará lugar a intervenciones socioeducativas diferenciadas.

En el nivel primario, las actuaciones educativas se dirigen a toda la población, aunque las personas no presenten problemas en el momento de la intervención; en el nivel secundario se actúa cuando se detecta el inicio de algún problema para reducir su incidencia y prevalencia; y, en el tercer nivel, las intervenciones son realizadas con carácter “rehabilitador”, es decir, cuando los problemas ya se han producido. Estos tres niveles del modelo preventivo de intervención, han de ir unidos a un enfoque comunitario que involucre a los miembros de la comunidad en el desarrollo de estrategias e iniciativas anticipativas que posibiliten disminuir las consecuencias derivadas del problema concreto y conseguir la búsqueda de soluciones comunes y consensuadas.

Desde esta perspectiva, afirma Caride (1999, p. 38) que “no es imaginable una tarea preventiva que no sea pensada en términos pedagógico-sociales, sobre todo a nivel primario y comunitario”. De ahí que sea necesario diferenciar la prevención de la asistencia que palia, socorre, encubre, esconde los problemas, situando a la persona en una situación de dependencia con respecto al profesional. Los modelos preventivos, en donde los educadores y educadoras juegan un importante papel en cuanto a la detección y prospección de las dificultades de la ciudadanía, han de ser convergentes “con la formación de personas conscientes, responsables, críticas, con la sociedad en

la que viven y en base a la cual imaginan un futuro mejor. Porque la prevención es un quehacer ligado a la construcción de la ciudadanía y a la reivindicación del derecho a una vida digna” (Caride, 1999, p. 41). Se trata de poner en marcha una acción socioeducativa anticipatoria que posibilite a las personas desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para educar y educarse en principios y valores democráticos, haciendo efectivos los derechos que como ciudadanas y ciudadanos les son propios.

Sin embargo, como advierte Núñez (2007), la prevención puede desarrollarse según una notable vocación intervencionista, que establece categorías diferenciales de individuos a los que se les ofrecen circuitos especiales de recorrido social. En este caso, prevenir es vigilar, anticipar la emergencia de acontecimientos supuestamente indeseables (anomalías diversas, conductas desviadas, etc.) en poblaciones definidas como portadoras de tales riesgos. Desde esta óptica, el modelo preventivo se desvincula de la promoción de la justicia social y la reivindicación de una mejor calidad de vida para situarse en el control de determinados individuos y grupos de la sociedad.

### **3.5.1.1.3. Modelos de intervención socioeducativa: de la caridad a la inclusión**

Para hacer referencia a estos modelos, nos basamos en las aportaciones de Xavier Úcar (2004), quien centrándose en el estudio de la evolución de la política social y de los servicios sociales realiza una clasificación amplia y próxima al propósito de nuestra investigación, considerando las variables siguientes: características de la sociedad en que se produce; relaciones típicas entre los miembros de las clases sociales o de las clases participantes; características de la situación o contexto de intervención; características del tipo de intervención; características profesionales y personales de los agentes de intervención. Así distingue entre: el modelo de intervención de la caridad, el modelo de justicia social y el modelo de inclusión social.



El primer modelo, perteneciente al enfoque benéfico-asistencial<sup>7</sup>, es propio de la sociedad de la época pre e industrial y constituye el antecedente de algunas de las modalidades de lo que hoy se define como intervención socioeducativa. En este modelo el objetivo de la intervención, fundada en la compasión y el prestigio social, se pone en la propia acción del interventor orientada a la satisfacción de necesidades de quienes se encuentran en situación de pobreza, enfermedad, etc. La intervención se produce voluntariamente entre los acomodados (activos en la relación social de asistencia) y los que no lo están (que se limitan a agradecer lo que se les provee), a través de la iniciativa individual y de la beneficencia. Cada uno tiene su lugar en la sociedad y no se contempla la posibilidad de cambio social.

El segundo modelo, el de justicia social, se desarrolla a mediados del siglo XIX en una sociedad plenamente industrializada, en la que se genera el trabajo fabril; época también de la revolución industrial y de la puesta en marcha de los movimientos obreros para rebelarse contra un régimen que consideran injusto y opresor.

Este modelo supera al anterior, en la medida en que la intervención socioeducativa se dirige a atender a los pobres como una cuestión de justicia social y no de caridad. Se trata de una mirada más amplia de la intervención, incluyendo también acciones promocionales, formativas y educativas. Aun así, la intervención continúa estando reducida al ámbito de la necesidad o de las problemáticas sociales y cuenta con una mayor presencia de las organizaciones estatales. La principal característica de este modelo es la profesionalización de la función social o socioeducativa de la intervención, dado que se considera que la intervención profesional es técnica y requiere una formación y acreditación para poder ejercerla. También aparecen un nuevo tipo de interventores, los militantes, que amplían los ideales que guían las intervenciones, integrando un ideal utópico al ideal administrativo de los funcionarios.

El modelo de inclusión social, desarrollado en el último tercio del siglo XX y principios del nuevo milenio se inserta en un marco social

---

<sup>7</sup> Para dar cuenta del orden secuencial que sigue Úcar (2004) en su articulación de modelos, presentamos el modelo de caridad en este apartado aunque lo incluimos dentro del enfoque benéfico-asistencial.

caracterizado por profundos cambios, como consecuencia, entre otros factores, de los procesos de globalización y la emergencia de las nuevas tecnologías. En esta sociedad definida como “líquida” (Bauman, 2007a), en “riesgo” (Beck, 2006) o en “red” (Castells, 2001), se produce un cambio en el discurso de la intervención socioeducativa que se dirige a toda la población, no solo a quienes se encuentran en situación de necesidad.

De ahí que el objetivo de la intervención se centre en proporcionar los recursos necesarios para vincular a las personas -excluidas o no- a las diferentes redes de relaciones que estructuran la vida social. En este modelo hacen su aparición los profesionales del llamado Tercer Sector, que trabajan junto a los profesionales de la Administración en los procesos de intervención socioeducativa.

Además, en el modelo de inclusión social adquiere un mayor auge el ideal crítico que pone de manifiesto la incapacidad de las intervenciones exclusivamente técnicas para dar respuestas a las problemáticas socioeducativas, en sociedades cada vez más complejas. No obstante, a pesar de los avances que supone este modelo con respecto a los anteriores, Úcar (2004, p. 21) advierte de la “gradual y progresiva colonización técnica de lo social” y de la necesidad de insistir en la incapacidad de este tipo de intervenciones, consideradas de forma exclusiva para abordar las problemáticas socioeducativa y -añadimos- garantizar el derecho de la ciudadanía a educarse en diferentes espacios (físicos y/o virtuales) a lo largo del tiempo.

También la legislación autonómica de servicios sociales (véase capítulo 2) va a influir en los modelos de actuación que se desarrollan, diferenciándose entre aquellas leyes que segmentan a la población en colectivos específicos, de aquellas otras en las que prima una perspectiva global y de conjunto evitando la fragmentación de las problemáticas sociales. Asimismo, la denominación empleada, más próxima al ámbito clínico (atención primaria) o a la visión comunitaria (servicios sociales comunitarios) y los principios rectores que se establezcan, darán lugar a diversas interpretaciones de la acción socioeducativa.

### **3.5.1.2. El enfoque benéfico-asistencial**

Bajo esta perspectiva de análisis, se incluyen los siguientes modelos de intervención: el de caridad, centrado en el auxilio y satisfacción de las necesidades básicas y el familiar o familiar-carismático, en el que la atención educativa se realiza desde la camaradería, el entusiasmo, pero sin que el educador sea considerado un profesional.

#### **3.5.1.2.1. Modelo de caridad**

El modelo de caridad, tal y como se ha indicado anteriormente, se basa en la actuación individual y en la beneficencia. El concepto de caridad se consolidó en la Edad Media como una virtud cristiana vinculada a la Iglesia y las órdenes religiosas, predominando las acciones individuales - principalmente a través de la limosna- entendidas como ayuda al prójimo (“pobre”) que contribuyen a la salvación de quienes las realizan (“ricos”). Siguiendo a Carreño (2003), las decisiones más significativas en cuanto a la reorganización de las acciones sociales con respecto a los pobres se tomaron en el segundo decenio del siglo XVI, como consecuencia de varias crisis agrícolas de importantes consecuencias alimentarias. En esta nueva política social se clasifica a los pobres en “verdaderos” y “falsos”, manteniendo los primeros las posibilidades de atención a través de la limosna y los segundos, la obligación de trabajar y el castigo en caso de resistencia. “Esta extraña mezcla de represión y ayuda caracterizará toda la política social de la modernidad” (Carreño, 2003, p. 30); ambivalencia que permanece hasta nuestros días.

Posteriormente, a partir del siglo XVIII, aunque la Iglesia continúa teniendo una presencia importante en la asistencia a los pobres a través de la limosna y otros establecimientos específicos como los hospitales, se irá acentuando la tendencia secularizadora. Los ilustrados cuestionaron las funciones asistenciales de la Iglesia y teorizaron sobre la responsabilidad de los poderes públicos, municipales y estatales, en las tareas asistenciales; de manera que la caridad empieza a ceder protagonismo a la beneficencia pública. Además, destaca el peso concedido a la familia en el desempeño de funciones sociales, así como el mutualismo y la solidaridad que surgen en torno a la amistad y la vecindad.

Es evidente que, como afirma Vilà (2003, p. 83), el conjunto político e institucional de la caridad es muy amplio. Está formado por acciones, recursos, organismos y entidades, así como derechos y deberes, que, a pesar de su dispersión, tuvieron formas más o menos organizadas. Pero entre los servicios sociales y la caridad se pueden establecer algunas diferencias que se reafirmarán en la segunda mitad del siglo XX cuando se institucionalice el Estado del Bienestar, que supone el reconocimiento de la responsabilidad estatal en la garantía de un nivel de vida mínimo para toda la ciudadanía. La asistencia ya no depende de la voluntariedad y sentimientos de los donantes sino que la cobertura de las necesidades básicas de los ciudadanos y ciudadanas, a través de los servicios públicos (educación, sanidad, servicios sociales, etc.), se concibe como un derecho social.

### **3.5.1.2.2. Modelo familiar y familiar-carismático**

El modelo familiar y familiar-carismático es propio de la educación especializada con infancia y juventud en riesgo social. Desde el marco de la inadaptación social, Planella (2009) diferencia ambos modelos, ya que responden a formas diversas de entender la profesión de los educadores sociales y las prácticas educativas.

El primer modelo al que hace referencia es el *familiar*, en el cual los educadores y educadoras se basan en ideas como el servilismo, el pionerismo, la generosidad, el entusiasmo, etc. En este modelo, el educador asume el rol de padre o hermano mayor de los niños y niñas con los que trabaja. El educador no se considera un profesional, sino que está interesado en vivir con los chicos las emociones de la vida en una comunidad. Este modelo evolucionará con el tiempo a otro denominado *familiar-carismático* en el que el educador se da cuenta de que necesita técnicas y conocimientos especializados para llevar a cabo las actuaciones educativas, no siendo suficiente con el amor y la ayuda a la infancia. Empieza a hablarse por tanto, de la necesidad de que el educador tenga conocimientos de Medicina, Psicología, Pedagogía, etc.

En este sentido, puede afirmarse que la evolución de ambos modelos refleja un cambio tanto en la concepción de los servicios sociales -que han pasado a ser considerados servicios universales e igualitarios- como en el papel de los agentes de la educación, que vinculados al voluntariado y buen

hacer de las órdenes religiosas han ido incorporando figuras profesionales especializadas en la intervención en el campo social.

### **3.5.1.3. El enfoque clínico**

En este enfoque se incluyen aquellos modelos que consideran que las causas de la problemática social se sitúan en el individuo: modelo represivo o clásico y el modelo médico o curativo. El modelo represivo o clásico parte del principio de que la reparación del mal ha de ser realizada por parte del individuo que lo ha causado en instituciones correctoras. Por su parte, el modelo médico o curativo concibe la conducta inadaptada como una patología.

#### **3.5.1.3.1. Modelo represivo o clásico**

El modelo *represivo o clásico* (Ayerbe, 1991), es un modelo autoritario o coercitivo que también ha recibido el nombre de tratamiento institucional. Centra su atención en la delincuencia y las intervenciones que se llevan a cabo se basan en que la idea de que el castigo deberá ser proporcional al delito, buscando así devolver el mal causado por el delincuente a la sociedad e intimidarle para que no vuelva a delinquir. Frente a estos modelos coercitivos de tratamiento institucional, Mohedano y Ortega (1999) consideran que las instituciones comunitarias -no masificadas- constituyen un buen instrumento de socialización para aquellos niños y jóvenes que carecen de familia o son rechazados por ella. Este tipo de instituciones, si bien pueden producir efectos perversos como el hospitalismo psicológico (deficiencia emocional del niño que ha vivido durante largo tiempo en una estructura institucional, bajo reglamentos y normas despersonalizadas) también pueden constituir una plataforma educativa fundamental, siempre que se tengan en cuenta las siguientes premisas (Mohedano & Ortega, 1999, p. 61):

- Que la educación sólo es posible en un clima de libertad.
- La libertad implica riesgos y la educación debe respirar en libertad.
- La imaginación a la educación, especialmente, en una educación tan compleja.

- La buena voluntad, el estar en el problema de los muchachos, es condición previa, pero no suficiente.
- Para tranquilidad de conciencia de quien corresponda, no podemos obviar decir que con una adecuada educación, medios “técnicos” y científicos, dando una consideración de riesgo aceptable a una educación abierta (igual que se acepta una central nuclear o química), gran parte de ellos son recuperables para la convivencia en comunidad.
- En estas casas de educación especializada y con muchachos tan complejos debe evitarse la masificación.

#### **3.5.1.3.2. Modelo médico o curativo**

Este modelo se centra en la necesidad de hacer supervisiones del educador y trabajar en pareja pedagógica (Planella, 2009). Desaparecen las referencias familiares presentes en el modelo familiar y en el familiar-carismático y la intervención se fundamenta en tratar técnicamente a los individuos que presentan inadaptaciones. Según Ayerbe (1991), tal modelo de rehabilitación concibe la conducta inadaptada como una patología, siendo clasificada mediante un diagnóstico en función de los síntomas que presenta. Los procedimientos destinados a cambiar el comportamiento se llaman “terapias” y son administrados a “pacientes” en centros terapéuticos.

Este modelo centra el problema en los individuos considerando que son enfermos, necesitados de tratamiento por personas expertas (psicólogos, psiquiatras, etc.) -fundamentalmente a través de la psicoterapia-, pretendiéndose que la persona se ajuste a sí misma y con su ambiente (Garrido Genovés, 1987). Apenas se tiene en cuenta la incidencia de las instituciones y estructuras sociales en la situación de inadaptación en la que se encuentra la persona, existiendo el riesgo de que quede clasificada y estigmatizada de manera permanente.

#### **3.5.1.4. El enfoque psicosocial**

En este enfoque situamos un conjunto de modelos inspirados en diferentes corrientes psicológicas: psicoanalítico, estructuralista y conductista.

#### **3.5.1.4.1. Modelo psicoanalítico**

El modelo psicoanalítico se inspira en la psicología profunda, ortodoxa o disidente (Freud, Reich, etc.). Dentro de este modelo la experiencia educativa más conocida es la escuela moderna de Summerhill, fundada por A. S. Neill en Leiston (Inglaterra) en 1921, perteneciente a las pedagogías antiautoritarias o “libertarias” (Quintana, 1984). Esta escuela promueve una educación basada en la libertad, cuyo fin último es conseguir la felicidad del niño. En este sentido el propio Neill (1978, p. 283) afirma que “si la palabra felicidad significa algo, significa un sentimiento íntimo de bienestar, una sensación de equilibrio, un sentimiento de estar satisfecho de la vida. Estas cosas sólo pueden existir cuando uno se siente libre”.

A pesar de las numerosas críticas que ha recibido este modelo de escuela, para Neill la libertad no significa libertinaje ni tampoco insensatez por parte del educador. Por el contrario, expresa que el respeto entre los individuos tiene que ser recíproco, de modo que la relación entre maestro y alumno no se basa en la dominación y el miedo sino en que todos tienen iguales derechos. Además, la libertad no significa la renuncia al sentido común sino que en Summerhill también se toman las precauciones pertinentes para garantizar la seguridad de los alumnos (poner un salvavidas por cada seis niños para que puedan bañarse, evitar que los menores de once años anden solos en bicicleta por las calles, etc.). No obstante, este conjunto de reglas proceden de los propios niños y son votadas en una asamblea escolar general.

Si hay un elemento fundamental que represente el gobierno democrático de Summerhill es la asamblea, órgano de gestión en el que se votan todos los aspectos relacionados con la vida social o de grupo, así como los castigos para quienes han violado las normas. Cada individuo, tanto personal docente como alumnado, tiene un voto con igual valor, de manera que no se establecen diferencias en la participación. Sólo determinados aspectos relacionados con el funcionamiento de la escuela (contratación/despido de maestros, elaboración de menús, pago de facturas, etc.) no son sometidos a votación. Cada asamblea es presidida por un individuo diferente, nombrado por el presidente anterior, y el trabajo de secretaría es voluntario. En la escuela de Summerhill, tomando las palabras de Feroso (1994, p. 142), “la educación social pretendía devolver a los educandos la felicidad y la libertad, entre otras razones, porque eran capaces

de hacer conscientes motivaciones inconscientes reprimidas, que tejen la red de las relaciones interpersonales”.

#### **3.5.1.4.2. Modelo estructuralista**

El modelo estructuralista de educación social hunde sus raíces en la obra de Ferdinand de Saussure “*Curso de Lingüística General*” (1916), que postula la existencia de una ciencia general de signos (semiología). Asimismo, siguiendo a Núñez (1990), destacan las propuestas de Miller (1985), Levi-Strauss (1999) y Lacan (1980) para quienes la noción de sujeto es estrictamente incompatible con la de estructura, dado que ésta pre-existe al sujeto. Partiendo de estos autores, en nuestro país, Violeta Núñez (1990) ha inscrito la Pedagogía Social en el paradigma estructural resaltando que los conceptos clave devendrán del propio discurso pedagógico. Con la consideración de que el conflicto es inherente a lo humano, en el modelo estructural de la Pedagogía Social, la educación (Núñez, 1990, p. 183):

- no erradica las condiciones sociales de producción de conflictos, sino que produce efectos en los sujetos que les posibilita un posicionamiento diferente en lo social (cambio de lugar o promoción social del sujeto);
- produce, a su vez, conflictos recurrentes que, a lo largo de la historia, la Pedagogía intenta resolver. Esto es, volver a conceptualizar, como paradójico retorno hacia adelante.

El objeto de la Pedagogía Social es el “sujeto social”, es decir, el espacio de la articulación de la persona y lo social en el sentido de la adquisición -por parte del sujeto- de lo que la sociedad de su época señala como pertinente para acceder a la normalidad. Siguiendo a Feroso (1994, p. 144), los principales rasgos de este modelo son: evita o amortigua las desigualdades y conflictos comprobables en la realidad social; concibe la educación social y la reinserción como una acción unitaria e integradora; la inadaptación se entiende como una conducta que excede los límites de los comportamientos tipificados como “normales”; favorece la integración cultural de los grupos marginados, en busca siempre de la unificación y normalidad; posibilita un intercambio contractual, estableciendo las obligaciones de cada una de las partes intervinientes en relaciones educativas



asimétricas. De este modo, la educación queda definida como acción intencional que se despliega asimétricamente desde el agente de la educación al sujeto, pero la sanción del contenido en términos de proceso de adquisición la realiza el sujeto (Núñez, 1990).

#### **3.5.1.4.3. Modelo conductista**

Dentro del modelo conductista, ha sido célebre la experiencia utópica y novelada de Walden dos, escrita por B. F. Skinner (1978), en la que muestra una sociedad utópica, construida científicamente en base a la teoría conductista operante. En esta comunidad ideal, técnicamente controlada, destaca el determinismo y la negación de la libertad a la que se ven sometidos sus miembros, así como la manipulación de los educandos mediante las estimulaciones controladas que los educadores llevan a cabo (Fermoso, 1994).

La obra de Skinner se enmarca dentro de las teorías de aprendizaje conductistas que defienden el empleo de procedimientos experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos-respuesta. Entre los principios generales más importantes del aprendizaje dentro de este modelo destacan (Gros, 2001, p. 235): el condicionamiento operante, los procesos de refuerzo y el moldeamiento.

El *condicionamiento operante* se refiere a una conducta que es emitida espontáneamente por el sujeto y que provoca la aparición de un refuerzo; como consecuencia de la presencia del refuerzo aumenta la probabilidad de ocurrencia de la emisión de dicha conducta. Este tipo de condicionamiento se denomina *operante* o *instrumental* porque el organismo opera en su ambiente y las respuestas desempeñan una función instrumental en la determinación de una consecuencia.

Los *procesos de refuerzo* son aquellos en que una determinada clase de respuestas ven aumentadas sus probabilidades de ocurrencia futura debido a las consecuencias que tales respuestas tienen sobre el contexto y sobre el propio sujeto. El refuerzo puede ser de dos tipos: positivo y negativo. El positivo aumenta la probabilidad de emisión de la conducta que provoca la aparición de un refuerzo. El negativo se da cuando la conducta tiene como consecuencia la desaparición de un estímulo aversivo. El refuerzo negativo

puede ser: de evitación, cuando la conducta impide la presencia de un estímulo adverso, o de escape cuando la conducta elimina la presencia de un estímulo aversivo.

Asimismo, el refuerzo puede presentarse de dos formas: refuerzo fijo, cuando el reforzador aparece después de cada respuesta y refuerzo variable, en el caso en que se dan reforzadores únicamente a determinadas respuestas. El refuerzo puede utilizarse para crear conductas nuevas a partir de conductas existentes, con ello se consigue el moldeamiento del comportamiento. Según Gros (2001, p. 237) “Skinner consideraba que todo aprendizaje puede lograrse mediante el moldeamiento llamado también método de aproximaciones sucesivas, mediante el cual se crean conductas nuevas a partir de la conducta existente, reforzando gradualmente sólo aquellas respuestas que se parecen cada vez más a la conducta final deseada”.

La influencia del conductismo en la educación social es clara, pues a lo largo de la historia se han llevado a cabo prácticas educativas derivadas de esta corriente psicológica en instituciones de servicios sociales especializados (centros de reeducación de menores, de atención a personas con diversidad funcional, etc.) y aunque actualmente no cuenta con numerosos adeptos, la repetición de la conducta del individuo en base a un determinado reforzador continúa implícitamente presente en algunas de las intervenciones educativas que se están llevando a cabo.

En el marco de la educación social, entendemos que es un modelo cuestionable, en cuanto consideramos que el ser humano no es una *tabula rasa*, que pueda ser moldeado en base a asociaciones aprendidas entre estímulos y respuestas, sin tener en cuenta el conjunto de aspectos subjetivos que rodean los procesos de aprendizaje. Además, como afirma Feroso (1994, p. 143) “el determinismo y la práctica negación de la libertad humana, la manipulación de los educandos mediante las estimulaciones controladas por el educador (...) [es] una utopía inaceptable por quienes admitimos la libertad humana y trabajamos por pulirla y perfeccionarla”.

### **3.5.1.5. El enfoque político-social**

Dentro de este enfoque se sitúan dos modelos vinculados al valor de la colectividad y a la concepción liberadora de la educación: comunista y crítico-emancipatorio.

#### **3.5.1.5.1. Modelo comunista**

El modelo comunista, está representado por A. S. Makarenko, quien en la Colonia Gorki, centro situado cerca de Poltava (1920-1923) educó a niños con graves dificultades: huérfanos, delincuentes, etc., que se habían quedado sin hogar tras los años de la revolución bolchevique. Sus principios pedagógicos son: la colectividad y la realización de trabajo socialmente útil. En las actividades desarrolladas en la colonia, la colectividad prima frente a la individualidad, dado que para él “el educador es quien crea y organiza la colectividad, pero es ésta quien realmente educa a los individuos. Ahí reside una de las grandes ideas-fuerza del educador soviético: el educador no sólo actúa relacionándose directamente con el educando, sino también, y quizá sobre todo, organizando el medio social en el que éste se desarrolla” (Trilla, 2001, p. 134).

En este modelo pedagógico, los intereses de la colonia están por encima de los propios y en ella ha de imperar una disciplina que -con tintes militaristas- sea aceptada por todos. La organización de la colonia Gorki se articula bajo un sistema autogestionario, cuyos acuerdos son tomados por el consejo de colectividad.

El trabajo es también uno de los principios pedagógicos fundamentales de Makarenko, pero se trata de un trabajo real, efectivamente productivo y socialmente útil. A diferencia de otros métodos pedagógicos que consideraban el trabajo exclusivamente con fines formativos, para el pedagogo soviético el trabajo ha de ser una actividad productiva y útil. Además, cree en la necesidad del esfuerzo de los alumnos y en la rigidez de la enseñanza, rechazando las corrientes pedagógicas de corte naturalista que se basaban en la espontaneidad infantil y en la ausencia de disciplina.

Si bien, la pedagogía de Makarenko pueda resultar trasnochada y no concordemos con todas sus afirmaciones, de ella podemos rescatar, como

afirma Trilla (2001), los procedimientos y pistas que nos ofrece para repensar el sentido de la colectividad frente al individualismo hipertrofiado de nuestra sociedad neoliberal. No se trata, a nuestro parecer, de anular al individuo, al sujeto en sí, sino de reconocer y repensar el valor de la comunidad y lo comunitario en las intervenciones socioeducativas que se están llevando a cabo en contextos diversos y que buscan un nuevo modelo de sociedad más justo y democrático. Desde una perspectiva amplia, la pedagogía socialista entendida como la orientación pedagógica que propone una educación integral y politécnica, con criterios antiselectivos y anticapitalistas con el horizonte de crear una sociedad donde el trabajo creador, la justicia social y la cooperación debieran marcar las pautas del desarrollo colectivo (Costa, 2010), continúa en la base de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

### 3.5.1.5.2. Modelo crítico-emancipatorio

El modelo crítico-emancipatorio o “teoría crítica” es fruto de la concepción liberadora y emancipadora de la educación desarrollada al amparo de la Escuela de Frankfurt en Alemania. Además, sienta sus raíces en la teoría *marxista-socialista* de la emancipación que entiende que ésta se ha de realizar colectivamente librando a la clase trabajadora de la explotación capitalista (Marx y Engels) y en las tendencias emancipadoras *libertarias* vinculadas a las revoluciones estudiantiles de los años sesenta que buscan la autonomía del educando en el proceso educador (Quintana, 1984). Entre los autores más representativos destaca K. Mollenhauer quien ha centrado su reflexión pedagógica en el campo de la protección juvenil. Entre las tesis básicas de la Pedagogía Social de este autor destacan (Fermoso, 1994, p. 74):

- Interés epistemológico referido al cambio y formas de la praxis, que traduce en criterios expresados por estas palabras: “maduración”, “autodeterminación”, “libertad”, “democratización” y “emancipación”.
- Eliminación del dominio irracional y liberación de toda clase de coacción.
- Crítica radical de la sociedad, incapaz de producir conceptos verdaderos.

- Confrontación de lo fáctico con lo posible objetivo.
- Intelección de la crítica en sentido práctico, no ontológico.
- Lucha por un orden que posibilite la emancipación progresiva de la acción social.
- La pedagogía social es praxis educativa fuera de la escuela y de la familia, en las sociedades industrializadas modernas. Y, al mismo tiempo, es la ciencia/teoría de esta praxis.
- Para que la acción educativa sea eficaz no es suficiente cuidar y mejorar la relación educador/educando; hay que planificar y cambiar los condicionamientos sociales.
- Los educandos han de participar en su propia educación, objetivo posible de conseguir si se promueve la autonomía, la independencia y la maduración.
- La pedagogía social ha de buscar la integración en la comunidad, ante los muchos conflictos del desarrollo, encomendando a la familia el carácter cultural de este desarrollo y a la escuela la transmisión de los saberes. La integración ha de compaginarse con el cambio y el progreso social. La pedagogía social puede lograrlo mediante la espontaneidad y la productividad, la crítica y la revisión de los propios objetivos.

Este modelo de “teoría crítica”, que entiende la pedagogía social como emancipación, se ocupa de elaborar con carácter reflexivo-crítico las relaciones entre la educación y la sociedad. La perspectiva crítica vendrá dada por la crítica ideológica de la realidad de la escuela y las prácticas que en ella ocurren (Pérez Serrano, 2002), y por una manera peculiar de ver la práctica educativa en la que el diálogo constituye el elemento central que sustenta la relación entre los sujetos interlocutores y que les posibilita la construcción de conocimiento y la reflexión problematizadora de la realidad social. Para Cambi et al. (1966, p. 33; citado en Pérez Serrano, 2003, p. 49) los principales rasgos de la Pedagogía Social Crítica son:

- Debe partir de la situación concreta, otorgando importancia a las diferencias culturales y teniendo en cuenta la memoria histórica.
- Es autocrítica y utiliza la reflexión del colectivo como criterio de valoración de la práctica.
- Es dialéctica. Utiliza el modelo ecológico, por el hecho de ser racional, intercontextual e intersistémico.
- Parte de supuestos emancipatorios, usando la investigación como estrategia metodológica.
- Considera que la teoría y la práctica son indisociables y se transforman dialécticamente.
- Es comunicativa y consensual. Comunicación y consenso pueden existir en un modelo ecológico a través de la negociación y la conexión con los diversos sistemas.
- Los dos rasgos más significativos son la perspectiva de transformación de la realidad y la concienciación.

Este modelo ha tenido una importante incidencia en la educación social y continúa vigente en aquellas propuestas educativas que, a través de la reflexión crítica y la participación ciudadana, parten de la consideración de los educandos como sujetos activos capaces de asumir un compromiso colectivo en la mejora de la calidad de vida y la transformación de la realidad social.

#### **3.5.1.6. El enfoque comunitario**

En esta clasificación incluimos aquellos modelos en los que la comunidad es el elemento vinculante de las prácticas educativas, a través de las redes locales que se tejen entre diferentes servicios y entidades de un territorio concreto. Estos son: el modelo comunitario y el modelo de trabajo en red.

### 3.5.1.6.1. Modelo comunitario

La comunidad, referente fundamental en la acción educativa, se ha ido configurando en torno a la proximidad, la cooperación, la comunicación, el intercambio, etc., constituyendo un eje central e ineludible para la participación de la ciudadanía en sus contextos y territorios de referencia. Se trata de un término complejo y polivalente al que se le han otorgado numerosos significados. Entre otros, se identifican desde visiones utópicas e idílicas de la comunidad hasta alusiones a la comunidad como sinónimo de sociedad, pasando por referencias a la comunidad desligada de un ámbito territorial que la delimite (como es el caso de las comunidades virtuales) o con una delimitación muy precisa (comunidad de vecinos, comunidad escolar, etc.).

Para Caride (1997), el redescubrimiento de la comunidad en referencia tanto a las formas espontáneas de la vida cotidiana como al pensamiento reflexivo que alienta cambios de carácter sectorial o global, ha enfatizado la necesidad de contemplar las comunidades como un escenario privilegiado para la acción social, transfiriéndole la condición de *sujeto activo* y no de objeto de atención. Esta reconceptualización introduce cambios en los niveles de conciencia de las personas, a partir de procesos educativos que les facilitan generar conocimientos desde su práctica cotidiana y poner en marcha acciones orientadas a la transformación de sus condiciones de vida en clave de igualdad y solidaridad social.

En este sentido, el modelo comunitario, posibilita visibilizar las problemáticas sociales desde una perspectiva holística, multidisciplinar y compleja, planteando actuaciones de carácter preventivo e integrador, en la línea del enfoque ecológico de la intervención social que considera la existencia de una constante interdependencia entre el individuo y su ambiente. Para Sáez (1999), desde un enfoque sociocrítico, los principales rasgos del modelo comunitario son: la participación involucrada, el consenso y la autorreflexión.

En este modelo de intervención se considera que las personas aprenden colaborativamente, siendo la participación involucrada un proceso más complejo y denso que la simple participación mecánica. Especialmente interesante nos parece la significación que Pedro Demo (1988) atribuye al

concepto de participación, entendida como conquista, como un proceso que se está continuamente rehaciendo. A partir de esta noción indica que la participación no puede ser entendida como dádiva, como concesión, como algo preexistente.

En primer lugar, no puede ser entendida como dádiva porque si no sería fruto de la autopromoción, sería en todo caso una participación tutelada dependiente de quien da espacios para la participación. Tampoco puede ser entendida como concesión, porque no es un fenómeno residual de la política social, sino uno de sus ejes fundamentales en tanto en cuanto la conquista participativa no se reduce a los servicios del Estado. Por último, la participación no ha de ser entendida como algo preexistente, si así fuera caeríamos en una mirada asistencialista bajo la cual sólo participamos cuando nos conceden la posibilidad. Llegado este punto, la expresividad de las palabras de Pedro Demo (1988, p. 19) da muestra de lo que significa entender la participación como conquista al afirmar que: “ciertamente no nos interesa la libertad que nos quieren donar, conceder o imponer, sino aquella que nosotros mismos construimos; en caso contrario, no sería libertad”.

Otra de las características de este modelo es el consenso; es decir, la necesidad de que los participantes en el proyecto educativo estén de acuerdo con él. Los procesos educativos necesitan de la negociación en tanto que posibilita tratar las divergencias y afrontar los problemas de manera democrática. Negociar, como objetivo de la participación, significa “consolidar reglas democráticas de juego. Significa aceptar al otro como compañero de juego no objeto de negocio o explotación. Significa hacer valer sus derechos” (Demo, 1988, p. 78) y reconocer a los demás como miembros de un proyecto compartido.

Además, el enfoque comunitario precisa de educadores y educadoras que se autoperciban como profesionales reflexivos (Schön, 1998), entendiendo que la reflexión desde la práctica fortalece su capacidad de descubrir la complejidad de cada nueva situación y problemática social a la que han de enfrentarse; una práctica profesional que se concibe no como mera aplicación de la técnica sino como un proceso que se construye a través de las relaciones e interacciones teórico-prácticas que acontecen en un contexto determinado.



Mantenerse en una racionalidad técnica limita las oportunidades de intervención, especialmente ante situaciones confusas y conflictivas y cuando los medios disponibles no son suficientes para alcanzar los fines previstos. A pesar de ello, la visión del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y técnicas científicas a los problemas instrumentales de la práctica, herencia del positivismo clásico, que reduce la práctica profesional a la resolución de problemas técnicos sin tener en cuenta encuadres más amplios continúa vigente en la actualidad. De ahí que coincidamos con Schön (1998, p. 296) cuando afirma que:

“Es necesario desmitificar las profesiones, desenmascarando el interés de clase que se hace pasar por racionalidad técnica, para que la sociedad pueda lograr la democracia, la igualdad y la justicia social. Es necesario demostrar la coacción de las profesiones, para mostrar cómo han malversado el conocimiento, para allanar el camino a una nueva casta de ciudadanos profesionales comprometidos con la justicia social. Mientras tanto hay una necesidad de defensores contraprofesionales y de adversarios que puedan resistir de una manera eficaz la subversión, gestionada profesionalmente, del interés público y de los derechos de los clientes”.

Es en este sentido que el modelo comunitario, vinculado a una concepción de la educación que tiene como horizonte la transformación social, se aproxima a una visión del desarrollo que “sólo puede emanar directamente de las acciones, aspiraciones y conciencia creativa y crítica de los propios actores sociales que, de ser tradicionalmente objetos de desarrollo, pasan a asumir su rol protagónico de sujetos” (Max-Neef, 1994, p. 67). De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de transitar desde el profesional técnico-racional al profesional reflexivo, desde el cliente/objeto al sujeto de educación, desde la participación mecánica a la participación conquistada, para poner en marcha actuaciones educativas que se inscriban en este modelo de intervención.

### **3.5.1.6.2. Modelo de trabajo en red**

En el marco de la Educación Social Especializada, la profesora Violeta Núñez (1999), cuestiona los modelos integrados de educación social, manifestando la necesidad de un giro que frente a la suma de principios y

metodologías diversas apele a la articulación de las diferencias (modelo de trabajo en red). Según el Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición, “la red” es un conjunto de elementos organizados para un determinado fin que, desde nuestra perspectiva, constituye un espacio de interrelaciones en donde los profesionales abordan las necesidades y demandas de la ciudadanía mediante estrategias colaborativas y transversales.

Este modelo de intervención posibilita la atención educativa individualizada (Núñez, 1999), en el sentido de que el educador aporta los elementos que capacitan al sujeto para construir sus propios recorridos -en función de sus demandas y de su disponibilidad-, empleando en cada caso los materiales y recursos que convengan. Las complejidades de la sociedad actual exigen una nueva forma de entender las intervenciones socioeducativas, resultando cada vez más evidente que ya no se pueden enmarcar dentro de un sistema social vertical, sino que han de ser abordadas desde los múltiples itinerarios, situaciones, espacios, ritmos, tiempos y lugares, en los que es susceptible de darse el acto educativo (ASEDES, 2004, p. 18). Sin duda un desafío ineludible, que implica un cambio de enfoque, para los profesionales de la educación y para el conjunto de servicios e instituciones de cada territorio, que precisan articularse dentro redes locales amplias que garanticen las necesidades y demandas de las personas desde una perspectiva global, evitando la fragmentación y la excesiva especialización que conduce a una estrechez de miras rompiendo con la integridad de la propia intervención.

Los nuevos retos de la sociedad actual exigen que la conexión o concierto entre recursos evolucionen hacia modelos de trabajo en red, posibilitando la construcción de espacios de intercambio entre profesionales para abordar las demandas de la ciudadanía desde una perspectiva transversal. En esta evolución, según Vilar (2009, p. 5), se pueden identificar cuatro grandes momentos:

- La ausencia de comunicación y desconocimiento recíproco entre distintos agentes sociales. Se trata de propuestas independientes que se ignoran entre ellas, por lo que no existe ninguna estructura de red.
- La coordinación, referida a la visualización y reconocimiento del valor de los proyectos distintos al propio. Se trata de propuestas

independientes que se informan entre ellas (multidisciplinariedad), aunque se dedica mucho tiempo y esfuerzo a la coordinación que se centra en darse a conocer unos a otros.

- La cooperación, representa un cambio cualitativo porque por primera vez se plantea la posibilidad de construir propuestas interdependientes que se articulan de manera simultánea. Cada agente aporta sus particularidades a un objetivo común (interdisciplinariedad), desde la suma de las potencialidades de cada servicio.
- La construcción conjunta, se basa en el trabajo colaborativo de forma que los diferentes agentes ya no tratan de aportar saberes al conjunto de manera mecánica sino de construir un nuevo conocimiento con el concurso de todos ellos. Se trata de formular respuestas desde un agente único, la red, que analiza la realidad y construye propuestas específicas para un territorio concreto (transprofesionalidad).

La red como escenario de la intervención socioeducativa presentará tres características fundamentales (Longás et al., 2008): la interprofesionalidad, la interdepartamentalidad y la interinstitucionalidad. La interprofesionalidad se refiere a la aportación del quehacer de varios profesionales desde la complementariedad, lo que exige la realización conjunta del diagnóstico, de la definición de los objetivos y de la metodología, de la evaluación, etc. La interdepartamentalidad alude al trabajo coordinado entre diferentes áreas o departamentos de una misma institución para asegurar una mayor eficiencia institucional. Y por último, la interinstitucionalidad se define a la asunción de responsabilidades compartidas entre las administraciones e instituciones, a fin de garantizar los derechos de la ciudadanía.

Estas tres características de la red -como apuntamos en otra ocasión (Varela, 2010)-, son esenciales, puesto que trabajar en convergencia con otros profesionales e instituciones posibilita caminar hacia el desarrollo integral de las comunidades, de manera que: facilita la optimización de los recursos existentes en el territorio evitando solapamientos y duplicaciones en las

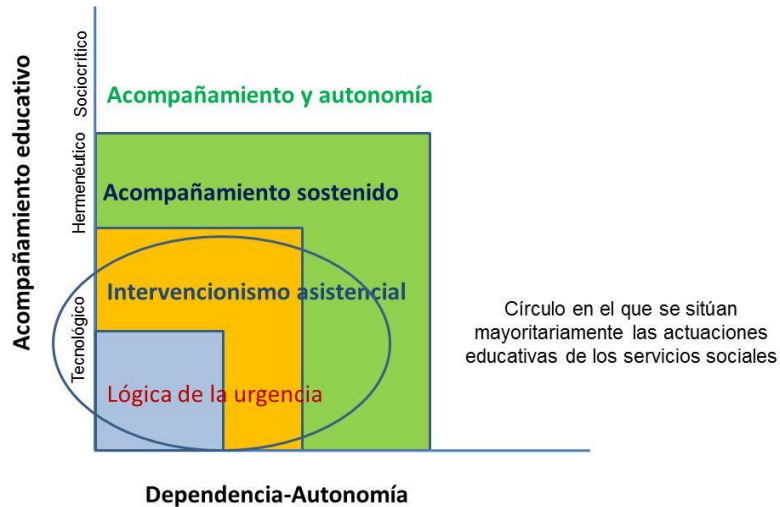
actuaciones; posibilita la sincronización de los tiempos de los diversos servicios de la red; contribuye al aumento de la motivación de los trabajadores pudiendo compartir e intercambiar experiencias, problemas, etc., con otros profesionales que trabajan con las mismas personas o colectivos y, por tanto, promueve una actuación socioeducativa compleja e interdisciplinar.

Los integrantes de esa red son esencialmente los profesionales de los diferentes servicios (escuela, centro de salud, servicios sociales, equipamientos culturales, etc.) que hacen posible un trabajo integrado y participativo. En este sentido, Navarro (2004, p. 121) recuerda la necesidad de aprender a pensar en red “como alternativa a lo instituido, como posibilidad de generar un plano de consistencia donde la organización fija y estereotipada ceda su dominio a procesos de creatividad e invención que neutralicen otros de control y disciplinamiento. Pensar en red es una alternativa a la gestión de los riesgos, una estrategia que nos habilita a relacionar las producciones sociales y la subjetividad que en ellas se despliega”. Se trata, en definitiva, de apostar por miradas complejas e interrelacionadas de la intervención socioeducativa y de los servicios sociales, entendidos como verdaderos espacios territorializados de educación social.

### **3.5.2. Modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales: propuesta de clasificación**

Teniendo en consideración los modelos precedentes, a los que podríamos añadir un extenso listado derivado de los diferentes ámbitos de acción-intervención de la Pedagogía Social, presentamos nuestra propuesta de clasificación, que abarca cuatro modelos de intervención socioeducativa, en los que enmarcamos las prácticas de los educadores y educadoras en los servicios sociales comunitarios. Se trata de modelos orientativos que pueden ayudar a clarificar las posiciones adoptadas por los profesionales, pero sin la pretensión de encasillar la labor del educador en uno u otro modelo. En la vida cotidiana de los servicios sociales, los educadores y educadoras adoptarán una u otra posición en función de las propias circunstancias, de los límites institucionales, de los espacios, del equipo de trabajo, etc.

Figura nº 12  
Modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales



Elaboración propia.

Cada uno de los modelos que se presentan se construye en base a dos dimensiones: la dependencia-autonomía de los sujetos y el acompañamiento educativo; pretendiendo facilitar una visión de las prácticas educativas y de las diferentes posiciones que los educadores y educadoras van adoptando en su propio trabajo. De esta forma, como indica Carballeda (2002, p. 94) “una modalidad de intervención se vincula a un determinado marco conceptual que, ligado a una serie de aportes teóricos y empíricos relacionados con el contexto, genera “formas típicas” de intervención”. Pero considerando que las intervenciones tienen un carácter procesual lo que planteamos, no son modelos estáticos, sino un camino de ida y vuelta que los profesionales transitan en sus actuaciones cotidianas.

Los cuatro modelos que proponemos son analizados en base a tres elementos: el carácter de la intervención socioeducativa, el objetivo de dicha intervención y el papel del educador y educadora social durante el proceso.

1) Modelo que responde a la “lógica de la urgencia”:

- El *objetivo principal* de la intervención es eliminar las carencias de los individuos, entendiendo que las necesidades son abstractas y dependientes de quien las presenta.
- La *intervención socioeducativa* tiene un carácter inmediato o reactivo, se trata de ofrecer una respuesta rápida ante una determinada demanda o necesidad social de la ciudadanía. La lógica de la urgencia, denominada también “actuacionismo” o “activismo” (acción sin reflexión), viene motivada por las directrices políticas, por la propia cultura profesional basada en la primacía de la práctica y/o por las presiones sociales ejercidas por las clases dominantes ante la necesidad de encontrar soluciones inmediatas a problemas sociales que cuestionan el *status quo*.
- *El papel del educador(a) social* es el de un mero interventor, que proporciona respuestas y prestaciones ante una determinada necesidad social. La planificación está ausente y la evaluación no es posible, porque la propia urgencia y ritmo institucional constituyen una limitación. La labor del profesional se centra en la prestación de un recurso material para la atención de una problemática inmediata.

2) Modelo que promueve el “intervencionismo asistencial”:

- El *objetivo principal* de la actuación es conseguir la adaptación del sujeto a la sociedad, siguiendo las indicaciones del experto.
- La *intervención socioeducativa* se centra en aquello en lo que el sujeto falla, en sus debilidades, situándose las causas de las dificultades en el individuo. El sujeto de la educación queda reducido a mero objeto, dado que el educador es el “experto” que sabe cuáles son las soluciones a sus problemas. Aunque se pretende la adaptación y el ajuste del sujeto a la sociedad en la que vive a través de las pautas marcadas por el profesional, el proceso de actuación cuenta con un tiempo mayor de desarrollo que el anterior modelo,

dado que la actuación no termina en la satisfacción de una determinada necesidad social sino en la adaptación del individuo al modelo social existente.

- *El papel del educador(a)* se centra en la asistencia a los individuos, paliando sus problemas. La relación educativa se basa en la intervención “sobre”, en la realización de una práctica profesional en la que la teoría justifica y anticipa la práctica.

3) Modelo basado en el “acompañamiento sostenido”:

- *El objetivo principal* de la intervención es acompañar a la persona en su proceso de cambio, pero manteniendo el protagonismo del educador, no aceptando que su papel pueda llegar a ser auxiliar o innecesario.
- *La intervención socioeducativa* se centra en promover que la persona tome sus propias decisiones, con un papel predominante de la función educativa del profesional. El educador o educadora acompaña a la persona pero la relación educativa está basada en la dependencia, al no aceptar que cuando el sujeto alcance la autonomía necesaria que le permita alcanzar sus objetivos su papel pueda llegar a ser dispensable.
- *El papel del educador(a) social*, se construye sobre relaciones educativas basadas en la mutua dependencia, el educando necesita al educador y éste a su vez también le necesita. Desde la perspectiva del educador su papel es imprescindible para que la persona pueda continuar con el itinerario educativo previsto y por ello, ha de intentar mantener su presencia en la vida del otro el mayor tiempo posible.

4) Modelo sustentado en el “acompañamiento educativo y la autonomía”:

- *El objetivo principal* de la intervención es facilitar las condiciones necesarias para que los sujetos desarrollen los

aprendizajes, de modo que puedan abandonar la situación de dificultad que están viviendo y tomar sus propias decisiones en el proceso educativo, actuando el educador o educadora desde la proximidad, la confianza y la re-valorización del otro.

- La *intervención socioeducativa* parte de las capacidades y potencialidades de los sujetos estableciéndose una relación de ayuda en el proceso de transformación de la situación de la persona. Ésta accede a los conocimientos que le posibilitan ejercer sus derechos y sustituir su condición de “beneficiario” por la de “ciudadano” consciente de su posición en el mundo.
- El *papel del educador(a) social* es el de facilitador y mediador, guiando a la persona y coordinándose con los recursos pertinentes para que ésta pueda superar la situación de exclusión y pobreza en la que se encuentra. La autonomía del educando se convierte en el elemento central de este modelo, entendida junto al respeto a la dignidad de las personas como “un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros” (Freire, 2007, p. 59).

Los cuatro modelos de actuación tienen un carácter dinámico, dado que un mismo educador o educadora que desarrolla su labor en los servicios sociales puede posicionarse en uno o en otro a lo largo de su actuación profesional. En algunas ocasiones, el profesional actúa promovido por la urgencia de intervenir, situándose en el primer modelo, en otras, se posiciona en la pedagogía del acompañamiento, colocándose “al lado del otro”, desarrollando acciones educativas integrales que consideran la globalidad del ser humano, sus dificultades y capacidades.

No podemos olvidar, como afirma Rondón (2005, p. 230), que “los problemas sociales son multicausales y exigen modelos de intervención integradores, que sostengan acciones interdisciplinarias, entre las que se encuentran las educativas”. Lo esencial es que el educador o educadora se reconozca en la práctica educativa, siendo consciente de las posiciones que va adoptando durante este proceso, reflexionando acerca de la situación



educativa actual y sobre aquellas alternativas que son posibles para que los servicios sociales sean instituciones más humanas y solidarias. Su posición en uno u otro modelo va a estar influenciada también por la formación recibida en las aulas universitarias y en otras instituciones legitimadas para ello.

En el nivel formativo, Sáez (2003) distingue dos modelos de enseñanza: el tecnoacadémico y el interpretativo/reflexivo. El primero, es el que predomina en las escuelas y universidades, se centra en un conocimiento basado en disciplinas, fragmentado y especializado, orientado a la formación de educadores sociales entendidos como expertos. Está relacionado con los modelos de la lógica de la urgencia y el intervencionismo asistencial que se fundamentan en el paradigma tecnológico. El segundo, basado en la práctica comunicativa, interactiva y situacional, considera que el conocimiento ha de ser problematizado. Los educadores y educadoras sociales son facilitadores, sujetos de derechos y deberes comprometidos con su práctica. Esta perspectiva, está vinculada a las prácticas de acompañamiento educativo y autonomía de los sujetos de la intervención, inscritas en los paradigmas hermenéutico y sociocrítico.

Dicho esto, consideramos que el profesional ha de estar capacitado para saber pensar y rehacer permanentemente su profesión, desarrollando la “capacidad de poner en cuestión la práctica, la rutina de trabajo, el ambiente diario del ejercicio profesional, etc.; la idea es traer la práctica de vuelta para la teoría, aplicándole un choque de crítica, dentro del reconocimiento de que la práctica solamente se mantiene innovadora, si vuelve a la teoría, y ésta vuelve a la práctica” (Demo, 2000a, p. 69). El educador o educadora, por tanto, ha de pensar diariamente acerca de su práctica, descubriendo y analizando sus propios límites.

### **3.6. Síntesis conclusiva**

A lo largo del capítulo, hemos presentado una propuesta teórica articulada en torno al binomio constituido por la Educación Social y los servicios sociales comunitarios, afrontando el desafío de dar significado a lo socioeducativo o pedagógico-social en este ámbito de actuación profesional. Como hemos ido avanzando, los servicios sociales necesitan de la perspectiva educativa que aporta la Pedagogía Social para romper con las prácticas

profesionales de tipo asistencialista, excesivamente tecnocráticas, basadas en la acción sin reflexión, etc. Unas prácticas que se alejan de los modelos de intervención socioeducativa que, partiendo de la idea de sujeto (individual y colectivo) y de la dimensión relacional que conlleva toda acción educativa, se orientan hacia la prevención, la estimulación de los recursos comunitarios, la participación, el desarrollo del sentido crítico y, fundamentalmente, hacia la educación para la autonomía de las personas posibilitándoles el tránsito de la condición de beneficiarios a la de ciudadanos.

Además, realizamos un recorrido por los principales modelos de intervención socioeducativa que se han ido adoptando en el campo pedagógico-social, tanto a nivel general como en el marco de la Pedagogía-Educación Social especializada, encontrándose tales modelos en estrecha relación con los tres enfoques paradigmáticos (tecnológico, hermenéutico y sociocrítico) bajo los que tradicionalmente se han estudiado los procesos pedagógico-sociales. A modo de propuesta, tomando en consideración la autonomía de los sujetos en la intervención socioeducativa y la presencia del acompañamiento como estrategia fundamental en las prácticas de educación social, postulamos cuatro modelos de intervención socioeducativa en servicios sociales que denominamos: lógica de la urgencia, intervencionismo asistencial, acompañamiento sostenido y acompañamiento educativo y autonomía.

Hacia este último modelo consideramos que han de orientarse las intervenciones socioeducativas desarrolladas en servicios sociales, en las cuales el educador o educadora social desempeña un papel de facilitador y mediador, reconociendo el protagonismo, los derechos y libertades de las personas. Será en el próximo capítulo en donde se analizará el perfil profesional del educador y educadora social en los servicios sociales.

## Capítulo 4

### El perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios

En los servicios sociales, los profesionales han de tener una formación en el ámbito de las Ciencias Sociales, preferentemente trabajo social, educación social, pedagogía y psicología, huyendo de la exclusividad corporativa (*II Fòrum de serveis socials municipals*, 2011). No obstante, el desarrollo del trabajo educativo y el enfoque comunitario constituyen responsabilidades ineludibles de los profesionales de la educación, entendiendo que en el marco de los servicios sociales son fundamentalmente los pedagogos y educadores sociales -en coordinación con otros profesionales- los responsables de guiar la consecución de tales retos.

Si bien los trabajadores sociales, los psicólogos u otros profesionales afines pueden desempeñar labores educativas, pues “sería una injusticia histórica limitar el espacio profesional del trabajador social a funciones asistencialistas y de gestión, [dado que] los trabajadores sociales también han desarrollado y desarrollan actuaciones de trabajo familiar, grupal y comunitario muy apreciables” (Ballester, 2006, p. 4), consideramos que por la especificidad de la formación recibida y por las competencias singulares del perfil profesional, la intervención socioeducativa -en sentido estricto- corresponde a los profesionales de la Pedagogía-Educación Social.

Entendemos por educador o educadora social, siguiendo a Caride (2006, p. 32), “un profesional de la educación (social) crítico y reflexivo, comprometido con las realidades territoriales y humanas en las que desarrolla sus prácticas pedagógicas y sociales, como agente inductor y/o mediador de procesos de cambio y transformación social, en los que los Derechos Humanos, el bienestar de las personas y su calidad de vida han de ser referentes principales para el logro de una sociedad más inclusiva, equitativa y justa”.

En este sentido, referirse al perfil profesional del educador o educadora social, requiere, en primer lugar, hacer referencia a su formación inicial, entendiéndose que ésta constituye un requisito fundamental para el adecuado ejercicio de la profesión y, en segundo lugar, aludir a la cuestión de las competencias y funciones. Para ello, hemos de considerar la reforma de los estudios de Educación Social en el Espacio Europeo de Educación Superior y preguntarnos qué ha acontecido en el tránsito entre las antiguas Diplomaturas y los nuevos títulos de Grado en nuestro país.

#### **4.1. La formación universitaria: de la Diplomatura en Educación Social al título de Grado**

Los denominados actualmente como educadores y educadoras sociales tienen sus antecedentes en los educadores especializados, animadores socioculturales, educadores del tiempo libre y educadores de adultos, que vienen a homogenizar su formación con la aparición de la titulación universitaria que da nombre a la profesión. La formación pedagógica de estos profesionales se inició en diferentes Escuelas y Centros de Formación externos a la Universidad, destacando entre otras (Caride, 2006): la *Escola d'Educadors Especializats del Patronat 'Flor de Maig'* en Barcelona; el *Institut de Animació i d'Esplai* también en Barcelona; la *Asociación para la Formación Social* y el *Centro de Investigación y Acción Cultural* en Madrid; la *Escola Galega de Educadores Especializados en Marxinación Social* en Santiago de Compostela; el *Centro de Estudios del Menor* en Madrid; diversas escuelas autonómicas y municipales de *Formación de Educadores*, de *Animadores Socioculturales*, de *Directores y Monitores de Tiempo Libre*, etc.

En el año 1991 se aprueba la titulación de la Diplomatura en Educación Social (*R.D. 1420/1991, de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991*), orientada hacia la formación de un educador en los siguientes campos: educación no formal, educación de adultos (incluido tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas y acción socioeducativa. Las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Diplomado/a eran: Didáctica General, Educación Permanente, Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Programas de Animación Sociocultural, Psicología del Desarrollo, Psicología Social y de las Organizaciones, Sociología y Antropología social y Teorías e instituciones contemporáneas.

La formación relacionada con los servicios sociales no formaba parte de las materias troncales, sino de aquellas de carácter obligatorio u optativo, dependiendo de los Planes de estudio. Además, en función de las materias optativas cursadas, fueron establecidos en diversas Universidades itinerarios intracurriculares: Santiago de Compostela (animación sociocultural y desarrollo comunitario; educación de adultos; inadaptación y marginación social.), Autónoma de Barcelona (educación de adultos y animación sociocultural), CSEU La Salle-Autónoma de Madrid (animación sociocultural y desarrollo local; educación de adultos y tercera edad; educación del tiempo libre y educación ambiental e intervención socioeducativa en marginación y conflicto), Pablo de Olavide (familia, infancia y juventud; mediación intercultural y educación de personas adultas) y Lleida (vejez; pedagogía del ocio; discapacidades y situaciones de riesgo). Los Planes de Estudio de las restantes Universidades del territorio español no ofrecían esta posibilidad de especialización.

Paralelamente al reconocimiento de la profesión en el ámbito universitario, surgen los Colegios profesionales de educadores y educadoras sociales. Con la creación del primer Colegio profesional en el año 1996 en Cataluña, siguiendo el de la Comunidad Autónoma de Galicia (2001), Castilla-La Mancha (2001), Islas Baleares (2002) y otros como el de Murcia (2003), Comunidad Valenciana (2003), País Vasco (2003), Castilla y León (2005), Andalucía (2005), Aragón (2005), Extremadura (2009), Navarra (2009) y recientemente el de la Comunidad de Madrid (2010), se va consolidando la figura profesional de los educadores y educadoras sociales.

Los Colegios profesionales tienen como objetivo principal agrupar a las personas con la titulación de Educación Social, a fin de garantizar el desarrollo de las funciones y competencias de la profesión y contribuir a la mejora de la misma. Ofrecen servicios como: bolsa de empleo, formación, consulta de documentos profesionalizadores, grupos de trabajo, etc.

En el año 1998 se celebra la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París y se aprueba la “*Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*” en la que se establece como una de las funciones de la Universidad “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (art. 2.f.). Además, se considera necesario otorgar un mayor protagonismo a los estudiantes, así como “establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían preocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia”. En cierto modo, se anuncia la necesidad de transformaciones profundas en la enseñanza universitaria como consecuencia de los importantes desafíos que trae consigo el nuevo siglo: igualdad entre hombres y mujeres, expansión de las nuevas tecnologías, garantías de acceso a la Universidad en igualdad de condiciones, etc.

Concretamente, en Europa, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tras los acuerdos y declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), ha supuesto la transformación del conjunto de titulaciones de las Universidades europeas. Los principales objetivos que se establecían en la *Declaración de Bolonia* (1999) y que sientan las bases para la constitución del EEES son los siguientes:

- La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, mediante la implantación, entre otras medidas, del Suplemento Europeo al título a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales (denominados grado y postgrado. *Declaración de Praga*, 2001).

- El establecimiento de un sistema de créditos, el *European Credit Transfer System* (ECTS), como medio apropiado para favorecer una mayor movilidad entre los estudiantes.
- La promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos: para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y de formación, así como a los servicios relacionados; para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatuarios.
- La promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad desarrollando criterios y metodologías comparables.
- La promoción de la necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

Posteriormente, en la *Declaración de Praga* (2001), se adicionan los siguientes puntos: aprendizaje a lo largo de la vida, participación de los estudiantes y de las universidades en la construcción del área europea de educación superior, mejora de la comparabilidad de las titulaciones y creación de un marco común de cualificaciones, y seguimiento continuado de los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia. En Berlín (2003), además de los dos ciclos señalados en las anteriores declaraciones se menciona la importancia del área de investigación europea, a fin de facilitar la movilidad en las áreas de doctorado y postdoctorado.

En este marco, centrado en la mejora de la empleabilidad, la movilidad, la competitividad y la cooperación entre los países de Europa, las Universidades españolas teniendo como principal referente el año 2010 han hecho sus reformas para intentar responder a la nueva concepción de formación académica del EEES “centrada en el aprendizaje del alumno, y [en] una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa” (Documento-Marco. *La integración del*

*sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 2003).

La adaptación al EEES de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en nuestro país se inició con la *Red de Educación* (2004), que tras el análisis de la situación de los estudios del área de educación (pedagogía y educación social) tanto en los países europeos como en España, realizó una propuesta de los nuevos títulos de grado y de los perfiles profesionales del pedagogo y el educador social. Este proceso se concretó en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2005), proyecto coordinado por la Universidad de Deusto en el que participaron prácticamente todas las Universidades españolas que imparten estos títulos, realizando una propuesta centrada en los siguientes aspectos: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, perfiles y competencias profesionales, etc.

Como consecuencia de la reforma, actualmente el título de Grado en Educación Social consta de 240 créditos (ECTS), distribuidos a lo largo de cuatro años académicos estructurados en semestres, entre la formación básica (común a todas las Universidades), asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, prácticas de campo y trabajo de fin de grado. El conjunto de disciplinas se agrupan en módulos o bloques temáticos, siguiendo clasificaciones diversas en función de los criterios establecidos en cada una de las Universidades.

A modo de ejemplo, destacamos la organización de las disciplinas en la Universidad de Santiago de Compostela que responde a los siguientes bloques temáticos:

1. *La realidad educativa social y cultural*: conocimiento contextual de las realidades socioculturales y educativas en las que se inscribe su quehacer formativo y profesional.
2. *Las personas y el derecho a la educación*: tomando como referencia los derechos humanos y las políticas socioeducativas que deben incentivarlos, se pone énfasis en el derecho a la educación con dos líneas de actuación formativa fundamentales: de un lado, el completo desarrollo de la personalidad de los



sujetos, y de otro, la promoción de los valores que les permitan ejercitarse como ciudadanos libres y democráticos.

3. *La profesión, ámbitos y agentes*: se pretende que los estudiantes puedan dotarse de los conocimientos y competencias que identifican y definen profesionalmente la Educación Social.
4. *Las instituciones y recursos de Educación Social*: se trata de que el alumnado pueda conocer, analizar y valorar el amplio conjunto de instituciones, servicios, recursos, equipamientos, tecnologías, etc., que toman como referencia la Educación Social.
5. *Diseño y desarrollo de programas y metodologías socioeducativas*: se pretende que el alumnado pueda conocer y hacer uso de los conocimientos teóricos, metodológicos y aplicados que se precisan para el diseño de planes, programas y proyectos de acción-intervención socioeducativa, en diferentes contextos y realidades.
6. *Innovación y desarrollo socioeducativo*: se pretende que los estudiantes tengan los conocimientos, competencias y recursos metodológicos que se precisan para interpretar y, de ser el caso, actuar en procesos que activen su implicación en la sociedad de la información y del conocimiento. Y que, al tiempo, permitan que desde la Educación Social se contribuya a la creación, difusión y transferencia de sus innovaciones, buenas prácticas, etc.

Los servicios sociales, enmarcados en el bloque temático correspondiente a la “*profesión, ámbitos y agentes*”, son estudiados en la materia “*Educación Social, Servicios Sociales e Iniciativa Ciudadana*” que aborda contenidos relativos al sistema público de servicios sociales a nivel estatal y de la Comunidad Autónoma de Galicia. Contenidos que ya se incluían en el anterior Plan de estudios en la asignatura optativa “*Programas educativos en servicios sociales*”, si bien en el nuevo plan de estudios se incluye también la iniciativa ciudadana y el tercer sector en estrecha coordinación con los servicios sociales en los territorios. Asimismo otras materias como “*Pedagogía Social*”, “*Políticas socioeducativas y derechos humanos*” o “*Contextos, ámbitos y agentes de Educación Social*” tratan

contenidos relacionados con la fundamentación epistemológica y con el estudio de la acción socioeducativa en múltiples escenarios (comunidad, escuela, etc.) y con colectivos diversos (infancia, juventud, mayores, minorías y colectivos vulnerables, entre otros.). Desde esta óptica, consideramos que la formación inicial de Educación Social posibilita al estudiante obtener un conjunto de conocimientos teórico-prácticos generales que facilitan su acceso al ámbito laboral de los servicios sociales.

Cuadro nº 23  
Plan de estudios del título de Grado en Educación Social de la USC.  
Organización de las disciplinas

Formación básica	Formación obligatoria	Formación optativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antropología de la educación</li> <li>- Sociología de la educación</li> <li>- Psicología social</li> <li>- Psicología del desarrollo</li> <li>- Teoría de la educación</li> <li>- Políticas socioeducativas y derechos humanos</li> <li>- Metodología de investigación en Ciencias Sociales y Educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de la de la Educación Social</li> <li>- Pedagogía Social</li> <li>- Formación y profesionalización en Educación Social</li> <li>- Educación Social, Servicios Sociales e iniciativa ciudadana</li> <li>- Experiencias y recursos en Educación Social</li> <li>- Servicios educativos y culturales en la Educación Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción socioeducativa con minorías y colectivos vulnerables</li> <li>- Acción socioeducativa en las deficiencias</li> <li>- Educación y desarrollo comunitario en contextos rurales y urbanos</li> <li>- Educación social, diversidad cultural y desarrollo</li> <li>- Acción socioeducativa en las drogodependencias</li> </ul>

Elaboración propia.

En los Planes de estudio de los títulos de Grado en Educación Social impartidos en las Universidades españolas, los servicios sociales están presentes en la formación básica, obligatoria y optativa, dependiendo de la propia organización establecida por cada institución. No obstante, las guías docentes de disciplinas vinculadas al sistema público de servicios sociales se centran en el estudio del marco normativo-legal, su estructura y funcionamiento, quedando implícito en algunas de ellas el análisis de las

intervenciones socioeducativas que se desarrollan en este espacio de actuación profesional. Algunas Universidades enfatizan el papel del educador social en los servicios sociales, tal es el caso de la Universidad de Girona en la materia optativa “El educador social en el ámbito de la atención primaria de servicios sociales”, la Universidad de Vigo en la materia de “Educación social en los servicios sociales” o la Universidad de Castilla-La Mancha (Talavera de la Reina) en la materia de formación básica titulada “El educador social en los servicios sociales”, entre otras.

Aunque no es el objeto de interés de este apartado, creemos interesante mencionar que tras la obtención del título de Grado, diversas Universidades del territorio español están ofreciendo postgrados y másteres oficiales centrados en los servicios sociales (con un notable incremento de la oferta en los últimos años tras la aprobación de la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*), predominando aquellos que focalizan su atención en el estudio de la política social y los servicios sociales desde diferentes disciplinas (Psicología, Sociología, etc.). No obstante, antes de la última reforma universitaria la formación en servicios sociales ya era un demanda explícita, pues entre los ámbitos más solicitados de la oferta de cursos de postgrado de las Universidades que impartían los títulos de Pedagogía y Educación Social se encontraba -tal y como se indica en el Libro Blanco del título de Grado de ambas titulaciones- el de “gestión de servicios sociales”, siendo superado únicamente por el de “tecnologías de la información y comunicación”.

Pero una de las principales limitaciones de la formación de postgrado (y con frecuencia también de la inicial) relativa a los servicios sociales, se refiere a que el enfoque educativo no suele quedar explícito en los contenidos de los programas formativos. La formación que reciben los educadores y educadoras sociales “aunque sea específica en los contenidos, es generalista en cuanto a su orientación, ya que es compartida con muchos otros profesionales del campo de los servicios sociales. En la práctica esto quiere decir que, los educadores deben entresacar de los mensajes y contenidos de los cursos, los aspectos más educativos, para que puedan orientar alguna práctica a su quehacer diario. De ahí que para motivar su trabajo y facilitar su formación sería aconsejable que algunas de estas actividades fueran

expresamente dirigidas a este colectivo y a la orientación de los aspectos educativos de sus intervenciones” (Romans, 2000, p. 229).

Siendo cierto que la especialización del profesional se realizará en el propio servicio donde trabaje, en función de los programas o proyectos en los que se centre su labor, la formación universitaria le ha de ofrecer un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan intervenir educativamente en aquellas situaciones que requieren de la mediación del educador o educadora social. Aun así, a nivel general, se hace evidente la necesidad de una mayor coordinación entre el mundo académico y la práctica profesional, a fin de poder articular un currículum formativo fundamentado en las teorías pedagógicas y en contacto directo con la realidad social. En este sentido, la afirmación de “no hay práctica sin una buena teoría” debe complementarse con la idea de que “no hay teoría sin una buena práctica”, de manera que ambas estén estrechamente interrelacionadas.

Para finalizar, como ya apuntábamos en otra ocasión (Varela & Montero, 2007), conviene hacer memoria de las contribuciones que en estos últimos años han sido realizadas desde distintos sectores académicos, universitarios, sociales y profesionales, a fin de poner de manifiesto algunos de los desafíos que restan por conseguir en la Educación Social. Entre ellos citamos los siguientes:

- La formación universitaria parece contribuir a la adquisición de determinadas *competencias básicas* para el desempeño profesional y, más concretamente, aquellas que denominamos *competencias transversales*. Con todo, es preciso combatir la tentación de dimitir de las funciones sociales de la universidad, en detrimento de posturas acreditativas e institucionales.
- La *formación teórica*, de la que principalmente se ocupa la universidad, es en todo caso menos estimada que la *formación práctica*. Así, los conocimientos generales para la intervención socioeducativa, ya sean pedagógicos, psicológicos, sociológicos o de otra índole, se presentan como subsidiarios ante la experiencia formativa que reporta la acción-intervención social en los contextos específicos de la vida profesional.

- El *Prácticum* se considera, a menudo, como el escenario de formación por excelencia, que conviene ampliar en sus recorridos, mediante la articulación de un proceso de profesionalización progresiva que implique una toma de contacto cada vez más intensa con las realidades socio-profesionales. Por ello se reclama la mayor presencia de profesionales de la Educación Social en las aulas universitarias, al tiempo que se cuestiona la falta de experiencia profesional de la que se carece en muchos de los cuerpos docentes adscritos a la titulación.

En la profesionalización del educador y educadora social, no sólo las Universidades juegan un papel clave. Siguiendo a Sáez (2003), son múltiples los actores que intervienen además de las instituciones de educación superior: los propios profesionales, el Estado y sus administraciones, el mercado, los usuarios/clientes y otras profesiones. De entre ellos han sido las Universidades y los profesionales -en menor medida- quienes han participado más intensamente en el proceso de toma de decisiones y estructuración del título de Grado en Educación Social.

#### **4.2. Competencias del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios**

El educador o educadora social en los servicios sociales comunitarios o de atención primaria, siguiendo a Fité y Llena (2000, p. 73), es el profesional especializado en generar y acompañar procesos de cambio orientados a la autonomía y a la promoción de la persona (para que ésta se convierta en protagonista); que genera y acompaña procesos educativos para promover la conexión de la persona con la red social; que conoce y, en su caso, facilita el acceso a las ofertas formativas y recursos del territorio potencialmente educativos (escolares, culturales, de ocio, etc.).

La especificidad del educador social es “la acción educativa en programas y proyectos, que las administraciones públicas promueven con la finalidad de mejorar las condiciones sociales y culturales de la ciudadanía, lograr mayores niveles de bienestar y calidad de vida, compensar los efectos generados por las situaciones de exclusión social y/o marginación social, en una tendencia clara hacia la extinción de éstas en clave de justicia social. En

este sentido, el educador y la educadora social contribuyen a la socialización de los sujetos de la acción socioeducativa, es decir, a la incorporación crítica del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales y a la promoción cultural y social” (ASEDES, 2007b, p. 35).

De ahí que no sólo el educador haya de desarrollar las competencias básicas para ejercer su profesión con ciertas garantías de calidad, sino que como profesional social ha de promover en los individuos el aprendizaje de competencias. Se trata, por un lado, de profesionalizar en el ámbito de la educación y por otro, de garantizar el aprendizaje de las competencias básicas a toda la ciudadanía. Es, sin duda, un importante cambio de enfoque y un gran desafío.

En primer lugar, concebimos la profesionalización en el ámbito de la educación, siguiendo las palabras de la profesora Fueyo (2006, p. 2), como “poner los saberes pedagógicos en el centro de nuestros planteamientos, lo que supone, básicamente, situar el papel de la reflexión sobre la práctica como estrategia metodológica de gran potencia en la formación para el desarrollo de profesionales cualificados”. En la profesionalización de los educadores y educadoras sociales, la Pedagogía Social como matriz disciplinar centrada en el estudio de la Educación Social juega un papel fundamental para su definición y desarrollo competencial. Pero será a través del profesorado universitario, de las asociaciones y colegios profesionales, así como de los educadores y educadoras sociales en activo como las competencias se irán concretando y adaptando a las transformaciones de nuestra sociedad.

En este sentido, según la AIEJI (2005a), el término competencia debe entenderse como “el potencial de acción del educador o educadora social con respecto a una cierta tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo, que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación”. Dicha Asociación Internacional de Educadores Sociales, al igual que la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES), han realizado clasificaciones generales de las competencias. También, al hilo de la creación de los nuevos títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social se han celebrado diversas reuniones de representantes de centros universitarios que han presentado sus propuestas. No obstante, el término competencia resulta complejo, difuso y, en ocasiones, controvertido.

Desde nuestra perspectiva, sin entrar a reflexionar acerca del número de competencias y la clasificación de las mismas, coincidimos con Sáez (2009, p. 16) en que lo importante es que “la formación en competencias de los educadores sociales [se apoye] en una concepción más situacional, más relacional y existencial, de la misma”, de manera que el desarrollo de unas competencias u otras dependerá de los objetivos a alcanzar y de los recursos disponibles para poder conseguirlos. Entre las variables que influyen en el proceso de profesionalización de los educadores sociales destacan (Sáez, 2003): la tradición, la formación, las políticas sociales y culturales, el mercado de trabajo y la dinámica laboral. Estas variables se relacionan entre sí dialécticamente. Además, se ha de considerar que las competencias no son externas a las personas, sino que se pueden enseñar y aprender durante toda la vida; de ahí la importancia de la formación permanente de los profesionales.

De entre los perfiles de la Educación Social señalados por el *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Villa, 2005) - formador de personas adultas y mayores, especialista en atención educativa en la diversidad, educador ambiental, educador familiar y de desarrollo comunitario, educador en procesos de intervención social, mediador en procesos de intervención familiar y socioeducativa, animador y gestor socio-cultural, educador de tiempo libre y ocio, educador de instituciones de atención e inserción social, educador en procesos de acogida y adopción- consideramos que el perfil del educador en procesos de intervención social, se corresponde con el contexto de actuación de los servicios sociales comunitarios.

Se trata de un profesional que actúa en los programas dirigidos a los diferentes campos conducentes a procesos de integración social destinados a personas en situación de marginación, drogodependencias o exclusión social, individualmente o formando parte de un equipo multiprofesional. A este conjunto de destinatarios, añadimos la población en general, centrándose la labor del educador en la realización de acciones preventivas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. De este modo, se pretende romper con la idea reduccionista que vincula las instituciones de bienestar social a los colectivos con carencias o que viven situaciones problemáticas.

En el marco competencial, el quehacer principal del educador o educadora consiste en el desarrollo de las acciones previstas en los programas

de intervención, tendentes a la mejora de las condiciones de vida de los destinatarios, la organización y supervisión de las actividades de atención a unidades de convivencia, la enseñanza y entrenamiento a los usuarios en la adquisición de habilidades de autonomía personal y social y la coordinación con los distintos servicios para propiciar el acceso de los usuarios a aquellos recursos que puedan mejorar sus condiciones de vida y su integración social.

Partiendo de la propuesta del *Libro Blanco* de competencias del educador en procesos de intervención social, destacamos como competencias específicas (*saber*) más relevantes del educador social que desarrolla su labor en los servicios sociales comunitarios las siguientes:

- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
- Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
- Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.
- Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.
- Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios didácticos para la intervención socioeducativa.
- Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.

Entre las competencias específicas (*saber hacer*) de mayor relevancia destacan:

- Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.



- Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.

A las competencias señaladas, añadimos las «competencias relacionales» (Romans et al., 2000) *-saber relacionarse-* y la «competencia filosófica y ética» (Marina, 2010) *-saber ser-*, referida a la educación ética y la reflexión crítica.

Las competencias relacionales, se refieren al conjunto de relaciones interactivas que se establecen en las intervenciones educativas, suponiendo para el educador o educadora el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, el sentido del humor, formas claras de expresión, etc. Estas habilidades deberían permitir a los educadores y educadoras una relación humana y profesional con las personas participantes, los compañeros y el personal de otras instituciones. Estas competencias relacionales deben darse a tres niveles (Romans et al., 2000): hacia las personas a las que el educador dirige su acción, hacia las organizaciones porque pueden ser ámbitos en los que se den conductas que requieran de su intervención, y hacia el equipo de trabajo con el que reflexionará, compartirá experiencias, tomará decisiones, etc., además de consensuar las metodologías de actuación y asumir las responsabilidades correspondientes.

Cuadro n° 24  
Competencias de la educadora y educador social

<p>AIEJI (2005a) <i>Plataforma común para los educadores y educadoras sociales en Europa</i></p>	<p>ASEDES (2007b) <i>Catálogo de Funciones y Competencias</i></p>	<p>Caride (2008b) <i>Propuesta de la reunión de representantes de centros que imparten Pedagogía y Educación Social. 1.02.08. UNED</i></p>
<p><i>Competencias fundamentales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias para intervenir.</li> <li>- Competencias para evaluar.</li> <li>- Competencias para reflexionar.</li> </ul> <p><i>Competencias centrales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias relacionales y personales.</li> <li>- Competencias sociales y comunicativas.</li> <li>- Competencias organizativas.</li> <li>- Competencias del sistema.</li> <li>- Competencias de aprendizaje y desarrollo.</li> <li>- Competencias generadas por el ejercicio de la profesión:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias teóricas y metodológicas.</li> <li>- Competencias conductuales.</li> <li>- Competencias culturales.</li> <li>- Competencias creativas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias relativas a capacidades comunicativas.</li> <li>- Competencias relativas a capacidades relacionales.</li> <li>- Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis.</li> <li>- Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas.</li> <li>- Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento, comprensión y análisis crítico.</li> <li>- Programación, planificación y anticipación de la acción.</li> <li>- Acción educativa o socioeducativa, trabajo directo con las personas.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Coordinación, gestión y organización.</li> <li>- Asesoramiento, orientación y acompañamiento.</li> <li>- Mejora permanente de la profesión, investigación sobre la propia práctica, intercambio profesional.</li> </ul>

Elaboración propia.

En cuanto a la perspectiva filosófica y ética, hemos de destacar que el conjunto de competencias de la figura profesional del educador social “sólo tienen sentido si se incluyen dentro de un proyecto ético bien definido” (Marina, 2010, p. 69), en consonancia con la deontología de la profesión. Las prácticas educativas del educador social han de ir encaminadas al desarrollo de las capacidades básicas de los ciudadanos facilitando a los educandos el establecimiento de relaciones entre los saberes que poseen y la resolución de problemas en contextos concretos. Se trata de promover y garantizar en todas las personas el ejercicio del oficio de ciudadanía.

El papel del educador social desde este enfoque se centrará en “*la regulación constante*” (Perrenoud, 2009) tanto de la tarea colectiva (si se está realizando un trabajo en grupo o comunitario) como de la que corresponde a cada individuo. Pero la competencia desde la perspectiva que defendemos, no ha de ser entendida en términos de mercado, sino como “la condición no sólo de hacer, sino de saber hacer y sobre todo de rehacer permanentemente nuestra relación con la sociedad y la naturaleza, usando como instrumento crucial el conocimiento innovador. Más que hacer oportunidad, se trata de rehacer oportunidad” (Demo, 2000a, p. 13).

Las competencias varían en el tiempo en base a la situación que el profesional quiere abordar, de los contextos y circunstancias. Ello significa, según Sáez (2003), que las competencias suelen ir en aumento en el buen profesional y ser susceptibles de mejora. Cuando ésta se produce, cualifica la acción emprendida proyectándose en el tratamiento de los problemas y las dificultades planteadas, de modo tal que los profesionales son capaces de buscar soluciones a los problemas, aun cuando los conocimientos con los que cuentan sean escasos y no den razón de ser suficiente, ni de los citados problemas ni de las acciones que se emprenden para solucionarlos.

Todo ello nos lleva a afirmar que los educadores y educadoras sociales, partiendo de las competencias básicas indicadas han de adaptar sus intervenciones a una sociedad en permanente transformación, de modo que la movilización de un tipo u otro de competencias estará condicionada por el contexto educativo y por los fines a alcanzar en cada intervención educativa.

### **4.3. Funciones del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios**

En el ámbito municipal, en general, y en los servicios sociales, en particular, las funciones que llevan a cabo los educadores y educadoras sociales se centran en: el diseño y ejecución de programas y campañas sociales municipales; las actividades de prevención de marginación e inserción social con jóvenes y adolescentes; el acogimiento familiar; la intervención social; el desarrollo de programas para diferentes colectivos (mujeres, menores, tercera edad, etc.); el trabajo en programas educativos (de atención a familias, a la infancia, etc.); la intervención comunitaria en barrios, etc.

Desde nuestra perspectiva, la principal función del educador o educadora social en los servicios sociales comunitarios es la educativa. Autores como Rondón (2005, p. 236), han señalado que “es función prioritaria del educador social, diseñar y ser protagonista de la intervención socioeducativa conducente a mejorar las relaciones entre los ciudadanos de una determinada sociedad, así como intervenir en aquellas situaciones que puedan optimizarse a través de una acción educativa”. Esta función educativa se concreta en los objetivos siguientes (Romans et al., 2000):

- a) Objetivos educativos orientados hacia el *desarrollo integral de la persona* a fin de que se implique en su pleno desarrollo a nivel fisiológico, psicológico y social. Esto se consigue:
  - Enseñando a cuidar su desarrollo físico integral.
  - Orientando el trabajo interno, de modo que le permita restablecer el equilibrio emocional descubriendo las propias capacidades y aceptando los límites personales.
  - Aportando instrumentos de autoconocimiento del sujeto ayudándole a buscar los mecanismos para comprender su realidad y trabajarla adecuadamente.
  - Colaborando en la adquisición de habilidades que le permitan el descubrimiento de su propio potencial, a través del cual poder aportar e intervenir.

- b) Objetivos dirigidos hacia la *consecución de los aprendizajes* que las personas necesitan realizar para integrarse en la sociedad, lo que se promoverá:
- Potenciando la adquisición de conocimientos mínimos que le permitan la inserción en el medio.
  - Facilitando el desarrollo de habilidades sociales para establecer relaciones positivas «normalizadas» con el entorno social.
  - Favoreciendo el acceso a recursos y actividades que se consideren adecuadas a los objetivos.
  - Apoyando la adquisición de hábitos como higiene, alimentación, aspecto físico, etcétera, para una mejor integración en la dinámica social.
- c) Objetivos orientados hacia el *trabajo con entidades e instituciones*, que podrían lograrse:
- Sensibilizando y persuadiendo a la comunidad para mejorar el proceso de socialización y de integración buscando el desarrollo de actitudes solidarias y constructivas.
  - Favoreciendo redes informales de solidaridad.
  - Coordinando actuaciones con grupos, entidades e instituciones que incidan en el mismo sector de población en que se interviene.
  - Asesorando a entidades e instituciones a fin de facilitar u optimizar su capacidad y eficacia preventiva e integradora.
  - Potenciando y dinamizando grupos a partir de la organización de actividades o de otros modelos más indicados al respecto.

- Detectando riesgos razonables de aparición de conductas y/o de reacciones generadoras de marginación social, a fin de evitarlas y prevenir un incremento de las mismas.
- Colaborando en aquellas iniciativas que contengan objetivos educativos claramente definidos.
- Facilitando y colaborando en la creación de nuevas iniciativas sociales.

Cuadro nº 25

Funciones del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios

Comitè d'experts en formació de recursos humans en l'àmbit dels serveis socials (1996)		Romans et al. (2000)	ASEDES (2007b)	Vallés (2009)	
<i>Trabajo individual familiar</i>	<i>Trabajo social comunitario</i>	<i>Gestión de servicios</i>		<i>Trabajo personal</i>	
<p>Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social.</p> <p>Recepción y análisis de las demandas de personas y familias en situación de riesgo o dificultad.</p> <p>Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual.</p> <p>Información, orientación y asesoramiento al individuo y a su familia.</p> <p>Aplicación y posterior evaluación del tratamiento de apoyo para reforzar el componente educativo de la intervención.</p> <p>Tramitación y seguimiento de las prestaciones individuales.</p> <p>Tramitación de propuestas de derivación.</p>	<p>Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social.</p> <p>Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.</p> <p>Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria.</p> <p>Información, orientación y asesoramiento de los recursos y servicios sociales que permiten paliar las carencias de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.</p> <p>Promover la organización y/o animación de la comunidad.</p>	<p>Valoración de las necesidades del servicio.</p> <p>Coordinación con el resto de los servicios del primer nivel.</p> <p>Derivación de los casos a los servicios del primer nivel.</p> <p>Seguimiento conjunto por parte de todos los profesionales en los procesos de inserción.</p> <p>Seguimiento, en cuanto a los servicios del primer nivel, de la aplicación de los recursos alternativos.</p> <p>Evaluación conjunta por dos profesionales de los resultados globales de la intervención efectuada.</p>	<p>Detección y análisis de las carencias y problemáticas de las personas tanto a nivel individual como colectivo.</p> <p>Intervención educativa en función de la persona o grupo con el que se trabaja y de los recursos existentes.</p> <p>Derivación coherente y clara de los casos que precisen de la intervención de otros profesionales o instituciones especializadas.</p> <p>Gestión propia de la actividad educativa personalizada o del centro, siempre que se asuma una responsabilidad que así lo requiera.</p>	<p>Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.</p> <p>Gestión de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.</p> <p>Mediación social, cultural y educativa.</p> <p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.</p> <p>Diseño, implantación y evaluación de programas y proyectos educativos.</p> <p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.</p>	<p>Información y orientación.</p> <p>Análisis y evaluación de necesidades.</p> <p>Intervención en procesos de riesgo o exclusión social.</p>
				<i>Trabajo comunitario</i>	
				<p>Prevención, mediación e intervención.</p> <p>Gestión y análisis de recursos.</p>	
				<i>Trabajo en equipo y tareas institucionales</i>	
				<p>Coordinación en la gestión.</p> <p>Optimización de la intervención.</p> <p>Participación en proyectos y reciclaje profesionales.</p> <p>Trabajo en red.</p> <p>Defensa del menor y la profesión.</p>	

Elaboración propia.

Según Moyano (2012, p. 101), la función educativa “remite a campos de responsabilidad basados en el saber pedagógico y cultural y con la intencionalidad de promover efectos educativos en los sujetos”. Como eje de trabajo del educador se fundamenta en los siguientes aspectos:

- a) Responsabilidad frente al ejercicio de la profesión educativa: alude a la obligación de responder de los actos del ejercicio profesional en un *estado de alerta* permanente respecto a los presupuestos pedagógicos que sostienen la acción educativa, entendiendo que el profesional es responsable de las consecuencias de la misma.
- b) Autoridad del educador: referida a dotar a la función del educador de conocimientos y saberes pedagógicos y culturales, puesto que de ellos depende -en gran medida- el interés del sujeto por aprender.
- c) Intencionalidad educativa con relación a la promoción cultural y social de los sujetos: el carácter intencional hace posible dar un lugar a la educación, provee a las instituciones de contenido cultural y las dispone a asumir nuevos retos respecto a la atención de los sujetos.

De entre las clasificaciones destacadas, consideramos que en los servicios sociales las principales funciones del educador o educadora social son las de: detección (valoración y análisis de necesidades), educativa (intervención socioeducativa en función de la persona/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 para nosotros la especificidad del educador, no debe llevarnos a pensar en homogeneizar las prácticas profesionales, en el establecimiento de patrones. Ha de quedar claro que en los modos de hacer y de ser de los educadores y educadoras 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 distintas” (Montaño, 2009, p. 139).

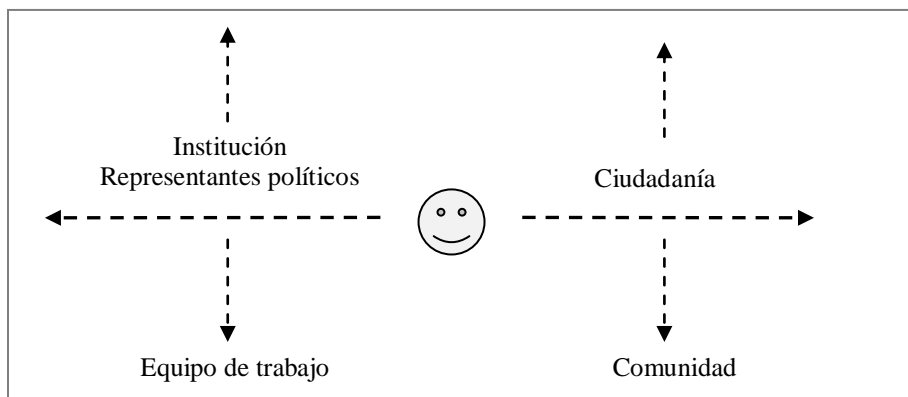


#### **4.4. Tensiones y dilemas de la profesión del educador y educadora social**

Al hacer referencia a las tensiones y dilemas de la profesión del educador y educadora social, nos situamos en el campo de las dudas, de la presencia de fuerzas contrapuestas, de intereses diferenciados, en definitiva, de formas diversas de ver la intervención social que en numerosas ocasiones permanecen implícitas. Entre las principales tensiones y dilemas que identificamos en el ejercicio de la profesión destacamos las que sitúan al educador o educadora social entre: la institución y el ciudadano, la especificidad y la globalidad, el sujeto y la comunidad.

Para comprender la primera de ellas, hemos de señalar que en los servicios sociales, frecuentemente, el educador social tiene que resolver conflictos derivados de la falta de coincidencia entre los intereses técnicos, políticos y ciudadanos. De este modo, el educador o educadora social que trabaja en este ámbito vive en una situación de continua contradicción, realizando una labor de “agente doble” (Sáez, 2007), dado que se encuentra entre la Administración y la ciudadanía al no avanzar -en ocasiones- la lógica de la institución y el proceso educativo hacia la misma dirección, ni presentar referentes comunes. En este sentido, el profesional trabaja para dos instancias, pero más allá de su toma de posición -que tarde o temprano tendrá que explicitar o se hará explícita-, lo fundamental es que sea consciente de que está situado en algún lado. Se trata de que el educador clarifique cuál es su papel, sin renunciar a los objetivos políticos del encargo institucional ni a los principios éticos de la profesión.

Figura nº 13  
Tensiones de la profesión del educador y educadora social



Elaboración propia.

Según Sedó (1999, p. 110), cuando un profesional siente malestar por cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la entidad para la que trabaja puede venir motivado por las siguientes situaciones:

- Falta de soporte y de reconocimiento por parte de la estructura a la tarea que se desarrolla en la base.
- La vivencia de que cargos intermedios o altos son figuras inoperantes o inútiles (no son necesarios, no hacen nada, etc.).
- La paralización sistemática o continua de programas que se presentan desde el equipo educativo.
- Excesiva visión economicista del servicio y priorización de la gestión sobre otros aspectos más educativos.
- Deficiencia en un tipo de atención más humana.
- Funcionamiento a partir de criterios más políticos que técnicos.

Las tensiones existentes entre el profesional y la institución han sido referenciadas por varios autores (García Molina, 2003b; Sáez, 2007; Planella, 2009). En esta línea, destacamos la aportación del profesor Carlos Montaña (2009), perteneciente a la Universidad Federal de Río de Janeiro, referida a dos dimensiones: la hegemónica y la subalterna. La primera, se centra en la

relación entre el profesional y el empleador, es decir, en la *funcionalidad* que la profesión tiene para con la clase que emplea y sus representantes. El Estado y otras instituciones demandan la intervención como forma de contener las insatisfacciones de la población y mantener el control social. La segunda, alude a la *relación* entre el educador y los participantes, casi siempre mediada por el Estado u otros organismos oficiales o empresariales. Sin embargo, el profesional para poder desempeñar su papel -como requisito indispensable- tiene que ser aceptado por las personas con las que trabaja, de manera que la población que demanda o reivindica al Estado ciertos derechos y servicios, ha de aceptar la intervención del profesional para la superación de sus carencias.

La segunda de las contradicciones identificadas, que denominamos “entre la especificidad y la globalidad”, se refiere a la tensión existente entre la intervención específica, centrada en las dificultades o carencias de la persona, y la actuación desde una perspectiva globalizadora. En este sentido, destaca el hecho de que la organización y el funcionamiento de los servicios sociales dificultan el desarrollo de modelos de actuación globalizadores, dado que la segmentación por colectivos y la estigmatización en función de las necesidades continúan presentes en tales servicios.

La superación de esta tensión situada entre “la especificidad y la globalidad” exige la predisposición y la implicación de los profesionales para conseguir la consolidación de un trabajo colaborativo, que vaya más allá de las carencias o dificultades y conciba al ciudadano como un ser integral. Encuentren o no apoyo externo, serán los profesionales quienes se tendrán que poner a trabajar bajo el convencimiento de que la comunidad puede transformarse y la colaboración de los diversos agentes de forma activa y responsable contribuirá a la mejora de la calidad de vida de las personas y colectivos.

El tercer dilema al que hemos hecho referencia, sitúa al educador entre el sujeto y la comunidad, encerrando la siguiente cuestión: ¿lo que es bueno para el sujeto es bueno para la comunidad y viceversa?. Podríamos responder que no, afirmando que el educador no ha de dejar que la fuerza del colectivo anule las potencialidades y la identidad del individuo, ni tampoco que el liderazgo de un sujeto elimine el sentido y la riqueza de la comunidad. Por tanto, el educador ha de desarrollar diversos modelos de intervención

(individual, grupal, comunitario) dependiendo de las necesidades que se presentan, los objetivos a conseguir, los recursos disponibles, etc., teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las personas con las cuales lleva a cabo su actuación. Además, ha de considerar a la persona o grupo como sujeto de la educación lo que implica un cambio de perspectiva en el tipo de intervención que se lleva a cabo (véase 3.4.3).

A modo de síntesis, en la profesión del educador o educadora social se identifican las siguientes contradicciones (Ayerbe, 1995):

- *Integración y transformación de la realidad*: la educación social puede convertirse en un suavizador de las contradicciones existentes en la sociedad, ocultando las desigualdades e injusticias sociales, mediante la adaptación del individuo al contexto social.
- *Dependencia y autonomía respecto de las instituciones públicas*: los educadores y educadoras sociales si no quieren quedar reducidos a las pretensiones del control administrativo, deben conservar su autonomía, admitiendo situaciones y problemas en su vertiente conflictiva.
- *Cultura y democracia*: el establecimiento de un equilibrio entre la democratización cultural (alta cultura) y la democracia cultural, exige fomentar el protagonismo de los sujetos y grupos con que se trabaja.
- *Saber y práctica*: se ha tendido a confrontar el conocimiento teórico, reconocido socialmente, con la práctica educativa.
- *Urgencia y regresión económica*: en situación de crisis socioeconómica -como la actual- los presupuestos sociales son las principales víctimas de la regresión.
- *Devaluación de títulos*: el incremento del número de titulados devalúa los títulos y devalúa aún más las oportunidades de los que no los poseen, pues tienen que competir con los titulados para puestos de bajo nivel que antes no requerían acreditaciones específicas.

- *Modelos de acción diferentes*: a lo largo de la historia de la acción socioeducativa ha habido modelos de actuación diferentes, centrados más en la gestión, en la perspectiva psicopedagógica, etc., en función de los contextos y de la situación socioeconómica del momento.
- *Directivos y trabajadores*: históricamente ha existido una distinción clara entre los directivos y los trabajadores de la acción de campo diaria. Los educadores han ocupado puestos ligados a la intervención social y no a los cuadros directivos, al no poseer una formación con saberes teóricos de referencia en esta materia, siendo ocupados dichos puestos por otros perfiles profesionales del trabajo social.
- *Equipos y culturas diferenciadas*: en los equipos profesionales existen dificultades que revelan culturas y prácticas diversas (filosofías contradictorias, estrategias y objetivos diferentes).
- *Coordinación*: en el campo de actuación de los servicios sociales se evidencian problemas debido a la elevación de fricciones entre profesionales que trabajan en el mismo servicio o programa y entre éstos y los órganos rectores; la falta de clarificación de funciones y responsabilidades lleva a que todos hagan de todo, al tiempo que existe una falta de coordinación entre las propias Administraciones, Consejerías, Ministerios, etc., que realizan unilateralmente sus propuestas en el sector, dependiendo de la propia coyuntura política.
- *Organización y satisfacción laboral*: las variables organizativas juegan un papel fundamental en la calidad del trabajo a realizar y en la satisfacción unida a la tarea.
- *Especialización y transversalidad*: los profesionales se encuentran entre la hiperespecialización (lenguajes diferenciados, especialización técnica, hábitos profesionales tradicionales, etc.), la acción transversal (coordinación con otros servicios, profesionales, creación de programas interdepartamentales e intersectoriales) y la formación polivalente.

- *Innovación institucional y metodológica*: todo planteamiento innovador se encuentra ante dificultades y resistencias, que se viven de manera conflictiva.

En definitiva, el educador o la educadora social en los servicios sociales comunitarios entendido, de un lado como ejecutor de la política social del Estado y, de otro, como un profesional que ha de garantizar el derecho a la educación de la ciudadanía y el acceso a determinadas prestaciones y recursos recibe dos tipos de influencia (Freire & Nogueira, 2009): la de los alcances institucionales que condicionan y viabilizan el propio trabajo; y la de las reivindicaciones de las personas atendidas. Como señalan ambos autores, no podemos quedarnos en la división, casi nunca resuelta satisfactoriamente, entre el hacer y el pensar, entre los que crean las normas y las pautas de la institución y quienes llevan a cabo la intervención educativa. Más allá de esta dualización sin salida, los profesionales de la educación social han de analizar los servicios en los que trabajan, estableciendo lazos de colaboración y buscando alianzas tanto en los equipos de trabajo como con otros recursos del territorio, reconstruyendo los propios límites de la institución y de su práctica profesional; proceso que exige también una profunda transformación de las culturas profesionales.

El educador o educadora no puede ser un mero aplicador de las políticas sociales del Estado, sino que tiene que trabajar directamente con los ciudadanos y ciudadanas, haciéndoles conscientes de sus derechos, de las injusticias sociales y de las posibilidades de cambio y transformación social. No sólo es un profesional que ejecuta políticas y apacigua conflictos sino también y -esencialmente- un profesional que transforma. De ahí que podamos definirla como una profesión en permanente tensión y reconstrucción.

#### **4.5. Los educadores y educadoras sociales ante la cuestión ética: el código deontológico en Educación Social**

El acto educativo, según García Molina (2003a), se basa en la lógica del ejercicio ético, en la adopción por parte del educador de una determinada posición ante la tarea de educar. La reivindicación de un saber y conocimiento de la educación se vincula ineludiblemente a la cuestión ética, puesto que la

educación no puede desarrollarse al margen de la misma. Si en la intervención se huye de esta dimensión dando respuestas técnicas a cuestiones valorativas se estará limitando el propio sentido y razón de ser del acto educativo, bajo un posicionamiento que reduce la educación a una acción de proceder tecnológico encaminada a alcanzar un conjunto de objetivos educacionales previamente previstos. Tal perspectiva tecnocrática, según Sánchez Vidal (1999), minimiza las cuestiones valorativas situándolas en el altar supremo de la eficiencia técnica, dado que en ella importan los resultados (el fin) no cómo se consiguen (el proceso o los medios) y qué cualidades y valores son promovidos a través de ese proceso.

En toda práctica educativa confluyen dos elementos: la técnica y la ética. En su actuación, el educador habrá de tener en cuenta ambos aspectos en función de una línea estratégica coherente que haga viable la intervención, dado que a lo largo del proceso se producen continuamente interacciones en las que acciones técnicas plantean cuestiones éticas y viceversa. Pero en general, la práctica profesional de los educadores y educadoras tiende a rehuir del tema de la ética, mostrando incomodidad y desconcierto, ante los riesgos que podría suponer el cuestionamiento de la propia práctica para la autoestima y el estatus profesional. Es frecuente encontrar en el discurso aplicado una autojustificación de la praxis profesional acompañada de una reticencia a juzgarla éticamente, examinando los valores que la subyacen y contemplando alternativas distintas de actuación (Sánchez Vidal, 1999). Esta situación de rechazo al cuestionamiento de las implicaciones valorativas de sus prácticas, deja al profesional en una situación delicada, dado que “como miembro de una profesión es responsable de lo que hace y de lo que, debiendo hacer, no hace” (Sánchez Vidal, 1999, p. 43).

Por ello, la cualificación profesional exige niveles éticos comunes que ayuden a construir la identidad del educador o educadora social, asumiendo un conjunto de deberes y principios con los que cualquier educador se sienta identificado y representado en su quehacer profesional cotidiano. Como ética aplicada a las profesiones, la deontología remite al conjunto de reglas éticas y principios que sirven de guía y orientación, que se concretan en el *Código deontológico del educador y educadora social*, entendido como “un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y

mejoran la calidad del trabajo que les ofrece a la comunidad y a los individuos” (ASEDES, 2007a, p. 21). Nos situamos, por tanto, en la esfera del “deber ser” que todo educador, como consecuencia de haber optado por esta profesión, debe cumplir. En concreto, según el código deontológico mencionado, los principios generales que orientan la acción socioeducativa son los siguientes:

- *Respeto a los derechos humanos*: el educador o educadora social actuará siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- *Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa*: el educador o educadora social actuará en interés de las personas con las que trabaja y respetará su autonomía y libertad.
- *Justicia social*: la actuación del educador o educadora se basará en el derecho al acceso que tiene cualquier persona al uso y goce de los servicios sociales, educativos y culturales en el marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en base a razones de beneficencia y caridad.
- *Profesionalidad*: la autoridad profesional del educador o educadora social se fundamenta en su competencia, en su capacitación, en su cualificación para las acciones que desempeña, su capacidad de autocontrol y su capacidad de reflexión sobre su praxis profesional, avaladas por un título universitario específico o la habilitación otorgada por un colegio profesional de educadores sociales.
- *Acción socioeducativa*: el educador o educadora social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista de su propia vida.
- *Autonomía profesional*: el educador o educadora social tendrá en cuenta la función social que desarrolla la profesión al dar una respuesta socioeducativa a ciertas necesidades sociales según unos principios deontológicos generales y básicos de la profesión,



con la contrapartida de asumir las responsabilidades que se deriven de sus actos profesionales.

- *Coherencia institucional*: el educador o educadora social conocerá y respetará la demanda, el proyecto educativo y el reglamento de régimen interno de la institución donde trabaja.
- *Información responsable y confidencialidad*: el educador o educadora guardará el secreto profesional en relación con aquellas informaciones obtenidas, directa o indirectamente, de las personas a las que atiende.
- *Solidaridad profesional*: el educador o educadora social mantendrá una postura activa, constructiva y solidaria en relación con el resto de profesionales que intervienen en la acción socioeducativa.
- *Participación comunitaria*: el educador o educadora social promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa e intentará conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene la que busque o genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas.
- *Complementariedad de funciones y coordinación*: el educador o educadora social, al trabajar en equipos o en redes, lo hará de manera coordinada. Será consciente de su función dentro del equipo, así como de la posición que ocupa dentro de la red y será consciente de la medida en que su actuación puede influir en el trabajo del resto de los miembros del propio equipo y de los profesionales de otros servicios.

Además de estos principios generales, el respeto al código deontológico incluye normas que el educador ha de cumplir en relación a los sujetos de la acción socioeducativa, a su profesión, al equipo de trabajo, a la institución de la que forma parte y a la sociedad en general. En esta línea, Lorente et al. (2001) transforman estas normas en compromisos ligados a cuatro microsistemas: los sujetos, el equipo educativo, la organización y la profesión.

El compromiso con los sujetos se refiere al mantenimiento de la coherencia del profesional con los acuerdos establecidos con las personas y grupos a fin de guiarlas y orientarlas en la dirección programada. En esta línea de acompañamiento al sujeto, se observan dos niveles de compromiso: mediante el diálogo, las reflexiones y las argumentaciones que posibilitan al educador posicionarse ante determinados valores, hechos o circunstancias; y mediante sus acciones y comportamientos que lo sitúan como referente a “imitar”, no en el sentido de moldear al sujeto a su propia imagen, sino de servir de guía a la persona o grupo durante el proceso educativo. Ambos niveles son complementarios y precisan de una corresponsabilidad tanto del educador como del sujeto.

El compromiso con el equipo educativo, significa el respeto a los acuerdos y pactos consensuados por todos los componentes del grupo de trabajo, posibilitando al educador sentirse miembro activo y reconocido dentro del mismo. Se trata de garantizar la responsabilidad compartida de llevar a cabo un proyecto educativo, para lo que será indispensable una estructura estable capaz de mantener el compromiso con los sujetos de la intervención, la organización de la que dependen y la sociedad. Este compromiso no ha de anular la singularidad de cada uno de los educadores, pudiendo desarrollar iniciativas propias y propuestas en su quehacer cotidiano.

El educador o educadora en su relación con la organización puede mantener una relación de tipo laboral-comercial o ir más allá, adoptando un compromiso ideológico que le permite reconocerse en el ideario de la organización y sentirse parte de un proyecto común. La existencia del compromiso ideológico facilita el crecimiento personal y la construcción de la identidad profesional, así como la socialización del educador en la cultura organizacional de la institución o servicio en que trabaja, implicándose en las relaciones que ésta mantiene con el entorno (macrosistema) y participando de las interacciones que se dan en su interior (microsistema).

Por último, el compromiso con la profesión implica dar a conocer aquello que es propio de la misma con la intención de construir un saber compartido y poder participar en un espacio de reflexión donde se tome conciencia de las consecuencias de la intervención y de las contradicciones inherentes a la tarea educativa. Uno de los principales retos de la Educación

Social para constituirse como profesión reconocida socialmente y superar la fase inicial de identificación profesional, es la potenciación de la reflexión, escritura y difusión acerca de los proyectos y actuaciones educativas por parte de los propios profesionales que las están llevando a cabo.

Aunque la producción científica en torno a la Pedagogía-Educación Social ha experimentado un notable incremento en las últimas décadas, especialmente tras la implantación de la titulación universitaria a inicios de los años noventa del siglo pasado, siguen siendo muchos los interrogantes abiertos que precisan de nuevos significados. También la existencia de una cultura profesional muy arraigada en el “practicismo”, con poca tradición de reflexión y escritura en torno a la acción profesional, supone una dificultad añadida al proceso de fortalecimiento y reconocimiento de la profesión por parte de otros profesionales sociales, tal y como hemos venido apuntando a lo largo del capítulo.

De ahí que el compromiso con la profesión, convoque a un doble ejercicio de responsabilidad ética: desde una dimensión interna, por lo que implica de autorreflexión y mejora de las propias prácticas educativas mediante la circulación de saberes compartidos dentro de los equipos y redes locales, y en un nivel externo, en tanto contribuye a hacer pública la labor profesional, eliminando los “secretismos” y dando a conocer las experiencias educativas que se están desarrollando, sus fortalezas, sus limitaciones y dificultades, etc., sirviendo como referente para los educadores en ejercicio y promoviendo que otros profesionales sociales dispongan de los conocimientos y de las herramientas necesarias para comprender qué significa ser un educador social en los servicios sociales.

En esta perspectiva de compromiso y del mundo de los valores que hemos expuesto, el *sentido del deber* constituye un referente clave para la construcción de la identidad profesional (Caride, 2002), siendo indisociable de un código ético y moral que otorgue legitimidad a la Educación Social y a los educadores y educadoras sociales en las múltiples tentativas e iniciativas que emprenden para satisfacer los derechos y necesidades de los ciudadanos. De este modo, afirmamos que la elaboración y aprobación del código deontológico constituye un importante avance para la profesión al ofrecer una serie de ventajas como: la clarificación de las responsabilidades profesionales,

el reconocimiento de un conjunto de normas éticas comunes, la visibilización y reconocimiento de la práctica profesional, la construcción de identidades compartidas entre los educadores y educadoras en ejercicio, etc.

En opinión de Pantoja (2012), muchos de los esfuerzos para conseguir que el código deontológico se convierta en un referente para los profesionales y lo apliquen en el ejercicio de su desempeño laboral se han de situar en el ámbito universitario, dado que éste no garantiza de manera suficiente la existencia de una formación que incluya objetivos de conocimientos sobre la ética, la moral y la deontología, y de reflexión personal y en equipo acerca de los bienes que persiguen las intervenciones socioeducativas que se realizan, las buenas prácticas y los dilemas éticos de la práctica cotidiana. El mundo profesional (representado fundamentalmente por los colegios profesionales) y el de la formación universitaria respecto a la ética y deontología de la profesión se encuentran disociados puesto que, a pesar de los avances y los esfuerzos realizados para la divulgación del código deontológico, generalmente la formación ética no es contemplada de forma explícita convirtiéndose “ese importante documento en letra muerta o, a lo sumo, en un adorno decorativo de la profesión Educación Social” (Pantoja, 2012, p. 65).

Pero frente a las ventajas y aciertos que supone como instrumento para el desarrollo profesional, el código puede convertirse también en un elemento limitador y homogeneizante especialmente cuando los profesionales lo asumen *per se*, sin someter sus principios y su articulado a un proceso de debate, reflexión y adecuación a la diversidad de colectivos, ámbitos y contextos de intervención en los que trabaja específicamente cada educador o educadora social. Se trata, por tanto, de un instrumento ambivalente que hay que observar con atención.

Desde una postura crítica, las funciones negativas que puede ejercer el código deontológico son (Sánchez Vidal, 1999; Pantoja, 2001):

- El efecto escaparate: el código deontológico puede funcionar sólo como algo decorativo hacia el exterior, que sin ser asumido por los propios educadores le da presencia ante las demás profesiones, suscitando el respeto y consideración de otros profesionales.
- Alimentar el corporativismo: el código deontológico puede constituir un elemento de cohesión y de ayuda a la construcción

de la profesión, pero también cuando los sujetos de la educación se sitúan en un segundo plano, puede llegar a convertirse en un instrumento centrado exclusivamente en la defensa de la profesión y amparando posibles abusos.

- Coartar el debate de los profesionales: en todas las organizaciones existen grupos de profesionales que ejercen un gran poder e influencia marcando el rumbo de las acciones socioeducativas. En lugar de estimular el debate, se centran únicamente en poner límites que aseguren que ningún profesional hará nada incorrecto o impropio que provoque o fomente ese debate (Sánchez Vidal, 1999). Desde este enfoque, el código no puede ser un recetario cerrado sino un orientador de las acciones socioeducativas.

Asimismo, dado que el articulado del código deontológico presenta una perspectiva generalista sujeta a interpretaciones diversas, en el seno de cualquier equipo de trabajo resultarán indispensables la búsqueda de espacios de reflexión conjunta que permitan a los profesionales establecer líneas básicas de actuación, un sistema organizado de respuestas ante posibles problemáticas que puedan plantearse, el posicionamiento claro en un determinado paradigma educativo, el análisis de las consecuencias de las posibles alternativas, etc., con el propósito de generar posiciones compartidas que garanticen orientaciones precisas en momentos de dificultad e incerteza del desempeño laboral. Ante estas dificultades inherentes a la propia deontología profesional, los esfuerzos han de situarse en desarrollar un trabajo en equipo en torno a un saber ético común que contemple una serie de cuestiones mínimas (Vilar, 2001, p. 21):

- Elaboración compartida de criterios que regulen el contrato moral de los profesionales (Martínez, 1988), esto es, fijar los requisitos básicos sobre el procedimiento para iniciar un trabajo reflexivo sobre la ética en su práctica.
- Clarificación de los valores mínimos que comparte todo el grupo de profesionales y delimitación de los espacios privados de toma de decisiones en el ejercicio de la libertad.

- Capacitación en el análisis de dilemas morales: distinción entre el conflicto y las causas que lo generan; identificación de los valores en conflicto; comprensión de los modelos desde los que se posiciona un interlocutor con quien se da una situación controvertida.
- Clarificación de los conceptos fundamentales del mundo de las éticas profesionales de manera que haya un referente compartido.

Es en este sentido en el que podemos afirmar que la ética profesional ha de constituirse en la propia praxis. No es algo dado, aunque se sirva del código deontológico del educador y educadora social como referente, sino que los dilemas éticos y el cuestionamiento acerca de las responsabilidades del profesional ante cada nuevo grupo o sujeto de intervención, constituye una tarea en permanente construcción. Situación que exige por parte del educador y del equipo de trabajo, el desarrollo de procesos analítico-decisionarios durante los procesos de intervención para dar respuesta a los posibles cuestionamientos éticos, que están dificultando la optimización del quehacer educativo. A modo de reflexión final, haciendo referencia al sentido social de las profesiones, parafraseamos a Navarro y Llorens (2008) afirmando que aunque el código del educador y educadora social sólo exige mínimos, la justicia exige que el profesional aspire a la excelencia.

#### **4.6. Síntesis conclusiva**

Desde el ámbito universitario, respecto a la formación inicial del educador o educadora social, cada vez se ha venido incidiendo más en las competencias que este profesional ha de adquirir para su desempeño laboral (“saber”, “saber hacer”, “saber relacionarse”, etc.), las cuales se irán desarrollando y ampliando en el propio contexto de trabajo en base a los objetivos de la intervención.

Sin duda, la principal función del educador o educadora social en servicios sociales es la educativa, centrada en el desarrollo integral de la persona, la consecución de aprendizajes y el trabajo con entidades e instituciones, desde una perspectiva de acompañamiento y promoción de los sujetos en su territorio de referencia. Además, el educador o educadora social

realiza múltiples funciones de tipo individual, comunitario y de gestión de servicios. En este sentido, se han presentado diversas clasificaciones que distinguen fundamentalmente entre tareas de intervención-acción educativa propiamente dicha y funciones de coordinación y gestión de recursos.

Es este un perfil profesional que ha de promover la conexión entre la persona y la red social, facilitando la participación en la comunidad y en los recursos del territorio potencialmente educativos. No se trata de una profesión neutral centrada en el mundo de la técnica, sino que está inmersa en múltiples tensiones y dilemas que sitúan al educador entre la institución y los intereses de la ciudadanía, entre el sujeto y la comunidad, entre el encargo político y la ética profesional, etc. Algunas de las posibles respuestas a estas tensiones podrán ser encontradas en el *Código deontológico del educador y educadora social*, en el que se establecen los principios generales que orientan la acción socioeducativa así como los compromisos que el educador o educadora ha de asumir en relación a los sujetos, al equipo, a la organización y a la sociedad en general.

## II. Referencial metodológico

---



## Capítulo 5

### Metodología de la investigación

La investigación en Educación Social en el contexto español, como indica Pérez Serrano (2004), es más bien escasa dado que los profesionales de tal disciplina priorizan la acción, aun estando preocupados por la mejora reflexiva de sus prácticas. No obstante, y sin obviar el carácter emergente de la Pedagogía Social y la Educación Social, en los últimos veinte años se han desarrollado en las Universidades españolas proyectos de investigación en torno a temáticas diversas (pedagogía del ocio, pedagogía de la inadaptación, educación de adultos, desarrollo comunitario, tiempos escolares y tiempos sociales, animación sociocultural, etc.) que han contribuido a un mejor conocimiento e impulso de la investigación en este escenario.

Los servicios sociales, ámbito de actuación de los educadores y educadoras sociales, han sido estudiados fundamentalmente en su nivel de atención especializada en relación a sectores de población con problemáticas específicas (infancia, mayores, discapacidad, etc.). Otras publicaciones en torno a la Educación Social y los servicios sociales (López Zaguirre, 2000; March & Orte, 2004; Pelegrí, 2004; Vallés, 2009) se han centrado fundamentalmente en la conceptualización de tales servicios y, recientemente, en clarificar las funciones que han de desarrollar las educadoras y educadores sociales en esta área de intervención profesional. Es en esta última línea de conceptualización de los servicios sociales y delimitación del perfil

profesional del educador o educadora social en la que se sitúa la presente investigación.

En este capítulo se describen las fases seguidas en su desarrollo, que se concretan en: una primera etapa de diseño, en la que se inscriben la elección del problema, la definición del propósito, objetivos y preguntas de la investigación y la elaboración de las técnicas de recogida de información; una segunda etapa de trabajo empírico, que abarca el acceso al campo y los procedimientos seguidos en la recogida de datos y, una tercera fase analítica, en la que se muestra el plan de análisis y los criterios de control de calidad empleados en el estudio de caso.

### **5.1. Elección del problema de investigación**

La elección del problema de investigación, desde la idea inicial hasta su conversión en un problema investigable, ha venido motivada por varios aspectos o circunstancias: el interés personal en el tema de investigación, la revisión de la literatura, las sugerencias de investigadores e investigadoras del área, la participación en el grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela y la pretensión de introducir un cambio de visión en los servicios sociales comunitarios. Para dar cuenta de este proceso, se utiliza en este apartado un lenguaje más personalizado, que enfatiza la trayectoria seguida por la investigadora y ayuda a entender mejor el sentido y razón de ser de la Tesis Doctoral.

En primer lugar, el origen del interés en el enfoque educativo de los servicios sociales se sitúa en la experiencia vivida en el último curso de la Diplomatura en Educación Social (2004-2005) durante el periodo de prácticas en el Centro Municipal de Servicios Sociales de Labañou de la ciudad de A Coruña. Esta estancia, que significó el contacto directo con el propio funcionamiento de los servicios sociales, con sus programas, prestaciones, participantes, profesionales, etc., marcaría significativamente mi trayectoria personal en este campo. De especial interés resultó la experiencia vivida en el programa de Educación Familiar que desarrollaba la educadora social del centro en colaboración con los Institutos de Educación Secundaria de la zona, así como la visita a los poblados chabolistas más importantes de la ciudad herculina en aquel entonces, el Portiño y Penamoa.

También la participación en iniciativas de voluntariado desde asociaciones de personas con discapacidad psíquica durante los fines de semana o en experiencias de animación sociocultural desarrolladas en la Escuela de Segunda Oportunidad del barrio de la Sagrada Familia de la ciudad de A Coruña en el Prácticum de Pedagogía, contribuyeron a la emergencia del impulso necesario para que se iniciase esta investigación.

A partir de este primer contacto con el desempeño profesional de las educadoras y educadores sociales, se tomó consciencia de la frustración e impotencia que frecuentemente sentían y de las dificultades que conllevaba trabajar en la ‘primera línea’ de una realidad humana frecuentemente controvertida. De ahí que investigar y profundizar en un aspecto tan complejo como el de la mirada socioeducativa de los servicios sociales comunitarios no resultase una tarea fácil; pero esta idea inicial un tanto vaga y difusa tuvo finalmente que concretarse -al menos en sus elementos básicos- para poder concurrir a la convocatoria de becas de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del entonces Ministerio de Innovación y Ciencia, quien finalmente financió esta investigación.

Por último, otra de las motivaciones fundamentales para el diseño de la idea inicial, se centró en superar la visión negativa de los servicios sociales por parte de la ciudadanía, anegados por el excesivo asistencialismo y tecnicismo, poniendo en valor las potencialidades de una educación que parte del sujeto como principal referente y que ha de promover en los contextos comunitarios la autonomía y la calidad de vida de las personas. Tal y como se ha demostrado en estudios recientes (Subirats, 2007; Brezmes, 2009), se constata una falta de conocimiento preciso por parte de la ciudadanía, de los políticos y de los profesionales de otros servicios de bienestar de las funciones de los servicios sociales; situación que los coloca en una posición subsidiaria con respecto a los demás sistemas, contribuyendo a reforzar su imagen negativa y la herencia benéfico-asistencial de épocas pasadas.

## **5.2. Propósito y objetivos de la investigación**

Hace ya más de una década Antoni Petrus (2000) afirmaba que en el futuro dentro del campo de la Pedagogía Social asomaría la preocupación por la calidad y el rendimiento de los servicios sociales. También, auguraba un esfuerzo por su normalización y desestigmatización, para lo que sería preciso

no sólo racionalizarlos sino también profesionalizarlos. En la actualidad, la situación de los servicios sociales ha mejorado en cuanto a dotación de recursos y profesionales (a pesar de los recortes presupuestarios acontecidos a raíz de la crisis económica) y la figura de los educadores y educadoras sociales ha pasado a formar parte del equipo interprofesional de gran parte de los centros de servicios sociales de nuestro país.

No obstante, en el campo de la Pedagogía Social se precisa de un marco conceptual específico que sirva de guía a las intervenciones socioeducativas desarrolladas en servicios sociales y permita una revisión continuada. La realidad socioeducativa necesita de un esfuerzo de reflexión epistemológica que mejore la práctica y al mismo tiempo contribuya a clarificar el papel de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales, tanto en relación a sus “aptitudes laborales” (funciones, tareas, condiciones de trabajo, etc.) como a sus “aptitudes y características humanas” (capacidades, habilidades comunicativas, etc.).

El propósito de la investigación es conocer las intervenciones socioeducativas desarrolladas en servicios sociales (qué pretenden, cómo se articulan, dónde se realizan, con qué recursos, etc.) poniendo de manifiesto los elementos comunes y divergentes de las prácticas de educación social en este escenario, así como otros aspectos que median en su desarrollo (la formación profesional, el trabajo en equipo, la creación de redes locales de intervención, etc.). De este modo, con el fin de contribuir a la ruptura de la visión asistencial y consolidar orientaciones preventivas y transformadoras, se estudia la dimensión socioeducativa de los servicios sociales y sus posibilidades de mejora.

La primera cuestión que se nos presenta a la hora de operativizar el propósito de la investigación es la indefinición de los diversos elementos que componen una intervención socioeducativa (desde la naturaleza y alcance de su propuesta, hasta sus objetivos, fases, metodología, estrategias educativas, etc.). Desde esta perspectiva, cabe formular diversos interrogantes: ¿cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?, ¿cómo se definen y por qué se caracterizan tales componentes?, ¿se orientan hacia el trabajo comunitario?. Esta delimitación de las intervenciones implica, a su vez, el estudio de la vertiente educativa de los servicios sociales, poniendo de manifiesto el papel de la educación en la

atención de las necesidades y el reconocimiento que merece a los profesionales en su campo de actuación. Asimismo, el área institucional de los servicios sociales condicionará el enfoque desde el que los profesionales abordarán la acción (Gómez Serra, 2004): los recursos existentes o disponibles, los objetivos prioritarios, la lógica de la acción, el marco normativo y reglamentario, etc.

Otro aspecto, sin el cual la primera cuestión no quedaría adecuadamente perfilada, es conocer las funciones y competencias de los educadores y educadoras sociales, así como aquellos elementos que condicionan su labor profesional (equipo de trabajo, grupos prioritarios de actuación, etc.) entendiendo que el educador es el “profesional responsable de atender las necesidades socioeducativas del territorio donde se ubica el centro de servicios sociales” (Ceballos et al., 2001, p. 13).

Por todo ello, el propósito de la investigación se concreta, de forma sintética, en: *describir y comprender las intervenciones socioeducativas y el perfil profesional del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios, incidiendo en la vertiente educativa de este contexto de actuación profesional.*

Para la delimitación del problema de investigación se han tenido en cuenta los tres tipos de sensibilidad indicados por Silverman (2006, p. 16): histórica, política y contextual, que explicamos brevemente a continuación.

Históricamente, los servicios sociales han estado impregnados por una filosofía benéfico-asistencialista, paternalista y compasiva, sin conseguir vincularse a la vida comunitaria del territorio del que formaban parte. En los años 80 del pasado siglo, tuvo lugar la etapa de conceptualización e implantación (1983-1989), caracterizada por la delimitación de la denominación, los contenidos y funciones de estos nuevos servicios, todavía con un marcado carácter asistencial. En la década de los noventa, tras una segunda generación de leyes, se intensifica la descentralización destacando la puesta en marcha del *Plan Concertado de prestaciones básicas de servicios sociales* (1988) que garantiza un conjunto de prestaciones mínimas para toda la población, compensando la ausencia de una ley nacional de servicios sociales que unificara la situación a nivel estatal. Con posterioridad, en la primera década del siglo XXI, a fin de dar respuesta a las necesidades

emergentes (envejecimiento de la población, nuevos modelos familiares, etc.) se aprueban en diferentes Comunidades Autónomas (Galicia, Cataluña, País Vasco, etc.) nuevas leyes autonómicas, siendo reconocidos los servicios sociales como un derecho subjetivo de toda la ciudadanía.

En este sentido, se observa la transición de unos servicios sociales discrecionales, dirigidos a determinados sectores de la población, hacia unos servicios sociales universales. No obstante, la situación actual de los servicios sociales, objeto de múltiples recortes o ajustes presupuestarios, muestra que las prácticas asistencialistas y centradas exclusivamente en personas con problemáticas específicas siguen vigentes. La sensibilidad histórica nos permite advertir que las actuales intervenciones socioeducativas pueden retornar a visiones estigmatizantes y a modelos asistenciales de cobertura o satisfacción de ciertas necesidades.

En segundo lugar, la sensibilidad política del estudio se refiere al modo de formular el problema, pretendiendo comprender cómo se desarrollan las intervenciones socioeducativas en servicios sociales a través de diversas fuentes de obtención de información. Asimismo se contrasta la visión técnico-política de la situación, cuestionando las versiones dominantes que tanto en los discursos teóricos como en las prácticas que los desarrollan están conformando la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios.

Por último, la sensibilidad contextual, además de reconocer la diversidad de programas, modelos y actuaciones educativas que se llevan a cabo en tres municipios de nuestro país, pone énfasis en las dificultades que comporta definir el perfil profesional del educador y la educadora social en los servicios sociales de atención primaria, que ejerce tareas y responsabilidades diferentes en los diversos equipos interprofesionales. En este sentido, reconociendo la variedad de significados que nuestra investigación adquiere en cada contexto, se plantea un sistema comprensivo de conocimiento que trasciende las particularidades de cada caso sin pretender establecer generalizaciones. Con esta perspectiva, concretamos los *objetivos generales* de la investigación en una triple formulación:

1. *Describir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales comunitarios.*
2. *Definir el perfil profesional del educador y educadora social en esta área institucional.*
3. *Delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a su mejora.*

A continuación presentamos la articulación entre estos tres objetivos generales, los nueve objetivos específicos a los que remiten, así como a las preguntas de investigación a las que pretende dar respuesta:

- *Objetivo general 1: Describir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales comunitarios.*
  1. *Identificar y describir los elementos que conforman las distintas fases de la intervención socioeducativa en servicios sociales.*

Definimos la intervención socioeducativa en servicios sociales como un proceso intencional, con carácter preventivo y promocional, que promueve cambios orientados a la mejora de la situación vital de la persona/grupo y la transformación de sus comunidades de referencia.

Siguiendo a diferentes autores (Parcerisa, 1999; Parcerisa, Giné & Forés, 2010), distinguimos tres fases fundamentales en toda secuencia formativa: inicial, desarrollo y cierre. A través de las entrevistas realizadas a las profesionales de la educación, a las coordinadoras de los equipos y a los representantes políticos en cada uno de los tres casos estudiados se pretenden identificar los elementos que conforman las distintas fases. Asimismo, mediante la observación de acciones socioeducativas, el diario de campo de la investigadora y la revisión de las memorias anuales de los programas básicos, junto con otros documentos técnicos

de los servicios sociales seleccionados, se busca dar respuesta a este objetivo de investigación.

La pregunta de investigación con la que se pretende responder a este objetivo es: *¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?*

2. *Conocer la filosofía y las dinámicas de trabajo en equipo.*

El buen funcionamiento del equipo de trabajo resulta clave para consensuar una filosofía común de actuación, desarrollar proyectos, alcanzar metas, etc., dentro y fuera del centro de servicios sociales. También la reflexión colectiva que han de posibilitar las reuniones de equipo, implica una dimensión crítica acerca de la práctica profesional y la búsqueda conjunta de alternativas ante situaciones complejas (prestaciones, estrategias educativas, coordinaciones con otras instituciones del entorno, etc.).

Dentro de la metodología de estudio de casos múltiple, las técnicas de investigación empleadas para dar respuesta a este objetivo son las entrevistas a los profesionales de la educación, a las coordinadoras de los equipos y a los representantes políticos del área de Bienestar Social, así como el diario de campo de la investigadora.

Las preguntas de investigación que van a dar respuesta a este objetivo son: *¿cuál es la filosofía de trabajo en equipo?; ¿cómo se articula el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales?*

3. *Describir las estrategias de coordinación y trabajo en red que se desarrollan en el territorio.*

Los servicios sociales se posicionan frecuentemente como la única institución con legitimidad para buscar soluciones a las necesidades de la ciudadanía, dificultando la actuación coordinada y la corresponsabilización de organizaciones y



asociaciones que tradicionalmente se han implicado en la detección e intervención en los problemas sociales.

Desde esta perspectiva, nos centramos en identificar -a través de las entrevistas (a las profesionales de la educación, a las coordinadoras de los equipos y a los representantes políticos municipales), de las observaciones de actividades, del diario de campo y de la revisión de las memorias anuales de los programas- las estrategias de coordinación y trabajo en red que se articulan para desarrollar intervenciones socioeducativas en el territorio, estableciendo matices diferenciados entre ambos conceptos.

La pregunta de investigación que corresponde a este objetivo es: *¿se establecen estrategias de coordinación y trabajo en red para llevar a cabo intervenciones socioeducativas en el territorio?*

- Objetivo general 2: *Definir el perfil profesional del educador y educadora social en esta área institucional.* Un objetivo que se diversifica en tres objetivos específicos, que son:
  1. *Identificar las funciones y competencias del educador y educadora social.*

Definimos el perfil profesional como el conjunto de funciones, habilidades, conocimientos, capacidades, actitudes, tareas, etc., que el educador o educadora ha de desarrollar en su puesto de trabajo. A partir de las entrevistas (a educadores y educadoras sociales, a las coordinadoras de los equipos y a los representantes políticos) y de la revisión de las memorias anuales y de otros documentos técnicos municipales abordamos este objetivo centrado en la profesionalización de los educadores.

Las preguntas de investigación que darán respuesta a este objetivo son: *¿cuáles son las funciones del educador y educadora social en servicios sociales?; ¿cuáles son las*

*competencias del educador y educadora social en servicios sociales?*

2. *Describir los principales logros y dificultades del desempeño laboral del educador y educadora social.*

El perfil del educador y educadora social no es algo estático sino que evoluciona en función de los cambios sociales y de las nuevas necesidades que emergen en cada contexto social. Desde una doble perspectiva, se pretenden identificar las satisfacciones que les reporta a los educadores el desempeño de su trabajo (a nivel de las personas con las que trabaja, del equipo de profesionales, etc.) así como los principales factores que limitan su labor profesional, relacionados con el funcionamiento de la institución, el reconocimiento de la profesión, las culturas profesionales, etc.

Metodológicamente este objetivo se aborda mediante el diario de campo y las entrevistas realizadas a las educadoras y educadores de servicios sociales.

Se corresponden con este objetivo las siguientes preguntas de investigación: *¿cuáles son las principales satisfacciones del desempeño laboral?, ¿cuáles son las principales dificultades?*

3. *Conocer los componentes éticos del desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales comunitarios.*

La ética profesional relacionada con el deber ser del educador ha cristalizado en el *Código deontológico del educador y educadora social*, aprobado en el año 2004. Dicho código aspira a servir de norma de conducta para el ejercicio de la profesión en los diversos ámbitos de intervención.

Mediante este objetivo se pretenden conocer los principios y valores de la práctica profesional específicamente relacionados con la intervención socioeducativa en servicios sociales, a través de las entrevistas a los educadores y educadoras sociales de los tres casos y de un documento escrito sobre reflexiones de un educador perteneciente al caso 2. También se tratan de identificar las tensiones y dilemas que el educador y educadora social ha de afrontar en el desempeño de su trabajo.

La pregunta de investigación con la que se dará respuesta a este objetivo es: *¿qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores en servicios sociales?*

- Objetivo general 3: *Delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a la mejora de los mismos.* Un objetivo del que se derivan dos objetivos específicos, que concretamos en:
  1. *Describir el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.*

En la producción científica de la Pedagogía Social (March & Orte, 2004; Ruiz Delgado, 2002) y en diversos documentos técnicos que apuntan hacia nuevos modelos de organización y actuación de los servicios sociales (Navarro, 2009), se hace referencia a la necesidad de incorporar y ampliar la dimensión socioeducativa en los servicios sociales comunitarios. Se entiende que el enfoque educativo posibilita una atención a las necesidades que promueve la adquisición de capacidades, habilidades, etc., a través de procesos formativos orientados al desarrollo personal, a la inserción social, al desarrollo comunitario, etc.

El estudio de este enfoque se realiza mediante el diario de campo, las entrevistas a los profesionales de la educación, a las coordinadoras de los equipos y al nivel político del área de Bienestar Social.

Con este objetivo se corresponde la siguiente pregunta de investigación: *¿cuál es el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios?*

2. *Describir los modelos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios*

La conceptualización de diversos modelos de intervención en educación social contribuye a una mejor comprensión de las prácticas educativas que se están llevando a cabo en los servicios sociales. Se trata de propuestas teóricas que sirven de guía para conocer la situación en la que se encuentra la educación en los servicios sociales, desde la reflexión constante de los constructos teórico-prácticos.

La identificación de los modelos de actuación se realiza a través de las entrevistas a las profesionales de la educación, a las coordinadoras de los equipos, a los representantes políticos del área de Bienestar Social, así como mediante las actividades observadas, el diario de campo y el análisis de las memorias de los programas de servicios sociales y otros documentos técnicos.

Este objetivo se relaciona con la siguiente pregunta de investigación: *¿qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?*

3. *Identificar propuestas de mejora de los servicios sociales comunitarios.*

Desde una mirada prospectiva se pretende avanzar en las alternativas que permiten la mejora de los servicios sociales comunitarios a nivel general, y desde un enfoque educativo en particular. Este objetivo se aborda mediante el estudio de las percepciones de los profesionales de la educación entrevistados, la opinión de las coordinadoras de los equipos y de los representantes políticos municipales, así como a través del diario de campo de la investigadora.

Para dar respuesta a este objetivo se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios desde un enfoque educativo?*

Hemos de advertir que para abordar los objetivos específicos correspondientes al segundo objetivo general, no se realizan entrevistas a todos los profesionales de la educación (pedagogos, animadores socioculturales, etc.) que trabajan en servicios sociales, sino únicamente a aquellos que se identifican como educadores y educadoras sociales al tratarse aspectos específicamente relacionados con este perfil profesional. Para los demás objetivos partimos de la entrevista a los profesionales de la educación, en sentido amplio, a fin de delimitar las intervenciones socioeducativas y conocer aspectos del funcionamiento de los servicios sociales en los que toman parte diversos agentes de la Pedagogía-Educación Social.

Del conjunto de objetivos generales y específicos, así como de las preguntas que los motivan, presentamos en el cuadro nº 26 una breve síntesis.

Cuadro ° 26  
Propósito y objetivos de la investigación

Propósito de la investigación: Describir y comprender las intervenciones socioeducativas y el perfil profesional del educador y educadora social en los servicios sociales comunitarios, incidiendo en la vertiente educativa de este contexto de actuación profesional					
Objetivo general 1 Describir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales comunitarios		Objetivo general 2 Definir el perfil profesional del educador y educadora social en esta área institucional		Objetivo general 3 Delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a la mejora de los mismos	
Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Preguntas de investigación
Identificar y describir los elementos que conforman las distintas fases de la intervención socioeducativa en servicios sociales	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?	Identificar las funciones y competencias del educador y educadora social	¿Cuáles son las funciones del educador y educadora social en servicios sociales?  ¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en los servicios sociales?	Describir el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios	¿Cuál es el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios?
Conocer la filosofía y dinámicas de trabajo en equipo	¿Cuál es la filosofía de trabajo en equipo?  ¿Cómo se articula el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales?	Describir los principales logros y dificultades del desempeño laboral del educador y educadora social	¿Cuáles son las principales satisfacciones del desempeño laboral?  ¿Cuáles son las principales dificultades?	Describir los modelos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
Describir las estrategias de coordinación y trabajo en red que se desarrollan en el territorio	¿Se establecen estrategias de coordinación y trabajo en red para llevar a cabo intervenciones socioeducativas en el territorio?	Conocer los componentes éticos del desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales comunitarios	¿Qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales?	Identificar propuestas de mejora de los servicios sociales comunitarios	¿Cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios desde un enfoque educativo?

Elaboración propia.

### 5.3. Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación se ha realizado íntegramente desde un enfoque metodológico cualitativo, entendiendo que la especificidad educativa de los servicios sociales y el conocimiento de las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en su seno precisan aproximaciones que posibiliten comprender las perspectivas de los sujetos participantes y profundizar en los conocimientos cotidianos que se van generando en torno al tema objeto de estudio. También se hizo uso de datos cuantitativos -con un papel subsidiario- para dar cuenta de aquellos fenómenos que ayudan a contextualizar el estudio que se presenta.

Cuadro n° 27

#### Características de la investigación cualitativa

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es interpretativa: se adecua a los significados de los asuntos humanos vistos desde perspectivas diferentes.</li> <li>2. Es experiencial: es empírica, orientada al campo.</li> <li>3. Es situacional: está orientada hacia objetivos y actividades, cada uno en un único conjunto de contextos.</li> <li>4. Es personalista: es empática, trabaja para entender las percepciones individuales. Busca la singularidad más que cuestiones en común; honra la diversidad.</li> <li>5. Cuando un estudio cualitativo está bien hecho, es también probablemente porque está bien triangulado, con evidencias clave, afirmaciones e interpretaciones redundantes y bien informadas acerca de las principales teorías e interpretaciones profesionales relacionadas con la investigación.</li> <li>6. Los investigadores cualitativos realizan elecciones estratégicas, apoyándose más en un camino u otro, hacia...             <ul style="list-style-type: none"> <li>- la producción de conocimiento o ayudar al desarrollo de la práctica o política;</li> <li>- representar casos típicos o maximizar el entendimiento de casos únicos;</li> <li>- abogar por un punto de vista u orientarse hacia la defensa de un punto de vista;</li> <li>- enfatizar la visión más lógica o apoyarse en múltiples realidades;</li> <li>- trabajar hacia la generalización o trabajar hacia la particularización;</li> <li>- dejar de proveer hallazgos o continuar con las mejoras.</li> </ul> </li> </ol>
---

Fuente: Stake (2010, pp. 15-16). Adaptación propia.

La investigación cualitativa tiene un perfil esencialmente interpretativo, y utiliza métodos de análisis y construcción de explicaciones que implican la comprensión de la complejidad, los detalles y el contexto. Enfatiza, por tanto, los enfoques holísticos de análisis y explicación, y normalmente utiliza algunas formas estadísticas de cuantificación que no son consideradas como un elemento central del estudio (Mason, 1996). En la investigación cualitativa se identifican tres propósitos generales (Tójar, 2006): *comprender e interpretar* la realidad, los significados, las intenciones para elaborar hipótesis de trabajo; *transformar* una determinada realidad social o la de algunos grupos que viven en ella y *emancipar* a individuos o *identificar potenciales de cambio* individuales y colectivos.

Desde este enfoque, se pone de manifiesto el compromiso de la investigación cualitativa con la realidad social, con el tema elegido y con las personas que participan en la indagación. Concretamente, siguiendo a Pérez Serrano (2004), se puede afirmar que en la vertiente social de la educación la investigación cualitativa aporta una finalidad nueva, una vía diferente de acercarse a la realidad al tener en cuenta los valores inherentes a todo proceso socioeducativo. Con el propósito de delimitar y sintetizar el significado de los estudios cualitativos, Stake (2010) formula un conjunto de características expuestas en el cuadro nº 27.

La selección del enfoque cualitativo tiene su fundamento en el propósito de la investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar (véase 5.2); es decir, una vez formulado el plan de trabajo y los objetivos de la investigación se decide el enfoque y las técnicas de recogida de datos que van a posibilitar comprender la realidad social que se pretende estudiar. En el campo específico de la Educación Social, el enfoque cualitativo posibilita la reflexión sobre la praxis (Pérez Serrano, 2004) que replantea la unión entre los procesos de investigación y de acción educativa, donde los conocimientos se orientan hacia la transformación de la realidad y hacia el cambio social. El campo de la Educación Social resulta muy complejo no sólo por la amplitud del objeto que hay que investigar sino también por las interacciones de diferentes fuentes donde las relaciones pueden ser múltiples y no se captan de inmediato. Por ello, precisa de modelos metodológicos flexibles, dado que muchos de los problemas y fenómenos se hallan interrelacionados.

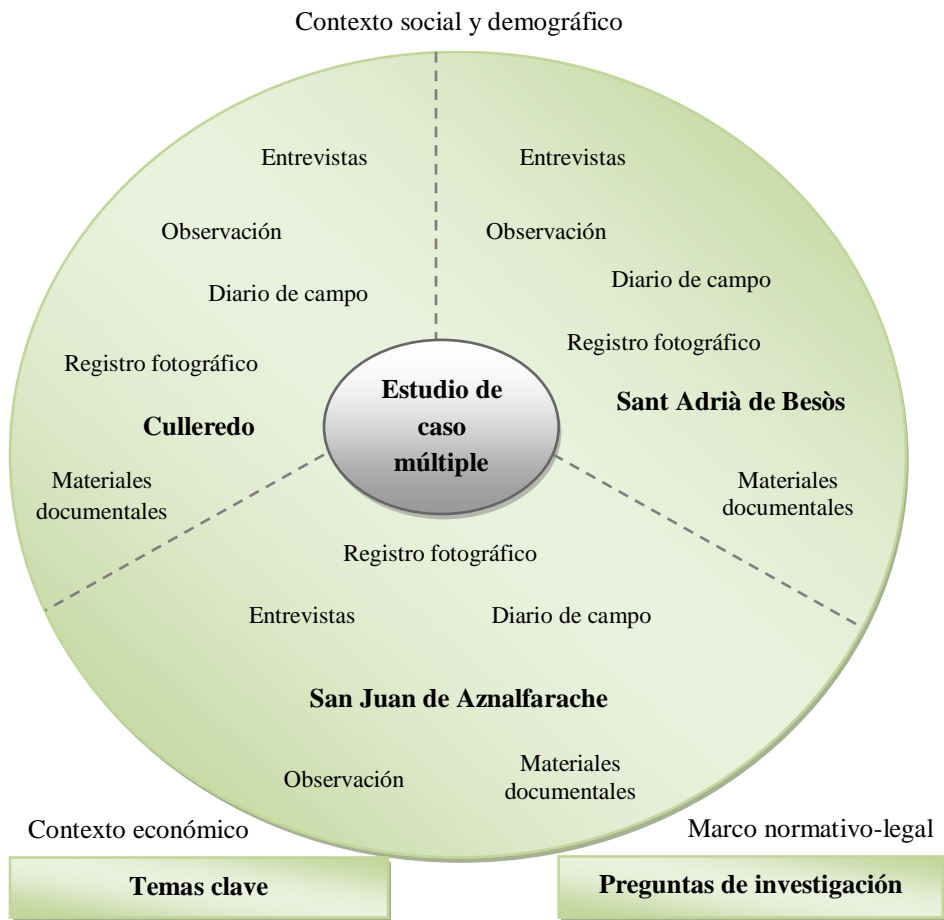


El encuadre de esta investigación en el enfoque cualitativo se justifica en tanto que:

- a) Las intervenciones educativas que se desarrollan en servicios sociales responden a diversas concepciones y modelos educativos, en los que se entrecruzan la formación recibida, la experiencia laboral, los valores, la deontología, etc., de los profesionales sociales.
- b) El contexto en el que se enmarcan los servicios sociales (jurídico-administrativo, político, económico, social, cultural, etc.) de los tres casos estudiados, repercute en las relaciones educativas que los profesionales mantienen con las personas participantes, difiriendo sustancialmente de las que mantendrían en otros contextos tales como escuelas, aulas hospitalarias, centros penitenciarios, etc.
- c) La singularidad de las intervenciones educativas que se desarrollan en cada municipio, implica que no puedan ser justificadas en base a teorías generales, sino que han de ser comprendidas en términos ideográficos.

El estudio de caso múltiple (*cross-case, multicase o multisite studies*) es la metodología seleccionada en la investigación, que consiste en recoger y analizar datos de varios casos relacionados entre sí por el fenómeno estudiado. El estudio de caso constituye un sistema integrado con unos límites claros y precisos que el investigador “acota” para poder realizar su indagación y que posee sentido en sí mismo, debiendo ser entendido en términos ideográficos. Según Tellis (1997), los estudios de caso son análisis que conllevan múltiples perspectivas, de manera que el investigador considera no sólo la voz y perspectiva de los actores, sino también de grupos relevantes de actores y la interacción entre ellos. Esta es una de las características fundamentales del estudio de casos.

Figura nº 14  
Estudio de caso múltiple



Fuente: Stake (2006). Adaptación propia.

Concretamente, en cada uno de los casos que integran el estudio de caso múltiple se emplearán las siguientes técnicas de recogida de información: entrevista, observación, registro fotográfico, diario de campo y análisis de documentos técnicos municipales.

#### 5.4. Muestra intencional y definición del estudio de caso múltiple

En este apartado se describen los municipios seleccionados para la realización del estudio de caso múltiple centrado en el sistema público de servicios sociales de primer nivel de atención a la ciudadanía.

El “caso” es, según Stake (2007), algo específico, complejo, en funcionamiento. Puede ser un niño, un grupo de alumnos o un colectivo de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. En la presente investigación, los casos son los servicios sociales comunitarios o de atención primaria de tres municipios españoles. El estudio de caso constituye una forma de indagación de la realidad que posibilita obtener una amplia descripción de los escenarios que son objeto de conocimiento, dado que al combinar varias técnicas de recogida de información (entrevista, observación, etc.) ofrece perspectivas diversas.

Desde la década de los setenta del siglo pasado hasta la actualidad se han elaborado diferentes definiciones del estudio de caso, resultando especialmente relevantes las aportaciones de algunos autores del campo de la evaluación educativa norteamericana y anglosajona que orientaron los inicios de este tipo de investigación (Stake, 1967; MacDonald, 1975). A modo de síntesis, siguiendo a Helen Simons (2011), destacamos las definiciones realizadas por eminentes valedores de la investigación con estudio de caso, que presentamos en el cuadro nº 28.

Siguiendo la clasificación de Patton (1987), optamos por un *muestreo de casos homogéneos*, centrado en la selección de casos similares en los que personas con características semejantes den su visión y expongan sus vivencias con respecto a un determinado tema sobre el que tienen cierta experiencia. Más en concreto, en nuestra investigación nos decantamos por un estudio de caso múltiple sobre el enfoque socioeducativo de los servicios sociales comunitarios; el caso general se remite a la descripción del mismo, los subelementos son los casos de los servicios sociales de tres municipios españoles y dentro de cada uno de ellos, el análisis de las intervenciones socioeducativas, del perfil profesional del educador y educadora social y de los modelos de intervención. De cada caso se realizará un informe específico que servirá de base para el propósito general de la investigación.

Cuadro nº 28  
Definiciones de estudio de caso

Autor/a	Definición
Stake (1995, p. 6)	El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes.
MacDonald & Walker (1975, p. 2)	El estudio de caso es el examen de un caso en acción. La elección de la palabra caso es importante en esta definición, porque implica un propósito de generalización. Podríamos decir que el estudio de caso es esa forma de investigación en que $n=1$ , pero sería engañoso, porque el método de estudio de caso reside fuera del discurso del experimentalismo matemático que ha dominado la investigación educativa angloamericana.
Merriam (1988, p. 16)	El estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico.
Yin (1994, p. 13)	Un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto son claramente evidentes.

Fuente: Simons (2011, pp. 40-41). Adaptación propia.

El estudio de caso colectivo o 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 puede presentar 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 se justifica para 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.

Como ya hemos anticipado, optamos por estudiar los servicios sociales de tres municipios españoles: Culleredo (A Coruña), Sant Adrià de

Besòs (Barcelona) y San Juan de Aznalfarache (Sevilla). Los tres casos se han escogido de forma intencional, respondiendo a criterios de viabilidad operativa para la realización del estudio (contacto a través de terceras personas, posibilidades de desplazamiento y de estancia en el campo, etc.), equilibrio y diversidad de los contextos de análisis (municipios de tamaño medio de tres Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña y Galicia) y relevancia para la investigación (desarrollo de programas educativos).

La selección de los tres municipios se realiza a fin de obtener una información amplia y diversa acerca del propósito general y buscar respuestas a las preguntas de investigación planteadas. En este sentido, para comprender e interpretar la realidad educativa de los servicios sociales, las decisiones de la elección se fundamentan tanto en la heterogeneidad inherente a los tres casos como en los elementos comunes que comparten.

La selección de los servicios sociales de Culleredo como primer caso de análisis responde a la necesidad de estudiar la realidad municipal de la Comunidad Autónoma de Galicia. La propia relevancia de este municipio en el desarrollo de los servicios sociales desde la transición democrática, con equipos interdisciplinarios, la puesta en marcha de programas e iniciativas de carácter socioeducativo y la elevada inversión en Bienestar Social respecto a otros municipios del contexto gallego (en torno al 8% del presupuesto municipal), contribuyó a que se optase por el estudio del mismo. Además, otros criterios que se han considerado son la accesibilidad al campo y la presencia de profesionales contratados en plantilla de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social.

El municipio de Sant Adrià de Besòs ha sido seleccionado con la pretensión de estudiar los servicios sociales de un ayuntamiento catalán, considerando que a nivel estatal Cataluña constituye un referente pionero en el desarrollo legislativo y organizativo de los servicios sociales, con una gran cantidad de publicaciones sobre la temática en cuestión. Siguiendo el criterio de analizar un municipio de tamaño medio situado en la periferia de una ciudad (en concreto Barcelona), la selección del caso viene dada por la gran cantidad de servicios que se concentran en el territorio, tanto de carácter municipal como de otros niveles de la Administración (Diputación, Comunidad Autónoma, Fondos Europeos, etc.) especialmente en el barrio de la Mina, que ha sido objeto de numerosos planes de transformación social en

las últimas décadas. Considerando la complejidad organizativa, de necesidades y demandas a las que han de responder los servicios sociales municipales de este ayuntamiento, se ha optado por este contexto como segundo caso de estudio.

El ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache ha sido seleccionado tomando como referencia los dos criterios anteriormente mencionados: municipio de tamaño medio y área metropolitana de una gran ciudad (Sevilla). El contacto con uno de los profesionales de los servicios sociales a través del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía constituyó una primera toma de contacto para la selección del caso. La existencia de diversas iniciativas de carácter educativo y la presencia de numerosos educadores y educadoras sociales en los programas desarrollados en la barriada de Santa Isabel, identificada como Zona Necesitada de Transformación Social, y en la barriada de Loreto declarada por la Junta de Andalucía como zona vulnerable, motivaron la selección de este tercer caso.

Asimismo, se optó por tres Comunidades Autónomas del territorio español: Galicia, no sólo por ser la Comunidad de referencia a la que pertenecemos, sino también por haber experimentado importantes cambios organizativos y de gestión a nivel de servicios sociales en la última década, orientados a superar la dispersión geográfica que la caracteriza; Cataluña, por constituir un referente sociopolítico y profesional en la articulación de los servicios sociales básicos con una considerable producción bibliográfica al respecto; y Andalucía, por ser una Comunidad clave a nivel estatal en el desarrollo de las políticas sociales, con un notable contraste geográfico y cultural en su territorio.

La existencia de elementos comunes entre los tres municipios viene dada por: su localización en el área metropolitana de contextos urbanos (A Coruña, Barcelona y Sevilla); el tamaño intermedio (con una población entre 20.000 y 35.000 habitantes); la presencia de educadores sociales en plantilla y contratados por programas; el gobierno por parte del mismo partido político en las tres Corporaciones municipales (el Partido Socialista Obrero Español; en coalición con el Bloque Nacionalista Galego en el municipio de Culleredo); la existencia de datos socioeconómicos comunes (predominio del sector servicios, población joven, etc.), fundamentalmente.

Los aspectos diferenciadores se refieren a: la localización geográfica en diferentes Comunidades Autónomas; el marco legal por el que se rigen los servicios sociales con sus respectivas leyes autonómicas; la distribución territorial de los términos municipales; la ubicación de las Unidades de Trabajo Social en el territorio; las prestaciones y recursos empleados en la satisfacción de las necesidades de la población, etc., dando también muestra de la diversidad estructural e institucional de los sistemas de servicios sociales en los territorios autonómicos.

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), la selección de los casos es entendida como un procedimiento abierto y *ad hoc*, y no un parámetro establecido con anterioridad en el diseño. De hecho cada caso, tal y como será expuesto a continuación, presenta sus peculiaridades y dificultades aun siendo planificado del mismo modo. Con ello, se hace referencia a que el propio diseño tuvo que adecuarse a la realidad a la que se hacía frente en cada uno de los contextos. Debemos significar que este tipo de ayuntamientos de tamaño intermedio facilita la visión de conjunto del territorio y mantiene la viabilidad del estudio, teniendo en cuenta los recursos disponibles y que una única investigadora es la encargada de realizar el trabajo de campo y el posterior análisis de los datos.

La selección de los tres municipios fue realizada previamente al acceso al campo, valorando tanto las características de cada uno de ellos como la viabilidad de la investigación. Sin embargo, el procedimiento muestral seguido para la delimitación de cada caso se realizó una vez que la investigadora entró en el campo. En este sentido, el número de personas entrevistadas y observaciones realizadas varió en cada uno de los casos, estableciéndose como criterios comunes los siguientes: conocer la opinión de profesionales de la educación (educadores sociales, pedagogos, animadores socioculturales, etc.), de los representantes políticos del Departamento o Área de Bienestar Social, de la coordinadora del equipo del centro de servicios sociales; y observar actividades que pudieran ejemplifiquen las actuaciones educativas que se llevan a cabo en los servicios sociales.

El acceso a la información relativa a la organización interna y a los documentos técnicos de los servicios sociales de cada ayuntamiento no resultó una tarea fácil. En las páginas web municipales se hace referencia a los programas y prestaciones pero no a los profesionales que trabajan en los

mismos y los contactos externos a las instituciones que sirvieron de referente no contaban con tal información. De ahí que la selección de las personas entrevistadas se realizase cuando la investigadora obtuvo un informante clave en cada caso, es decir, una vez que accedimos a cada realidad. Además, siguiendo la técnica de la bola de nieve, algunas personas entrevistadas facilitaron el poder contactar con otras. También la selección de las actividades a observar se realizó cuando la investigadora consiguió establecer un clima de confianza con las personas entrevistadas, adecuándose las observaciones a la disponibilidad horaria de las profesionales, a la pertinencia de la presencia de la investigadora durante la actividad y al carácter educativo de las mismas.

Por último, cabe destacar la existencia de un cierto hermetismo en los contextos seleccionados y las dificultades para la obtención de información en un primer momento, dado que tanto la confidencialidad que se les exige a los profesionales como la focalización de sus actuaciones en colectivos en situación de riesgo social suscita ciertas reticencias en los equipos para aceptar la presencia de una investigadora en el campo. No obstante, dichas dificultades consiguieron ser salvadas, tal como se expone en los siguientes apartados.

### **5.5. Acceso al campo y a las realidades objeto de estudio**

El primer contacto con el ayuntamiento de Culleredo, data del mes de noviembre del año 2008 mediante el contacto telefónico con una técnica municipal (pedagoga), a fin de solicitar un material audiovisual de los servicios sociales de dicho municipio y exponerle la intención de realizar un estudio centrado en los servicios sociales municipales. Siguiendo sus indicaciones, se envió una solicitud formal dirigida al alcalde (véase anexo 5) obteniendo respuesta positiva en el mes de enero de 2009, fecha en la que la investigadora accedió al campo. La realización del trabajo tuvo lugar entre los meses de enero y febrero de 2009, recogiendo y completándose la información con posterioridad, prolongándose el proceso hasta el mes de diciembre de 2010 en el que se realizaron entrevistas a una de las educadoras sociales (en el período anterior no estaba en su puesto laboral), a la jefa de servicio y a la responsable política, procediendo a su vez a la entrega de un



informe-resumen a cada profesional con el propósito de devolverle la información y recibir sus aportaciones.

El primer día de trabajo de campo (29 de enero de 2009) la investigadora fue acogida por una de las pedagogas responsables de proyectos, quien le explicó el organigrama municipal, la situación política del municipio, los programas con los que cuenta, actuando además referente para la investigadora al facilitar los contactos con las compañeras que podrían ser entrevistadas. Asimismo, con la entrevista a esta profesional, se inició el proceso de aplicación de las técnicas de recogida de información en el terreno.

La entrada en el campo en el municipio de Sant Adrià de Besòs fue realizada a través del establecimiento de un primer contacto de la profesora Dra. Llena de la Universidad de Barcelona con la coordinadora de los servicios sociales de atención primaria del municipio y el posterior envío -en octubre de 2009- de la solicitud al Alcalde por parte de la investigadora (véase anexo 5). Antes de la entrada en el campo, iniciamos un proceso de aproximación y conocimiento del municipio, para disponer de diferentes claves interpretativas previas a la inmersión en los servicios sociales municipales, muchas de las cuales reflejamos en un diario de campo (cuadro nº 29).

Vivir el barrio, conocer sus recursos y servicios, fueron procesos que realizamos durante todo el período del trabajo de campo, al considerarlo de gran importancia para poder interpretar y contrastar las informaciones que aportaba el personal técnico. Aunque esta investigación se centra en los servicios sociales básicos, en el barrio de la Mina del municipio de Sant Adrià fueron entrevistadas también personas que desarrollaban labores educativas en el Área Social del Consorcio del Barrio de la Mina, debido a la gran cantidad de recursos y actuaciones que estaba llevando a cabo y que servían de complemento de las propias iniciativas de los técnicos de servicios sociales, actuando con un carácter más preventivo y de acción comunitaria. Además, entrevistamos a personas pertenecientes al tejido asociativo, entre ellas a la presidenta de la Asociación Adrianas que desarrolla una importante labor en el barrio con el colectivo de mujeres y a la presidenta de la Asociación de Jubilados y Jubiladas de la Mina. Aunque finalmente estas entrevistas no han sido incorporadas a la Tesis Doctoral resultaron de relevancia para

comprender y poder contextualizar el funcionamiento de los servicios sociales básicos.

Cuadro n° 29  
Anotaciones del diario de campo en la fase de entrada en el campo

2.12.09
Barrio de la Mina. Sant Adrià de Besòs
Antes de ir a la UBASP tomo café mientras preparo la entrevista. El bar está situado cerca del centro de servicios sociales y es un bar típico de un barrio popular, esos donde el café es bien oscuro y las personas desayunan abundantemente.
Me gusta vivir el barrio, tomarme un café, ver cómo es el día a día de la gente, cómo actúa y cómo pasa su tiempo. Si algo ha llamado mi atención en este barrio es el gran número de bares y panaderías que tiene en las pocas calles que lo componen, y también el hecho de que siempre tengan clientela.
Sólo pude estar 10 minutos pero percibí que me veían como una “extraña” y no sin razón, porque de hecho lo soy, no formo parte de su cotidianeidad.

Tras las aproximaciones a la realidad del Ayuntamiento y de los servicios sociales a través de diversos informantes, el primer encuentro con un profesional de servicios sociales de este municipio tuvo lugar el 23 de noviembre de 2009. Este educador -con quien había hablado previamente por teléfono- facilitó los contactos con el resto de profesionales; sin embargo, la investigadora no pudo disponer de un espacio de trabajo en el centro de servicios sociales para poder realizar observaciones del día a día del servicio. El propio educador compartía despacho con otros tres profesionales y no había espacio físico suficiente ni resultaba viable la presencia de la investigadora en el centro de manera permanente.

Aunque los profesionales mostraron una buena disponibilidad hacia el estudio, la investigadora no contó con una persona de referencia que le sirviera de guía durante todo el proceso. Esta situación se debe fundamentalmente al hecho de que las tres UBASP estaban distribuidas territorialmente por el término municipal, alejadas unas de otras, de manera que resultaba difícil para un único profesional hacer de referente y llevar a cabo un acompañamiento tan directo como en los otros dos casos que integran la investigación, en donde los educadores y educadoras sociales se ubicaban

en el mismo centro o en centros vecinos, en los cuales la investigadora contaba con un espacio en el que poder trabajar y organizar los datos que iba recopilando.

El trabajo de campo en Sant Adrà de Besòs se prolongó hasta marzo del 2010, adaptándose la investigadora a la disponibilidad horaria de los profesionales para la realización de las entrevistas y la observación de las actividades correspondientes. La presencia en el campo fue continuada en los meses de noviembre y diciembre, desplazándose la investigadora de nuevo al municipio en el mes de marzo a fin de completar el proceso.

En el caso de San Juan de Aznalfarache, el primer contacto fue establecido a través del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Andalucía en el mes de enero del año 2010. A la persona de referencia del Colegio Profesional le fueron explicados los objetivos de la investigación y las características sociodemográficas del municipio que se querían estudiar y, posteriormente, se contactó con un profesional del Ayuntamiento de San Juan (educador) que facilitó la entrada en el campo tres meses más tarde, tras el envío de la solicitud correspondiente al responsable político del área (véase anexo 5). Esta persona actuó de informante clave y durante el desarrollo del trabajo de campo sirvió también de enlace con los otros profesionales del territorio, al tiempo que ofreció su ayuda para obtener los permisos necesarios para la observación de las actuaciones socioeducativas que resultaban de interés para la investigación en curso.

Un elemento que consideramos de gran importancia en esta fase de la realización del estudio de caso y que constituyó la clave para proceder a la recogida de información, es la colaboración de un profesional que actúe como referente del investigador o investigadora en el campo. Para el establecimiento de los contactos, el concierto de entrevistas, reuniones informales, etc., así como para obtener información en otros tiempos y espacios (comidas de trabajo, intervenciones realizadas en el centro de servicios sociales, etc.), el hecho de contar con un profesional de referencia resulta fundamental. Como indicamos, tanto en los servicios sociales de San Juan como de Culleredo contamos con un pedagogo y una pedagoga, respectivamente, que nos sirvieron de guía y facilitaron el acceso al campo. Además compartimos el espacio de trabajo con estos profesionales pudiendo

obtener información de primera mano y vivir durante nuestra estancia la cotidianeidad de los servicios sociales en un territorio concreto.

No obstante, como recuerda Yin (2010), el investigador ha de ser cuidadoso en cuanto a la excesiva dependencia del informante clave, especialmente debido a la influencia interpersonal -con frecuencia sutil- que puede ejercer sobre él. A fin de superar esta limitación, la investigadora mantuvo contactos con otros informantes que aportaron diversas evidencias que sirvieron de contraste en todos los casos.

También se ha de advertir que, en esta fase de acceso al campo, resulta indispensable que el investigador o investigadora realice la solicitud para iniciar el trabajo con suficiente antelación -al menos tres meses- dado que la burocracia interna de los municipios requiere de plazos prolongados, no siempre coincidentes con los calendarios académicos.

El tiempo de presencia de la investigadora en el terreno fue diferente en los tres casos, teniendo en cuenta los desplazamientos realizados, la mayor o menor aceptación por parte de los profesionales a colaborar en el estudio, los espacios y recursos disponibles en cada Ayuntamiento, etc., desarrollándose con mayor intensidad y brevedad en el municipio de San Juan de Aznalfarache al contar más rápidamente con la disponibilidad de los participantes, de los coordinadores de programas y del responsable político, siendo el trabajo de campo en los otros dos municipios más dilatado en el tiempo (Culleredo y Sant Adrià del Besòs). No obstante, en todos los casos la presencia continuada de la investigadora en el campo osciló entre dos semanas y un mes de duración. Es preciso aclarar que tanto en Culleredo como en Sant Adrià del Besòs la investigadora volvió posteriormente al municipio para completar informaciones y realizar entrevistas que no pudieron ser efectuadas durante el primer periodo; de ahí que se pueda afirmar que la recogida de información contó con un tiempo medio de un mes de duración en cada uno de los casos, con presencias y ausencias de la investigadora en el terreno.

## 5.6. Técnicas de recogida de información

En el estudio de caso se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas: entrevista, observación, registro fotográfico, diario de campo y materiales documentales. En las siguientes páginas, se presenta un resumen de las técnicas de recogida de información empleadas en cada uno de los casos (véanse cuadros nº 30, 31 y 32).

### 5.6.1. La entrevista en profundidad

La entrevista cualitativa o en profundidad permite comprender cómo ven el mundo los sujetos con los que se interactúa mediante el establecimiento de una conversación profesional entre el entrevistador y las personas entrevistadas. Las entrevistas “no son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en tanto interacción cara a cara producida en condiciones históricas y sociobiográficas determinadas. Se trata de conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica” (Wengraf, 2001, pp. 4-5; citado en Valles, 2007, p. 41).

Atendiendo al grado de estandarización, en esta investigación se ha optado por entrevistas semiestructuradas; concretamente, por la denominada entrevista estandarizada no programada (Richardson, Dohrenwend & Klein, 1965; citado en Valles, 2007). La estandarización hace referencia a la focalización en un mismo conjunto de información en todas las entrevistas y la no programación se refiere a que se adapta la formulación y orden de las preguntas a cada entrevistado. En la entrevista, se distinguen tres procesos que se interrelacionan e influyen mutuamente (Ruiz Olabuénaga, 1999): el proceso social de interacción interpersonal; el proceso técnico de recogida de información; y el proceso instrumental de conservar la información, grabando la conversación.

En el proceso de interacción se produce un intercambio de comunicación cruzada en la cual el entrevistador o entrevistadora transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación. El segundo proceso, se refiere a que el entrevistador consiga su objetivo por

medio de la entrevista: que el entrevistado hable de su experiencia, defina la situación y el significado que él solo posee. Se ha de diseñar un protocolo de conversación en el que estén registrados el horario, emplazamiento, guión de temas, las hipótesis posibles de trabajo, la estructura de la conversación, el ritmo y la duración. Antes de iniciar la entrevista el entrevistador debe haber justificado el objetivo y los motivos de la misma, así como las líneas generales. También deberá clarificar los acuerdos de confidencialidad y establecer la fecha, escenario y tiempo de duración de la entrevista.

En el proceso de planificación y preparación de las entrevistas de la investigación se han considerado dos aspectos fundamentales (Gaskell, 2000): qué preguntar (la especificación del guión o tópico guía de la entrevista) y a quién preguntar (cómo seleccionar a las personas entrevistadas).

Cuadro nº 30  
Técnicas de recogida de información del caso 1

Caso 1: Servicios Sociales de Culleredo					
Entrevistas	Observaciones		Documentos técnicos	Diario de campo	Registro fotográfico
Perfil	Actividad	Fecha de observación	Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento
Educadoras sociales (2)	“O teu novo idioma”	6/02/2009	- Memoria del programa I de información y orientación social	- Apuntes	- Fotografías de equipamientos municipales
Pedagogas (2)	“Facendo familias”	6/02/2009	- Memoria del programa II de convivencia y autonomía personal	- Notas de campo específicas	
Animadoras socioculturales (2)	“Entreno a memoria”	17/02/2009	- Memoria del programa III de prevención, dinamización e inserción social	- Notas de campo temáticas	- Fotografías de actividades observadas
Psicopedagoga (1)	“Exprésome”	17/02/2009			
Jefa de servicio (1)	“Desta Xeira... tempo de benestar”	5/03/2009	- Memoria de la Oficina Municipal de Voluntariado.		
Representante política (1)	Visita a servicios sociales con alumnado de la USC	4/05/2010	- Vídeo municipal. 24 horas en servicios sociales		

Cuadro nº 31  
Técnicas de recogida de información del caso 2

Caso 2: Servicios Sociales de Sant Adrià de Besòs					
Entrevistas	Observaciones		Documentos técnicos	Diario de campo	Registro fotográfico
Perfil	Actividad	Fecha de observación	Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento
Educadoras/es sociales (6)	Exposición violencia de género	3/12/2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria de los proyectos dirigidos a la población en general y comunitarios Servicio de atención individualizada</li> <li>- Documento con reflexiones de un educador social</li> <li>- Presentación institucional: Servicios sociales de Sant Adrià: ¿qué son?</li> <li>- Memoria del Centro Abierto Les Fades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apuntes</li> <li>- Notas de campo específicas</li> <li>- Notas de campo temáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografías de equipamientos municipales</li> <li>- Fotografías de actividades observadas</li> </ul>
Jefa de servicio (1)	Intervención educadora en servicio de atención individualizada	15/12/2009			
Representante política (1)	Actividad cotidiana Centre Obert "Les Fades"	8/03/2010			
	Actividad de ocio infantil y juvenil. Proyecto "Fem amics al barri"	9/03/2010			



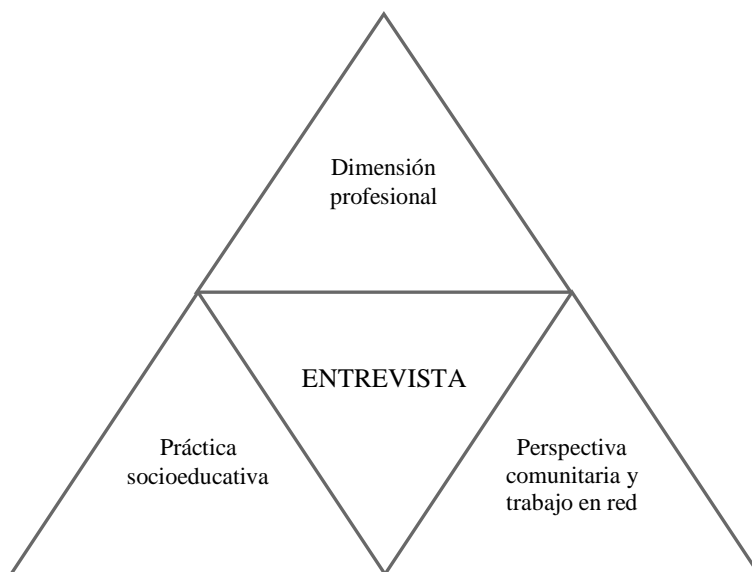
Cuadro nº 32  
Técnicas de recogida de información del caso 3

Caso 3: Servicios Sociales de San Juan de Aznalfarache					
Entrevistas	Observaciones		Documentos técnicos	Diario de campo	Registro fotográfico
Perfil	Actividad	Fecha de observación	Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento
Educadoras/es sociales (6)	“Mi camino y yo”. Escuela de familia	5/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria intervención socioeducativa familiar</li> <li>- Memoria intervención socioeducativa CEIP Esperanza Aponte.</li> <li>- Memoria Dinamización Barriada Santa Isabel.</li> </ul>	- Apuntes	- Fotografías equipamientos municipales
	Presentación punto de información LGTB	6/04/2010		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria Aula de apoyo a la convivencia.</li> </ul>	
Animadoras socioculturales (2)	Actividad cotidiana centro de actividades para la infancia y la adolescencia	7/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria centro de atención a la infancia y adolescencia</li> <li>- Memoria programa Minerva</li> </ul>	- Notas de campo temáticas	- Fotografías actividades observadas
Monitoras de taller (2)	Día contra el racismo y la xenofobia	9/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo fin de máster A. Mejías</li> <li>- Dossier informativo Plan ZNTS</li> </ul>		
Jefa de servicio (1)	Santa Isabel en primavera: “Sprintando hacia Europa y tenis de mesa”	13/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria programa de atención a la comunidad gitana</li> <li>- Memoria programa Convivamos</li> <li>- Documentos técnicos ETF</li> <li>- Memoria programa mayores</li> </ul>		
Representante política (1)	Visitas a domicilio	13/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos servicio de atención a la comunidad LGTB</li> <li>- Memoria Plan intervención barriada Loreto</li> </ul>		

Elaboración propia.

La guía o guión de la entrevista (*qué preguntar*) constituye el esquema que la investigadora toma como referencia para realizar las entrevistas, con la pretensión de que los temas clave sean abordados a lo largo del encuentro con todas las personas entrevistadas. Este guión sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas dado que, como indican Taylor y Bogdan (1986, p. 199), es la investigadora o el investigador quien decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. En este sentido, se ha de ser flexible y no tomar este guión como algo estático, a fin de evitar que la entrevista se convierta en un cuestionario administrado de forma oral. Además se posibilitará que durante el transcurso de la misma surjan nuevos temas o reflexiones de interés para la investigación que no hayan sido contemplados previamente. En este estudio, el guión de la entrevista se ha estructurado en torno a tres bloques temáticos (véase anexo 4.1): dimensión profesional, práctica socioeducativa y perspectiva comunitaria y trabajo en red.

Figura nº 15  
Bloques temáticos de la entrevista en profundidad



Elaboración propia.

La *dimensión profesional* incluye el perfil formativo (formación inicial y permanente) y aspectos vinculados al perfil profesional tales como la experiencia laboral, el puesto que ocupa y las habilidades y capacidades del profesional de la educación en los servicios sociales comunitarios. En este sentido, se pretende describir el perfil profesional de las educadoras y educadores sociales. También alude a cuestiones propias del desempeño laboral (funciones, actividades, dificultades, aspectos positivos), valoraciones sobre la profesión y cuestiones relativas a la ética profesional, tales como los principios de actuación y las principales tensiones o dilemas de la profesión.

La *práctica socioeducativa* pretende definir los elementos básicos de las intervenciones educativas que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios, los objetivos, el tipo de intervención (individual, grupal, comunitaria), la planificación, seguimiento y evaluación de la intervención, los espacios y tiempos educativos. También, se incluyen valoraciones acerca de las prácticas educativas, contemplando las dificultades y propuestas de mejora, así como de los principales modelos de intervención socioeducativa que se desarrollan en este ámbito.

La *perspectiva comunitaria y de trabajo en red* analiza las transformaciones acaecidas en la comunidad en la que los profesionales trabajan, las respuestas dadas por los servicios sociales y la implicación de los diferentes agentes de la comunidad en la acción socioeducativa (familias, asociaciones de vecinos, escuelas, centros de salud, etc.). De este modo, se pretenden conocer las principales repercusiones de las actuaciones que realizan desde los servicios sociales en el contexto comunitario, la satisfacción de las personas que participan, así como aspectos vinculados al trabajo en equipo (la dinámica del equipo de servicios sociales y el papel del profesional en el mismo). Finalmente, se indaga a modo prospectivo acerca de las mejoras a nivel general en el ámbito de los servicios sociales.

Además, se elaboraron protocolos de entrevista específicos dirigidos a las coordinadoras/jefas de servicio y al nivel político municipal (véase anexo 4.2).

La selección de los participantes (*a quién preguntar*) se define en función de dos criterios básicos: que los profesionales realicen intervenciones educativas en servicios sociales y cuenten con un perfil profesional específico

dentro del campo disciplinar de la Pedagogía Social (pedagogos, educadores y animadores socioculturales). Otros criterios que se tienen en consideración son: la accesibilidad, la apertura comunicativa y el interés por la investigación.

En los tres casos, que se describirán con posterioridad, se entrevistaron a profesionales de la educación, a las coordinadoras de los equipos y a los representantes políticos municipales del área de Bienestar Social. Tales entrevistas fueron realizadas por la investigadora en los centros de servicios sociales comunitarios durante el horario laboral de las personas entrevistadas, utilizando una grabadora para su registro.

Cuadro nº 33  
Entrevistas realizadas en el estudio de caso múltiple

Casos	Perfil persona entrevistada	Número de entrevistas
1	Educadoras sociales	2
	Pedagogas	3
	Animadora sociocultural	2
	Psicopedagoga	1
	Jefa de servicio	1
	Representante política	1
2	Educadoras/es sociales	6
	Jefa de servicio	1
	Representante política	1
3	Educadoras/es sociales	6
	Animadoras socioculturales	2
	Monitoras de taller	2
	Representante político	1
	Jefa de servicio	1
Número total de entrevistas realizadas:		30

Se ha de advertir que en el caso de Sant Adrià de Besòs se ha realizado una *entrevista grupal natural* con dos educadores sociales de una de las Unidades Básicas de Servicios Sociales de Atención Primaria. Esta entrevista ha surgido de manera espontánea, dado que los dos informantes han recibido conjuntamente a la investigadora y sentados en una mesa redonda han iniciado una conversación colectiva. Este mismo tipo de entrevista, por

petición de las personas entrevistadas, fue realizada en el *Centre Obert Les Fades*<sup>8</sup> con la coordinadora y la educadora de plantilla en el horario de mañana, dado que es cuando no intervienen directamente con la infancia y cuentan con más disponibilidad para prestar atención a las necesidades del estudio. También en el caso de San Juan de Aznalfache, se realizó una entrevista grupal natural con las educadoras del programa de educación familiar del plan ZNTS de Santa Isabel.

Considerando las circunstancias descritas, las seis entrevistas individuales previstas se convirtieron en tres entrevistas grupales naturales. Siguiendo a Valles (1997, p. 293) se puede afirmar que “quienquiera que haya hecho *trabajo de campo* de tipo cualitativo (a lo antropológico o sociológico) sabe que las “*entrevistas*” en grupo suelen surgir espontáneamente”, y fue así también como sucedió en la investigación que llevamos a cabo. A ello añadimos, que el número inicial de entrevistas se vio ampliado por la propia realidad estudiada, los contactos que se fueron estableciendo, las informaciones recabadas y que necesitaron ser completadas.

Con anterioridad a la realización de las entrevistas, siguiendo las recomendaciones de Goetz y Lecompte (1988) en cuanto al proceder en este campo, se efectuó una entrevista “piloto” a una educadora social que desempeña su labor profesional en un centro cívico municipal de la ciudad de A Coruña (véase anexo 6). De este modo, previamente a la entrada en el campo, se modificaron y eliminaron algunas de las preguntas propuestas, bien por considerar que estaban implícitas en otras o bien porque no aportaban información relevante para los objetivos de la investigación. También, con esta primera experiencia, se consiguió ganar más confianza en la aplicación de esta técnica de recogida de información.

En el tercer proceso de desarrollo de la entrevista en profundidad, se produce el registro y conservación de la información recopilada. La grabación debe incluir los elementos de datación (fecha, lugar, condiciones), contextualización y enriquecimiento convenientes para una mejor interpretación de la información obtenida. En la investigación que se presenta, el registro de la entrevista se realizó a través de la grabación de voz de cada una de las entrevistadas, procediéndose posteriormente a su transcripción. El

---

<sup>8</sup> Centro Abierto “Les Fades”.

idioma empleado para la transcripción fue el castellano, aunque algunas de las personas entrevistadas utilizaron el gallego o el catalán en sus respuestas. Sin embargo, para facilitar el análisis del texto se optó por utilizar el castellano como único idioma.

El esquema seguido para la transcripción de cada una de las entrevistas incluye los siguientes apartados: participante, actitud, día, duración, lugar de realización, contextualización, antecedentes y resumen (véase cuadro nº 34).

Cuadro nº 34

Ejemplo del esquema seguido en la transcripción de las entrevistas

<p>ENTREVISTA (E5)</p> <p><i>Actitud:</i> muy positiva.</p> <p><i>Día:</i> 9 de febrero de 2009.</p> <p><i>Lugar de realización:</i> Biblioteca del Centro Municipal de servicios sociales de O Burgo.</p> <p><i>Duración:</i> 10:11- 12:00 (1h. 51 min).</p> <p><i>Contextualización:</i> A la hora prevista X contactó conmigo y me propuso realizar la entrevista en la biblioteca del centro, por ser un espacio más tranquilo. Me pareció buena idea.</p> <p><i>Antecedentes y resumen:</i> La semana anterior concerté cita con X para realizar la entrevista. Se muestra receptiva ante la propuesta e incluso me da la posibilidad de observar alguna de las actividades que se llevan a cabo en el proyecto en el que trabaja.</p>
---

La simbología empleada (véase cuadro nº 35), indica las transcripciones dudosas, aclaraciones al texto, pausas o fragmentos no transcritos.

Cuadro n° 35  
Simbología empleada en la transcripción de las entrevistas

Símbolo	Significado del símbolo
(( ))	<i>Transcripción dudosa</i>
[ ]	<i>Aclaraciones al texto y observaciones complementarias (p.e. conductas no verbales, cambios en el contexto, cambios de actitud en el entrevistado).</i>
...	<i>Pausas (si es muy prolongada conviene resaltarlo, así como su "contenido", si es relevante)</i>
(...)	<i>Fragmento no transcrito (normalmente, reiteraciones)</i>

Fuente: Meira (material no publicado).

Una vez transcritas, las entrevistas de los casos 2 y 3 fueron remitidas por correo electrónico a cada una de las personas entrevistadas, con el propósito de que las informaciones recopiladas pudieran ser sometidas a una revisión por parte de quienes habían proporcionado la información. En el primer caso lo hicieron las propias informantes mediante el informe preliminar entregado, optándose por emplear esta estrategia -antes de iniciar la realización de los otros dos casos- a fin de incrementar la credibilidad de la investigación. Para mantener la confidencialidad de la información aportada por las personas participantes en el estudio, los fragmentos que se presentan en el análisis de los tres casos se señalan con códigos numéricos (E1, E2, E3, etc.) establecidos correlativamente desde la primera a la última entrevista.

### 5.6.2. La observación

Se trata de una de las técnicas de recogida de datos que más se han utilizado en la investigación cualitativa, dado que permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 149). Sin embargo, no se reduce a la mera contemplación aséptica de la realidad social sino que el investigador ha de ser capaz de captar los aspectos que puedan resultar de interés para la investigación, registrarlos e interpretarlos.

En nuestra investigación, la selección de las actividades socioeducativas observadas ha sido realizada durante el trabajo de campo, teniendo en cuenta la disponibilidad de las profesionales y la aceptación de la

presencia de la investigadora por parte de las personas participantes. El criterio empleado para la selección es el perfil educativo de las mismas, es decir, que los aspectos formativos se encuentren entre los objetivos fundamentales de la intervención. En los casos 1 y 2 han sido observadas cinco actividades y en el caso 3 seis (véase anexo 8).

Las actividades se han registrado a través de una ficha de observación en la que se incluyen los siguientes apartados (véase anexo 4.3):

- Lugar de observación.
- Fecha.
- Hora de registro.
- Nombre de la actividad.
- Programa o proyecto en el que se inscribe.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Metodología.
- Personas participantes.
- Profesionales.
- Duración de la actividad.
- Lugar de realización.
- Seguimiento y evaluación.
- Otros aspectos a destacar.
- Descripción general de la actividad.

El tipo de observación se incluye en la denominada observación no participante, dado que la investigadora no se presenta como parte del grupo al que está observando, sino como una persona interesada en las actividades de carácter educativo desarrolladas en el contexto estudiado. Siguiendo la clasificación de Junker (1960), citada en Valles (1997, p. 152), la investigadora asumió un rol de *completo observador* adoptando una posición distante con respecto a los hechos observados y haciendo explícito su papel a las personas participantes.

La realización de la observación no participante exige tener en consideración las posibles dificultades a las que se expone el investigador para poder acceder a la información en condiciones de alta calidad. Ruiz Olabuénaga (1999) distingue mecanismos de defensa relacionados con la



propia persona del observado (carácter, educación, status social) y otros relacionados con la organización en la que se encuentra. Respecto a este último, destaca los siguientes factores: la persuasión de que, como resultado de la observación, se elaborarán informes que desembocarán en tomas de decisión que alteran condiciones de trabajo que no se desean modificar; el miedo a que se interfiera en el ritmo de trabajo; la experiencia de situarse entre dos intereses encontrados cuya defensa da lugar a grupos de personas enfrentadas; el ambiente autoritario de algunas organizaciones y situaciones sociales, etc.

En el estudio de caso, la utilización de la técnica de observación se realiza con el fin de conocer la realidad de los servicios sociales estableciendo un contacto directo de la investigadora con el fenómeno estudiado, al mismo tiempo que le posibilita conocer la vida cotidiana del contexto de indagación, sistematizar la información a través del protocolo elaborado para el registro de las distintas actividades y contrastar los datos recopilados con los discursos de las entrevistas (véase cuadro nº 36). Se trata de observar cómo transcurren las actuaciones educativas sin manipularlas ni modificarlas.

Como complemento a la técnica de observación se realizó un registro fotográfico de algunas de las actividades observadas así como de los diferentes equipamientos municipales que conforman el sistema de servicios sociales comunitarios de los tres ayuntamientos (véase anexo 10).

Dado que la investigación cualitativa no puede desligarse de las cuestiones éticas (Tójar, 2006) el registro fotográfico estuvo condicionado por las limitaciones contextuales y por la receptividad de las personas participantes ante la captura de la imagen. El registro fotográfico sobre determinadas temáticas y la ausencia de fotografías referentes a otras ponen de manifiesto los presupuestos éticos de la investigadora quien selecciona las cuestiones relevantes para la investigación. La fotografía más insignificante, siguiendo a Bourdieu (2003), expresa además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de los esquemas de percepción, pensamiento y apreciación a todo un grupo.

Cuadro nº 36  
 Actividades observadas en el estudio de caso múltiple

Caso	Actividad observada	Fecha
1	Proyecto “Aulas abiertas”: “O teu novo idioma”	6/02/2009
	Proyecto de información y sensibilización comunitaria: “Facendo familias”	6/02/2009
	Proyecto Centro de Mayores: “Entreno a memoria”	17/02/2009
	Proyecto Centro de Mayores: “Exprésome”	17/02/2009
	Proyecto información y sensibilización comunitaria: “Desta Xeira... tempo de benestar”	5/03/2009
	Visita a servicios sociales con alumnado de USC	4/05/2010
2	Exposición violencia de género	3/12/2009
	Intervención educadora en servicio de atención individualizada	15/12/2009
	Actividad cotidiana Centre Obert “Les Fades”	8/03/2010
	Proyecto “Fem amics al barri”: actividad de ocio infantil y juvenil	9/03/2010
3	Escuela de familia: “Mi camino y yo”	5/04/2010
	Presentación punto de información LGTB	6/04/2010
	Actividad cotidiana Centro de actividades para la infancia y la adolescencia	7/04/2010
	Día contra el racismo y la xenofobia	9/04/2010
	Santa Isabel en primavera: “Sprintando hacia Europa” y tenis de mesa	13/04/2010
Número total de observaciones realizadas: 15		

Concretamente, en el caso de Culleredo, en una de las actividades en la cual inicialmente estaba previsto realizar un registro fotográfico, durante el proceso de observación sólo participaron dos personas y la captura de imágenes fue anulada dado que -a juicio de la investigadora- supondría una interrupción brusca de la actividad. Otro tipo de fotografías que no han sido tomadas durante el trabajo de campo son aquellas referidas al colectivo infantil y a las personas con discapacidad, por no contar con una autorización de sus familias para que pudiesen ser publicadas en el presente trabajo ni considerar que aportasen información relevante para el estudio. Además, ciertas situaciones que posibilitaron nuevas claves interpretativas para la investigación, como fue la visita domiciliaria que la investigadora realizó con una trabajadora social del tercer caso, por cuestiones de confidencialidad y ética profesional no fue registrada a través de esta técnica.

En general, tanto las observaciones como las fotografías han posibilitado “rescatar” la vida cotidiana de los servicios sociales y de los profesionales de la educación que en ellos trabajan, dando lugar a un diálogo entre el marco teórico propuesto y los escenarios e interacciones que se generan en torno a las intervenciones socioeducativas estudiadas.

### **5.6.3. El diario de campo**

Entre las técnicas de recogida de información empleadas destaca el diario de campo entendido como “una especie de cuaderno de reflexión en el que se plasman las primeras inquietudes, las dudas, los intereses propios y ajenos, los recursos disponibles, la naturaleza del tema a investigar y, a partir de ahí, acompaña todo el proceso de investigación” (Tójar, 2006, p. 234).

El diario constituyó un apoyo fundamental para la investigadora durante la realización del trabajo de campo, al posibilitarle realizar anotaciones y plasmar las reflexiones, inquietudes e ideas que iban surgiendo a lo largo del proceso (véase anexo 9). Diariamente, al terminar el trabajo en el terreno o durante momentos del mismo en el que se contaba con las condiciones apropiadas, la investigadora realizaba las anotaciones a fin de que no transcurriese demasiado tiempo entre la observación y la transcripción de lo observado. En este sentido, esta técnica exige cierta disciplina y sistematicidad en la recogida de información a fin de que se puedan captar incidentes críticos y momentos relevantes de la investigación.

Además, no existen metodológicamente diarios iguales sino que cada investigador lo adecúa a las necesidades e intereses de su propio trabajo. En un intento por realizar una clasificación de los diarios y anotaciones que se realizan en ellos, Sanjek (1990; citado en Tójar, 2006, p. 235) subdivide las notas de campo en un conjunto de categorías: apuntes, notas de campo específicas, notas temáticas, textos, cartas, informes y artículos, dietarios y diarios, transcripciones. Partiendo de esta clasificación, se han utilizado como parte del diario: apuntes, entendidos como anotaciones rápidas surgidos de la actualidad del momento; notas de campo específicas que suponen un paso intermedio entre el dato bruto y su posible uso en el análisis posterior y notas temáticas que aumentan el nivel de elaboración combinando observación, reflexión y organización. Algunos ejemplos de los mismos se presentan en el cuadro nº 37.

Cuadro nº 37  
Transcripciones del diario de campo

Apuntes. Caso 1	
	29.01.2009
<p>Llegué a las 9:30 al Centro Municipal de Servicios Sociales de Culleredo, tal y como había comentado por teléfono con la pedagoga. Ella me estaba esperando y me presentó a X (alumna en prácticas de Animación Sociocultural). Para ubicarme cogió un documento con los programas que contempla la Concellería de Benestar y me explicó algunos cambios que se habían producido con el cambio de gobierno.</p> <p>Ella es la encargada de un subprograma de Información y Sensibilización Comunitaria perteneciente al Programa de Información y Orientación Social.</p>	
Notas de campo específicas. Caso 2	
	8.03.2010
<p>Funciones del educador social y el trabajador social:</p> <p>Ahora en algunos casos el educador social también hace PIRMI's. Esto depende de los ayuntamientos, en Barcelona también hacen PIRMI's. Cree que las funciones del educador y del trabajador se solapan en muchos casos y la línea entre uno y otro es muy vaga. Por ejemplo, en los servicios sociales de X los casos de violencia doméstica son interdisciplinarios, educador social y trabajador social.</p>	
Notas temáticas. Caso 3	
	21.04.2010
<p>En general, las evaluaciones se realizan al final para las memorias anuales; no se evalúa de forma continua de una manera sistemática. El seguimiento se realiza mediante encuentros informales, correos electrónicos o llamadas telefónicas.</p> <p>En ciertos programas se observa una dependencia del trabajo de las educadoras de las indicaciones de las trabajadoras sociales. Este aspecto no es negativo, dado que su papel es de acompañamiento a las familias, lo que ocurre es que las educadoras no disponen de suficiente información en algunas ocasiones.</p> <p>En el ayuntamiento de San Juan resulta positivo que dos educadoras sociales asuman funciones de coordinación de programas, sin o con poca atención directa. Es una función más del educador, aunque estrictamente y a nivel académico dicha función sería propia de un pedagogo.</p> <p>Indefinición en la contratación de educadores, dado que hay trabajadores sociales, pedagogos, etc. contratados como educadores.</p> <p>Un trabajador social puede hacer de educador y ¿por qué un educador no puede hacer de trabajador social?</p>	

Estas notas resultaron fundamentales para la contextualización y el análisis posterior de la información, procurando registrar en el papel todo lo que iba ocurriendo en la etapa del trabajo de campo de cada uno de los casos. En este sentido, Taylor y Bodgan (1986, p. 75) establecen una regla

fundamental en esta técnica indicando que “*si no está escrito, no sucedió nunca*”.

#### **5.6.4. Los documentos técnicos municipales**

Otra de las técnicas de recogida de datos se centra en el análisis de materiales documentales que ofrecen una amplia información acerca del fenómeno estudiado. En los tres casos se han utilizado documentos escritos en los que se describen los principales contenidos y las evaluaciones cuantitativas de cada uno de los programas y proyectos de los servicios sociales comunitarios o básicos. Se trata de documentos técnicos municipales que aportan información relevante para poder encuadrar el estudio y comprender qué elementos conforman las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales municipales (véase cuadro nº 38).

Entre las principales ventajas del uso de materiales documentales destacan las siguientes (Webb et al., 1966; Hodderm 1994; citado en Valles, 1997, p. 129):

- *Bajo coste* de una gran cantidad de material informativo.
- *No reactividad*. A diferencia de la información obtenida directamente por el investigador, mediante técnicas de observación o conversación el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social. Esto significa que, debido a la ausencia del investigador, no habrá que preocuparse por las reacciones que éste puede provocar en las personas cuando se saben investigadas.
- *Exclusividad*. El contenido informativo que proporcionan algunos materiales documentales tiene un cierto carácter único, pues difiere del que puede obtenerse mediante las técnicas directas de observación y conversación.
- *Historicidad*. Los escritos permanecen en el tiempo si se los conserva o archiva, dando una cierta dimensión histórica al análisis.

Los documentos técnicos recopilados en el caso aportan información relevante acerca de la organización y estructura de los servicios sociales, así como en relación a sus objetivos, actividades, funciones de los profesionales y evaluaciones finales, de manera destacada.

Cuadro nº 38  
Documentos técnicos municipales del estudio de caso múltiple

Estudio de caso	Documento técnico
Culleredo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria del programa I de información y orientación social.</li> <li>- Memoria del programa II de convivencia y autonomía personal.</li> <li>- Memoria del programa III de prevención, dinamización e inserción social.</li> <li>- Memoria de la Oficina Municipal de Voluntariado.</li> <li>- Vídeo municipal: 'De porta a porta'.</li> </ul>
Sant Adrià de Besòs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria de los proyectos dirigidos a la población en general y comunitarios Servicio de atención individualizada.</li> <li>- Documento con reflexiones de un educador social.</li> <li>- Presentación institucional: Servicios sociales de Sant Adrià: ¿qué son?.</li> <li>- Memoria del Centro Abierto "Les Fades".</li> </ul>
San Juan de Aznalfarache	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria intervención socioeducativa familiar.</li> <li>- Memoria intervención socioeducativa CEIP Esperanza Aponte.</li> <li>- Memoria Dinamización Barriada Santa Isabel.</li> <li>- Memoria Aula de apoyo a la convivencia.</li> <li>- Memoria centro de atención a la infancia y adolescencia.</li> <li>- Memoria programa Minerva.</li> <li>- Trabajo fin de máster A. Mejías.</li> <li>- Dossier informativo Plan ZNTS.</li> <li>- Memoria programa de atención a la comunidad gitana.</li> <li>- Memoria programa Convivamos.</li> <li>- Documentos técnicos ETF.</li> <li>- Memoria programa mayores.</li> <li>- Documentos servicio de atención a la comunidad LGTB.</li> <li>- Memoria Plan intervención barriada Loreto.</li> </ul>

Por último, a modo de resumen, se presenta el cuadro nº 39, en el que se exponen las diversas técnicas de recogida de datos utilizadas en el estudio y su correspondencia con las preguntas de investigación.

Cuadro nº 39

Articulación de técnicas de recogida de información y preguntas de investigación

Técnica de recogida de información		Preguntas de investigación
Entrevista	Entrevistas a profesionales de la educación (pedagogos, animadores socioculturales, etc.)	P1, P2, P3, P4, P10, P11, P12
	Entrevistas a educadoras sociales	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
	Entrevista a jefas de servicio	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10, P11
	Entrevista a representantes políticos	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10, P11
Observación	Observaciones de actividades educativas	P1, P4, P11
Diario de campo	Cuaderno de campo	P1, P2, P3, P4, P7, P8, P10, P11, P12
Documentos técnicos	Documentos técnicos municipales	P1, P4, P5, P6, P9, P11

### 5.7. Fases y cronograma de la investigación: plan de acción

El proceso de investigación cualitativo tiene un carácter continuo y se desarrolla en función de una serie de etapas interrelacionadas. Rodríguez Gómez et al. (1996) las sintetizan en cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

En la *fase preparatoria* se diferencian dos etapas: reflexiva y diseño. En la etapa reflexiva el investigador o investigadora, en base a sus propios

referentes teóricos, formación, ideología, establece el marco teórico de la investigación. También trata de identificar el tópico o los tópicos susceptibles de interés y describir las razones por las que elige el tema. Esta fase fue realizada en el curso 2008-2009 en la que se establecieron tanto los referentes teóricos de la investigación y el tópico de interés con un primer trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) con el título “*La dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios del municipio de Culleredo*”. En el curso 2009-2010 tras la presentación del trabajo citado se volvió a la etapa reflexiva para redefinir el marco teórico y los tópicos o temas clave del estudio, teniendo en cuenta las limitaciones del primer trabajo y la necesidad de realizar una investigación más amplia en la Tesis Doctoral.

La etapa de diseño se concreta en la planificación de la investigación siempre teniendo en cuenta la flexibilidad y capacidad de adaptarse en cada momento, en función de los cambios que se produzcan en torno al objeto de la investigación. Valles (1997) se refiere a esta fase como formulación del problema, en la que el investigador ha de transformar su idea inicial en un problema investigable. Es decir, decidir qué aspectos del problema se va a tratar y qué métodos o técnicas van a ser aplicados para abordarlos. Esta etapa tuvo lugar en el curso 2009-2010, previo a la realización del trabajo de campo en la cual la investigadora definió el propósito del estudio, los objetivos generales y específicos y las preguntas de investigación a las cuales se pretende dar respuesta.

La segunda fase está representada por el *trabajo de campo*. En ella resulta crucial la habilidad del investigador o investigadora, la paciencia, la versatilidad y la preparación teórica. A lo largo de esta segunda fase la investigadora tuvo que modificar y rediseñar su trabajo a medida que realizaba la recogida de datos, al tratarse de una etapa emergente y susceptible de modificaciones. Dentro de esta fase, el trabajo de campo se prolongó desde inicios de 2009 hasta mediados de 2010, con diversos periodos de presencia de la investigadora en el campo, realizándose la devolución de la información a las personas interesadas a finales de 2010 y durante el primer semestre de 2011.

El proceso de recogida de datos en los casos estudiados siguió una trayectoria constante de ida y vuelta, siendo estructurado en tres etapas



fundamentales que se retroalimentan entre sí: la solicitud del permiso de acceso al campo y la realización de las primeras entrevistas y observaciones (primera etapa), la vuelta al terreno en aquellos casos en los que se precisaba nueva información y realización de entrevistas a personas que no habían podido ser contactadas anteriormente (segunda etapa) y la devolución de la información con la entrega de un informe inicial sobre los resultados obtenidos a cada una de las personas entrevistadas y a las coordinadoras de los equipos técnicos de servicios sociales (tercera etapa).

Específicamente, en el caso de Culleredo estas tres fases se sucedieron del modo en que sigue:

- Diciembre de 2008: solicitud de acceso al campo.
- Enero-marzo 2009: recogida de información municipal sobre los programas de servicios sociales, realización de entrevistas y observación de actividades.
- Diciembre 2010: realización de las últimas entrevistas que no habían podido hacerse en el periodo anterior (educadora social, jefa de servicios sociales y representante política municipal). Devolución de la información a las personas interesados con la entrega del informe preliminar en formato impreso.

La realización del trabajo de campo de Sant Adrià de Besòs se desarrolló en los meses siguientes:

- Octubre de 2009: solicitud de acceso al campo.
- Noviembre y diciembre de 2009: entrevistas y observación de actividades.
- Marzo 2010: recogida de información municipal sobre los programas de servicios sociales, realización de entrevistas y observación de actividades.
- Junio 2011: devolución de la información a las personas interesadas con el envío del documento en formato electrónico.

El trabajo de campo de San Juan de Aznalfarache se realizó en dos periodos, dadas las facilidades obtenidas para acceder al campo y aplicar las técnicas de recogida de datos previstas:

- Marzo y abril de 2010: solicitud de acceso al campo.
- Abril de 2010: recogida de información municipal sobre los programas de servicios sociales, realización de entrevistas y observación de actividades.
- Febrero 2011: devolución de la información a las personas interesadas con la entrega del informe preliminar en formato impreso.

La entrega del informe de cada uno de los casos, fase denominada “revisión de los interesados” (Stake, 2007), ha posibilitado la introducción de modificaciones, la validación de la información con las personas entrevistadas y la generación de nuevas perspectivas de análisis. Aun así, hemos de destacar la desigual participación de los técnicos en el proceso de devolución de información en los diferentes momentos del proceso de investigación. En un primer momento -en el que fueron enviadas las transcripciones de las entrevistas- recibimos múltiples anotaciones y propuestas (véase cuadro nº 40); posteriormente, en la devolución de la información a través del informe-resumen la recepción de observaciones ha sido menor. Aun así, el hecho de haber realizado la devolución de la información supone una garantía de que la información ha sido recibida, dejando abierta la posibilidad de nuevos intercambios en el futuro.

## Cuadro n° 40

## Ejemplo de respuesta recibida tras la “revisión de los interesados”

31.10.11

Supongo que después de tanto tiempo ya no esperabas noticias mías.

La verdad es que hasta este fin de semana no he terminado de leer el trabajo sobre la educación social en las políticas públicas de bienestar. Lo siento pero me ha sido imposible leerlo antes.

Me ha resultado interesante conocer la visión y el análisis que hace alguien desde fuera.

Creo que hay temas en los que es necesario profundizar (algún ejemplo puede ser la flexibilidad de horarios, las distintas posiciones ante los usuarios, la distancia entre los educadores-la dirección- el estamento político...).

Hace unos meses hemos iniciado un proceso de cambio organizativo y ahora estamos en la fase de consolidarlo (ya no tenemos 3 equipos, sino que ahora hay 2, cada uno con su coordinadora, queremos cambiar algunas metodologías, incluso revisar funciones...). Como ves en este mundo de los servicios sociales las cosas son muy cambiantes. No nos queda otro remedio si no queremos alejarnos de las dinámicas sociales.

Solo decirte que en el momento en el que estamos nos va a venir muy, pero que muy bien tu trabajo y te agradecería mucho que me tuvieras informada cuando salga el informe final en el 2012 para poderle dar una ojeada.

La *fase analítica*, entendida como la realización de un análisis en profundidad de los datos recopilados en los tres casos a fin de establecer relaciones comparativas entre ellos y realizar una descripción detallada en constante diálogo con el marco teórico, tuvo lugar en el curso académico 2011-2012, en que la investigadora haciéndose uso del programa informático ATLAS.ti ([www.atlasti.com](http://www.atlasti.com)) como herramienta que ayuda al análisis de la información recopilada, creó un nuevo sistema de codificación, más ajustado a los tres casos y al marco conceptual de la investigación. Durante este periodo, comenzó la denominada *fase informativa* que se prolongó durante el año 2012, concluyendo con la elaboración del informe final de la investigación.

El cronograma que se presenta da cuenta de la complejidad y la multiplicidad de tareas desarrolladas en el transcurso de la investigación cualitativa.

Cuadro nº 41  
Cronograma de la investigación

Curso académico 2008-2009	Curso académico 2009-2010	Curso académico 2010-2011	Curso académico 2011-2012
9 0	1 0	1 0	1 0
1 1	1 1	1 1	1 1
2 2	2 2	2 2	2 2
3 3	3 3	3 3	3 3
4 4	4 4	4 4	4 4
5 5	5 5	5 5	5 5
6 6	6 6	6 6	6 6
7 7	7 7	7 7	7 7
8 8	8 8	8 8	8 8
<b>Actividades y tareas</b>			
Diseño de la investigación y de los instrumentos de recogida de información	Revisión de documentación, aproximación al marco teórico del estudio	Revisión de documentación y elaboración del marco conceptual del estudio	Nueva organización y análisis del material documental generado
Revisión inicial de documentación, aproximación al marco teórico, contextual y empírico del estudio	Trabajo de campo en Sant Adrià de Besós	Análisis del material documental generado (CAQDAS)	Elaboración del informe final y proceso de revisión del mismo
Trabajo de campo en Culleredo	Trabajo de campo en San Juan de Aznalfarache (Sevilla)	Codificación y análisis preliminar de la información el caso 3	
Transcripciones del caso 1	Transcripciones del caso 2	Devolución información del caso 1	
Codificación y análisis preliminar de la información del caso 1	Transcripciones del caso 3	Devolución información del caso 3	
	Estancia en la UB	Devolución información del caso 2	
		Estancia en la UFRGS	

Elaboración propia.

## 5.8. Análisis de los datos cualitativos

En el proceso analítico se pueden distinguir las siguientes fases: preparación y organización de los datos, segmentación, codificación y recuperación de la información. El análisis de los datos cualitativos tiene un carácter continuo, estando las diferentes etapas estrechamente interrelacionadas de modo que el investigador a medida que avanza en el estudio puede precisar de nuevo datos o realizar algún análisis inicial antes de continuar con el proceso.

La preparación y organización de los datos implica para el investigador la reunión de todas las notas de campo, transcripciones, documentos y materiales obtenidos durante el trabajo empírico, realizando varias lecturas que le ayuden a familiarizarse con la información antes de comenzar un análisis intensivo de la misma. Una vez sistematizados y organizados los materiales, el investigador o investigadora ha de ser capaz de manipular y recuperar los segmentos más significativos. La manera más común de hacerlo es asignándoles etiquetas a los datos basados en los conceptos teóricos, tratando de condensar el grueso de los datos en unidades analizables y creando categorías con ellos o a partir de ellos. A este proceso se le denomina codificación y las categorías utilizadas durante el mismo, estarán guiadas por los propios datos, las preguntas de investigación y los conceptos teóricos que orientan el estudio. Una vez realizada la codificación según el nivel de profundidad adoptado, la recuperación supone la recontextualización de los datos según un código o categoría particular de manera que pueden leerse con facilidad los segmentos asociados a un determinado concepto clave (Coffey & Atkinson, 2005). De este modo, el investigador consigue obtener una visión exhaustiva del material que posee y puede pasar de la codificación a la interpretación otorgando significados y sacando conclusiones.

En este apartado se muestran los pasos que se han dado en el análisis de los datos para dar respuesta a las doce preguntas de investigación formuladas, procediendo en un primer momento a la preparación y organización del material, posteriormente a la reducción de la información para su análisis, y en último lugar a la codificación y recuperación de la información. Como ya hemos venido señalando, la investigación se centró en tres estudios de caso analizados de forma integrada siguiendo un procedimiento de triangulación que permite la construcción de una

comprensión única a través de diversos acercamientos metodológicos a la realidad social.

### **5.8.1. Preparación y segmentación del material recopilado**

Tras la preparación de los materiales recopilados, correspondientes a las entrevistas, observaciones, anotaciones del diario de campo y documentos técnicos municipales (transcripción, revisión gramatical, conversión de los documentos a formato RTF o PDF, etc.) que conforman los documentos primarios del estudio, se procedió a la reducción de los datos mediante la segmentación de los fragmentos relevantes de tales documentos. Con este propósito se crearon citas textuales libres que permitieron a la investigadora realizar una primera aproximación a la información recopilada sin establecer una relación explícita con el marco teórico de la investigación. Esta estrategia consiste en segmentar de manera rápida los fragmentos que nos sugiere el dato primario, a los cuales asociamos comentarios en los que se especifica la posible pregunta de investigación a la que podrá dar respuesta tal segmento del texto.

### **5.8.2. Codificación**

Tras una primera visión de conjunto, se definió un paradigma de codificación basado en la aproximación teórica del estudio, a partir del cual se construyó un libro de códigos predeterminado que posteriormente fue incorporando nuevos conceptos que emergieron de los propios datos, siguiendo un proceso mixto de carácter deductivo-inductivo (ver anexo 2). Una vez elaborado el libro de códigos, el procedimiento de codificación utilizado en ATLAS.ti fue la denominada codificación por lista o inversa, que ofrece una lista de todos los códigos, posibilitando asociar uno o varios al pasaje actual de datos que se hayan seleccionado. La cantidad de códigos que se puede seleccionar en la lista es ilimitada (Casasempere, 2011). No obstante, la lista de códigos integrada en este esquema inicial precisó ser modificada con posterioridad, introduciendo nuevos códigos y eliminando otros que no funcionaron en el análisis, llevándose a cabo un proceso de revisión continua en el cual la investigadora codifica y recodifica en una constante interacción con los datos.

La codificación no es una actividad universalmente comprendida ni un mero trabajo mecánico, sino que abarca una gran variedad de enfoques y maneras de organizar los datos cualitativos. El trabajo analítico importante radica en establecer vínculos entre los códigos, las categorías de los datos y los conceptos, no en el proceso de codificar en sí mismo. La categorización es un medio utilizado para comprender la realidad que se estudia, desarrollando tipologías que permiten entender las cosas y situaciones en términos prototípicos. Pero, como afirman Hammersley y Atkinson (1994, p. 202), el desarrollo efectivo de una tipología no es un ejercicio puramente lógico o conceptual: se debe recurrir frecuentemente a la información de campo. Conforme las categorías de análisis son progresivamente clarificadas y desarrolladas las relaciones entre ellas, los lazos entre conceptos serán más refinados y especificados. Además, las categorías tienen un carácter abierto, dado que un objeto puede ser a menudo considerado perteneciente a una categoría o no, en función de los propósitos del investigador al clasificarlo (Lakoff & Johnson, 1980).

En la práctica, la codificación es concebida como una gama de enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación de los datos, siendo especialmente importante evitar el uso de la codificación “sólo para aplicar etiquetas determinísticas y simplistas a los datos. Esta clase de reducción o simplificación de los datos no es el propósito analítico de la codificación cualitativa, la cual se debe concebir como una tarea esencialmente heurística, que ofrece modos de interactuar con los datos y de pensar acerca de ellos. En última instancia, estos procesos de reflexión son más importantes que los procedimientos y representaciones precisos que se emplean” (Coffey & Atkinson, 2005, p. 50). Desde esta perspectiva, se han establecido relaciones de causalidad, pertenencia, contradicción, etc. entre los códigos, citas y memorandos que posibilitan ofrecer respuestas amplias y complejas a las preguntas de investigación planteadas.

En el proceso analítico se han combinado las estrategias de codificación descriptiva, simultánea y holística (Saldaña, 2009, p. 47) a fin de captar las ideas fundamentales, atendiendo al propósito del estudio, a los objetivos generales y específicos, al marco conceptual y a las preguntas de investigación. Tales estrategias han contribuido a obtener nuevos hallazgos y conexiones para comprender con un mayor nivel de profundidad el objeto de estudio, desde un enfoque descriptivo-interpretativo.

La codificación descriptiva (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2009) consiste en resumir en una palabra o frase (frecuentemente un nombre) la idea básica del pasaje de los datos cualitativos. Estos códigos son abreviaciones de un tópico determinado no un resumen del contenido, es decir, implican interpretación. Para la codificación de los datos se partió de una lista provisional de 154 códigos -que finalmente fueron reducidos a 91- construyendo a priori un esquema de codificación, organizado en base a tres tópicos fundamentales: intervención socioeducativa, perfil profesional y dimensión socioeducativa.

La intervención socioeducativa, correspondiente con el primer objetivo general del estudio, hace referencia a los diversos elementos que constituyen las actuaciones educativas en servicios sociales, así como a las estrategias de coordinación y trabajo en equipo que se articulan para llevar a cabo tales intervenciones. El perfil profesional del educador o educadora social, correspondiente con el segundo objetivo general, define sus funciones, competencias, ética profesional, así como la valoración que los profesionales realizan de su propio desempeño laboral. Por último, la dimensión socioeducativa, correspondiente con el tercer objetivo general, se refiere a los diversos modelos de intervención que se están implementando en los servicios sociales, a la presencia y papel de la educación en tales servicios y a las oportunidades de mejora que se podrían plantear en el actual sistema de servicios sociales desde un enfoque educativo.

La emergencia y creación de códigos nuevos resultó fundamental para evitar “forzar” los datos y realizar una interpretación más ajustada a las necesidades y posibilidades del estudio, incorporando conceptos que no habían sido integrados en el sistema inicial (por ejemplo: los códigos referidos a la filosofía del trabajo en equipo y a la función de tramitación de prestaciones y gestión administrativa) y eliminando otros que no resultaban de interés para el análisis de los datos disponibles (entre ellos, el principio de actuación sobre las causas o el conocimiento de la legislación como competencia del educador o educadora social).

Asimismo, durante el proceso de codificación se crearon memorandos (“memos”) ligados a los códigos, tanto de tipo analítico, en los que se explicaron las decisiones tomadas durante el proceso de codificación, como de tipo conceptual, haciendo referencia a la aparición de nuevos conceptos y

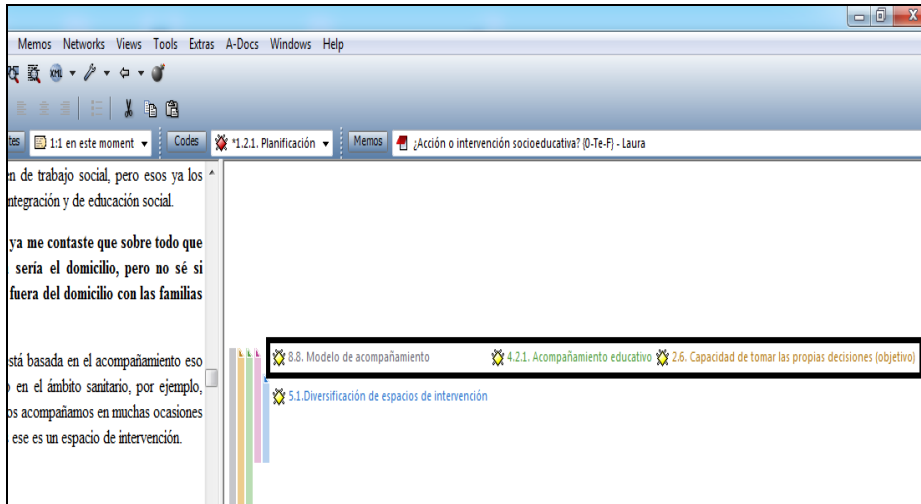


definiendo o redefiniendo aquellos que ya habían sido incorporados al análisis. Los memorandos -anotaciones que plasman el pensamiento de la investigadora- han desempeñado un papel fundamental en el proceso analítico al permitimos relacionar categorías, registrar dificultades que se presentaron durante el proceso, estimular nuestra madurez conceptual y aportar información relevante para la redacción del informe final de investigación.

En este sentido, Trinidad, Carrero y Soriano (2006) inciden en la importancia de los memos indicando que han de ser escritos conforme se piensan, de forma que el investigador debe interrumpir la codificación cuando surgen en su pensamiento. Una vez escritos han de ser guardados y clasificados para poder volver a ellos cuando sea necesario. Entre las principales características de los memos destacan: el impulso de ideas, al posibilitar que se plasme el pensamiento de la investigadora o investigador; la libertad en su formulación, al no tener que preocuparse por el estilo de la redacción sino que la función clave de los memos es almacenar pensamientos que luego se podrán reutilizar; y la necesidad de tengan la condición de “clasificables” para poder ser recuperados de forma rápida.

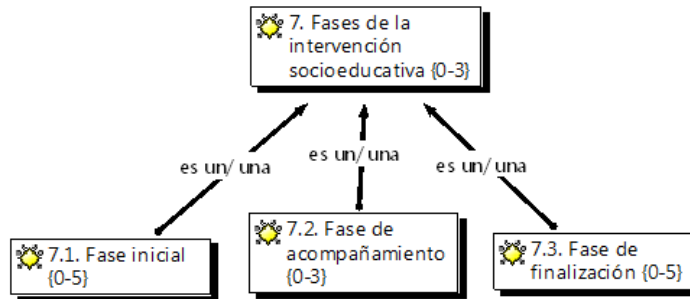
Otra de las estrategias de codificación empleada es la denominada “codificación simultánea” que se refiere a la aplicación de dos o más códigos diferentes a un mismo dato cualitativo, o a la ocurrencia superpuesta de dos o más códigos aplicados a unidades secuenciales del dato cualitativo que contienen múltiples significados. Hay que advertir que el investigador o investigadora ha de poder identificar claramente tales significados a fin de evitar que la codificación simultánea se convierta en un instrumento de su indecisión. Esta estrategia posibilita la concurrencia de códigos y permite realizar análisis más complejos. En el siguiente ejemplo se puede observar la intersección de tres códigos en el mismo fragmento de texto de una entrevista, haciendo referencia al modelo de acompañamiento educativo:

Figura nº 16  
Codificación simultánea en captura de pantalla de ATLAS.ti



Seguidamente, se procedió a la recodificación con la agrupación de los códigos en familias y la elaboración de protocategorías (Casasempere, 2011). Los códigos fueron agrupados en familias, es decir, en “asociaciones de códigos que guardan relación entre sí, bien por el tema, el proceso, el tiempo, el grado de relación, las causas, las consecuencias, etc. y que al agruparlas en familias se facilita el proceso de síntesis e integración de los datos en los conceptos teóricos” (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006, p. 43). En el sistema de códigos elaborado se crearon trece familias de códigos, agrupados en los tres tópicos fundamentales del estudio. Mediante la recodificación, las familias fueron convertidas en protocategorías analíticas (véase figura nº 17) estableciéndose relaciones transitivas de pertenencia (“es un/es una”) con cada uno de los códigos miembros de la familia.

Figura nº 17  
 Protocategoría analítica “fases de la intervención socioeducativa”



Elaboración propia.

Para el análisis de la concurrencia entre parejas de códigos se han empleado las tablas de concurrencia (véase figura nº 18), analizando cuáles son los códigos con los que concurre cada uno, es decir, qué número de citas comparten con mayor o menor intensidad cada par de códigos organizados en filas y columnas.

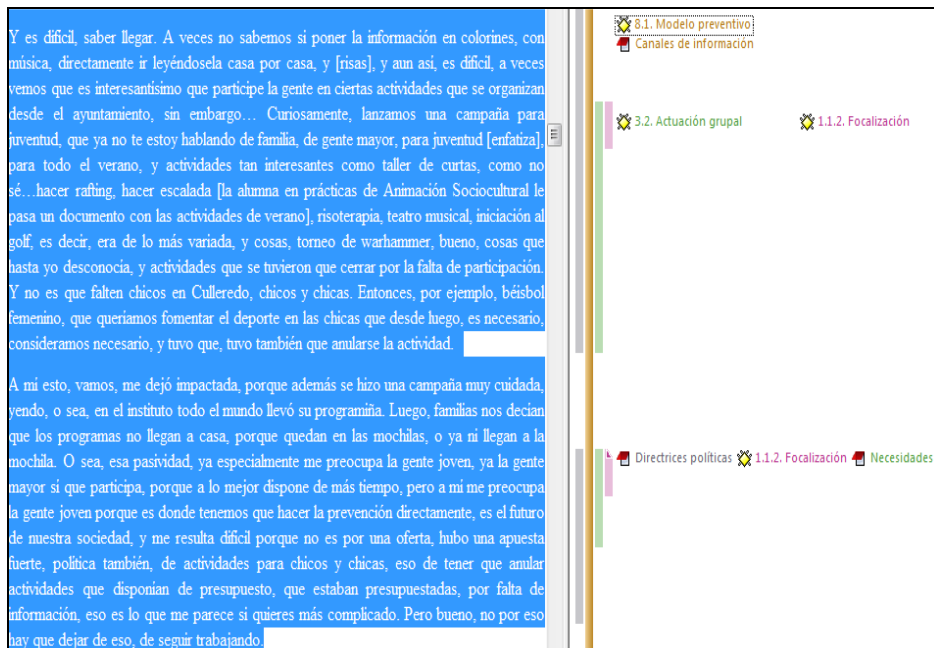
Figura nº 18  
 Tabla de concurrencia en captura de pantalla de ATLAS.ti

1.3.1. Evalu	1.3.2. Evalu	1.4.1. Criterios com	1.4.11. Valc	1.4.12. Filo:	1.4.2. Sin ci	1.4.3. Func	1.4.4. Sin fu	1.4.5. Cons	1.4.6. Ause	1.4.7. Lider	
n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	
n/a	n/a	Concurrencia entre "criterios comunes de intervención" y "reuniones de coordinación sistemáticas"							1	n/a	n/a
n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1	n/a	n/a	
1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	
1	n/a	1	2	n/a	n/a	n/a	n/a	1	n/a	1	
n/a	n/a	~1:22 Entonces, hay una propuesta té.. (49:50) 1:52 En las reuniones de intervenci.. (50:50) 5:76 Yo aparte creo que lo tenemos .. (269:269) ~5:77 Yo aparte creo que lo tenemos .. (269:271) ~10:22 Pues mira la base del trabajo .. (103:118) ~10:23 Claro, una evaluación donde to.. (116:116)									

Finalmente, para el análisis de los modelos de intervención socioeducativa que se están desarrollando en los servicios sociales, se ha utilizado la codificación holística. Debido a la necesidad de considerar amplios pasajes del texto a fin de obtener una visión amplia de los modelos se optó por este tipo de codificación que permite ver desde una perspectiva

global el contenido de los documentos analizados. En este sentido, se constató que la codificación demasiado minuciosa impedía captar la esencia de los diversos modelos, precisándose segmentaciones del texto más amplias. En la figura nº 19 se muestra un fragmento amplio seleccionado para codificar el modelo preventivo en el caso de Culleredo.

Figura nº 19  
Codificación holística en captura de pantalla de ATLAS.ti



Las estrategias de codificación indicadas se han utilizado para el análisis de todos los documentos primarios de la investigación, ofreciendo un meta-análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los casos en base a los tres ejes temáticos que guían el estudio: perfil profesional, intervención educativa y dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios. De este modo, se han integrado los resultados procedentes de las diversas técnicas de recogida de datos en la descripción de cada caso, dando respuesta a las preguntas de investigación. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis cruzado de los tres casos destacando los aspectos singulares y los elementos comunes desde una perspectiva comparada.

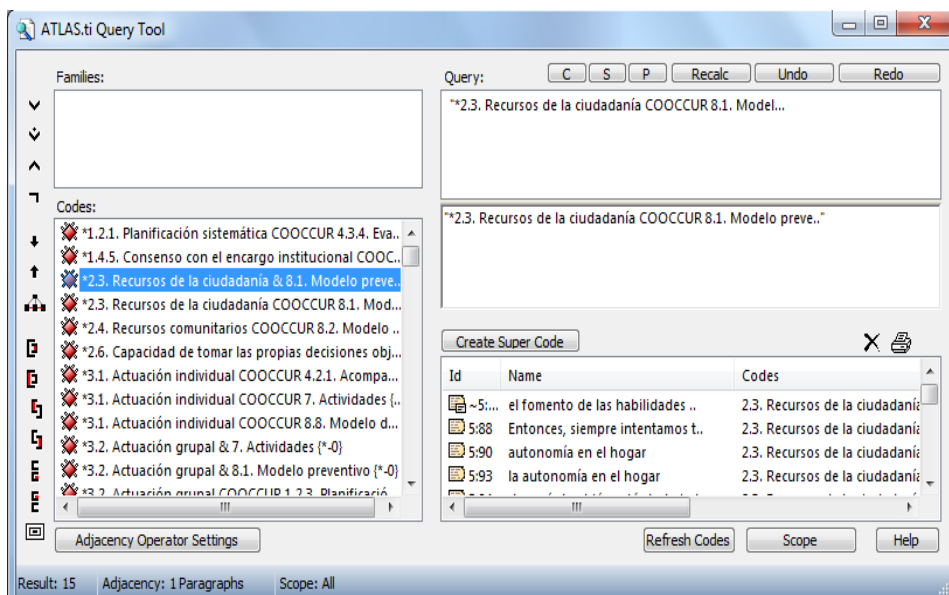
El estudio de caso múltiple realizado presenta un carácter instrumental dado que los tres casos han sido utilizados para comprender un fenómeno general, la situación de la Educación Social en los servicios sociales comunitarios, mediante el análisis e interpretación de las particularidades de cada uno de ellos. La triangulación de técnicas y la utilización de estrategias analíticas comunes a los tres, así como la realización de inferencias y análisis comparativos que permiten aplicar los resultados de cada caso al tema base de la investigación, han permitido mantener el foco de atención en el propósito general y en aquellos hallazgos que pueden añadir algo nuevo a la comprensión general del problema de investigación estudiado.

### **5.8.3. Recuperación de la información**

La recuperación de la información para la interpretación de los datos y la elaboración del informe de investigación ha sido realizada mediante la obtención de un listado general del conjunto de citas asociadas a cada código y a través de la herramienta de consulta *QueryTool* que ofrece el programa informático utilizado, que posibilita conocer la concurrencia de citas de varios códigos a través de los operadores siguientes: booleanos (permiten combinaciones de palabras clave de acuerdo a un conjunto de operaciones) y de proximidad (analizan relaciones espaciales de distancia, solapamiento o concurrencia entre los segmentos de datos codificados). En la figura nº 20 ejemplificamos como se muestra la recuperación de citas concurrentes de unos determinados códigos.

Figura nº 20

Recuperación de citas concurrentes de los códigos 2.3 y 8.1



Estos procedimientos facilitan la recuperación de información pero en sí mismos no agotan las posibilidades de los datos, será la investigadora quien durante el análisis tendrá que buscar las respuestas a sus preguntas estableciendo relaciones significativas entre aquellos códigos y categorías relevantes para el propósito y el referencial teórico de la investigación.

### 5.9. Criterios de calidad del estudio de casos cualitativo

Una de las principales limitaciones, que frecuentemente se relacionan con el estudio de caso cuando es analizado desde parámetros cuantitavistas o positivistas, se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados (validez externa), en el sentido de que puedan ser extrapolados al conjunto de la población. Sin embargo, autores como Eisner (1998, p. 241), afirman que “los estudios de caso cualitativos están llenos de oportunidades para la generalización”, entendiendo que lo que aprendemos en una investigación se podrá utilizar o aplicar en otros escenarios. Según este autor, enunciar generalizaciones que se aproximen a las leyes formuladas en las ciencias físicas ha sido un ideal de la investigación educativa, sin embargo “las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios

estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratadas como guías tentadoras, como ideas que hay que considerar, no como prescriptores que hay que seguir” (Eisner, 1998, p. 243). La eficacia de los modelos e intervenciones socioeducativas estudiadas dependerá del propio contexto, de la competencia técnica y de las cualidades humanas de los profesionales que los lleven a cabo.

Es en este sentido por el que algunos autores han otorgado otros significados al concepto de validez más adecuados a la investigación cualitativa. Una clasificación clásica propuesta por Lincoln y Guba (1985), que parte del valor de verdad o veracidad (*truthworthiness*) y que ha sido utilizada en buena parte de los estudios cualitativos en investigación educativa, distingue cuatro dimensiones: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La *credibilidad* se refiere a la transparencia en los datos, es decir, a que el contraste entre las interpretaciones del investigador y los hechos ocurridos sean creíbles y aceptables, de la manera más transparente posible (ofreciendo los datos, su procedencia, los criterios y categorías que se han utilizado, etc.). Este criterio se ha seguido en el estudio que se presenta dando cuenta de forma detallada de las técnicas de recogida de información, cuándo y dónde se ha utilizado cada instrumento, qué criterios se han seguido para su selección, etc. También se ha expuesto el sistema de codificación y se han descrito las estrategias analíticas empleadas para la integración de la información en los tres casos.

La *transferibilidad* es un concepto próximo a la aplicabilidad, pero no se refiere a la generalización. Se trata de formular hipótesis de trabajo que puedan ser transferidas o aplicadas a otras situaciones similares. De este criterio se da cuenta en el último apartado de la investigación en el que se describen la prospectiva y las propuestas de mejora que se sugieren para ser aplicadas en el ámbito de los servicios sociales comunitarios.

La *dependencia* hace referencia a la consistencia de determinados resultados. A través de métodos de recogida de información complementarios se pueden verificar elementos que se muestren estables en diferentes contextos. El análisis cruzado de los casos que se ha realizado comparando los tres tópicos fundamentales (intervención socioeducativa, perfil profesional y

dimensión socioeducativa de los servicios sociales) permite comprobar la existencia de elementos que se mantienen inalterables en los diversos contextos analizados.

Por último, la *confirmabilidad* consiste en un proceso de análisis reflexivo y en la reconstrucción de las interpretaciones coincidentes desde diversas fuentes de datos (triangulación). En nuestra investigación, siguiendo a Denzin (1978), se ha realizado principalmente la triangulación de fuentes utilizando diversos informantes (educadores sociales, representantes políticos, jefes de servicio, otros profesionales de la educación) para la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio en diversos espacios y circunstancias. Otra estrategia empleada es la triangulación metodológica que en los métodos de estudios de caso se centran en la observación, la entrevista y la revisión documental (Stake, 2007). Por último, la triangulación de la teoría no se llevó a cabo dado que una única investigadora ha sido la encargada de construir el marco teórico y analizar la información sin contar de una manera planificada con las interpretaciones de otros investigadores, sólo en conversaciones informales con los colegas.

Aun mostrando otros significados del concepto de validez más adecuados a la investigación cualitativa, los estudios de caso continúan deparando frecuentes malentendidos y críticas (Flyvbjerg, 2004). El primer malentendido, se refiere a la afirmación de que el conocimiento general (independiente del contexto), es más valioso que el conocimiento concreto (dependiente del contexto). Considerando que no se pueden encontrar teorías predictivas ni universales en el estudio de las realidades humanas, la proximidad del estudio de caso y el conocimiento concreto dependiente del contexto resulta valioso, posibilitando la construcción de una visión matizada de la realidad y el aprendizaje por parte del investigador de las técnicas necesarias para hacer investigación de calidad. En el estudio realizado, el análisis cruzado ha posibilitado generar teoría en la medida en que a partir de un caso específico hemos ido identificando temas, estudiando patrones y relaciones con los otros dos casos, y contrastando los resultados obtenidos con el marco teórico previo que ha tenido que ser matizado para buscar interpretaciones comunes a todos los casos.

El segundo malentendido alude a que no se puede generalizar sobre la base de un caso individual; por ello, el estudio de caso no puede contribuir al



desarrollo científico. Esta afirmación resulta incorrecta, dado que se puede generalizar sobre la base de un solo caso dependiendo del tipo de caso y de cómo haya sido elegido. Lo que ocurre es que la generalización formal está sobrevalorada, mientras la “fuerza del ejemplo” está subestimada como fuente de desarrollo científico. En la presente investigación se ha adoptado la *generalización de casos cruzados* (Simons, 2011), de manera que no se ha pretendido realizar una generalización proposicional formal sino que se ha demostrado que los temas y análisis comunes identificados en los tres casos cuentan con la amplitud y profundidad necesaria para poder ser aplicados a otros contextos municipales del territorio español.

Otro cuestionamiento, señalado por Flyvbjerg (2004), se refiere a las afirmaciones que indican que el estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador. Según el autor, el estudio de caso tiene su propio rigor, diferente, pero no menos estricto que el de los métodos cuantitativos. Además, el “problema” del subjetivismo afecta a todos los métodos (por ejemplo, en la elección de las categorías y variables para una investigación cuantitativa); otra cuestión es que estas decisiones sean sesgadas. Siguiendo a Simons (2011), la postura más relevante que se puede adoptar en la investigación cualitativa es reconocer su subjetividad inherente y concentrarse en mostrar cómo influyen en la investigación los valores y predisposiciones del investigador. En la investigación que realizamos, este aspecto fue controlado mediante el uso del diario de campo de la investigadora mostrando su reflexividad, sus interpretaciones y consideraciones durante el proceso de investigación, así como a través de los memos que contribuyeron a mantener el control en la fase de codificación y análisis de la información recopilada.

En resumen, consideramos que el estudio de caso cualitativo en el campo de la Educación Social, presenta una serie de potencialidades que han de ser tenidas en cuenta por los investigadores de la educación y que avalan la pertinencia y adecuación de los procedimientos seguidos en la investigación que se presenta. Señalamos a continuación las que resultan más destacables:

1. Posibilita al investigador o investigadora conocer las prácticas educativas *in situ*, en el propio contexto de análisis, siendo él o ella el principal recurso de recogida de datos.

2. Facilita la construcción de conocimiento conjunto entre el investigador y las personas investigadas, consideradas como un referente imprescindible del estudio y/o asumiendo un papel protagonista -cooperante activo- en el desarrollo del mismo.
3. Contribuye al fortalecimiento del marco teórico de la Pedagogía Social, al proporcionar información rica y profunda que ayuda a comprender e interpretar los fenómenos estudiados.
4. Permite situar a la acción socioeducativa en el foco del análisis, contribuyendo a la mejora del rol principal del educador o educadora social que es aquel que se centra en crear relaciones educativas que faciliten a las personas ser sujetos y protagonistas de sus propias vidas, así como en la profundización y conocimiento de las interpretaciones que se hagan sobre ellas y sus circunstancias.

La consecución de unos resultados satisfactorios y útiles para el campo pedagógico-social en el estudio de caso cualitativo, considerando los beneficios indicados, dependerá de que las diferentes etapas de la investigación estén cuidadosamente diseñadas y sean desarrolladas siguiendo criterios y procedimientos adecuados a la realización de un buen estudio cualitativo de caso en Educación Social. También en este proceso, el investigador o investigadora juega un papel clave, ya que sin la persona que investiga “el resto de las técnicas no son nada. Sin su trabajo, su diálogo, con los datos y la ayuda de otros instrumentos no hay investigación posible” (Tójar, 2006, p. 228). Por todo ello, en la investigación cualitativa resultan fundamentales tanto las cuestiones de rigor como las éticas, dado que el investigador está en contacto directo con las personas y sus ambientes.

En concreto, y en el marco de la Educación Social, cuando el educador o educadora asume el rol de investigador ha de tomar en consideración el código ético de la profesión que explicita los compromisos que los educadores y educadoras sociales han de asumir en su quehacer profesional. Entre los principios básicos de la profesión que deberían considerarse en el rol de “educador-investigador” destacan: el principio de respeto a los sujetos de la acción educativa centrado en el respeto a la autonomía y libertad de la persona; el principio de profesionalidad

relacionado con la utilización rigurosa de métodos, estrategias y herramientas teniendo siempre una intencionalidad educativa honesta y el principio de información responsable y confidencial, entendiendo que el traspaso de información se realice siempre en beneficio de la persona, grupo o comunidad basándose en principios éticos y/o normas legales con el conocimiento de las personas interesadas. En todo caso, el rol que asuma el investigador debe ser “una elección ética, una elección honrada” (Stake, 2007) de manera que sea él mismo, al reconocerse que cada investigador o investigadora contribuye de forma singular al estudio de un caso y cada lector deducirá sus propias significaciones y conclusiones.

### III. Referencial empírico-analítico

---

## Capítulo 6

### Estudio de casos en los servicios sociales comunitarios

El estudio de caso múltiple constituye la metodología fundamental de esta investigación, a través de la cual se pretenden satisfacer los tres objetivos principales, en concreto:

- Describir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales comunitarios.
- Definir el perfil profesional del educador y la educadora social en esta área institucional.
- Delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a la mejora de los mismos.

El diseño del estudio de los tres casos se realiza con el propósito de dar respuesta a las doce preguntas de investigación que se derivan de los objetivos generales y específicos (véase cuadro nº 42).

En este capítulo, se describe y explica cada uno de los casos a partir del análisis de contenido de las entrevistas, observaciones, diario de campo y

documentos técnicos municipales. Siguiendo el modelo teórico propuesto (capítulos 1 a 4) y la secuencia de objetivos, la organización temática que se presenta comienza con una breve descripción del perfil sociodemográfico de cada uno de los municipios y la identificación de los principales programas de las respectivas áreas de Bienestar Social; seguidas por el análisis de los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas, la delimitación de los modelos de intervención, la definición del perfil profesional de los educadores y educadoras sociales y del enfoque educativo en los servicios sociales; indicando en clave de mejora algunas propuestas de futuro. A modo de síntesis final, de cada caso se presenta un cuadro en el que se subrayan los aspectos esenciales (fortalezas y debilidades) de las diversas temáticas abordadas.

Cuadro n° 42  
Preguntas de investigación y objetivos específicos del estudio de caso

Objetivo específico	Pregunta de investigación
1.1	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
1.2	¿Cuál es la filosofía del trabajo en equipo? ¿Cómo se articula el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales?
1.3	¿Se establecen estrategias de coordinación y trabajo en red para llevar a cabo intervenciones socioeducativas en el territorio?
2.1	¿Cuáles son las funciones del educador y educadora social en los servicios sociales? ¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en los servicios sociales?
2.2	¿Cuáles son las principales satisfacciones del desempeño laboral? ¿Cuáles son las principales dificultades del desempeño laboral?
2.3	¿Qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales?
3.1	¿Cuál es el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios?
3.2	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
3.3	¿Cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios?

Elaboración propia.

La construcción del discurso se fundamenta en las citas textuales<sup>9</sup> obtenidas a partir de las técnicas de recogida de información y en la representación visual de los datos en redes elaboradas a partir del análisis de las matrices cualitativas (véase anexo 1), en las cuales se cruzan los conceptos en filas y columnas, posibilitando estudiar la concurrencia entre los códigos y entre las categorías que se definen en cada caso.

Se advierte que, teniendo en cuenta el dinamismo de los cambios sociales y de la realidad municipal, en los tres casos que se presentan el análisis se centra en los programas y proyectos vigentes en el momento de realización del trabajo de campo correspondiente al periodo 2009-2010.

## **6.1. CASO 1: Los servicios sociales comunitarios de Culleredo**

Los servicios sociales del municipio de Culleredo, situado en la provincia de A Coruña (Galicia), constituyen la unidad de análisis y estudio de este caso (caso 1), centrandó la atención en los programas, proyectos y actuaciones educativas que se llevan a cabo desde el área de Bienestar Social. A continuación se exponen los rasgos sociodemográficos del municipio, los principales programas del área de Bienestar Social y se presentan los análisis realizados en torno a las intervenciones socioeducativas, el perfil profesional del educador y la educadora social y la dimensión socioeducativa de los servicios sociales manifestada en diferentes modelos de acción-intervención social.

### **6.1.1. Perfil sociodemográfico del municipio**

Culleredo es un municipio periurbano del Área Metropolitana de la ciudad de A Coruña que limita al norte con A Coruña y Oleiros, al sur con los ayuntamientos de Carral, Cerceda y A Laracha, al oeste con el de Arteixo y con Cambre al este. Pertenece a la comarca de A Coruña formada por los municipios de Abegondo, Arteixo, Bergondo, Cambre, Carral, A Coruña, Oleiros y Sada, que suma una población total de 396.864, la segunda más poblada de Galicia después de la comarca de Vigo que cuenta con 425.456 habitantes (INE, 2011).

---

<sup>9</sup> Las citas textuales se representan con E (entrevista), OB (observación), DC (Diario de campo) y DOC (documentos técnicos municipales).

Figura nº 21  
Localización geográfica de Culleredo en Galicia



Fuente: [www.culleredo.org](http://www.culleredo.org)

El municipio se sitúa en el margen izquierdo de la ría de O Burgo, uno de los primeros ejes de expansión urbana y cuenta con una superficie de 61,7 km<sup>2</sup>, en donde se integran las once parroquias que conforman su territorio: Rutis, O Burgo, Almeiras, Culleredo, Orro, Sésamo, Sueiro, Ledoño, Veiga, Celas y Castelo. Las parroquias limítrofes con la ciudad están fuertemente urbanizadas, aportando la parroquia de Rutis 13.904 habitantes y la de O Burgo unos 8.590 aproximadamente en el año 2010 a la población municipal. Estas parroquias están en su mayor parte habitadas por gente joven que desarrolla sus actividades profesionales en la ciudad o en los polígonos industriales de las afueras. Las otras parroquias son semirurales y la población está integrada por personas de mayor edad dedicadas al sector primario.

Además de la función residencial e industrial, Culleredo alberga varios servicios metropolitanos que incrementan las relaciones con la ciudad central: aeropuerto de Alvedro que presta servicios de vuelos nacionales e internacionales, Club de Golf, instalaciones deportivas del Casino, Real Aero Club, antigua Universidad laboral, residencia universitaria y un gran parque deportivo metropolitano.



Figura nº 22  
Parroquias del municipio de Culleredo



Fuente: Documento técnico del ayuntamiento de Culleredo.

Culleredo forma parte, junto a otros municipios pertenecientes a las áreas metropolitanas de las principales ciudades gallegas tales como Arteixo, Ames, Barbadás, Narón, etc., del grupo de ayuntamientos de Galicia que más han incrementado su población en los últimos años. Siguiendo a Ferrás (2008), la expansión de estos municipios limítrofes se explica por el hecho de que las ciudades han dejado de ser los polos de atracción exclusivos de los flujos migratorios, al ofrecer los espacios de su periferia inmediata viviendas más baratas y un estilo de vida diferente, en principio más tranquilo e incluso a veces más rural. Se trata de ayuntamientos que en un corto plazo de tiempo han experimentado procesos de urbanización acelerada, cuestión que en el caso cullerdense se aprecia en tres indicadores básicos: el crecimiento de la población total, el incremento de la población joven que reside en el municipio y el aumento de los habitantes extranjeros, cuestiones que serán tratadas posteriormente.

Tabla nº 1  
Municipios gallegos con un notable crecimiento de la población en la última década  
(2001-2011)

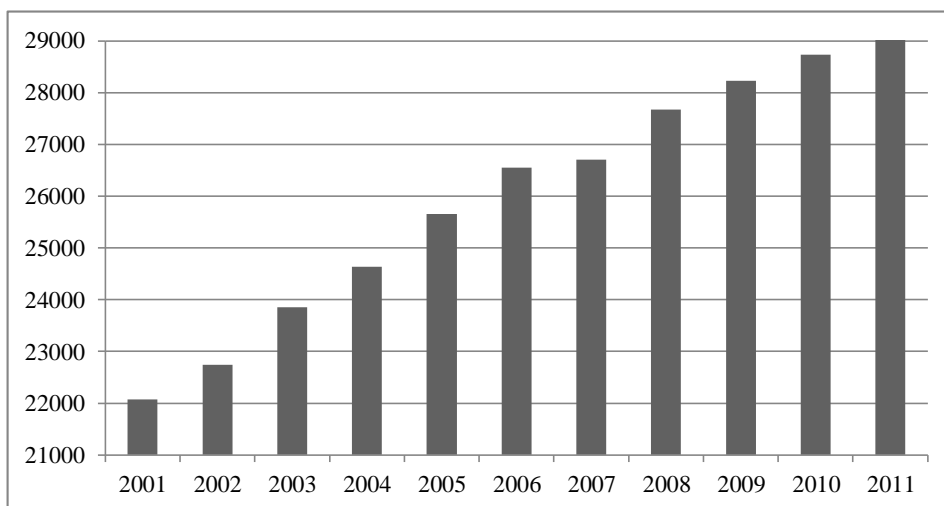
Municipio	Año 2001	Año 2011	Tasa de crecimiento medio anual (%)
Ames	17.731	28.852	4,8
Barbadás	6.712	9.731	3,7
Culleredo	22.076	29.207	2,8
Narón	29.466	38.910	2,7
Oroso	5.512	7.174	2,6
GALICIA	2.732.926	2.794.516	0,2

Fuente: IGE (2001, 2011). Elaboración propia.

En concreto, en Culleredo la población ha experimentado un notable crecimiento en la última década, contando en el 2001 con 22.076 habitantes que ascendieron a 29.207 en el 2011 (IGE, 2011), produciéndose un crecimiento de la población en este periodo de un 2,8%, porcentaje elevado en comparación con la tasa de crecimiento medio de la Comunidad Autónoma (0,2%).

La edad media de la población es de 40,2 años (IGE, 2011), inferior a la media de Galicia de 45,2 (INE, 2011), constatándose la presencia de población más joven en comparación con el contexto gallego. La pirámide de población es estable con un saldo vegetativo positivo y moderado de 1,24 % (IGE-INE, 2010), lo que supone que el número de nacimientos supera al de defunciones. Aunque la silueta de la pirámide responde a una población en avanzado proceso de envejecimiento, se ha de destacar que el índice de envejecimiento del municipio (70,1%) es notablemente inferior al de la Comunidad Autónoma (139,4%) y al de la provincia de A Coruña (135,2%), según datos del IGE del 2011.

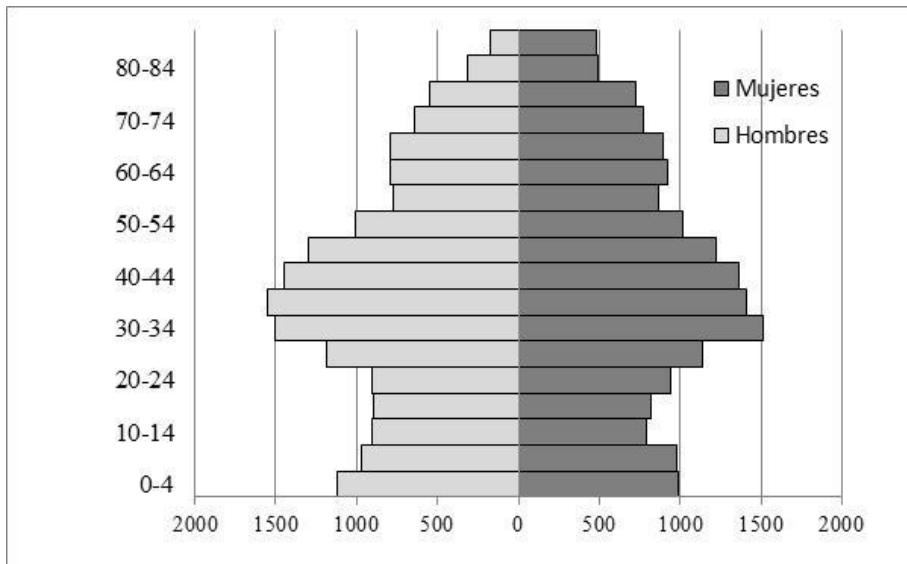
Figura nº 23  
Evolución de la población de Culleredo (2001-2011)



Fuente: IGE (2001, 2011). Elaboración propia.

La tasa bruta de mortalidad, que señala el número de defunciones anuales por cada mil habitantes en una población determinada, fue en el término municipal en el año 2010 de 6,93; es decir, fallecieron por término medio 6 de cada 1000 habitantes. Observando esta tasa en comparación con los datos de Galicia, en el mismo año en la Comunidad Autónoma la tasa bruta de mortalidad fue de 10,51, lo que indica que por término medio fallecieron 10 de cada mil habitantes, situándose Culleredo cuatro puntos por debajo de la tasa de la Comunidad Autónoma. Además, en los otros municipios limítrofes de la misma área geográfica con más de 20.000 habitantes las tasas brutas de mortalidad fueron las siguientes: 8,18 en Oleiros, 5,25 en Cambre y 6,49 en Arteixo, situándose Culleredo entre las más bajas. Aun así el crecimiento de la proporción de personas mayores que habitan en el municipio, tal y como se observa en la pirámide de población presentada (véase figura nº 24), hacen necesario un análisis complejo de las necesidades y demandas en materia de dependencia y de bienestar social, teniendo en cuenta que el índice de sobreenvjecimiento es del 11% (IGE, 2011).

Figura nº 24  
Pirámide de población de Culleredo (2011)



Fuente: INE (2012). Elaboración propia.

Asimismo, en Culleredo, la tasa bruta de natalidad que mide la frecuencia de nacimientos en relación con el total de la población media a lo largo de un año natural, es de 11,18 (IGE, 2010). Comparando este parámetro con datos de la provincia y de la Comunidad Autónoma, con una tasa bruta de natalidad de 8,15 y de 7,85 respectivamente, se observan datos positivos para Culleredo que se sitúa entre los municipios de la comarca con una tasa bruta de natalidad más elevada. La edad media de maternidad es de 31,2 años, siendo la tasa específica de fecundidad en el tramo de 30 a 34 años de 102,4 superando a la tasa obtenida en la comarca coruñesa (84,7) y en Galicia para el mismo periodo y tramo de edad (77,4). Esta situación supone que en términos comparativos la demanda de servicios destinados a la población infantil debiera tener una presencia destacada en el municipio para dar respuesta a las necesidades educativas y garantizar niveles adecuados de calidad de vida en este colectivo.

Los movimientos migratorios constituyen un factor fundamental para entender la evolución sociodemográfica del municipio, dado que en los

últimos años ha venido siendo un polo de atracción para la población inmigrante al ofrecer viviendas más asequibles próximas a la ciudad herculina. El saldo migratorio constituido por la diferencia entre inmigrantes y emigrantes, continua siendo positivo (325) según datos del 2010 (IGE). No obstante, en el año 2011 se ha producido una pérdida de población inmigrante (1344) respecto al año anterior (1413), lo que se puede atribuir a la situación de crisis socioeconómica y a las elevadas tasas de desempleo -de las que se dará cuenta seguidamente- que han hecho que muchas personas procedentes del extranjero hayan tenido que regresar a sus países de origen.

Tabla nº 2  
Población según nacionalidad y sexo en Culleredo

Año	Total			Hombres			Mujeres		
	Total	Española	Extranjera	Total	Española	Extranjera	Total	Española	Extranjera
2000	20.890	20.644	246	10.247	10.146	101	10.643	10.498	145
2002	22.745	22.288	457	11.162	10.969	193	11.583	11.319	264
2004	24.640	23.951	689	12.028	11.750	278	12.612	12.201	411
2006	26.547	25.609	938	12.918	12.542	376	13.629	13.067	562
2008	27.670	26.455	1.215	13.535	13.011	524	14.135	13.444	691
2010	28.737	27.324	1.413	14.009	13.418	591	14.728	13.906	822
2011	29.207	27.863	1.344	14.222	13.653	569	14.985	14.210	775

Fuente: INE (2012). Elaboración propia.

Del total de 1.344 de personas extranjeras residentes en Culleredo en el año 2011, la mayor parte son originarias de América Latina (901), principalmente de Colombia (192), Brasil (171) y República Dominicana (148). A este grupo le siguen las personas procedentes de la Unión Europea de los 27 (266), en su mayoría de nacionalidad portuguesa (113), seguida de la población originaria de África (69) principalmente de Marruecos (33) y de Asia (58), en su mayoría de China (35). Esta situación genera la demanda de nuevos servicios que promuevan la convivencia y cooperación entre la población autóctona y la recién llegada y den respuesta a las necesidades de la población inmigrante en los diversos ámbitos y contextos vitales, tanto

durante la etapa de escolarización infantil y juvenil como durante el periodo adulto.

En relación al nivel económico, Culleredo se sitúa entre los 20 ayuntamientos de más renta de Galicia, los cuales concentran casi la mitad de toda la riqueza de la Comunidad Autónoma. Según los últimos datos disponibles de 2009, el municipio cuenta con una renta disponible bruta por habitante de 16.835 euros superando significativamente los datos autonómicos (14.965 euros). La principales actividades económicas se centra en: el sector servicios (1.612 personas), la construcción (424) y la industria (186), con un predominio de empresas familiares y de pequeño tamaño; concretamente un 86% del total de empresas con asalariados tienen menos de 10 trabajadores en plantilla (IGE, 2010).

El paro registrado en el municipio, se ha incrementado en los últimos años como consecuencia de la tendencia generalizada de destrucción de empleo en todo el país. En el año 2006, la población en situación de desempleo era de 1.421, cifra que se mantuvo estable en el 2008, con 1.496 personas registradas y que se incrementó notablemente en el año 2012 con 2.714 personas en situación de desempleo (IGE), concentrándose fundamentalmente en el grupo de edad de entre 35 y 39 años. El sector en el que se agrupa el mayor número de parados es el de servicios (1.648), seguido por la construcción (437) y la industria (427). Este notable incremento del desempleo supone la presencia de un significativo grupo de población demandante de nuevas acciones formativas, de prestaciones económicas para hacer frente a los gastos de la vivienda, manutención, etc., y que requiere acciones vinculadas a la actuación de los servicios sociales municipales.

Respecto al bienestar social, los beneficiarios de la Renta de Integración Social de Galicia (RISGA) -actualmente denominada renta de inclusión social de Galicia- son 23 personas, y las ayudas de emergencia social (AES) cuentan con 8 personas beneficiarias (IGE, 2011), cifras que no son muy elevadas en consonancia con la tendencia de ayuntamientos limítrofes como Oleiros o Cambre. En el conjunto de la Comunidad Autónoma, en el año 2011, 5.416 personas percibieron una RISGA y 2.319 una ayuda de emergencia social. Se consideran situaciones de emergencia social aquellas que originan gastos extraordinarios para cubrir necesidades específicas de carácter básico y urgente: gastos imprescindibles para el uso de

la vivienda habitual o para el mantenimiento de la habitabilidad o accesibilidad, equipamiento mobiliario básico y necesidades primarias (alimentación, vestido, atención sanitaria, etc.).

Tabla nº 3

Personas beneficiarias de la Renta de Inclusión Social de Galicia y de las Ayudas de Emergencia Social

	Culleredo		Cambre		Oleiros	
	RISGA	AES	RISGA	AES	RISGA	AES
2007	27	9	23	2	29	0
2008	30	9	23	6	28	7
2009	24	14	21	13	25	5
2010	23	11	19	10	32	10
2011	23	8	28	7	31	9

Fuente: Consellería de Traballo e Benestar (2012).

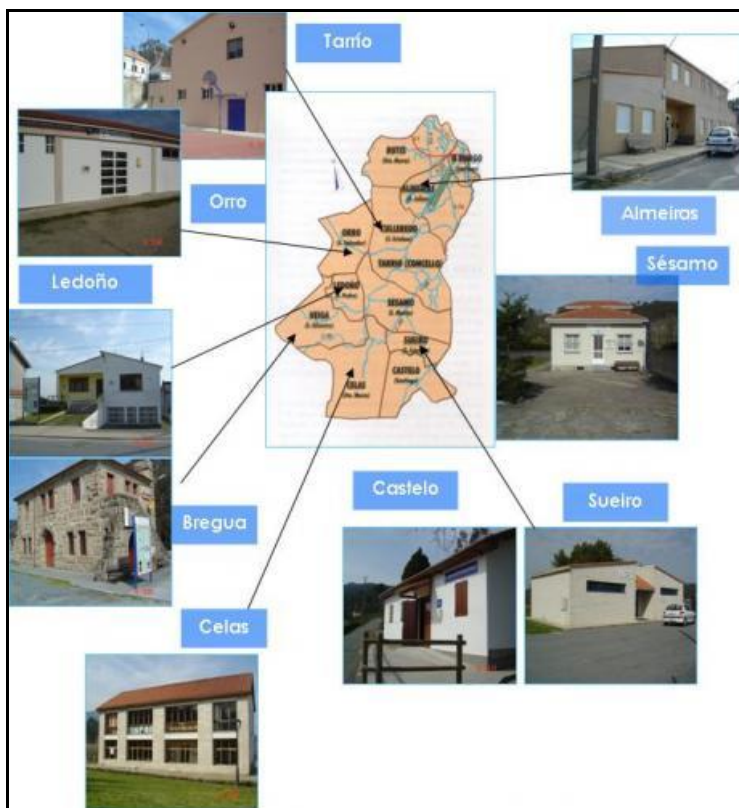
El nivel educativo ha experimentado una notable mejora por la disminución de las tasas de analfabetismo que han pasado del 3,7% en 1991 al 1,6% en 2001 (últimos datos disponibles según el Censo de población), siendo inferior a la tasa gallega (2,1%). A pesar de estos datos positivos, hay que destacar que la población sin estudios o que no ha completado la escolarización básica (Bachillerato elemental, ESO o EGB) representa un 34,2% de la población total del municipio en ese mismo año lo que hace prever la necesidad de iniciativas orientadas a la formación y educación de adultos y a la obtención de los estudios reglados correspondientes por parte de quienes, por diferentes causas, no han completado la escolarización obligatoria.

Por último, respecto a las principales infraestructuras y servicios con los que cuenta el municipio, destacan en el área de bienestar social el centro de servicios sociales del Burgo y el de la parroquia de Vilaboa. Además, el municipio cuenta con un centro de información a las mujeres, un centro de personas mayores, un centro de juventud y el centro ocupacional A Escada. Asimismo, existe una red de centros sociales distribuida por las diferentes parroquias que facilita la participación de los vecinos y vecinas en iniciativas de ocio y tiempo libre y acercan las actividades a la población residente en el ámbito rural. Entre ellos se encuentran los centros de Tarrío, Almeiras,

Bregua, Boedo, Castelo, Celas, Ledoño, Orro, Portazgo, Sueiro y Vilaboa, así como el edificio de servicios múltiples de O Burgo y el Pazo de Vila Melania. Asimismo, desde abril de 2012 se cuenta con un nuevo centro social en Vilaboa para los núcleos poblacionales de Castro y Laxe que combina espacios para uso social y salas de usos múltiples.

Figura nº 25

Red de los principales centros sociales de las parroquias de Culleredo



Fuente: [www.culleredo.org](http://www.culleredo.org)

Como equipamientos culturales destacan los siguientes: museo etnográfico torre de Celas, sala de exposiciones Xosé Rey Lago, museo dos muíños Andrés Pan Vieiro, aula de natureza Juan Lembeye, jardín botánico de la Ría del Burgo, biblioteca Miguel González Garcés, biblioteca municipal Xosé Cardeso Liñares y biblioteca de poesía Uxío Novoneyra. A nivel de instalaciones deportivas, cuenta con polideportivos cubiertos en Tarrío,



Vilaboa, O Burgo, Almeiras y Ría do Burgo, y con diecinueve polideportivos descubiertos distribuidos por las diferentes parroquias. Además, dispone de otras instalaciones como el club de campo As Mariñas, el complejo polideportivo de Sésamo, el parque de skate, el complejo polideportivo de Acea de Ama, entre otras; así como campos de fútbol municipales y privados.

En este sentido, se puede afirmar que el municipio tiene una buena dotación de equipamientos de ocio y tiempo libre, tanto desde la perspectiva lúdico-cultural como deportiva, siendo destacable el hecho de que las instalaciones se distribuyan por todo el término municipal buscando el equilibrio entre el núcleo urbano y el área rural, como consecuencia de la amplia extensión territorial y la notable dispersión poblacional.

En síntesis, las principales características sociodemográficas del ayuntamiento de Culleredo apuntan hacia la existencia de población relativamente joven que requiere de servicios educativos y de ocio y tiempo libre, aunque también se observan necesidades relacionadas con las personas mayores y la atención a la dependencia dado que -a pesar de que Culleredo no presenta tasas de envejecimiento tan elevadas como otros municipios gallegos- la población mayor es significativa en el conjunto del mismo. Del mismo modo, el fomento de la convivencia y el desarrollo de iniciativas para la población inmigrante se manifiesta como una necesidad a la que se habrá de dar respuestas desde el área de Bienestar Social teniendo en cuenta el significativo número de población extranjera y la diversidad de países de origen. Además, a nivel educativo, el elevado número de personas sin estudios o que no han completado la escolarización obligatoria se traduce en una demanda de iniciativas de educación de adultos que faciliten la mejora de las habilidades y competencias básicas de cara a la integración social y laboral de la ciudadanía. Finalmente, la distribución de los equipamientos por las diferentes parroquias se presenta como una importante potencialidad de la organización municipal al fomentarse la descentralización territorial de las iniciativas formativas, culturales, deportivas, etc., buscando el equilibrio y la igualdad de acceso a los recursos municipales en los diversos núcleos poblacionales.

### **6.1.2. El área de Bienestar Social del ayuntamiento de Culleredo**

El origen de los servicios sociales de Culleredo se sitúa en el año 1984 cuando se contrata la primera trabajadora social de base con carácter de funcionaria, creándose casi al mismo tiempo el servicio de ayuda a domicilio con una trabajadora social temporal. Entre 1989 y 1991 al amparo del Plan Concertado de 1988 se crea el equipo comarcal de servicios sociales comunitarios abarcando su acción a los ayuntamientos de Culleredo, Carral, Cambre y Arteixo. En el año 1990 se desvincula Arteixo de la Mancomunidad y será en 1992 cuando se inicie una nueva fase en los servicios sociales de este ayuntamiento al desligarse Culleredo de la mancomunidad de la que formaba parte con los vecinos Cambre y Carral creando su propio equipo municipal, bajo la coordinación de la médico del equipo.

Entre 1993 y 1994 se realiza el primer estudio de necesidades sociales de la población de Culleredo, propiciando sus resultados una serie de cambios importantes en el diseño y ejecución de los programas. Además, se implanta el sistema de cita previa para la atención individual y familiar tanto de información como de intervención profesional.

En 1994 se incorpora un abogado en contratación externa creándose una asesoría jurídico-social de cara a dar respuesta a todas las demandas de orientación en este ámbito, con una dedicación de una hora a la semana. Seguidamente, en 1996, el programa de prevención, dinamización e inserción social adquiere entidad propia en el municipio. La creación de la primera jefatura de sección del área denominada Atención Primaria tendrá lugar en 1997, que en ese mismo año estaría ocupada por la trabajadora social responsable del programa de información y orientación social, dependiendo también de ella la gestión administrativa y organizativa y los tres programas restantes de este nivel de atención.

En 1998 se inician los trabajos de elaboración de una base de datos para dar soporte informático al “registro de demanda diaria” y al sistema de cita previa. Se instala la primera versión de la aplicación SIUSS de la Consellería competente de la Xunta de Galicia en el centro, recibiendo las trabajadoras sociales municipales la primera formación al respecto. Será en 1999 cuando se contrate la tercera trabajadora social, dividiéndose el territorio en tres Unidades de Trabajo Social (UTS), con dos nuevas vías de acceso a la

información: a través de la animadora sociocultural para atender a las demandas de las personas mayores y de la psicóloga social para dar respuestas a las demandas de las personas con discapacidad, objetores de conciencia y voluntariado.

Con la entrada en el nuevo milenio, se produce el traslado de la sede municipal de servicios sociales a la parroquia de O Burgo y se realiza una reestructuración de todos los programas del centro, diferenciándose el programa I de “información y orientación social” del programa II “de convivencia y autonomía personal”, incluyéndose en este último los proyectos de alojamiento alternativo. También nace un proyecto de apoyo a familias con necesidades específicas y se independiza la unidad de prestaciones como proyecto con entidad propia. Al tiempo, se introduce la figura profesional de auxiliar de información y se contratan por un periodo de nueve meses a dos agentes de igualdad para la Oficina de Asesoramiento de Mujer (OFAM) integrada en esta etapa en el proyecto de información comunitaria.

En el año 2002, el equipo profesional del servicio de atención familiar del programa II cuenta con una cuarta trabajadora social, aunque con un carácter temporal limitado de un año. También se reformará el sistema de cita previa presencial e información ubicándose en un servicio propio: la recepción del centro de servicios sociales. Será en el año 2003 cuando se profundice en la protocolización de procesos de los cinco servicios del programa II en la identificación y diferenciación de cada uno de ellos, especialmente debido al incremento de la demanda y al crecimiento de la población de Culleredo, que alcanzaría cerca de los 25.000 habitantes.

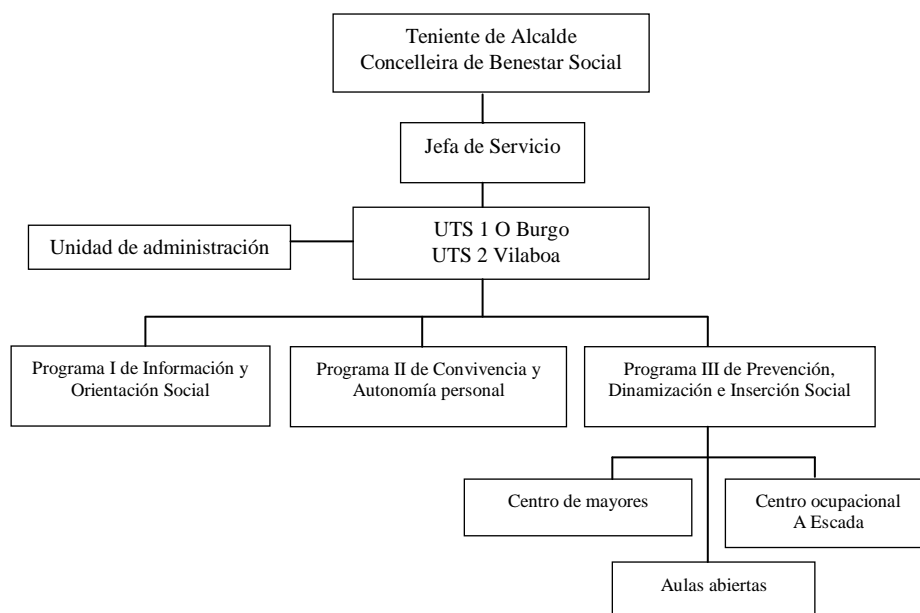
Con el aumento de la población y la aprobación de la *Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia* que incide en la necesidad de descentralizar y aproximar los servicios a la población en el año 2010 se habilita un nuevo centro municipal de servicios sociales en Vilaboa que cuenta con una trabajadora social fija y un equipo de profesionales compartido con el centro de O Burgo, de manera que se establecen dos Unidades de Trabajo Social (UTS) en el municipio.

### 6.1.2.1. Programas básicos de servicios sociales de Culleredo

El área de Bienestar Social del municipio de Culleredo se estructura en torno a tres programas básicos: el de información y orientación social (programa I), el de convivencia y autonomía personal y familiar (programa II) y el de prevención, dinamización e inserción social (programa III). A continuación, se presenta una descripción genérica de cada uno de los programas (véase cuadro nº 43) a fin de enmarcar el análisis posterior de las actuaciones educativas y del perfil profesional del educador y educadora social, objeto de nuestro trabajo.

Figura nº 26

Organigrama municipal de la Concellería de Benestar Social de Culleredo



Fuente: Documento interno del ayuntamiento de Culleredo (2009).

Adaptación propia.

Cuadro nº 43  
Programas del área de Bienestar Social en Culleredo

Concellería de Bienestar Social		
Programa I de Información y Orientación Social	Programa II de Convivencia y Autonomía personal y familiar	Programa III de Prevención, Dinamización e Inserción Social
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyecto de detección de necesidades sociales.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Registro de análisis de nueva demanda.</li> <li>1.2. Censo sociolaboral de la población discapacitada.</li> <li>1.3. Censo sociodemográfico de la minoría étnica gitana.</li> <li>1.4. Observatorio de la población inmigrante y emigrante retornada.</li> </ol> </li> <li>2. Servicio de información y orientación personalizada (SIOP). Primera atención.</li> <li>3. Información y sensibilización comunitaria.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Servicio de divulgación social.                                     <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1.1. Tableros.</li> <li>3.1.2. Edición material gráfico.</li> </ol> </li> <li>3.2. Sensibilización social.                                     <ol style="list-style-type: none"> <li>3.2.1. Campaña de juguetes.</li> <li>3.2.2. Campaña de discapacidad.</li> <li>3.2.3. Campaña de voluntariado.</li> <li>3.2.4. Campaña de cooperación.</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Servicio de atención familiar (SAF).</li> <li>2. Unidad de tramitación de prestaciones (UTP)</li> <li>3. Proyecto de apoyo a familias con problemáticas específicas (PAFPE).                             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Servicio de valoración y orientación a personas y colectivos con discapacidad (SVOMD).</li> <li>3.2. Apoyo psicológico individualizado.</li> <li>3.3. Mediación familiar.</li> <li>3.4. Grupos de apoyo a personas (GAP).</li> </ol> </li> <li>4. Prestaciones de apoyo a la autonomía y asistencia a la dependencia (PAAD).                             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Servicio para la autonomía y atención a la dependencia.</li> <li>4.2. Comedor sobre ruedas.</li> <li>4.3. Lavandería sobre ruedas.</li> <li>4.4. Teleasistencia domiciliaria.</li> <li>4.5. Alquiler de ayudas técnicas.</li> </ol> </li> <li>5. Alternativas a la convivencia.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Acompañamiento al acceso a una vivienda adecuada.</li> <li>5.2. Archivo de recursos de alojamiento alternativo.</li> <li>5.3. Vivienda de tránsito para emergencias.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centro municipal de personas mayores.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Servicio de información a los mayores (SIM).</li> <li>1.2. Calidad de vida y autonomía personal.</li> <li>1.3. Promoción cultural.</li> <li>1.4. Solidaridad y autoestima.</li> <li>1.5. Convivencia y participación.</li> </ol> </li> <li>2. Programa de infancia.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Realización personal y autoestima.</li> <li>2.2. Fomento de valores y convivencia.</li> <li>2.3. Tratamiento de situación de riesgo.</li> </ol> </li> <li>3. Centro Ocupacional Municipal para personas con discapacidad intelectual A Escada.</li> <li>4. Aulas abiertas.</li> </ol>

Fuente: Documento interno del ayuntamiento de Culleredo (2009). Adaptación propia.

#### **6.1.2.1.1. Programa I de información y orientación social**

Las primeras actuaciones del ayuntamiento de Culleredo en materia de información social se remontan al año 1984, con cuatro objetivos principales:

- Constituir la entrada al sistema público de servicios sociales en el ámbito geográfico más próximo a la ciudadanía.
- Garantizar el derecho de todos los vecinos y vecinas de disponer de información que les permita acceder a las prestaciones sociales y otros recursos de la comunidad en condiciones de igualdad.
- Valorar, en una relación de ayuda profesional, las necesidades de las personas en el ámbito de la convivencia y de la integración social para poder orientarlas y ofrecerles la solución más adecuada.
- Investigar y analizar la presencia de cambios en las necesidades y valores sociales de cara a arbitrar nuevas propuestas.

Este programa de información y orientación social se divide en tres proyectos básicos: el de detección de necesidades sociales (proyecto 1), el servicio de información y orientación personalizada -SIOP- (proyecto 2) y el de sensibilización social (proyecto 3).

El proyecto 1 de “detección de necesidades sociales” nace del interés del equipo profesional de servicios sociales de objetivar las necesidades sociales más allá de las percepciones que puedan tener los técnicos a lo largo de la atención de las demandas que llegan al centro de servicios sociales. Se subdivide en cuatro subproyectos centrados en: el registro y análisis de la demanda diaria, el estudio sociolaboral de la población discapacitada, el estudio sociodemográfico de la minoría étnica gitana y el observatorio de la población inmigrante y emigrante retornada. Los recursos humanos directamente implicados en este proyecto son: dos trabajadoras sociales, dos educadoras sociales de atención familiar, la mediadora social, la auxiliar de información y colaboradores (alumnado en prácticas).

El proyecto 2 denominado “servicio de información y orientación personalizada” es la principal vía de acceso a los servicios sociales, a través del cual se realiza el primer contacto de sus destinatarios con los profesionales del equipo. La atención se lleva a cabo de forma programada, a excepción de las situaciones de urgencia social. Los recursos humanos directamente implicados son: la trabajadora social responsable del proyecto, un asesor jurídico, dos auxiliares de información y un conserje.

El proyecto 3 de “información y sensibilización comunitaria” se justifica en la medida en que para que los servicios sociales sean efectivos, operativos y constituyan un derecho garantizado para toda la ciudadanía han de descentralizarse y universalizarse, llegando a todas las personas, de cualquier edad, estimulando la acción comunitaria y la participación social. En este sentido, se ponen en marcha estrategias de información comunitaria, que se concretan en el servicio de divulgación social, y de una serie de medidas en el campo de la sensibilización social. La responsable del proyecto es una pedagoga que desempeña su labor con la colaboración de otros profesionales de apoyo al proyecto (auxiliar administrativa, trabajadora social, personal de Radio Culleredo, etc.).

#### **6.1.2.1.2. Programa II de convivencia y autonomía personal y familiar**

Este programa tiene sus antecedentes en el periodo de 1984-1989. Es entonces cuando se ponen en marcha distintas actuaciones preliminares en el ayuntamiento, con el servicio de ayuda en el hogar y las primeras intervenciones familiares desarrolladas por una trabajadora social y una auxiliar de ayuda a domicilio.

El programa II está destinado a aquellas personas que integran una familia, o por sí solas constituyen una unidad de convivencia, y que están empadronadas en el ayuntamiento de Culleredo, con especial atención a quienes por diferentes motivos, presentan mayor vulnerabilidad y necesidad de apoyo. Se articula en torno a los siguientes proyectos: el servicio de atención familiar (SAF), la unidad de tramitación de prestaciones sociales (UTP), el apoyo a personas y familias con problemáticas específicas (PAFPE), las prestaciones de apoyo a la autonomía y asistencia a la dependencia (PAAD) y las alternativas de convivencia.

El SAF consiste en un conjunto de actuaciones profesionales y de movilización de recursos que, dentro de un itinerario diseñado con las personas o familias, intenta dar una respuesta integral a las necesidades planteadas y/o detectadas en el ámbito de la unidad convivencial (conflictos relacionales, desarraigo, atención a menores, etc.). Se trata de personas procedentes del servicio de información y orientación personalizada, donde se hace una valoración acerca de los beneficios que puede tener el SAF. El servicio cuenta con un equipo profesional interdisciplinar, encargado de implementar los proyectos diseñados para cada persona o unidad de convivencia, con unos principios de intervención basados en el acompañamiento profesional y en la gestión individual de casos. Los recursos humanos directamente implicados son: dos trabajadoras sociales, una psicóloga social, una pedagoga, dos educadoras sociales y una mediadora social.

La unidad de tramitación de prestaciones (UTP) constituye una unidad de carácter administrativo que tramita y gestiona diferentes prestaciones económicas y asistenciales de índole social, de las que se valen las profesionales de atención familiar para conseguir los objetivos propuestos para cada persona o familia en la búsqueda de una solución a las necesidades sociales que presentan. Las personas destinatarias son los usuarios y usuarias del SAF que precisan de una ayuda económica puntual o periódica, o de la tramitación de un recurso asistencial. Los recursos humanos con los que cuenta son: una trabajadora social, una auxiliar administrativa y una administrativa.

El proyecto de apoyo a personas y familias con problemáticas específicas (PAFPE) consiste en la atención, tanto de manera individual como grupal, a las problemáticas específicas que comparten determinadas familias en el ámbito de la dependencia personal o con carencias en su integración social y/o laboral. Se realiza en estrecha colaboración con el SAF. Este proyecto se subdivide en los siguientes subproyectos: el servicio de valoración y orientación a personas y colectivos con discapacidad (SVOMD), el apoyo psicológico, la mediación familiar y los grupos de apoyo a personas (GAP). Los recursos humanos implicados son: una mediadora social (psicopedagoga), una trabajadora social, una psicóloga social y una auxiliar de información.



El proyecto de prestaciones de apoyo a la autonomía personal y asistencia a la dependencia (PAAD) consiste en un conjunto de prestaciones sociales domiciliarias que pretenden dar respuestas a colectivos con dificultades para el desarrollo de una plena autonomía (personas mayores, discapacitados, etc.) que necesitan diversas atenciones en su hogar. Los servicios que se incluyen bajo la forma de subproyectos son: la ayuda a domicilio, el comedor sobre ruedas, la teleasistencia domiciliaria, la lavandería sobre ruedas, el préstamo de ayudas técnicas, el transporte adaptado y el servicio de “canguraje”. Los recursos humanos que forman parte del proyecto son: una pedagoga responsable de la gestión del proyecto, trabajadoras sociales, auxiliares de ayuda a domicilio y una auxiliar administrativo.

Por último, el proyecto de alternativas a la convivencia se centra en la oferta de un alojamiento provisional y con carácter urgente a aquellas personas que se encuentran en situación de emergencia personal o familiar, cuando no sea posible la permanencia en su propio hogar o éste no exista. Los recursos humanos con los que cuenta son: dos trabajadoras sociales y una psicóloga social, además de personal de apoyo como la auxiliar de información, la auxiliar administrativa y un conserje.

#### **6.1.2.1.3. Programa III de prevención, dinamización e inserción social**

En 1990 nace el programa de prevención, dinamización e inserción social en cumplimiento con la *Lei galega de servizos sociais* (1987) para desarrollar la prestación de inserción social definida por el Plan Concertado. Posteriormente, en 1992, se lleva a cabo la planificación global del centro de servicios sociales en la que se definen cada uno de sus programas. La *Lei galega de servizos sociais* de 1993 y el *Decreto 240/95 que regula los servicios sociales de atención primaria* le da a este programa su razón de ser definitiva. En 1996 será cuando el programa de prevención y dinamización social adquiera en Culleredo entidad propia, contribuyendo la planificación que del mismo se hace para 2000-2003 a su consolidación. Los principales objetivos de ese programa son:

- Evitar que las situaciones de carencia, desigualdad y diferencia socioeducativa, físico-psíquica, socioeconómica o cultural produzcan o precipiten un proceso de exclusión social.
- Crear dispositivos específicos de intervención que faciliten la integración social en su propio medio de las personas que ya se encuentran en una situación de marginación.
- Garantizar desde un marco normalizador, respetuoso con la diversidad, el tratamiento personalizado e integral de las problemáticas y abordarlas mediante itinerarios únicos de inserción.
- Implicar a los propios destinatarios del programa en el diseño de las intervenciones dirigidas a la resolución de sus problemas fomentando su autonomía a través del acompañamiento profesional individual y de la dinamización grupal.
- Movilizar los recursos de otros sistemas de protección social (empleo, educación, salud, etc.) frente a las situaciones de riesgo de exclusión de cara a generar respuestas globalizadoras.

El programa se estructura en diferentes proyectos: el centro municipal de personas mayores, el programa de infancia, el centro ocupacional municipal para personas con discapacidad intelectual “A Escada” y el proyecto de Aulas abiertas.

El centro municipal de personas mayores está destinado a todas las personas que tengan las capacidades físicas y mentales adecuadas para participar en las actividades del centro y que cumplan las condiciones de acceso establecidas (ser mayor de 60 años, estar empadronado en el ayuntamiento y otros casos recogidos en el reglamento vigente de centro). Las actividades que se llevan a cabo se centran fundamentalmente en facilitar a las personas mayores el uso y disfrute de los recursos que ofrece la comunidad en la que viven, así como promover su óptimo estado físico, psíquico y social para mantener en lo posible su autonomía personal, prestando especial apoyo a las personas en situación de dependencia. Los recursos humanos directamente implicados son: una animadora sociocultural responsable del centro, una auxiliar de información y dos conserjes. Además colaboran veinte

delegados parroquiales y alumnado en prácticas de ciclos formativos de integración social y animación sociocultural.

El programa de infancia se centra en detectar y/o evitar de manera precoz déficits sociales en la población infanto-juvenil y en su entorno; intervenir en aquellos casos que por su importancia o trascendencia en el desarrollo personal, familiar y/o comunitario supongan un riesgo real para el inicio de procesos de exclusión; informar, asesorar y acompañar a los menores y a sus familias a los recursos que les garanticen disfrutar del mismo nivel de bienestar social que el resto de los ciudadanos; potenciar la creatividad; construir espacios socioeducativos abiertos y fomentar la autonomía, la autoestima y la realización personal. Los recursos humanos que forman parte del programa son: una animadora sociocultural y una educadora social.

El centro ocupacional para personas con discapacidad intelectual “A Escada”, comenzó su andadura en el año 1991, está destinado a personas con discapacidad intelectual en grado ligero o medio que necesitan de un espacio para su formación socio-profesional. Los objetivos fundamentales son: ofrecer alternativas formativas, prelaborales y/o ocupacionales a las personas con discapacidad intelectual; facilitar y fomentar la autonomía personal, la integración social y la normalización vital de todos los niveles; ofrecer un espacio de relación interpersonal que favorezca la autoestima y la socialización y facilitar a las familias herramientas de apoyo. Algunas de las acciones que se llevan a cabo consisten en: entrenamiento en hábitos laborales, acciones de habilidades sociales y de la vida diaria, tutorías pedagógicas, reuniones con familiares, etc. Este centro cuenta con los siguientes recursos humanos: una pedagoga responsable del centro, una monitora de taller, monitores de educación física y teatro y un conserje. Además colabora alumnado en prácticas y voluntariado social.

El proyecto de Aulas abiertas está destinado a hombres y mujeres mayores de 16 años empadronados en el ayuntamiento que sean analfabetos totales o funcionales, que quieran obtener alguna titulación académica, que deseen incrementar su nivel cultural y conocer las nuevas posibilidades y herramientas sociales y tecnológicas o buscar nuevas relaciones sociales; en definitiva, personas que quieran continuar aprendiendo. Los objetivos de este proyecto son: facilitar el acceso a la cultura y colaborar en la garantía del derecho a la educación; elevar el conocimiento de las personas adultas con

respecto a su entorno; promover la realización personal evitando el deterioro de habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas de las personas adultas facilitando alternativas a su tiempo libre, servir de plataforma de acceso a la formación, etc. En este proyecto desempeñan su labor profesional una pedagoga responsable del proyecto y los monitores de la empresa que lleva la gestión del servicio.

Por último, la Oficina Municipal de Voluntariado (OMVOL), que aunque no depende de la Concellería de Benestar Social trabaja de manera coordinada con los técnicos del departamento de servicios sociales, se centra en la coordinación de las actividades de voluntariado desarrolladas en las diversas áreas municipales para así poder dar salida de manera más eficaz a las inquietudes personales de todos aquellos vecinos y vecinas que desean ofrecer voluntariamente parte de su tiempo libre en beneficio de la comunidad. La población destinataria del proyecto son personas mayores de 18 años o de 16 con autorización paterna que puedan o quieran disponer de parte de su tiempo libre para dedicar a los demás de manera altruista, los vecinos y vecinas beneficiarios de la Oficina en distintos campos de la acción voluntaria, así como los técnicos y técnicas responsables de voluntariado de las diferentes áreas adscritas a la OMVOL.

Los objetivos a conseguir se centran en: ofertar a los ciudadanos y ciudadanas de Culleredo espacios de canalización de la solidaridad en el contexto municipal, proporcionar a aquellos vecinos y vecinas que deciden prestar su tiempo las mejores condiciones para la realización de la acción voluntaria, coordinar la gestión de proyectos de voluntariado ofertados por las diferentes Concellerías, establecer un canal de coordinación con otras organizaciones o plataformas de voluntariado más allá del término municipal, etc. Los recursos humanos directamente implicados son: una mediadora social (psicopedagoga) responsable del proyecto y una animadora sociocultural.

### **6.1.3. La intervención socioeducativa en los servicios sociales comunitarios de Culleredo**

Las intervenciones educativas que se llevan a cabo en el municipio de Culleredo presentan las siguientes características:

- Los principios fundamentales que guían las prácticas educativas son la universalidad y el trabajo en equipo, orientándose fundamentalmente hacia la potenciación de los recursos de la ciudadanía y la garantía del acceso de las personas a los servicios sociales.
- De los tres niveles clásicos de intervención (individual, grupal y comunitario), las actuaciones educativas llevadas a cabo se centran en los dos primeros, aunque se realizan notables esfuerzos por acercar las actuaciones a todas las personas a través de diversos canales de información y de participación ciudadana.
- En la fase inicial de la intervención socioeducativa, la principal dificultad para la evaluación diagnóstica es la falta de tiempo, que deriva en acciones reactivas para ofrecer respuestas urgentes a situaciones concretas. Además, en esta etapa la relación educativa se establece desde la proximidad pero con una clara distinción del rol que juega el profesional, a fin de evitar confusiones y malentendidos que impidan la consecución de los objetivos previstos.
- El acompañamiento educativo se concibe desde una triple perspectiva: como una etapa de la actuación educativa, como una directriz del trabajo en equipo y como un modelo de intervención de los servicios sociales.

Entendiendo que el acompañamiento es una fase de la intervención educativa, las educadoras entrevistadas aluden a la necesidad de establecer con claridad los criterios y roles a desempeñar durante los proyectos de actuación, evitando que se genere una relación de dependencia entre la persona y el profesional. Las principales dificultades de esta fase se refieren a la imagen negativa que las profesionales pueden suscitar en las

personas con las que trabajan cuando centran sus tareas en la inspección más que en el acompañamiento, y a las limitaciones derivadas de la falta de personal que impiden realizar acompañamientos a medio y largo plazo con un número reducido de familias, adecuándose a sus necesidades y no a la presión asistencial.

- El cierre de la intervención puede venir motivado por la existencia de una derivación o porque se da por finalizada la actuación, siendo sistematizada la evaluación de cada programa en las memorias anuales, que presentan un carácter marcadamente cuantitativo.
- El espacio y el tiempo son factores que inciden directamente en la calidad de las intervenciones. En Culleredo se apuesta por la proximidad y la diversificación de espacios, fomentando el desarrollo de actuaciones de bienestar social en las diversas parroquias que abarca el término municipal. Asimismo, se hace referencia al tiempo como un factor limitante del desempeño profesional, dado que la aceleración de los ritmos de trabajo y el predominio de modelos orientados a la obtención de resultados inmediatos dificultan la existencia de oportunidades para la reflexión, al objeto de articular respuestas adaptadas a cada situación particular durante la jornada laboral.

### **6.1.3.1. Principios y fundamentos de las intervenciones socioeducativas**

Los principios generales que se presentan a continuación, entendidos como referentes que contribuyen a la delimitación del sentido de las prácticas educativas que se están llevando a cabo, constituyen la guía de las intervenciones socioeducativas en este municipio. En el anexo 1.1 se incluye la matriz cualitativa correspondiente a los principios de intervención, que evidencia los significados atribuidos a cada uno de ellos a través de las citas textuales. Del conjunto de principios analizados, destacan por su relevancia los de universalidad y trabajo en equipo.

### **6.1.3.1.1. Entre la universalización y la focalización**

Los servicios sociales se fundamentan en una perspectiva universalista, definiéndose como servicios para toda la población. Cualquier persona, grupo o familia tiene derecho a participar en las actuaciones educativas que se llevan a cabo, dado que *las intervenciones técnico-profesionales están ahora reconocidas como un derecho de los ciudadanos* (E9: 9:117). No obstante, la estructura y organización de los servicios se realiza en función del tipo de colectivos a los que se atiende, estableciéndose prioridades en base a las necesidades específicas o a los recursos existentes para la atención a la ciudadanía.

En la observación realizada por la investigadora durante la visita con un grupo de estudiantes a los centros de servicios sociales de Culleredo, ante la pregunta de uno de los participantes acerca de si los servicios sociales son universales o continúan siendo para personas con extremas dificultades, la jefa de servicio aludió a la necesidad de contar con más recursos económicos e incluso apuntó a la urgencia de la aprobación de una ley estatal que establezca garantías presupuestarias para hacer efectivo el derecho de la población a los servicios sociales:

*La universalización del sistema pasa por el presupuesto y con una garantía de mínimos. Un mínimo de homogeneidad es necesaria como garantía del derecho a los servicios sociales (OB16: 16:27).*

Para aquellas personas que obtienen una prestación económica básica vinculada a un proyecto de integración social, la participación en las actuaciones educativas tiene un carácter obligatorio. Las trabajadoras sociales y educadoras son las que realizan este tipo de actuaciones, orientadas fundamentalmente al programa de Aulas abiertas que se centra en facilitar el acceso a la cultura y colaborar en la garantía del derecho a la educación, sirviendo al mismo tiempo de plataforma de acceso a la formación para grupos desfavorecidos dentro del itinerario de inserción diseñado en el centro de servicios sociales. En este sentido, una de las entrevistadas afirma:

*Efectivamente, es abierto a la comunidad pero a la vez las trabajadoras sociales y las educadoras tienen siempre abiertos esos talleres para poder remitir gente, ya sea de RISGA, que irían un día*

*digamos de una manera obligada dentro de su proyecto o como recomendación para las familias (E10: 10:13).*

Este carácter obligatorio provoca en ocasiones efectos contrarios, con falta de compromiso y motivación por parte de quienes asisten. En las anotaciones del diario de campo se registra esta dificultad, pues en conversaciones informales mantenidas con personal de las Aulas abiertas se apunta a la necesidad *de un mayor compromiso en cuanto a la asistencia a las actividades, porque si se están trabajando habilidades como compromiso, puntualidad, etc., no tiene mucha coherencia (DC17: 17:50).*

Dentro de este programa también se organizan actividades orientadas a grupos específicos, destacando la población inmigrante como uno de los colectivos diana. Culleredo, en comparación con otros ayuntamientos de la misma comarca y de la Comunidad Autónoma, cuenta con una tasa elevada de inmigración:

*Hay dentro de las Aulas abiertas las dos aulas específicas para inmigrantes. Específicas, en el sentido, de que son prioritarios, pero que también tienen población autóctona, ¿eh?, como es la de cocina, cocina de aquí, que está pensada para que los inmigrantes aprendan platos de aquí pero que también se están apuntando personas, pues imagínate, los que lo ven en la calle, pero, incluso pues la psicóloga, por ejemplo, una mujer que acaba de quedarse viuda o que es recién separada, que necesita hacer relaciones sociales y tal, y utiliza el aula de cocina como una herramienta para esa relación. O sea que, aunque nazcan los grupos con un objetivo determinando luego se aprovechan para otros múltiples objetivos, ¿no? (E10: 10:29).*

Otros colectivos en los que se focalizan los proyectos y actividades son: familias con dificultades (servicio de atención familiar), personas mayores (Centro municipal de personas mayores), personas con discapacidad psíquica (Centro Ocupacional A Escada), etc. Tanto para el colectivo de mayores como para el de personas con discapacidad psíquica se cuenta con centros de servicios sociales comunitarios específicos; es decir, servicios de primera atención orientados “a colectivos con problemáticas identificadas y singulares, procurando su normalización y reincorporación social o como espacio de tránsito a un servicio especializado” (*Lei 13/2008*, art. 12.1).



Aunque hasta el año 2008 a nivel legislativo no se reconocían los servicios sociales comunitarios específicos, debe valorarse la perspectiva universalista y comunitaria adoptada en el ayuntamiento, puesto que a nivel municipal ya se apostaba por este tipo de equipamientos antes de su reconocimiento normativo:

*Es que nosotros lo hemos tenido siempre muy claro y nos ha parecido genial, por ejemplo eso, que la ley recoja una terminología que nosotros no le llamábamos específico pero le llamábamos especializado de ámbito local. Nosotros ya habíamos tenido ese debate en el equipo, ese debate de lo que era para nosotros especializado ya según la ley anterior que entendíamos como supramunicipal o como de un carácter ya técnico tan, tan especial que necesitara un equipo que no es el habitual, ¿no? (E10: 10:48).*

Pero si hay un programa destacable en cuanto a la universalización de los servicios sociales es el de información y orientación social, que presenta un enfoque claramente universalista dirigiéndose a *la comunidad en general del ayuntamiento de Culleredo* (DOC18: 18:32). Concretamente, el proyecto de información y sensibilización comunitaria *se justifica en la medida en que para que los servicios sociales sean efectivos, operativos y constituyen un derecho garantizado para los ciudadanos, tienen que descentralizarse y universalizarse, llegando a todos los hombres y mujeres de todas las edades estimulando la acción comunitaria y la participación social* (DOC18: 18:75).

Dentro de este proyecto, desde el servicio de información social que es *digamos el gabinete de prensa de los servicios sociales* (OB16:16:9), se *utilizan un amplio abanico de medios: gráficos, audiovisuales, radiofónicos, medios de comunicación, páginas web...en definitiva, todos aquellos mecanismos que permitan el acercamiento de información por los canales más habituales u otros más innovadores* (DOC18: 18: 31). Entre los medios utilizados para la transmisión de la información acerca de los servicios sociales destaca por su carácter educativo y de divulgación el programa radiofónico “*Destá xeira...tempo de bienestar*”, que *cumple una función muy importante de información y formación de la población de Culleredo* (OB15: 15:5).

En este sentido, se pretende extender entre la población la visión de unos servicios sociales para todos, con la mejora de los mecanismos de información y sensibilización comunitaria. No obstante, las actuaciones que se están llevando a cabo resultan insuficientes dado que la información no llega de manera adecuada a la ciudadanía existiendo un problema de *marketing social* (E10: 10:27). Aunque desde el área de bienestar social se realizan múltiples esfuerzos para mejorar los canales de información, contando con una pedagoga que dedica parte de su jornada laboral al proyecto de información y sensibilización comunitaria, se necesitan nuevas estrategias para dar a conocer los servicios sociales y conseguir que sean identificados como un derecho garantizado de las ciudadanas y ciudadanos.

#### **6.1.3.1.2. La planificación de las actuaciones educativas**

Otro de los elementos fundamentales que definen las intervenciones socioeducativas se refiere a los procedimientos utilizados para introducir racionalidad y organización en las actividades previstas de forma anticipada. En este sentido, las opiniones de las profesionales apuntan a que antes de diseñar las intervenciones que se van a llevar a cabo es necesario *un tiempo previo para conocer a la familia y hacer un diagnóstico* (E9: 9:21), con el propósito de contar con la información suficiente para la realización de una valoración global del caso.

Una vez que se ha realizado el diagnóstico, la planificación ha de contemplar diversos criterios: recursos humanos y materiales, presupuesto disponible, personal con el que se cuenta, etc. También si ese programa o proyecto se ha llevado a cabo con anterioridad, se han de tener en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación final del mismo y los intereses de las personas participantes. Desde esta perspectiva, la memoria anual de actividades del periodo anterior constituye la guía principal para la nueva planificación: *a través de la memoria vemos qué es lo que ha funcionado y qué es lo que no ha funcionado y a partir de ahí programamos* (E5: 5:30).

No obstante, aunque la planificación sistemática se presenta como el ideal o “deber ser” del diseño de las prácticas educativas, distintas circunstancias dificultan, con frecuencia, el desarrollo de este tipo de planificación. En este sentido, se observa una clara relación entre la

realización de “planificaciones” de tipo informal y la falta de tiempo de las educadoras para reflexionar acerca de sus actuaciones:

*E9: Qué ocurre, que a veces hay un problema y hay que intervenir. Y entonces pues la programación...*

*Entrevistadora: Claro, queda en un segundo plano.*

*E9: Claro. Evidentemente, lo lógico es primero hacer un diagnóstico social y después planificar una intervención consensuada con la familia, siempre se trata de que sea consensuada con la familia, que la familia acepte esa intervención y esos objetivos que nosotros le planteamos y que entiendan que eso es lo que va a facilitar a que mejore su situación sociofamiliar.*

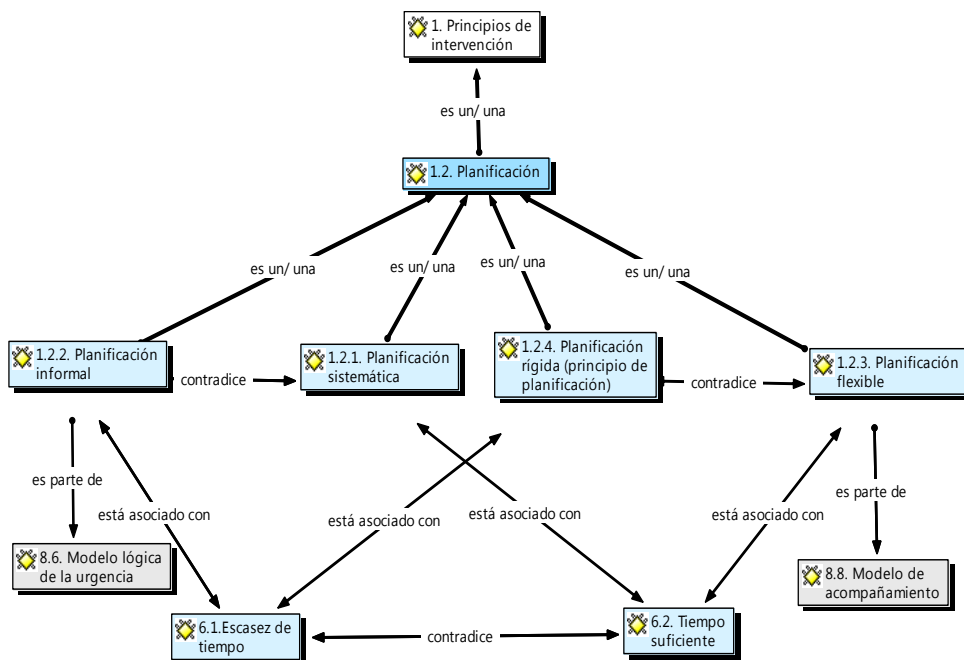
*Entrevistadora: Uhum.*

*E9: Y después es cuando empezamos con esa intervención y con ese acompañamiento, con las acciones que necesitamos. Pero que no siempre ocurre en ese orden.*

Además, la planificación no es algo acabado, sino que debe ser adaptable atendiendo a la realidad de los colectivos con los que se trabaja. Esta idea de planificación flexible y abierta resulta fundamental en los servicios sociales, al menos si con ello se pretende contrarrestar las culturas profesionales que buscan la *receta* o fórmula mágica para la solución de los problemas y atención de las necesidades sociales. A esta cuestión se dirige la crítica de una de las educadoras cuando afirma: *no creo en la programación tipo que resulta que sirve para todos los proyectos, para todos los ciudadanos y para todos (...) yo he llegado a la conclusión de que no existe una receta completa* (E6: 6:8).

La flexibilidad y adecuación de la planificación a los diversos colectivos exige también la presencia de profesionales y el desarrollo de actividades en horario de tarde a fin de garantizar que diferentes personas, familias y grupos participen en la oferta de servicios y propuestas municipales; de este modo se contribuye a universalizar y aproximar los servicios sociales municipales a la ciudadanía.

Figura nº 27  
Principio de planificación en los servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Asimismo, se observa cierto antagonismo entre el principio de planificación y el modelo de lógica de la urgencia, es decir, cuando prima la acción y la urgencia en la actuación, el rigor de la planificación queda en un segundo plano. Frente a este modelo intervencionista, los modelos de acompañamiento son los que optan fundamentalmente por diseños flexibles, que se van transformando en base a las exigencias y singularidades de los diferentes actores sociales, en espacios diversos: *una planificación familiar no se puede hacer desde un despacho, entonces son todos esos acompañamientos que te llevan a ir mejorando las situaciones* (E9: 9:77).

De ahí que se pueda afirmar que dependiendo del modelo desde el cual se desarrolle la intervención el principio de planificación adoptará matices diferenciados que van desde el hermetismo de diseños estandarizados a la ausencia de referentes, pasando por planificaciones flexibles propias de los modelos de actuación basados en el acompañamiento educativo.

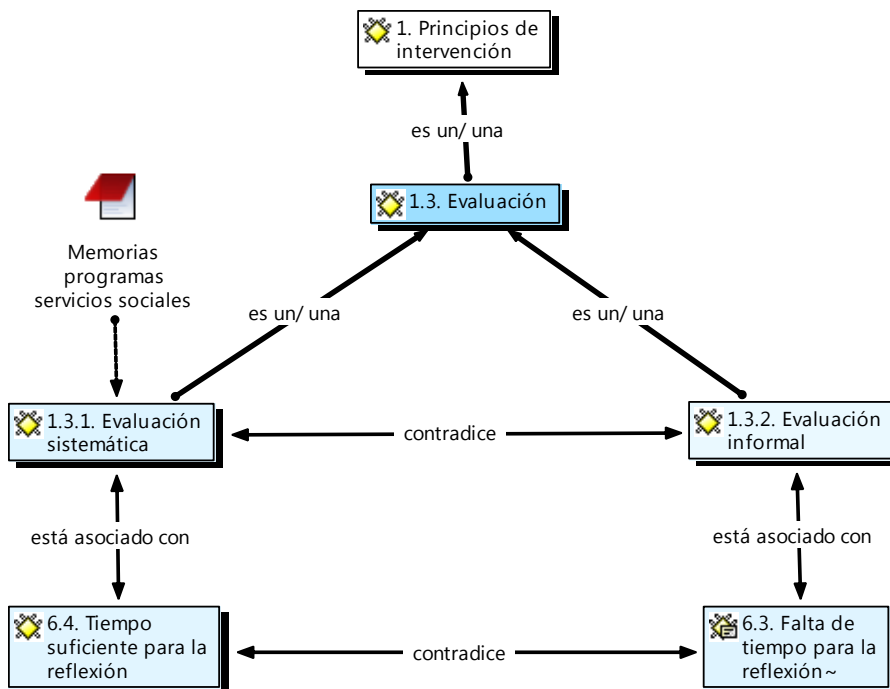
### **6.1.3.1.3. La evaluación de las intervenciones socioeducativas**

En el principio de evaluación, entendido como la valoración y revisión continua de los programas y actuaciones desarrollados durante un periodo de tiempo, se diferencian diversos modos de proceder atendiendo al grado de sistematicidad y de continuidad de los procesos evaluativos que se llevan a cabo.

Las memorias anuales de los programas constituyen el instrumento primordial de evaluación en servicios sociales, sirviendo como valoración final y como base para las programaciones siguientes. En el área de bienestar social cada responsable de programa ha de elaborar la memoria correspondiente, estableciéndose posteriormente reuniones de equipo a fin de que cada una de ellas exponga los resultados obtenidos en el programa y en las actividades que se han realizado; y también para poder conocer y disponer de información sobre las actuaciones que se están desarrollando desde otros programas o proyectos de los servicios sociales comunitarios. Los resultados que se recogen en los informes anuales se centran en gran medida en la exposición de datos numéricos sobre un conjunto de variables establecidas previamente.

Además se realizan evaluaciones de carácter informal (conversaciones, encuentros casuales, buzones de sugerencias, etc.), entendidas como actividades no programadas, que valoran las actuaciones realizadas con aquellos colectivos (infancia, adolescencia, etc.) de los que obtener información resulta más complejo para el personal técnico. En este sentido, se afirma: *en juventud es mucho más difícil porque los chavales no son, no me vienen los padres a decir, ni siquiera los chavales les cuentan a los padres seguramente lo que hacen por la tarde en la casa de la juventud, o a lo mejor es que ni siquiera les cuentan que han estado en la casa de la juventud* (E5: 5:50).

Figura nº 28  
La evaluación en servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Desde esta óptica, a fin de poder obtener información que posibilite un mayor nivel de profundidad interpretativa y poder dar un mayor protagonismo a las personas participantes, parece deseable la puesta en marcha de evaluaciones de corte cualitativo que tengan en cuenta otros indicadores orientados a describir la situación, a valorar el grado de satisfacción de las personas, sus propuestas de mejora, etc., así como el diseño de instrumentos que permitan a determinados colectivos, como la infancia, implicarse en los procesos evaluativos de las actividades en las que participan; de otra forma, sus opiniones quedan invisibilizadas y son otros colectivos (como los adultos) quienes asumen el protagonismo en las evaluaciones: *en infancia me es más fácil valorarlo porque en infancia me vienen los padres y me lo dicen. Hay actividades que no han gustado, hay actividades que se han hecho, y hay ciertos niños que no han vuelto, no han vuelto, dicen que no van ese mes porque esa actividad no les gusta* (E5: 5:48).

#### 6.1.3.1.4. El trabajo en equipo

La filosofía fundamental en la que se sustenta el trabajo en equipo se centra en el establecimiento de procesos de comunicación e intercambio de información frecuentes y ágiles, a fin de que todos los integrantes tengan el conocimiento necesario acerca de los programas y prestaciones del sistema de servicios sociales municipales para poder establecer colaboraciones entre ellos. En este sentido, se afirma que: *aquí cada persona no trabaja por su cuenta, sino que todo el mundo trabaja interrelacionado. (...) Ningún servicio que se cree funciona autónomamente sin relacionarse, interrelacionarse con los demás* (E10: 10:31).

Para conseguir que estas directrices que guían el trabajo en equipo se lleven a cabo se establecen criterios comunes de intervención entre los profesionales, con el fin de coordinarse y no duplicar las actuaciones *porque muchas veces si tú te centras exclusivamente en tu trabajo, pierdes la visibilidad de lo que se hace alrededor que puede repercutir positivamente en tu trabajo porque puedes derivar o pueden ir haciendo. Entonces como somos tantos y tantas cosas se hacen es importante que nos reunamos para no perdernos, saber qué actividades se hacen en las que puedas ir incluyéndote o no. Y no doblar el trabajo* (E5: 5:52). Pero la utilidad del trabajo en equipo no se basa únicamente en la coordinación y optimización de los recursos sino también en servir de soporte y apoyo a las profesionales, al sentirse *arropadas* en situaciones que les *sobrepasan* pudiendo *compartir* sus inquietudes con el resto de sus compañeras y buscar soluciones de manera conjunta.

La articulación del trabajo grupal se concreta en reuniones periódicas que más que encuentros rutinarios, juegan un papel fundamental para el buen funcionamiento de los servicios sociales. En concreto, se distinguen varios tipos de reuniones, con periodicidades y objetivos diferenciados: las reuniones mensuales del conjunto del personal técnico de los servicios sociales comunitarios (básicos y específicos); las reuniones semanales de intervención en las que se reúnen todos los profesionales que trabajan con un mismo caso; y las reuniones de seguimiento en las cuales la jefa de servicio se reúne con la técnica responsable de cada uno de los programas.

En las primeras, denominadas *generales*, participan todos los técnicos de programas y se tratan *aquellas cosas que son transversales y que son de*

*importancia para todo el mundo. O que se dan comunicaciones, pues por ejemplo, si se presenta el contenido de las Aulas para este año y el que lleva las Aulas expone a los demás cómo van a ser las Aulas (E10: 10: 22). Este sistema de reuniones es valorado positivamente por las profesionales porque a través de él se coordinan y trabajan en equipo.*

Las reuniones de intervención celebradas una vez por semana, se centran en el seguimiento de casos complejos (individuos, familias, etc.) en los que intervienen varios profesionales. En estas reuniones se expone el caso y se buscan estrategias y alternativas que contribuyan a mejorar las intervenciones que se están llevando a cabo: *qué hacemos con esta persona, qué creéis que le podemos ofrecer, por dónde se puede trabajar... y entre todos, pues que se ve mucho mejor que con uno, pues, que uno solo, pues es cuando se determina cómo podemos ayudar a esa persona a que mejore su situación (E2: 2:30).*

Las reuniones de coordinación y seguimiento entre la jefa de servicio y cada responsable de programa se realizan dos veces al mes. No obstante como afirma una de las entrevistadas *hay veces que no tenemos dos veces al mes, que la tenemos solamente una, ¿no?, por eso hay dos marcadas porque por lo menos si no tienes una tienes otra, ¿no? Entonces intentamos que sea entre tú y yo se liquide en la supervisión para que en las reuniones de equipo sólo hablemos de lo general, de lo que nos interese a todos y no estemos perdiendo el tiempo hablando de cosas que podríamos haber solucionado (...) sin que tengamos que llevar esos temas a la reunión de equipo, ¿no?. Y luego cada servicio tiene su propia reunión de equipo, es decir, si en la Escada son tres pues esos tres se reúnen eehh, por ejemplo, en la Escada son solamente dos ahora mismo pero tienen sus reuniones marcadas y luego pues con los monitores si hay empresas, porque ahora mismo tenemos empresas para tal, se reúnen también con los monitores y el coordinador de la empresa también de manera prefijada. Digamos que la base del trabajo en equipo está en la calendarización de las reuniones periódicas y la jerarquización de esas reuniones periódicas (E10: 10:22).*

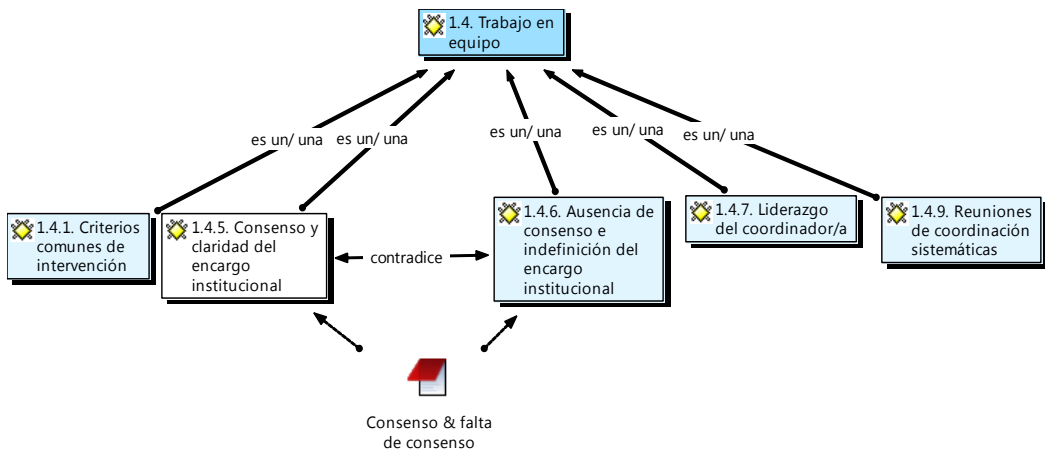
El funcionamiento del equipo presenta una estructura jerárquica, dado que cualquier actuación que se pretenda desarrollar *tiene que pasar por el equipo, la jefa y la Concelleira (DC17: 17:4). Dentro del equipo, la jefa de servicio asume un liderazgo fuerte desempeñando funciones de coordinación*



de recursos entre los diferentes servicios, de orientación en la planificación de contenidos y de seguimiento de los programas través de las reuniones periódicas mantenidas con las personas responsables de cada uno de ellos. Al respecto, una de las entrevistadas afirma que: *la jefa de servicio es la que ve que “pues bueno, pues aquí haría falta más recursos o aquí menos, o aquí cambiamos ese recurso para aquí porque ahora hay una demanda mayor de esto, bueno, no sé”*. Quiero decir que se hacen reestructuraciones y bueno, cosas diferentes (E2: 2:95).

Figura nº 29

Articulación del trabajo en equipo en los servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Aunque, en general, el encargo institucional está bien delimitado para las profesionales, se hace referencia a la necesidad de *una simbiosis, una adaptación, es decir, hay propuestas técnicas a los políticos y a las políticas, que tienen que llevar su visto y place, y hay propuestas al revés que son propuestas políticas y que técnicamente tenemos que llevarlas a cabo* (E1: 1:16). En este sentido, el buen funcionamiento del equipo de trabajo pasa por la existencia de un consenso técnico-político en cuanto a los objetivos y prioridades de las actuaciones a desarrollar en el área de bienestar social.

Una de las principales dificultades del trabajo en equipo se refiere precisamente a la falta de consenso acerca del encargo institucional, dificultando la puesta en marcha de algunas actuaciones, al diferir los

intereses y prioridades establecidos por el equipo técnico y los responsables políticos municipales. Algunas actividades no cuentan con el presupuesto suficiente; otras demandas, como por ejemplo la necesidad de incorporar a un nuevo administrativo para reducir las tareas de gestión, no son atendidas y se realizan algunas reestructuraciones de programas que no son bien vistas por el personal técnico. En general, se observan opiniones antagónicas respecto al consenso de las profesionales de la educación con el encargo institucional: *no se pueden a veces hacer actividades tan buenas como quisieras pues porque no tienes el presupuesto adecuado, a ver siempre pedimos más de..., y nosotros no nos podemos quejar que a ese nivel siempre los políticos en Culleredo estuvieron muy sensibilizados con todo lo social, entonces es una suerte* (E3: 3:73). De ahí que se pueda afirmar que la existencia o no de consenso con el encargo político por parte del personal técnico constituye un condicionante fundamental en la dinámica y buen funcionamiento del equipo de servicios sociales del municipio.

### **6.1.3.2. Objetivos de las intervenciones socioeducativas**

Los principales objetivos de las intervenciones educativas en los servicios sociales estudiados son: la potenciación de los recursos de la ciudadanía y la promoción del enfoque comunitario para garantizar el acceso de la población a los recursos del territorio.

El primero de ellos se refiere a la adquisición de las *habilidades sociales* que permitan a las personas desarrollar una vida *autónoma*. Entre ellas destacan la capacidad para buscar empleo y la adquisición de las habilidades necesarias para realizar de forma independiente las actividades de la vida cotidiana (especialmente en ciertos colectivos como infancia, personas mayores, personas con discapacidad, etc. que requieren un mayor refuerzo en el aprendizaje de este tipo de conocimientos y destrezas). Este objetivo se enmarca dentro de las estrategias preventivas que se desarrollan en los servicios sociales comunitarios y se concreta en actividades como las siguientes: talleres de búsqueda activa de empleo, actividades para reforzar la memoria y mejorar la expresión corporal de las personas mayores, cursos de cocina para niños y niñas, etc.

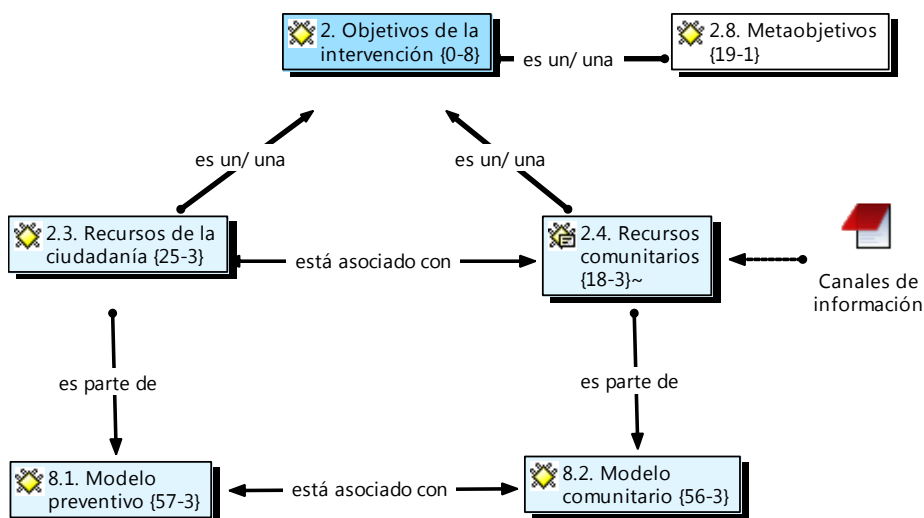
La potenciación de los recursos comunitarios se realiza a través del programa de información y orientación social, concretamente mediante el

proyecto de información y sensibilización comunitaria que con el servicio de divulgación social desarrolla *un conjunto de acciones tendentes a la transmisión de la información a la comunidad cullerdense para garantizarle el conocimiento de los recursos sociales sobre prestaciones y aspectos preventivos y de solidaridad a los que pueden acceder. La información a transmitir va más allá de las prestaciones municipales, contempla también la oferta de recursos sociales de organismos supramunicipales, de la iniciativa social e incluso de la iniciativa privada ligada a la prestación de servicios sociales* (DOC18: 18:30).

El aprovechamiento y dinamización de los recursos comunitarios posibilita *abrir expectativas en relación con el entorno* (E6: 6:59), y que la ciudadanía conozca los recursos del municipio y de otras entidades e instituciones de su contexto más próximo. Este objetivo se concreta en actuaciones desarrolladas con diversos colectivos, por ejemplo: las personas con discapacidad psíquica del Centro Ocupacional A Escada utilizan numerosos recursos (biblioteca de servicios múltiples, piscinas municipales, etc.) y participan en actividades de conocimiento del entorno desarrolladas desde el área de cultura; las personas mayores asisten y organizan actividades lúdicas y de apertura a la comunidad (excursiones, teatro, coral, etc.) que contribuyen a que no se produzca un aislamiento en sus vidas, etc.

Figura nº 30

Principales objetivos de las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, se considera que las acciones socioeducativas han de tener un carácter preventivo y participativo, anticipándose a los posibles problemas sociales y facilitando el protagonismo de la población en la vida comunitaria. Del análisis de las intervenciones educativas en el marco de los servicios sociales comunitarios se derivan tres metas fundamentales: *la mejora de la calidad de vida, la consecución del bienestar para toda la ciudadanía y la autonomía de las personas*. No obstante, como se expondrá oportunamente, los modelos educativos que se implementan no siempre se articulan en torno a tales objetivos, generando resultados diferenciados.

### 6.1.3.3. Los niveles de intervención: individual, grupal y comunitario

En general, se distinguen tres niveles de intervención social: individual, grupal y comunitario, denominados tradicionalmente como trabajo social de caso, trabajo social de grupo y trabajo social comunitario. En los servicios sociales del municipio de Culleredo se realizan actuaciones educativas en los tres niveles en función de los objetivos que se pretenden alcanzar, las necesidades de las personas y los recursos disponibles.

En el nivel individual, las actuaciones educativas se enmarcan fundamentalmente en el programa de Educación Familiar que *parte de una metodología de trabajo donde la gestión del caso in situ dotado de distintos niveles de acompañamiento profesional a lo largo de itinerarios personalizados constituyen una premisa fundamental* (DOC 19: 19:2). Entre las actividades de tipo individual destacan: las entrevistas individuales, los acompañamientos profesionales, las visitas domiciliarias, etc., ofreciéndose una atención personalizada.

Asimismo, las actuaciones de tipo individual se llevan a cabo cuando se detectan problemáticas sociofamiliares graves, conductas disruptivas o hábitos que ponen en peligro la propia integridad de la persona. Al respecto, una de las profesionales afirma: *todo lo que son las cosas personales siempre las trabajamos a nivel individual. Una por respeto a la persona, es decir, porque aunque tengas 14 años, 15 años, como todo el mundo, hay cosas que no puedes decir delante de la gente. Si yo quiero trabajar un tema de alcoholismo no lo puedo hablar delante de los demás porque lo van a tachar de alcohólico, lo van a tachar y yo realmente lo que quiero saber es de dónde viene ese problema, por qué hay ese problema y para eso tengo que saber algo de la familia. Entonces, si es una intervención pura y dura en una problemática, a ese sentido siempre es individual* (E5: 5:18).

A nivel grupal, se desarrollan principalmente estrategias y actuaciones preventivas dado que el grupo constituye un espacio adecuado para la sensibilización, intercambio y relación social, posibilitando el desarrollo de actuaciones educativas con personas que presentan *la misma necesidad, por ejemplo, pues habilidades sociales* (E9: 9:10). Además se considera que la intervención grupal es una forma de optimizar servicios y reducir costes al llegar a más personas con los mismos recursos, dado que *aunque nazcan los grupos con una, con un objetivo determinado luego se aprovechan para otros múltiples objetivos, ¿no?* (E10: 10:18). En este sentido, se afirma que el acompañamiento educativo posibilita *atender un número muy reducido de familias. Entonces hemos ido viendo qué tipo de contenidos podían desarrollarse a nivel grupal para poder rentabilizar más el esfuerzo* (E10: 10:11).

De un lado, la intervención grupal se concibe como una actuación educativa que posibilita a las personas desarrollar un proyecto común y

participar activamente en su entorno. En una de las observaciones realizadas de la actividad de teatro para mayores, la observadora escribió lo siguiente: *Las personas participantes en esta actividad se mostraban implicadas en las actividades que proponía la educadora pero también buscaban espacios para el humor, la risa, el hablar con las compañeras* (OB13: 13:7). En este sentido, las personas mayores participantes pretendían no sólo mejorar su expresión corporal sino también construir un espacio participativo en el que poder comunicarse, establecer nuevas relaciones sociales y mejorar su propia imagen personal sintiéndose parte de una actuación colectiva.

De otro, se observa que las intervenciones grupales son una forma de suplir la falta de recursos y de personal para poder realizar acompañamientos educativos en situaciones que realmente precisarían de un seguimiento individualizado. Al hacerlo se produce cierta desvirtuación de la calidad de las intervenciones grupales, que requieren ser complementadas con acompañamientos sistemáticos y continuos con los que las personas puedan recibir la información y adquirir los conocimientos y habilidades para poder participar plenamente en el contexto en el que viven. En este sentido, cabe señalar que si bien la existencia de actuaciones grupales resulta positiva, precisa también del desarrollo de acciones educativas individuales con las personas o familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social.

Entre las actividades educativas que se desarrollan desde una perspectiva grupal destacan las Aulas abiertas (aulas de cocina, aula de familias, aprender a usar el móvil, nuevas tecnologías, etc.), las actividades del centro municipal de personas mayores (teatro, gimnasia de mantenimiento, risoterapia, viajes, etc.), las actuaciones del centro ocupacional A Escada (acciones de entrenamiento en hábitos laborales, acciones de habilidades sociales y de la vida diaria, talleres de actividades deportivas, etc.), las actividades para jóvenes (actividades de ocio y tiempo libre, talleres para la tolerancia y la no violencia, educación para el consumo, acceso a las nuevas tecnologías, etc.), entre otras.

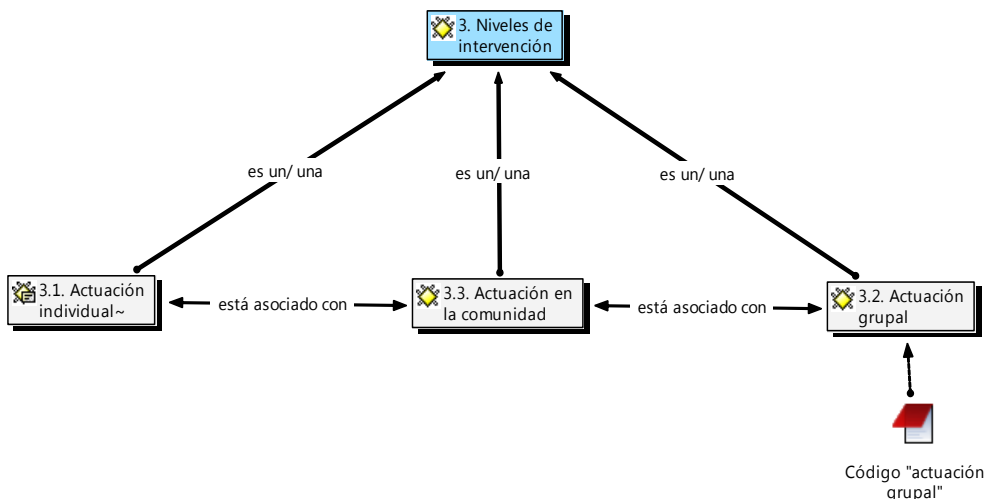
A nivel comunitario, las actuaciones que se llevan a cabo se centran fundamentalmente en: el programa de radio “Desta xeira... tempo de benestar” dirigido a toda la población de Culleredo para difundir información sobre prestaciones (técnicas, económicas, materiales) y sensibilizarla sobre

temas sociales de interés social; y las actividades que tienen por objetivo la visibilización y reconocimiento de ciertos colectivos (teatro de mayores, desarrollo de talleres para las niñas y niños de las escuelas infantiles por parte de personas con discapacidad psíquica del centro ocupacional A Escada, etc.). También destacan las acciones socioeducativas en medio abierto que se desarrollan con adolescentes y jóvenes del municipio, ofreciendo importantes posibilidades para la toma de contacto con los jóvenes y la realización de acompañamientos en su contexto de referencia.

No obstante, la realización de actuaciones en la comunidad se encuentra con dificultades de carácter social y de tipo técnico. En relación a las primeras, se hace referencia a las resistencias de la población ante el desarrollo de actuaciones educativas en el medio abierto: *Cuando hablamos por ejemplo de educación de calle, o cosas así, cuando están cinco o seis chavales juntos sentados en un banco y a lo mejor están fumando porros y hay una técnica del ayuntamiento con ellos, no entienden que lo que esa técnica lo que está haciendo es una educación, justo en la calle, donde ellos se sienten ellos, no se sienten coaccionados, ni nada, y lo que intentas es que ésta situación no sea así. Los vecinos no lo ven así. Los vecinos ven a una técnica del Concello que permite que los niños estén fumando* (E5: 5:101).

Este tipo de intervenciones, a pesar de que han sido una práctica habitual de los educadores y educadoras sociales desde los inicios de la profesión, denominados en otros programas como educadores de calle, exigen también un cambio de mentalidad por parte de la ciudadanía y de los grupos profesionales que relacionan el trabajo social única y exclusivamente con el centro de servicios sociales. Esta cuestión, alude directamente a la sensibilización acerca de la multiplicidad de espacios educativos que será abordada en el apartado 6.1.3.5.

Figura nº 31  
Niveles de intervención en los servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Las actuaciones comunitarias exigen ineludiblemente la coordinación con otros recursos y servicios del territorio (centros educativos, asociaciones, equipamientos culturales, etc.), estableciéndose una estrecha relación entre el modelo comunitario y el modelo de coordinación, tal y como se expondrá más adelante. Desde esta perspectiva, destaca el siguiente comentario de una de las coordinadoras de programas: *formamos parte de la comunidad y nos tienen que ver, nos ven, y además utilizamos todos los recursos que están. Y al mismo tiempo también nos ofrecemos para, a veces hay cosas que tenemos nosotros, pues no sé. Con la escuela infantil por ejemplo, hacemos pues diversas cosas, actividades que pueden hacer nuestros chavales a lo mejor en la escuela infantil, e incluso traer a chavales de la escuela infantil para que vean cómo funciona y todo eso, sí. Es recíproco, eh, estamos abiertos a la comunidad y la comunidad también se abre a nosotros* (E3: 3:64).

Dentro del equipo de servicios sociales, el de las educadoras sociales es uno de los perfiles profesionales que se orienta específicamente hacia el trabajo en la comunidad, aunque en el caso de Culleredo también las animadoras socioculturales y las pedagogas desarrollan intervenciones comunitarias. En opinión de una de las entrevistadas, la reducción del número de visitas a domicilio y de actuaciones fuera del centro de servicios sociales



de las trabajadoras sociales, con el aumento de las tareas de tramitación y gestión a las que tienen que dar respuesta, se *suple un poco con el trabajo que hacen las educadoras, que hacen más talleres, más temas de participación y en ese sentido sí que están digamos un poco más a pie de calle que las trabajadoras sociales, ¿no?* (E8: 8:49). Desde esta perspectiva, el trabajo comunitario es una labor específica de las educadoras sociales, en coordinación con otros profesionales y agentes del territorio.

En suma, los tres niveles de intervención presentados, individual, grupal y comunitario, no tienen un carácter excluyente, dado que *a veces lo que necesita la persona es acceder a los dos tipos de metodología, es decir, que a veces se trabaja de forma individual con esa persona pero también acceden a cosas que se hacen en grupo* (E2: 2:72). En consecuencia, se puede afirmar que las profesionales de la educación de los servicios sociales comunitarios de Culleredo desarrollan actuaciones socioeducativas de los tres tipos, considerando las dificultades y limitaciones mencionadas.

#### **6.1.3.4. Fases de la intervención socioeducativa**

En el análisis de las intervenciones socioeducativas desarrolladas en los servicios sociales comunitarios se diferencian tres fases fundamentales: inicial, acompañamiento y finalización.

##### **6.1.3.4.1. Fase inicial**

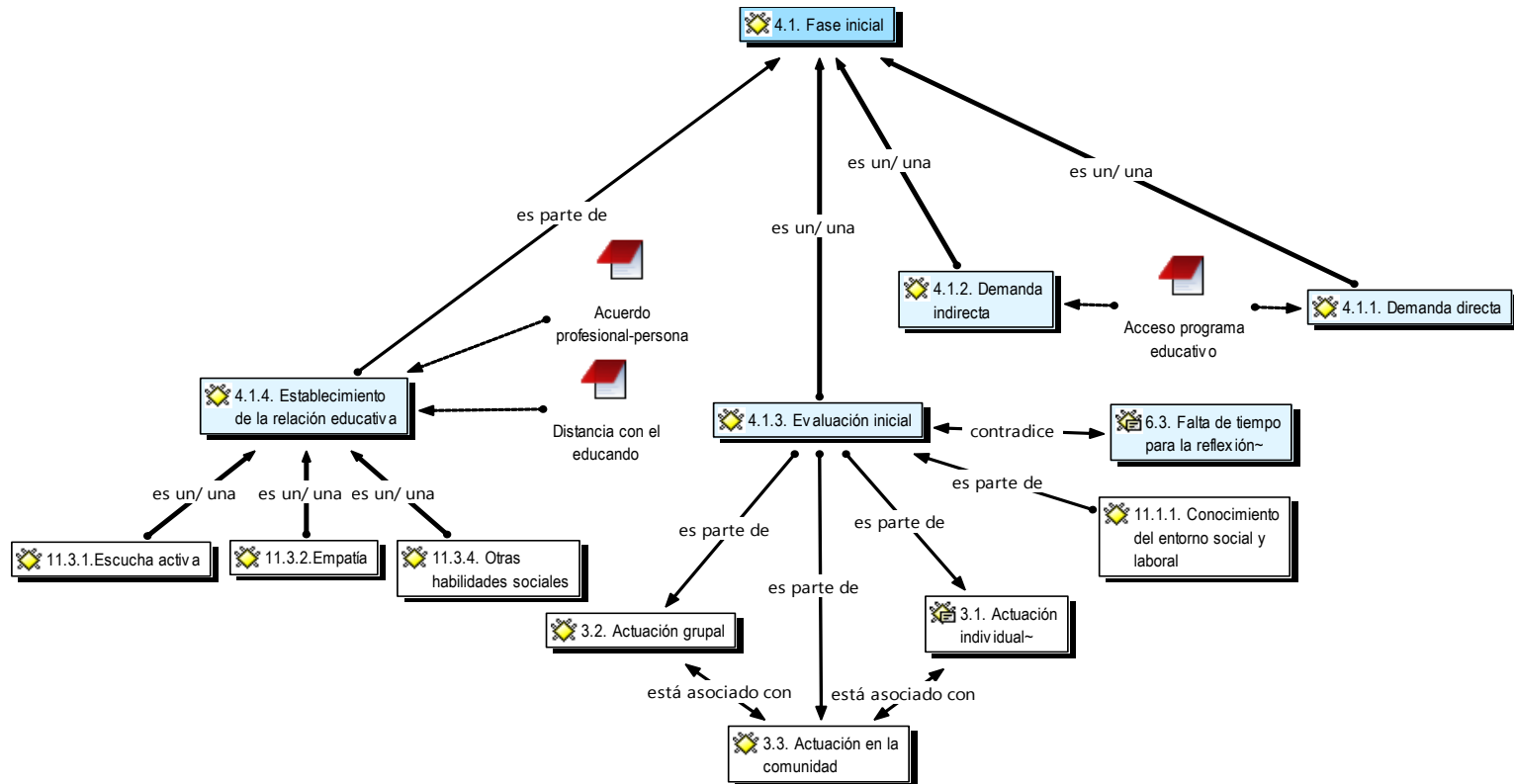
En la primera de ellas tiene lugar el acceso de la población al programa o proyecto concreto, la realización del diagnóstico inicial y el establecimiento de la relación educativa entre el profesional y la persona o grupo.

##### **6.1.3.4.1.1. El acceso de la población a los servicios sociales comunitarios**

El acceso de la población a un programa o intervención socioeducativa en servicios sociales comunitarios básicos se realiza a través del Servicio de Información y Orientación Personalizada (SIOP) en el cual la persona *entra en la primera atención a explicar su demanda, se le da una cita y entonces es una trabajadora social la que deriva a través de esa demanda a un servicio*

*social especializado o a una UTS, al criterio del trabajador (E1: 1:46). Es decir, previamente al acceso a alguno de los programas que se ofrecen desde los servicios sociales la persona tiene que pedir una cita, si es urgente se le atenderá en el momento, y si no es urgente cuando le toque (E2: 2:21). A partir de ahí la trabajadora social responsable del SIOP, que recibe las demandas de todas las personas que acceden a los servicios sociales a través de la realización de una entrevista individualizada, llevará a cabo las derivaciones pertinentes. Generalmente las derivaciones dentro de los programas de los servicios sociales comunitarios básicos se orientan hacia el servicio de Educación Familiar, los grupos de apoyo, las prestaciones de apoyo a la autonomía y asistencia a la dependencia (ayuda a domicilio, ayudas técnicas, etc.) y el servicio de valoración y orientación a personas y colectivos con discapacidad.*

Figura nº 32  
Fase inicial de la intervención socioeducativa en Culleredo



Elaboración propia.

En lo que respecta al programa de Educación Familiar las educadoras sociales reciben los casos en función de la valoración que realizan las trabajadoras sociales; es decir, *el ciudadano se pone en contacto con la trabajadora social 1 que deriva el caso a la atención familiar, al SAF, el servicio de atención familiar. Y ahí la trabajadora social decide si el caso es simple o complejo. Si es complejo es cuando se trabaja en coordinación con la educadora social* (E6: 6:12). Este modelo de organización, según el cual todas las demandas son atendidas por la misma trabajadora social, ha sido cuestionado por algunas de las profesionales, pues a través de diversas observaciones y conversaciones informales la investigadora constató un cierto malestar al ponerse de manifiesto la necesidad de *buscar otra alternativa. (...). El tiempo de espera para tener cita con ella puede demorar dos meses, después ésta tiene que hacer la derivación al profesional correspondiente (retrasos)* (DC17: 17:35).

En los servicios sociales comunitarios específicos (centro ocupacional A Escada, centro de mayores y oficina municipal de voluntariado) el acceso se realiza generalmente de forma directa, aunque también puede tener lugar previa derivación de la trabajadora social del SIOP. En ellos, el trabajo educativo se fundamenta en la demanda de la persona de un determinado servicio o recurso: *en voluntariado realmente la vía de acceso para ser voluntario, te viene dada o porque conocen a alguien o porque han visto los carteles de divulgación y por su propio interés vienen y la verdad poco más, porque después también pueden venir beneficiarios de la acción, es decir, no solamente trabajamos con los voluntarios sino con las personas que puedan recibir voluntarios* (E5: 5:16); o bien en el centro de mayores donde la mayor parte de las personas *vienen por su cuenta* (E4: 4:3).

#### **6.1.3.4.1.2. La evaluación inicial**

La evaluación diagnóstica de la situación se define en función del nivel de intervención, distinguiéndose tanto evaluaciones iniciales de tipo individual, en las que se analiza la demanda y se recopila información de una persona en concreto, y evaluaciones de carácter grupal y comunitario en las se realiza un estudio de necesidades de un colectivo o contexto determinado. Las evaluaciones iniciales de las actuaciones de tipo individual se llevan a cabo mediante las entrevistas entre el profesional y la persona atendida:

*Lo primero cuando viene la primera vez la persona se intenta ver en qué situación se encuentra que es lo que demanda, y a veces no es una demanda explícita. No te dice, “es que yo necesito apoyo, que alguien me entienda”, no. A veces va surgiendo a lo largo de la entrevista, de hecho, las entrevistas yo las tengo asignadas, son de una hora, hora y pico, es decir, que son largas. Y en ese tiempo da para que una persona hable, ¿no? Hable y hablemos lo suficiente como para a veces conocer cosas que a lo mejor en una entrevista más corta, pues no te da tiempo, pero que ahí se cubre un cuestionario que ya está elaborado en el que se preguntan temas no sólo de datos personales, sino también de características de cada uno, de forma de ser, y entonces bueno, pues ahí van surgiendo..., a veces una pregunta no tanto para saber la respuesta solo, sino para que a partir de la respuesta vayan surgiendo temas, bueno, pues que hacen a la persona encontrarse más a gusto, comentar lo que quiera comentar, y de ahí van surgiendo posibles demandas o posibles necesidades (E2: 2:25).*

A través de estas entrevistas se conocen las demandas de la ciudadanía y se detectan las necesidades -que no siempre coinciden con las demandas expresadas-, pudiendo estar distorsionadas por influencias económicas, culturales, políticas, etc., que condicionan las percepciones del sujeto acerca de su situación. Según Casado y Guillén (2005), son múltiples las dificultades que tiene la población para realizar demandas en función de sus necesidades genuinas, debido fundamentalmente a: desconocimiento de la oferta; existencia de dificultades para cumplir los trámites de acceso; miedo a tener que hacer desembolsos pecuniarios; fatiga o mala gestión de los propios intereses, etc. Situaciones que exigen que los servicios sociales se aproximen a las personas en lugar de esperar que sean ellas quienes tomen la iniciativa.

Además, en el interior de cualquier demanda social se envían mensajes que están estrechamente interrelacionados con el estado psicosocial de la persona, su identidad, sus relaciones interpersonales, sus dinamismos vitales, sus expectativas (García Roca, 2006), siendo labor del profesional descifrar tales mensajes para articular proyectos de intervención adecuados a las necesidades de las personas y a la oferta de recursos del sistema.

Una de las principales dificultades mencionadas por las entrevistadas para realizar la evaluación diagnóstica es la falta de tiempo, dado que *en teoría necesitas un tiempo previo para conocer a la familia y hacer un diagnóstico. Un diagnóstico bien hecho con sus entrevistas tanto a las personas, a la familia, como a otros agentes que puedan estar en contacto con la familia y necesitas tener información, necesitas tener documentación, utilizar la documentación que ya existe en el expediente, porque ya tenemos información porque es un caso histórico o porque ya ha pasado por la trabajadora social y ya tenemos ahí toda esa información, una visita a domicilio para observar la dinámica familiar, las condiciones de la vivienda, todo ese tipo de cosas, todo eso lleva un tiempo. Qué ocurre, que a veces hay un problema y hay que intervenir* (E9: 9:50). En este sentido, la urgencia de la intervención obvia el diagnóstico inicial, desvirtuando la propia actuación educativa, dado que es la información recogida en este análisis previo la que posibilitará una buena adecuación de la intervención a sus destinatarios y destinatarias (Parcerisa, Giné & Forés, 2010).

Cuando las actuaciones se centran en el grupo y en la comunidad, se llevan a cabo estudios orientados a conocer las necesidades y demandas de la población respecto a un programa determinado a través de la aplicación de cuestionarios entre las personas usuarias: *hicimos una serie de encuestas para conocer las necesidades de la población, tanto socios del centro como no socios, en el que se les preguntaba pues un poco todo: las actividades, por qué iban, por qué no iban, cuáles les gustaban más, qué preferencias tenían, sobre los monitores, sobre la información, sobre el personal de aquí del centro...y entonces de ahí vamos rescatando pues esas preferencias que ellos tienen, para realmente darles lo que quieren* (E4: 4:12).

A nivel global, la realización de un estudio de necesidades en el ámbito municipal<sup>10</sup> coordinado por los responsables de diferentes programas de los servicios sociales básicos, más allá de la información que cada uno recopila para redactar la memoria anual, resulta de gran interés tras los recientes cambios legislativos (*Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia y Decreto 99/2012 por el que se regulan los servicios sociales comunitarios y su financiación*). De su elaboración se puede obtener una visión conjunta, que

---

<sup>10</sup> En el año 1994 se realizó un estudio de necesidades sociales a nivel municipal recogido en la publicación titulada “*Estudio de necesidades sociales: una aplicación en el ámbito municipal*”. A Coruña: Fundación Paideia.

oriente la creación o reorganización de nuevos servicios y programas adecuados a la realidad municipal, analizando la viabilidad de los posibles cambios y la pertinencia de las informaciones recogidas por los miembros del equipo.

#### **6.1.3.4.1.3. El establecimiento de la relación educativa**

El establecimiento de la relación educativa se realiza una vez que el profesional ha recogido la información necesaria para iniciar la intervención de manera que, como indica una de las profesionales entrevistadas: *cuando ya tengo recogidas todas aquellas cosas que el ciudadano me dice que necesita, que demanda y las que yo observo, hago una propuesta de proyecto, que después le explico a él o a ella y llegamos al acuerdo de si ese proyecto lo quiere, está de acuerdo con todos los objetivos, si no, si tiene las posibilidades de cumplir... y se firma el contrato de intervención* (E6: 6:17). Este acuerdo puede ser oral o escrito, dependiendo del programa o proyecto de servicios sociales al que se haga referencia y de los objetivos de la intervención.

En primer lugar, resulta fundamental establecer *un clima de confianza*, dado que *para que la persona te permita que tú la orientes, la asesores, confíe en lo que tú le estás diciendo y te permita entrar en su casa y en su vida, es muy importante esa, ese saber escuchar y establecer esa relación de confianza, siempre profesional, pero esa relación de confianza con las familias* (E9: 9:4). Esta fase de la intervención se relaciona directamente con las competencias de *saber relacionarse* del educador (empatía, escucha activa, respeto a las personas, etc.), que contribuirán a que se pueda crear una relación de confianza entre el profesional y la persona. Para ello las profesionales han de *trabajar coordinadamente con el propio ciudadano, es decir, que en el proyecto colabore y los objetivos realmente se reflejen entre ambos* (E6: 6:2). Desde esta óptica, para que el ciudadano pueda asumir un papel activo en el proyecto educativo resulta fundamental que los objetivos y acciones a llevar a cabo sean fruto de algún tipo de consenso entre el educador y el educando.

No obstante, algunas profesionales consideran el establecimiento de la relación educativa como una dificultad del desempeño laboral, dado que si el educador otorga una *confianza excesiva* o *se implica tanto que ya va la*

*emoción por encima de la razón pues no funciona, ¿no? (E2: 2:15). Por ello, afirman que es fundamental que se establezca una relación de confianza, siempre profesional (E9: 9:103), evitando la confusión de roles durante la intervención. Al respecto una de las entrevistadas indica: Tienes que tener un punto de confianza, y otro punto de genio, de respeto, te tienen que respetar en ese...y ese punto es lo difícil de llegar, porque te lo puedes pasar totalmente y ya no te tomen en serio, y puedes ni siquiera llegar a él, y que en ningún momento los chavales comenten nada contigo, ni lo que les gusta ni lo que no les gustaría hacer (...) ese es un punto muy difícil (E5: 5:102).*

En este sentido, se ha de advertir que no existe una distancia óptima entre el educador y el educando sino que la relación educativa variará en cada situación en función de quiénes estén implicados en el proceso y de qué objetivos se pretendan alcanzar, siendo por tanto una cuestión a la que permanentemente y en diversas etapas de la actuación deberán hacer frente los profesionales de la educación, de forma implícita o explícita. Esta cuestión constituye una de las tensiones o dilemas que el profesional de la Educación Social ha de resolver en su contexto de trabajo cotidiano, actuando como un referente para la persona sin que ello suponga una vuelta al servilismo y paternalismo de los modelos familiares que predominaron en las primeras etapas del quehacer profesional de los educadores especializados.

El equilibrio entre técnica y sensibilidad como dos partes de un conjunto indivisible (Vilar, 2010), estará condicionado por la formación del profesional, por la fluidez de las comunicaciones y coordinaciones dentro del equipo, por el equilibrio emocional del propio educador o educadora, etc., manifestándose como una de las inquietudes de las profesionales de la educación de Culleredo (educadoras, pedagogas, animadoras socioculturales) en el momento de la intervención. Todas ellas coinciden en la importancia de evitar relaciones afectivas intensas que puedan desvirtuar el sentido e intencionalidad de las acciones educativas.

#### **6.1.3.4.2. Fase de acompañamiento**

En el caso estudiado, el acompañamiento educativo tiene múltiples significados, ya que es entendido como una etapa de la actuación educativa, como una de las directrices del trabajo en equipo y como un modelo de intervención.



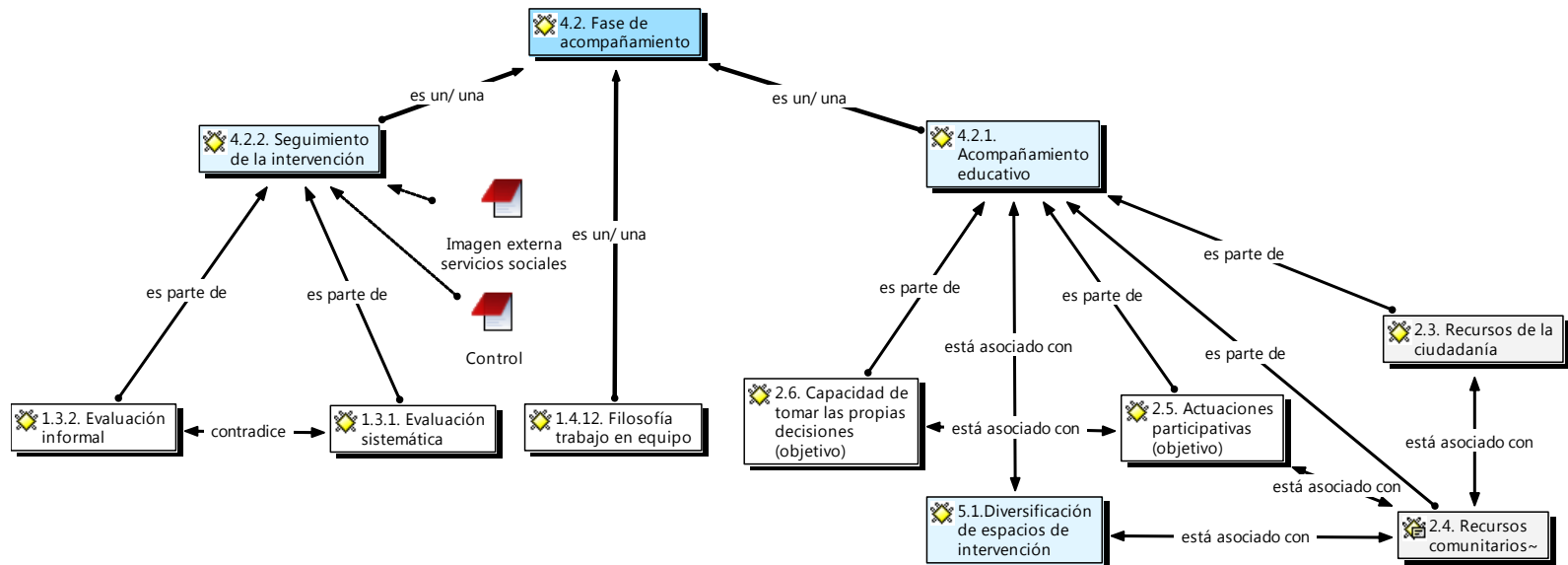
El principal objetivo que se pretende alcanzar con la estrategia de acompañamiento educativo es promover las capacidades de la ciudadanía para tomar sus propias decisiones, utilizando y participando en los recursos de sus comunidades. El acompañamiento se refiere a la *potenciación de sus recursos personales, a través de una relación de ayuda profesional, con el objeto de garantizar sus derechos sociales y constituyéndose a la vez en un instrumento dinámico y eficaz para la planificación* (E18: 18:60). El segundo objetivo se concreta en *aprender a utilizar sistemas que están en el entorno, [en] aprender a utilizar el sistema sanitario. En el ámbito escolar, por ejemplo, el que los padres mantengan relaciones periódicas con los profesores (...)* (E9: 9:48). También, durante esta fase, se fomenta la participación ciudadana y se promueve que las personas sean capaces de resolver sus conflictos y tomar decisiones ante los desafíos que se presentan en sus trayectorias vitales.

La fase de acompañamiento se concibe como un proceso de aprendizaje, en el cual el profesional acompaña a la persona en la búsqueda de soluciones a sus problemas. Se trata de una fase o etapa de la intervención en la que las educadoras actúan durante un determinado periodo de tiempo con la persona asesorándola en el proceso de toma de decisiones y apoyándola en la adquisición de los aprendizajes y conocimientos necesarios para que sea lo más autónoma posible. Estos acompañamientos han de ser realizados dentro de un proyecto de intervención concreto, con unos objetivos definidos, evitando la perspectiva asistencial según la cual el profesional termina por asumir las responsabilidades de la propia persona:

*Es decir, también una cosa es un acompañamiento porque hay habilidades sociales que no permiten que esa persona se abra a, pues, no tenga la capacitación para ir a un juzgado y pedir una serie de papeles, porque no tiene esa formación ni tiene esa..., hay gente que no tiene esa capacidad sinceramente. (...). Lo que sí que se intenta y se hace, es que cada vez esas personas sean más independientes. Entonces acompañamientos necesarios. Después hay cosas que el usuario, hay cosas que las puede hacer y tú sabes que las puede hacer, que las haga él. Es decir, si tú puedes, lo sé porque nos ha pasado, si yo he salido por ahí y yo sé que tú vas a Coruña o yo sé perfectamente que tú sales los sábados por Coruña por la noche, sé perfectamente que eres capaz de coger y saber dónde está ir a Hacienda o dónde está el INEM y pedir tu vida laboral. No sé si me*

*entiendes. Entonces si esa persona tiene esa capacitación, se hace el seguimiento pero no se hace el acompañamiento. El acompañamiento solamente se hace en algo que tú vieras necesario, o que tú quieras tener esa información para saber un poco cómo funciona el hogar (E5: 5:56).*

Figura nº 33  
Fase de acompañamiento de la intervención socioeducativa en Culleredo



Elaboración propia.

Durante esta fase, trabajar coordinadamente con el sujeto no resulta una tarea fácil, dado que las educadoras pueden adoptar un rol de inspección constante, que provoque una actitud negativa de la persona hacia el proyecto educativo: *es que a veces eres el chinche, ¿entiendes?, la persona que está ahí, tú tienes muy claro que la finalidad que tiene es lograr que esa persona mejore en sus habilidades de autonomía, por ejemplo, o mejore en su participación social, y entonces estás encima “pero ¿fuiste a la clase de informática?, ¿fuiste a la clase de guitarra?, ¿y qué tal?”, y lo que le estás bajo su punto de vista es a lo mejor rompiendo la cabeza, y lo único que intentas es abrir expectativas de relación con el entorno, de, una autonomía o que lo tienes que forzar a que él mismo gestione su carnet para demostrarle y demostrarse de que es capaz de hacerlo* (E6: 6:30). En este sentido, se hace referencia a la imagen negativa que la figura profesional puede suscitar a las personas con que se trabaja y a la falta de confianza de los sujetos en sus propias capacidades al inicio de esta fase.

El acompañamiento educativo precisa de espacios diversos de intervención, dado que acompañar al otro significa que los procesos educativos van más allá de los centros de servicios sociales, *eso quiere decir que por ejemplo en el ámbito sanitario acudir a citas médicas, nosotros acompañamos en muchas ocasiones a esas citas médicas. Entonces ese es un espacio de intervención* (E9: 9:48). En este sentido, la coordinación y el trabajo en red con otros recursos del territorio resultan indispensables. Además, durante esta fase, se lleva a cabo la evaluación continua de la intervención mediante las reuniones de seguimiento anteriormente mencionadas.

Dentro del trabajo en equipo, el acompañamiento constituye uno de los fundamentos y líneas de actuación en los servicios sociales comunitarios que apuestan por enfoques orientados hacia la autonomía y la superación de la visión asistencial: *nuestra función no queremos que sea asistencial en el sentido de repartir recursos, derivar gente a otros recursos o remitir de un profesional a otro, sino hacer un proceso de acompañamiento para que las propias personas hagan su cambio de vida, ¿no?* (E10: 10:3). No obstante, para la implementación y puesta en marcha de estas directrices se detectan limitaciones debido a que *con esta filosofía de acompañamiento que te digo pues lógicamente pueden atender a un número muy reducido de familias* (E10: 10:35), constatándose que la ausencia de recursos constituye una de las

principales limitaciones para llevar a cabo este tipo de actuación profesional en el marco de los servicios sociales estudiados.

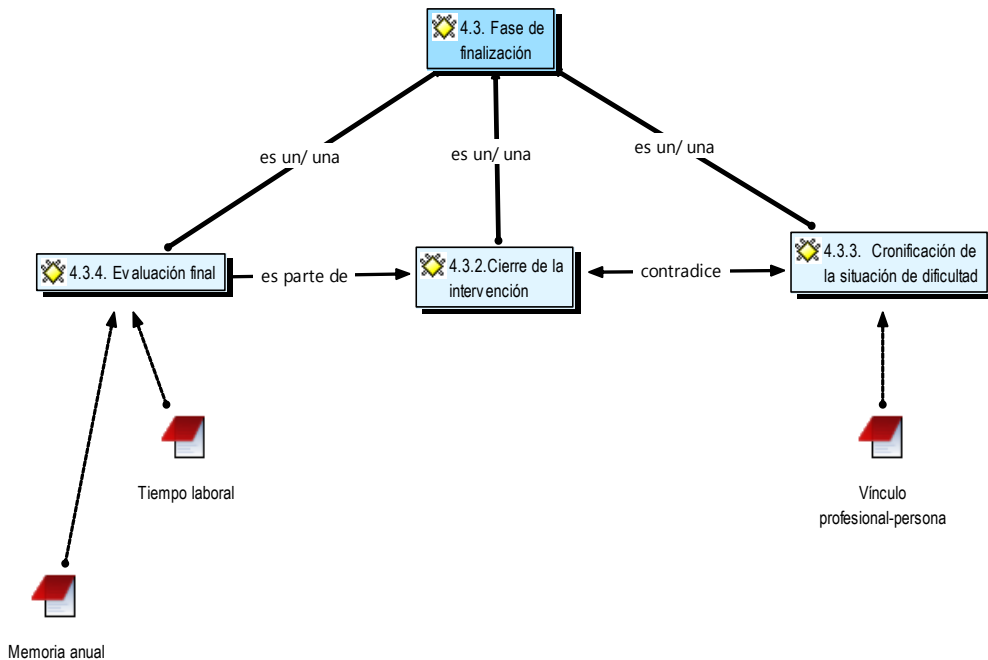
#### **6.1.3.4.3. Fase de finalización**

La fase de finalización puede concretarse en una derivación profesional hacia otro programa o recurso que ofrezca un apoyo diferente y dé respuesta a las necesidades del sujeto o puede culminar con el cierre de la intervención, cuando se han conseguido los objetivos o se han agotado las posibilidades de continuar con el proceso.

En el caso estudiado las personas entrevistadas no realizan esta distinción entre derivación y cierre, entendiendo que cuando un profesional o el equipo dirigen a la persona hacia otro recurso se da por finalizada la intervención: *Y el cerrar un caso pues depende de esa consecución de los objetivos, entonces entenderíamos que es un caso terminado si cerramos el caso con los objetivos conseguidos y si no se puede cerrar por otras circunstancias, por falta de colaboración”* (E9: 9:125). En este punto, se ponen de manifiesto las limitaciones de los programas y de la intervención profesional: *No tenemos una varita mágica para..., entonces hay veces pues que en el programa de educación familiar consensuado con la trabajadora social entendemos que ya no va a continuar pero sí que sigue abierto el expediente por lo que sea en los servicios sociales* (E9: 9:26).

Figura nº 34

Fase de finalización de la intervención socioeducativa en los servicios sociales de Culleredo



**ME:memoria anual {0-An} - Laura**  
 La memoria constituye el documento anual de evaluación en el que se deja constancia de los resultados obtenidos en cada uno de los programas.

**ME:Tiempo laboral {3-An} - Laura**  
 El tiempo laboral resulta insuficiente para poder llevar a cabo todas las tareas. De este modo, constituye un elemento limitante del buen desempeño profesional, de ahí que podamos incluirlo en las dificultades del desempeño laboral.

**ME:Vínculo profesional-persona {1-An} - Laura**  
 En la fase de acompañamiento educativo se establece el vínculo, la relación de confianza entre el profesional y la persona. Creo que puede ser interesante recoger las aportaciones que se refieren a este tema dentro de lo que en el marco teórico denominamos "intervención con".

Elaboración propia.

Durante esta fase, se ha de evitar la cronificación de la situación entendida como la generación de una relación de dependencia entre las educadoras y los educandos, de manera que sin conseguir avances en la mejora de la calidad de vida de las personas se acaben por perpetuar o acentuar las situaciones de dificultad. Entre las propuestas de mejora destaca, de un lado, la necesidad de una mayor disponibilidad de tiempo para la realización de las evaluaciones a fin de *poder hacer una vez al año, por ejemplo, la evaluación del caso, de la consecución de los objetivos programados* (E9: 9:25); y, de otro, poder conseguir los objetivos que son a medio y a largo plazo dado que *estamos hablando de cuestiones que, adquirir habilidades sociales, modificar conductas, actitudes, son cuestiones que llevan mucho tiempo, ¿no?* (E9: 9:23). Existe, por tanto, una relación directa entre la existencia de tiempos para realizar el seguimiento, la evaluación de la actuación y la consecución de avances en el proceso de intervención.

La evaluación final de las intervenciones se realiza fundamentalmente a través de las memorias anuales. En aquellas intervenciones en las que se da una atención específica (centro ocupacional, servicio de educación familiar, etc.) *se va persona por persona poniendo los objetivos, mirando desde el nivel inicial donde partió, hasta dónde llegó y cómo es el transcurso, ¿no?* (E3: 3:62). En general, se puede afirmar que en las actuaciones educativas la evaluación final se realiza a través de la memoria de cada programa, en donde se incluyen las valoraciones de los proyectos, subproyectos y acciones desarrolladas, tal y como se ha indicado al describir el principio de evaluación. Estas memorias son el instrumento por excelencia de la evaluación de programas en los servicios sociales estudiados, centradas casi en su totalidad en el análisis cuantitativo de los resultados sin registrar las percepciones, el grado de satisfacción, los avances en el servicio, etc., desde una óptica cualitativa. La incorporación del enfoque cualitativo en las evaluaciones, junto con la exposición de los datos numéricos, puede contribuir a que las memorias cumplan la misión de ayudar a los técnicos a avistar la realidad y a orientar de forma continuada su práctica cotidiana (Navarro, 2004).

### 6.1.3.5. Espacios de intervención

Según el artículo 4 de la *Lei 13/2008, do 3 de decembro, de servizos sociais de Galicia*, el principio de descentralización y proximidad indica que la intervención desde los servicios sociales, siempre que su naturaleza lo permita, responderá a criterios de descentralización y desconcentración, de manera que su gestión la llevarán a cabo de modo preferente los órganos administrativos más próximos a la ciudadanía. La diversificación de espacios de intervención (centros de servicios sociales, domicilios, otros recursos de la comunidad, etc.) responde a este principio, constituyendo la descentralización un referente clave en las directrices políticas de los servicios sociales municipales de Culleredo: *teníamos una meta para estos cuatro años que era sobre todo eso, acercar el bienestar a todos los ciudadanos y sí que lo conseguimos porque tenemos nuevos equipamientos más próximos para la ciudadanía y la proximidad en el bienestar es fundamental. De nada nos sirve tener muchos servicios muy centralizados y lejos de la ciudadanía, la proximidad es fundamental en este tipo de servicios* (responsable política)<sup>11</sup>.

Actualmente el ayuntamiento cuenta con dos centros de servicios sociales municipales (O Burgo y Vilaboa) y diversos centros vecinales. En esta línea, la Concelleira del Área de Bienestar Social se refiere a la necesidad de *acercar la Administración a la ciudadanía, no que la ciudadanía venga al Ayuntamiento sino el Ayuntamiento ir a los ciudadanos. Vilaboa era una parroquia muy grande y que necesitaba un centro propio, ¿no?. Hasta entonces se funcionaba en un edificio municipal dos días a la semana, pero ahora bueno pues ya tiene un centro con su plantilla propia y con su trabajadora social de referencia, su educadora. Los profesionales más especializados como la psicóloga, etc., la mediadora, tienen asignados unos días por semana, unos días están aquí, otro día están allí, y la idea pues es cuando tengamos el centro social de las Brañas que es otro núcleo urbano más poblado, bueno, pues hacer lo mismo, ¿no?, dividir de algún modo el personal para acercar a la gente los servicios sociales.*

La principal dificultad para poner en práctica el principio de descentralización es la dispersión de la población, dado que el municipio -

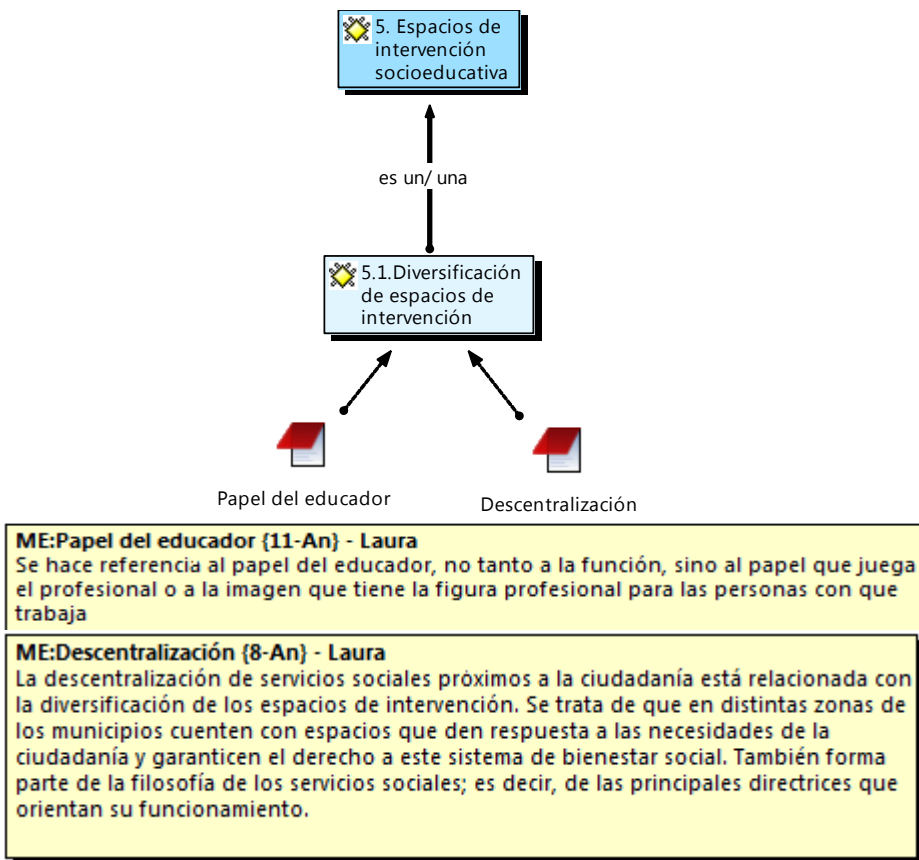
---

<sup>11</sup> En esta cita no se indica el número de entrevista a fin de salvaguardar el anonimato evitando facilitar la identificación explícita entre la participante y el número de entrevista que le corresponde en fragmentos posteriores.



siguiendo una tendencia común a la realidad municipal gallega- cuenta con varias parroquias semirurales en donde se concentra la población más envejecida y con mayores dificultades de movilidad y desplazamiento, resultando muy complejo *llevar a los diferentes locales de las parroquias las actividades* (E16: 16:15). Aunque en la mayoría de las parroquias las iniciativas que se promueven cuentan con un número reducido de participantes, tanto en el programa de Aulas abiertas como en la programación del Centro de Mayores se organizan actividades semanales en estos contextos: Almeiras, Tarrío, Sésamo, Castelo, Celas, Ledoño, Veiga, etc., donde la población tiene más dificultades de acceso a los recursos municipales que se localizan en el núcleo urbano.

Figura nº 35  
Espacios de intervención socioeducativa en Culleredo



Elaboración propia.

Quienes hacen uso de los centros de servicios sociales comunitarios específicos (el centro ocupacional A Escada y el centro de mayores), además de realizar actividades en el propio centro, utilizan otros espacios y recursos de la comunidad, con el fin de evitar su estigmatización y fomentar la participación en el entorno. En este sentido, se pone de manifiesto una visión de la educación entendida desde un enfoque más amplio que el que la circunscribe a la institución escolar o a un centro de servicios sociales.

Entre los espacios de intervención, el despacho de las profesionales se emplea fundamentalmente para la realización de entrevistas con las personas, darles información y asesorarlas en algún aspecto: *A ver las entrevistas la mayoría de la gente, a no ser que sea algún caso más tal, que nosotros también tengamos que ir pues porque tengamos que hacer un informe, y tienes que ver la situación, la gente prefiere venir aquí, y se hacen aquí en despacho* (E2: 2:24). También es utilizado como mecanismo de control con colectivos como la infancia y la adolescencia en los que la intervención socioeducativa común se desarrolla en el medio abierto (calle, parques, etc.), de manera que *normalmente cuando vas al despacho ya..., siempre vas en plan tal, ya saben que algo pasa, pero eso se trabaja de manera individualizada y fuera de oídos ajenos, sabes* (E5: 5:19).

En el programa de educación familiar, el domicilio constituye un espacio especialmente utilizado para realizar el diagnóstico o el seguimiento del proyecto de intervención *porque es el contexto donde puedes observar la dinámica familiar, y qué cosas es necesario intervenir para mejorar la situación familiar* (E9: 9:11). Pero el acompañamiento educativo que se presta en este servicio, tal y como se indicó con anterioridad, implica que las educadoras trabajen en espacios diversos al entender que las personas *son diferentes y a lo mejor resulta que hay una persona que se abre mucho más pues en un momento que le acompañas al INEM que cuando está en el despacho, y eso también hay que valorarlo. Igual que si una entrevista a lo mejor con un menor es mejor hacerla en su habitación que en el despacho, porque allí se va a encontrar en su terreno, va...bueno* (E6: 6:6).

La *proximidad activa* entendida, según Aguilar y Llobet (2010), como la disposición de “ir a buscar” a las personas en dificultad allá donde se encuentran es uno de los principales referentes de las educadoras a nivel discursivo. En esta línea se afirma lo siguiente: *la idea es que nosotros*

*vayamos a donde está la necesidad, a la persona, y no que siempre sea la persona la que venga aquí. Por eso yo las visitas siempre comento a la gente que si quieren que vaya al domicilio que no hay ningún problema, porque además se supone que en muchos casos la gente pues tiene dificultades para desplazarse, ¿no? (E2: 2:2).*

No obstante, con respecto a la diversificación de espacios de intervención, se observan ciertas contradicciones dado que, por un lado, se afirma que las profesionales se *mueven bastante* y por otro se indica que las intervenciones se realizan generalmente en el despacho por falta de tiempo y exceso de tareas para poder desplazarse. A pesar de las limitaciones, en líneas generales el trabajo de las educadoras sociales es definido como *“un trabajo de campo, tanto en los domicilios como en el entorno”* (E9: 9:39). Su principal aportación consiste en *el hecho de conocer la comunidad y salir a la comunidad y no estar metidas en el despacho. Las trabajadoras sociales ya son figuras profesionales que ya va a costar trabajo que salgan del despacho, ¿no? Yo viví una época en que creí que lo íbamos a conseguir pero como crecen y crecen y crecen las prestaciones externas que no dependen de nosotros y que requieren continuamente documentación y documentación y más documentación, por más que te esfuerces en que las trabajadoras sociales tengan presencia fuera del..., del centro a lo más que llegas es que puedan hacer las visitas domiciliarias que les requiere esa documentación [enfatisa], porque ya como quieran hacer visitas suyas que tengan interés de seguimiento de ellas, ya, a esas ya no les da tiempo, ¿no? (E10: 10:37).*

En suma, se observa que en los servicios sociales de este municipio se apuesta por la diversificación de espacios en las intervenciones, especialmente a través de las actuaciones realizadas por las educadoras sociales y las animadoras socioculturales, estando más vinculada la figura de las trabajadoras sociales al trabajo en despacho centrado en la realización de entrevistas individualizadas y el de las educadoras sociales al trabajo con las familias en sus contextos de referencia.

#### **6.1.3.6. Tiempos educativos**

Las percepciones y comentarios de las profesionales en relación al tiempo que disponen para llevar a cabo sus funciones y tareas laborales

inciden en la insuficiencia o escasez del mismo, convirtiéndose el tiempo en un factor limitante del buen desempeño profesional:

*Son tres programas, yo tengo unas horas para uno, unas horas para otro y otras horas para otro (E5: 5:64).*

*Entonces claro, el tiempo no alcanza todo. Yo no puedo hacer un seguimiento de siete personas para ver si se han tomado su tratamiento (E9: 9:42).*

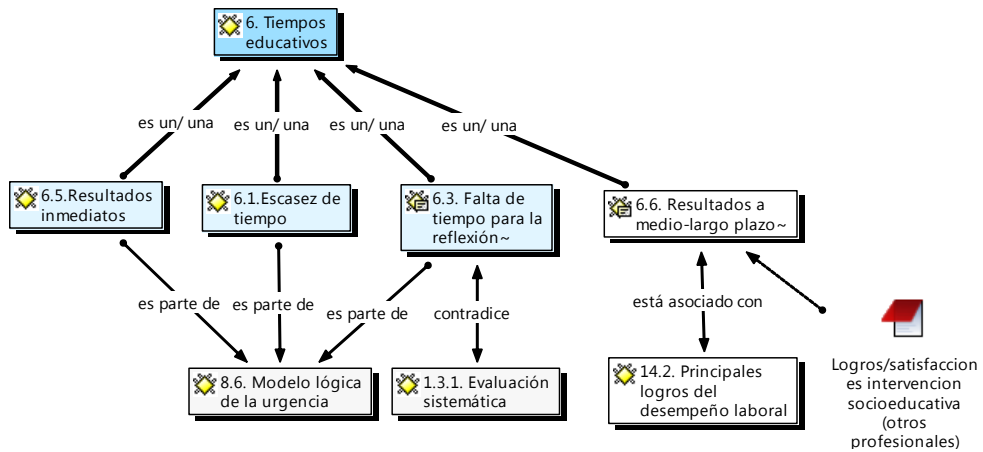
Esta situación se concreta en la ausencia de tiempos de reflexión para poder orientar la intervención desarrollando actuaciones consensuadas que permitan conseguir cambios progresivos y nuevas respuestas adecuadas a cada situación particular. En este sentido, una de las entrevistadas afirma: *yo creo que, qué pasa, que nosotros yo creo que tenemos mucho trabajo, ¿no? Es decir, que no nos da tiempo a veces a pararnos a reflexionar demasiado (E2: 2:57)*. Dicha situación tiene dos consecuencias negativas, que se concretan en que no se realiza la evaluación continua de las intervenciones y se actúa desde modelos “actuadores-aplicacionistas” orientados a conseguir resultados inmediatos mediante acciones estandarizadas: *Cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo de..., lo tienes, lo tienes que hacer pero es que hay cosas que son urgentes y otras que pueden esperar (E6: 6:84).*

La falta de evaluaciones sistemáticas y formativas de las actuaciones que se llevan a cabo también *es un problema de tiempo, es decir, a mí me gustaría hacer evaluaciones de, más periódicas. Es decir, el hacerlas efectivamente sentándome y a valorar cada cuestión. Lo que pasa es que bueno a veces, detectas las cosas sobre la marcha, cambias de estrategia y no te paras tampoco a..., si funciona otra cosa pues continúas (E9: 9:22).*

En general, los posicionamientos de las entrevistadas coinciden en subrayar que las intervenciones socioeducativas precisan de periodos temporales amplios para alcanzar los objetivos que se establecen en los proyectos educativos, dado que la incertidumbre pedagógica entendida como el no saber cuándo la persona va a desarrollar determinados aprendizajes provoca insatisfacción entre las profesionales: *el problema es que no trabajas empaquetando regalos, sabes, es decir, yo no cojo ahora un regalo y lo*

*empaquete, acabo y digo, ah, qué bien me ha quedado. Sabes, es una cosa mucho más a largo plazo. Yo creo que por eso también hay mucho personal “quemado”, pero es por eso porque, yo si quiero ver evolución, o si quiero ver, sobre todo a nivel de casos de intervención, tengo que mirar años atrás y entonces sí que me doy cuenta que ha habido una evolución (E5: 5:6).*

Figura nº 36  
Los tiempos educativos en la práctica profesional de Culleredo



Elaboración propia.

Finalmente, se reivindica la necesidad de personal estable que pueda participar de forma continuada en las programaciones, dado que *lo que hace falta es gente que trabaje y que trabaje aquí para tiempo, no una subvención de un año, que también, que viene, que todo lo que venga viene bien, sabes, pero yo creo que hace falta una estabilidad del trabajador, sabes, que esta persona esté hoy y que para el mes siguiente que también esté porque así puede programar todo el año y el siguiente, y la memoria...* (E5: 5:125). Considerando que las intervenciones educativas son procesos continuos, que exigen periodos prolongados, las educadoras sociales precisan disponer de la estabilidad laboral que les permita consolidarse como miembros del equipo y garantizar la continuidad y el óptimo desarrollo de los proyectos educativos en los que asumen responsabilidades.

#### **6.1.4. Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales de Culleredo**

Los modelos, entendidos como guías que contribuyen a la mejor comprensión de las prácticas educativas, son constructos teóricos elaborados en contraste con la propia realidad social. A continuación, se realiza una descripción de los diversos modelos identificados en el diálogo entre teoría y práctica que caracteriza a esta investigación analizando su desarrollo específico en el marco de los servicios sociales municipales y destacando aquéllos que tienen una mayor presencia en el contexto analizado. En los servicios sociales de Culleredo los modelos de intervención socioeducativa predominantes son: el preventivo, el comunitario y el de acompañamiento. A fin de mostrar el análisis realizado y la significación de cada modelo en el conjunto del caso, se incluye una matriz cualitativa en el anexo 1.1.

##### **6.1.4.1. Modelo preventivo**

La prevención, entendida como anticipación a los posibles problemas sociales futuros, constituye una premisa fundamental en el funcionamiento de los servicios sociales, siendo definido por la propia *Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia* como un principio básico que otorga prioridad a las acciones preventivas y al enfoque comunitario. Se trata, en líneas generales, de desarrollar actuaciones anticipatorias que disminuyan los riesgos que afectan al conjunto de la población. Este tipo de actuaciones, dentro del nivel de prevención primaria, se llevan a cabo de manera específica con determinados colectivos; por ejemplo, actividades de ocio para niñas y niños en fin de semana, actividades de estimulación mental para mayores, talleres de motivación al empleo para jóvenes, etc.

Además, se hace mención a la puesta en marcha de actuaciones preventivas desde la perspectiva de evitar futuros *conflictos sociales*, teniendo en cuenta las necesidades que están emergiendo en el término municipal, referidas fundamentalmente a las dificultades de convivencia que podrían darse entre culturas diferentes:

*Entonces bueno, el ayuntamiento tiene que ir cambiando en función de su población que está cambiando, y desde luego lo educativo y lo social, eso sí que tendría que ser lo prioritario aparte de poner más*

*farolas y más, y hacer las aceras, poner las tiendas de alimentación, lógicamente. Y lo otro que está ahí, pero como es lo que no se ve..., se ve cuando luego hay conflictos sociales tremendos y...qué pasa, esos conflictos hay que resolverlos antes (E1: 1:64).*

En concreto en el trabajo con infancia, una de las entrevistadas indica lo siguiente: *yo hago muchísimo hincapié (...) en el respeto a la tolerancia y a la diversidad. En los pequeños porque viene muchísima gente, Culleredo ahora mismo está siendo un punto en el que está viniendo muchísima población extranjera, ellos vienen con sus costumbres, sus tradiciones, y tienen que intentar amoldarse aquí. Y nosotros también tenemos un poco que intentar amoldarnos a ellos. Y entonces con los trabajos hago un poco ese trabajo (E5: 5:112).*

Este modelo de intervención socioeducativa, tanto en el nivel de prevención primaria como en el de secundaria, se desarrolla desde una perspectiva de actuación grupal y comunitaria. En una de las observaciones realizadas la investigadora registró las siguientes actuaciones que son realizadas por el grupo de personas con discapacidad psíquica que participan en el Centro Ocupacional A Escada: *realizan talleres artesanales (reciclaje de papel, bisutería y abalorios, alfombras, etc.). Se hacen talleres de vida diaria (poner la mesa, utilizar los electrodomésticos, planchado, etc. Un taller de cocina (decidir los menús, listas de la compra, ir a comprar, etc.). (...) Un día a la semana tienen natación terapéutica. También se hace una actividad trimestral de musicoterapia con una persona voluntaria. En las escuelas infantiles imparten un taller para los niños y niñas. Realizan talleres de habilidades sociales (una educadora viene dos veces a la semana): comunicación, transporte, uso de la moneda, etc. (OB16: 16:19).*

Asimismo, desde el modelo preventivo se desarrollan actuaciones en el medio abierto, que exigen un cambio de perspectiva por parte de la ciudadanía. De ello dependerá su óptima realización, dado que las intervenciones preventivas realizadas por las educadoras con los jóvenes en parques o espacios públicos no son siempre positivamente valoradas por el resto de la población, al no concebir la educación de calle como parte de la labor profesional, tal y como se indicó en los apartados precedentes. Además, otras actuaciones de carácter preventivo como son las *campañas de sensibilización*, se desarrollan en espacios comunitarios próximos a la

ciudadanía a fin de alcanzar mayores niveles de participación y posibilitar el acercamiento del personal técnico a la realidad de las personas que no expresan sus necesidades y demandas de manera directa en los centros de servicios sociales.

#### **6.1.4.2. Modelo comunitario**

Los servicios sociales, como servicios de proximidad, han de tomar a la comunidad como el principal referente para contextualizar y adecuar las actuaciones a las realidades en las que se llevan a cabo, potenciando el aprovechamiento de los recursos que ofrece el entorno. En ello incide la opinión de una de las participantes, al afirmar que: *esto no es como una caravana itinerante que te la llevas, la pones aquí ahora y funciona igual. Es más, yo creo que es importantísimo que los que trabajamos aquí sepamos lo que hay alrededor para poder echar mano de ello, y utilizarlo, y para entender también en qué situación se encuentran las personas que puedan venir aquí, porque las personas que vienen aquí son las que viven ahí. Es decir, que si yo no entiendo ni sé lo que hay ahí fuera pues difícilmente, ¿no? Y después en lo que creo es que las personas hay que mantenerlas en su entorno y que hay que intentar aprovechar todo lo que hay en el entorno* (E2: 2:56). Desde esta óptica, se puede afirmar que el aprovechamiento de recursos es una de las principales atribuciones que las profesionales otorgan al modelo comunitario, afirmando a este nivel que: *estamos abiertos a la comunidad y la comunidad también se abre a nosotros* (E3: 3:64).

La comunidad, entendida como un conjunto de personas que viven en un territorio geográfico determinado con un sentimiento de pertenencia que les hace identificarse con ella, presenta ciertas debilidades en el escenario cullerdense, dado que al tratarse de un municipio metropolitano situado al lado de una ciudad con una oferta de servicios amplia, en general, las personas desempeñan sus actividades laborales y participan en actuaciones colectivas fuera de su propio lugar de residencia. Por ello, la potenciación del *sentido de pertenencia* constituye un importante referente del modelo de intervención comunitaria desarrollado en el municipio: *creo que cuando uno se siente perteneciente a algo creo que participa más en las acciones sociales y en todas las, a nivel asociativo, a nivel tal, y aunque sí que hay asociaciones en Culleredo de todo tipo, creo que eso podría ser mucho más extenso, creo*



*que no hay esa unión de somos de un sitio y hacemos cosas a pro de él* (E5: 5:117).

En este sentido, la participación es uno de los principales rasgos que da sentido a este modelo de intervención. A nivel municipal, el *Consello sectorial de bienestar* es el órgano a través del cual se articula la participación ciudadana en materia de bienestar social, *donde están representadas las entidades sectoriales, tanto las entidades que tienen que ver con bienestar y también las asociaciones de vecinos, ¿no?. Y ahí bueno pues se dan debates importantes, surgen ideas, quejas también de por dónde tenemos que mejorar, y sí que en las reuniones bueno pues sacamos conclusiones importantes* (E8: 8:66). Este órgano, presidido por la primera teniente de alcalde, es el mecanismo formal de participación ciudadana en materia de bienestar social que observa, investiga y analiza las necesidades sociales del municipio y la adecuación de la oferta de servicios con la que se pretende dar respuestas a las mismas.

No obstante, el concepto de participación no es un término unívoco sino que presenta múltiples significados en el marco de los servicios sociales según los programas y proyectos a los que se haga referencia y de la propia filosofía de trabajo de los profesionales. Desde una perspectiva reduccionista, la participación se define en base al número de personas que asisten a las actividades ofertadas desde el área de bienestar social: *llevamos siempre el recuento de la gente que participa* (E4: 4:36). Aunque en general, se entiende que la participación es algo más que la presencia de un elevado número de personas en una actividad exigiendo una implicación mayor de la ciudadanía en su desarrollo: *cuando (...) ves una sala llena de gente, de familias que están participando, y preguntando, y preocupadas, y entonces, bueno, organizas una actividad y ves que se lleva a cabo y que resulta, ¿no?, eso claro es lo más gratificante* (E1: 1:93).

Tomar parte activa en el proceso que las propias personas van construyendo, resulta el elemento clave para una verdadera participación. Considerando los diversos colectivos que acuden a los servicios sociales municipales, destaca la elevada participación de las personas mayores tanto en la oferta de actividades organizadas desde el centro de personas mayores del ayuntamiento como en actuaciones de voluntariado. Dentro del colectivo de mayores, resulta de gran importancia la figura y labor de los delegados

parroquiales *que son los que informan ya más directamente a la gente y entonces se organiza una actividad, desde aquí la programamos, los horarios, hacemos el cartel oportuno para publicarlo, se publica también a través también de Radio Culleredo y, bueno, pues una vez que está ya en el aire y en marcha pues la gente acude. Y suele ser mayoritariamente pues eso, por el boca a boca que pueden transmitir los delegados parroquiales o por otros socios que ya participan en actividad* (E4: 4:36). Los delegados parroquiales forman parte de la junta de delegados del centro de mayores, siendo elegidos por los vecinos y vecinas durante un periodo de cuatro años, según el reglamento de régimen interno del centro. Se trata de un órgano fundamental para potenciar y articular la participación de las personas mayores y que tiene un protagonismo importante en la dinamización de la vida comunitaria del municipio.

Además, la participación del colectivo de personas mayores en actividades de ocio y tiempo libre no sólo se entiende desde la perspectiva de dinamización comunitaria, sino también como una medida preventiva para evitar la soledad y la disminución de los niveles de dependencia en el futuro: *Claro entonces es una inversión que hacemos también para no gastar más adelante, ¿no?, si lo queremos ver sólo de manera económica, pues es muy rentable. Por un lado, porque las excursiones con las tasas que tenemos no tienen coste para el Ayuntamiento y además estamos ahorrando para el futuro porque toda esta gente que está participando en la programación, que viene a las excursiones, que hace cosas, que está activa, es gente que va a tardar mucho más tiempo en ser dependiente, ¿no?. Y es mucho más rentable eso que los dieciséis euros que nos cuesta una hora de ayuda en el hogar, ¿no?* (E8: 8:67).

También se ha de mencionar la participación del colectivo de personas con discapacidad psíquica del centro ocupacional A Escada, fundamentalmente en actividades orientadas a la puesta en valor del colectivo en el contexto comunitario: *Y después en el centro ocupacional que tenemos de discapacitados, la Escada, también tienen actividades de este tipo, ¿no?, de visualización. Por ejemplo, en colaboración con el área de Promoción Económica participan en el feirón municipal, y ellos venden los productos que elaboran para después bueno, financiar las excursiones que hacen de fin de curso o las salidas de recompensa, etc. Y después hace, hasta ahora lo hacían también en las galescolas ellos imparten, nuestros chicos imparten a*

*los más pequeños un taller de papel reciclado y enseñan a los pequeños a hacer papel reciclado, que es algo que ellos hacen continuamente para sus productos. Y este año van a ir también a los centros educativos, van a ir a primero y a segundo de Primaria, ¿no? Por un lado, es una visualización de este centro, que a veces bueno pues estos centros están un poco como...aislados* (E8: 8:64). A través de estas actividades se incrementa su presencia en el territorio y se hacen visibles para el resto de la ciudadanía.

Respecto a las y los adolescentes del municipio y su participación en la comunidad, se detectan dificultades por falta de motivación e interés en las actividades que se ofertan: *Curiosamente, lanzamos una campaña para juventud, que ya no te estoy hablando de familia, de gente mayor, para juventud [enfatisa], para todo el verano, y actividades tan interesantes como taller de cortos, como no sé...hacer rafting, hacer escalada, risoterapia, teatro musical, iniciación al golf, es decir, era de lo más variada, y cosas, torneo de warhammer, bueno, cosas que hasta yo desconocía, y actividades que se tuvieron que cerrar por la falta de participación. Y no es que falten chicos en Culleredo, chicos y chicas. Entonces, por ejemplo, béisbol femenino, que queríamos fomentar el deporte en las chicas que desde luego, es necesario, consideramos necesario, y tuvo que, tuvo también que anularse la actividad* (E1: 1:92). En general, se observa una baja participación en actividades muy pautadas mientras que en aquellas que son en espacios abiertos como la Casa de la juventud existe una mayor participación y motivación por parte de este colectivo: *están los grupos ensayando, está el ciber y está el espacio libre* (E5: 5:2). La clave de la participación, como afirma una de las técnicas, está en planificar las actuaciones teniendo a los y las adolescentes como protagonistas: *ahora programaremos para este verano, y pues las que funcionaron pues seguiremos con ellas, y las que no funcionaron muy bien pues, miramos las expectativas que tienen los chavales, siempre partiendo de lo que ellos quieren, de los objetivos que nosotros queremos y de lo que a los chavales les puede interesar o les puede gustar* (E5: 5:71). Una gran oferta municipal de actividades, sin contar con los jóvenes, ya ha mostrado su fracaso en anteriores programaciones.

También se considera que la participación es un requisito indispensable para el trabajo educativo con las familias, a fin de evitar la perspectiva asistencial de las actuaciones y lograr la mejora de su calidad de vida, dado que si la persona *no participa en la intervención no hay forma, claro* (E9: 9:

121). El establecimiento de la relación educativa, la creación del vínculo sin canales de participación ciudadana es, en sí mismo, un absurdo pedagógico que anula las potencialidades de cualquier actuación orientada al cambio social.

Dentro del modelo comunitario se enmarca el programa de información y sensibilización social, orientado a la promoción de la participación ciudadana con sus dos subproyectos: el servicio de divulgación social y el servicio de sensibilización social, centrados fundamentalmente en *divulgar información* sobre prestaciones sociales y en *sensibilizar a la comunidad de Culleredo* sobre las necesidades y problemáticas de sus vecinos y otros colectivos más allá de las fronteras municipales. Además, otras iniciativas específicas desarrolladas desde proyectos como el centro municipal de personas mayores o el centro ocupacional A Escada se realizan desde un enfoque de acción en la comunidad; sirvan de ejemplo: el teatro de personas mayores que realiza sus representaciones en los centros de educación infantil y primaria del municipio, o la celebración del día de la familia en el que las personas del centro ocupacional exponen sus trabajos a los vecinos del municipio.

Aunque este conjunto de iniciativas contribuyen a la puesta en valor del enfoque comunitario, resulta necesaria la participación de la ciudadanía en proyectos comunes que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de todas las personas, más allá de las acciones comunitarias que se desarrollan en días concretos o que visibilizan a colectivos específicos. Se trata de impulsar desde los servicios sociales proyectos compartidos ofreciendo recursos para que sean las propias personas quienes asuman el liderazgo en los procesos de cambio social.

El modelo comunitario, al igual que el preventivo, exige la puesta en marcha de las actuaciones socioeducativas en diversos espacios de intervención, siendo el educador y la educadora social *la figura que mantiene más el nexo con la calle y con la comunidad* (E10: 10:21), tal y como se señaló anteriormente (véase 6.1.3.5). En este modelo predomina una *metodología de intervención de medio abierto* (E20: 20:122), aunque su aplicación en el término municipal se realiza -prioritariamente- mediante la planificación y ejecución de las actuaciones según los diversos colectivos, lo

que limita la dimensión ecológica de los hechos y la consideración de la perspectiva global de los contextos de referencia.

### 6.1.4.3. Modelo de coordinación y modelo de trabajo en red

En contra de los usos que se le suelen dar en el lenguaje cotidiano de los profesionales a la coordinación y trabajo en red como términos sinónimos, son momentos distintos de la acción conjunta entre diferentes profesionales, instituciones y entidades, constituyendo la red un nivel de mayor complejidad que la mera coordinación.

El modelo de coordinación desde los servicios sociales es entendido como el conocimiento de los proyectos e iniciativas que están desarrollando otras áreas municipales (fundamentalmente Educación) y otros recursos del territorio (centros educativos, centros de salud, conservatorio de música, etc.). Se trata de *colaboraciones puntuales* que se realizan, fundamentalmente, con el fin de que la población esté informada de la oferta de servicios del territorio y evitar el solapamiento entre los diversos recursos y entidades, tanto de carácter público como del tercer sector. En este sentido, se trata de establecer estrategias de conocimiento mutuo sin que ello signifique que sea *porque tengamos reuniones con las asociaciones, sino porque la propia gente nos dice "ah, pues mira, esta asociación está haciendo esta actividad", entonces bueno pues si ya está cubierta por otro lado y la gente normalmente es la misma la que va a ir a una cosa y a otra, pues no, intentamos no solaparnos. Pero bueno, es más eso, la comunicación externa que no directa con las asociaciones* (E4: 4:15). En la misma línea, otra de las profesionales entrevistadas añade: *si educación hace escuela de padres, servicios sociales no va a hacer escuela de padres. Si educación hace campamentos urbanos, nosotros no vamos a hacer campamentos urbanos, o sea, no podemos solapar ni el trabajo entre nosotros ni el trabajo con otras áreas* (E5: 5:53).

Además, se reivindica una mayor implicación del profesorado en las actividades que organizan desde los servicios sociales, pero sin que exista un cuestionamiento acerca de si realmente esas actividades interesan a los centros educativos, ni se articulen proyectos conjuntos que faciliten la participación de todos los recursos del territorio: *Y entonces, nosotros qué queremos, a nosotros nos gustaría que el profesorado también se implicase que si llevamos, si presentamos unas actividades para trabajar que son de*

*educación en valores y de una serie de contenidos que a nosotros nos parecen interesantes para hacer prevención, claro que nos gustaría que el profesorado se implicase mucho, pero el profesorado..., bueno, pues también tiene sus limitaciones y a veces no se implica lo que debería. El profesorado también argumenta esa sobrecarga de los programas y que no le da tiempo a cumplir... Claro, qué es más importante que cumplan el programa enterito de matemáticas...bueno, todo es importante. Pues ahí estamos también (E1: 1:68).* Estas situaciones, que limitan las posibilidades de construir un trabajo coherente y coordinado, ponen de manifiesto *la incongruencia del trabajo en red* (E9: 9:32) en el marco de los servicios sociales, dado que aun siendo uno de los principios básicos para el buen funcionamiento de los recursos públicos se encuentra con grandes dificultades para poder concretarse.

A pesar de las limitaciones para hacer efectivo este modelo a nivel práctico, en la memoria de la Oficina Municipal de Voluntariado (OMVOL) se recoge el sentido y necesidad del trabajo en red indicando lo siguiente: *Cada día se hace más necesario establecer líneas de colaboración entre los diferentes organismos e instituciones públicas y privadas, que garanticen una proyección del trabajo más allá de nuestra realidad vecinal y de manera que podamos beneficiarnos de las sinergias de todos los agentes que nos encontramos en acciones de carácter voluntario (E21: 21:8).* A nivel discursivo, la filosofía de los servicios sociales se orienta *siempre a hacer actuaciones que sean, por una parte, intergeneracionales porque para nosotros es muy importante pues mezclar los grupos de edad y la experiencia es muy positiva, y por otra parte, transversales, que otras áreas participen en nuestra programación, ¿no? (E8: 8:54).* No obstante, como se ha señalado con anterioridad, para que la “red” se convierta en escenario de intervención educativa son abundantes las dificultades que deben ser sorteadas y superadas.

En un nivel de mayor complejidad, se llevan a cabo actuaciones de trabajo en red que formulan respuestas específicas para un objetivo común, bajo criterios de actuación consensuados y buscando mejoras en la calidad de vida de las personas con la contribución de todos ellos. Desde esta óptica, una de las entrevistadas se refiere a una familia que consiguió mejorar su situación, *pues fue necesaria la intervención de Cáritas, por ejemplo, que ayudó a buscar una casa de muy bajo precio, hubo que hacer un estudio de salud de la persona para que lograra tener una prestación que le ayude en los recursos económicos, seguimiento de la menor que también gracias a la*

*intervención del colegio pues mejoró un poco los hábitos de alimentación, se ve que la niña tiene cualidades para el dibujo, y ya desde el colegio la están orientando hacia el bachillerato artístico. Bueno, que al final ves que la suma de todos hizo que una situación, y la mía misma, hizo que una situación cambiara no a lo mejor hasta el grado que a ti te gustaría pero sí hasta el que se pudo* (E6: 6:91). La integración de varios recursos, no como una adición desintegrada sino como suma articulada e interrelacionada de redes territoriales, ofrece importantes posibilidades para la optimización de las actuaciones desarrolladas en los servicios sociales comunitarios.

Sin embargo, el paso del mero conocimiento mutuo al establecimiento de proyectos comunes exige un mayor compromiso tanto a nivel político (coordinación inter-departamentos) como a nivel técnico (trabajadores sociales, educadores sociales, profesionales de otros recursos y servicios del territorio, movimiento asociativo, etc.). Solo así se podrán conseguir articular redes locales en materia de bienestar social que garanticen la coherencia en las intervenciones que se llevan a cabo y el intercambio de saberes y experiencias orientadas a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía desde miradas complejas y pluridisciplinarias. Complementariamente, el desarrollo de este modelo necesita de la transformación de la imagen que la ciudadanía y otros profesionales del territorio tienen acerca de los servicios sociales como último reducto del bienestar (véase 6.1.4.6), reconociendo su valor y clarificando sus funciones y limitaciones dentro del sistema público; reivindicación que se hace más urgente, si cabe, en una situación de crisis socioeconómica como la actual.

#### **6.1.4.4. Modelo conductista**

En el caso estudiado este modelo se centra en el empleo de procesos de refuerzo negativo, a fin de evitar la aparición o repetición de ciertas conductas por parte de una persona o grupo. En concreto, en el colectivo de personas con discapacidad psíquica se emplea un sistema de autoevaluación semanal que se enmarca en este modelo; y que consiste en un sistema de puntos rojos y verdes en función de si la acción realizada ha sido positiva o negativa: *a principios del mes siguiente hacemos una puesta en común donde decimos los puntos rojos, los puntos verdes...hay un tope máximo de puntos rojos que se pueden tener, el que los supere, pues una serie de actividades o*

*gratificaciones que vamos a hacer, normalmente, es una salida. El que los supere se queda, no participa en esa salida, y el que no llegue no va (E3: 3:26).*

Aunque, en general, las estrategias de refuerzo no están bien valoradas por parte de las profesionales, en el trabajo con adolescentes y jóvenes se siguen desarrollando actuaciones enmarcadas en este modelo: *Y después está seguramente poca gente lo dice, pero casi todos lo hacemos, es el tema del chantaje, chantaje en el buen sentido, es decir, tú me participas aquí, intentas, o me ayudas aquí y tal no sé qué, y después miramos si subimos arriba a jugar a la Wii, o si subimos arriba..., no es tanto chantaje sino como un refuerzo positivo, es decir, tú haces esto y a cambio tienes esto. Si no lo haces no lo tienes. Y muchas veces, tienes que trabajar así, sino siempre consiguen todo lo que quieren sin hacer..., o no consiguen nada que yo tampoco creo que esa sea la solución, trabajar y no ofrecer nada para ellos, ni tampoco darles absolutamente todo (E5: 5:24).* Especialmente cuando se quiere ejercer un control estricto sobre la persona o familia se incrementan las intervenciones desarrolladas desde este enfoque: *Algunas veces acudo al refuerzo negativo, pero ya sería mediante el contrato para el cambio de conductas, o sea con el propio consentimiento de la persona. O del tutor de esa persona, o, pero bueno, lo hice una vez y no es mi estilo, ¿eh? (E6: 6:32).*

Todo ello pone de manifiesto la presencia y puesta en marcha de prácticas educativas basadas en la utilización de determinados reforzadores, que promueven o inhiben la producción de ciertas respuestas por parte de los individuos. Bajo este modelo, la acción educativa se centra en el control, en la adaptación de la persona a un medio social concreto, que se realiza de forma imperativa y está mediatizada por una posible sanción. La persona se convierte en objeto, de manera que el profesional proyecta los cambios que van a producirse antes de que la intervención educativa se lleve a cabo. Se ha de advertir que, en el caso estudiado, este modelo de intervención utilizado con determinadas personas o colectivos en procesos centrados en el control de sus actuaciones se combina con otros como el preventivo y el comunitario, posicionándose el profesional en perspectivas diversas en función de los objetivos a alcanzar en cada momento del proyecto educativo programado.



#### 6.1.4.5. Modelo de lógica de la urgencia

Dentro de los que se han denominado como modelos de “acompañamiento y autonomía”, en el capítulo cuarto, construidos en base a dos dimensiones (el nivel de autonomía de los educandos y la intensidad del acompañamiento educativo), el modelo que responde a la lógica de la urgencia se caracteriza -fundamentalmente- por su carácter inmediato o reactivo, tratándose de ofrecer respuestas rápidas a determinadas necesidades o demandas sociales.

En los servicios sociales de Culleredo, este modelo se manifiesta fundamentalmente en la planificación informal, la ausencia de criterios comunes de intervención y la falta de tiempo para la reflexión.

La necesidad de ofrecer respuestas a una gran cantidad de casos, bajo una fuerte presión temporal, sitúa a las profesionales en situaciones en las cuales la urgencia por la intervención merma la fase de planificación, las posibilidades de establecer criterios comunes con otros profesionales del equipo que están actuando con la misma persona o familia, y el registro sistemático de las iniciativas que llevan a cabo: *cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo de..., lo tienes, lo tienes que hacer pero es que hay cosas que son urgentes y otras que pueden esperar. Entonces yo puedo tener así a, “bueno pues sé que esta persona tengo que estar pendiente del cuidado de las niñas, de la niña, del cuidado de ella, y que hay que hacerle un seguimiento de salud”, y lo puedo estar haciendo tal sin tenerlo escrito en ningún lado porque aún no me ha dado tiempo. Aunque intento que todas, y eso sí lo hago, que todas las intervenciones estén protocolizadas, todas (E6: 6:92).*

La falta de tiempo para la planificación es un factor que dificulta a las profesionales la utilización de técnicas documentales relacionadas con el diseño de proyectos, técnicas de organización, toma de decisiones, etc., desprofesionalizando la propia actuación de las educadoras y educadores sociales en la medida en que “la documentación entendida como técnica se considera de gran utilidad para la formación y desarrollo de la tarea profesional ya que, utilizar una técnica implica reflexión, decisión consciente e intervención planificada, marcando la diferencia entre la intervención profesional y la no profesional” (Masip, 2011, p. 175). El automatismo que

domina este modelo de intervención genera importantes dificultades para utilizar la documentación necesaria, condicionando la posibilidad de racionalizar las intervenciones y mejorar las prácticas profesionales que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios.

#### **6.1.4.6. Modelo asistencial**

La filosofía asistencial de funcionamiento de los servicios sociales se relaciona, para las personas entrevistadas, con una forma de actuar de épocas pasadas, entendiendo que los servicios sociales constituyen en la actualidad un derecho de toda la ciudadanía. No obstante, debido a la persistencia de una imagen negativa de los servicios sociales ligada a la *caridad* o beneficencia, se considera necesario establecer nuevas estrategias que contribuyan a modificarla. Entre otras, destacan los cambios introducidos en la prestación de ayudas económicas a fin de evitar la estigmatización de las personas que hacen uso de las mismas:

*E8: Y en cuanto a los vales de alimentación que estigmatizaba un poco a la gente, porque iban bueno, pues ir al supermercado con el vale o a la farmacia. Ahora vamos a hacer un sistema de lotes con unos bonos cerrados y entonces en los propios domicilios se entregará una caja con la alimentación tanto fresca como...*

*Entrevistadora: Sí, como más de larga duración.*

*E8: Sí, y entonces entendemos que por un lado, se va a optimizar muchísimo más los recursos que lo que sabemos que tiene que tener un fin va a tener ese fin y por otro lado la gente que a lo mejor bueno pues tenía algo de reparo de venir aquí, hacer la cola, que la vieran salir y tal pues con, ganamos muchísimo en discreción y gente que a lo mejor sí que lo necesita pues puede venir sin pasar pues esa vergüenza, que en realidad pues tiene la gente, y es lógico también.*

En este sentido, se considera que la mejora de los servicios sociales pasa necesariamente por la superación de este modelo de intervención: *Los servicios sociales entendemos que son servicios para toda la ciudadanía, independientemente del estrato social que tuvieran, de las características económicas, de, un poco..., bueno, de lo que está más o menos marcado, y*

*después con una filosofía muy clara, ¿no?, que los servicios sociales para pobres son unos pobres servicios sociales (E8: 8:20).*

Desde esta óptica, se hace referencia a la necesidad de que el propio equipo de profesionales promueva un cambio en la imagen de los servicios sociales, que continúa estando ligada a la discrecionalidad en lugar de a la universalidad, provocando reticencias en las personas que hacen uso de los mismos: *Y que no son solamente asistenciales, pero mucha gente sigue creyendo que bueno, yo voy a los servicios sociales porque van a pensar que es porque tengo poco dinero, porque necesito que me den algo, porque...a ver lo que se da aquí es un derecho, no es un regalo, ni es caridad, ni es nada...y yo creo que esa idea de los servicios sociales no sólo aquí, creo que en general se debe de trabajar y que se debe de buscar el..., servicios encaminados al bienestar en general, ya que ahora se llama bienestar, ¿no?, y estamos...pero en general al bienestar (E2: 2:80).*

El objetivo principal de los servicios sociales, centrado en mejorar la calidad de vida de la ciudadanía, precisa de otros modelos de intervención, superadores de un modelo de asistencia ligado únicamente a las prestaciones de tipo económico y a la derivación de las personas a diversos recursos sin contar con un plan global de actuación. Esta afirmación no impide reconocer el valor de los servicios sociales en cuanto al ofrecimiento de prestaciones técnicas y económicas que contribuyen a cubrir las necesidades básicas de alimentación, vivienda, participación, etc., de las personas; sirva de ejemplo el servicio de atención y cuidado de la infancia (“canguraje”), que se ofrece para que los padres puedan asistir a actividades formativas o prestaciones como el comedor sobre ruedas, destinado a las personas en situación de dependencia que no pueden preparar sus propios alimentos. Sin embargo, los servicios sociales han de aspirar a un nivel de bienestar mayor, que vaya más allá de la satisfacción de las necesidades de subsistencia y se oriente hacia la promoción de la autonomía de las personas y la consecución de mejores condiciones de vida.

#### **6.1.4.7. Modelo de acompañamiento**

El acompañamiento educativo, tal y como se ha indicado con anterioridad, se entiende como una de las principales directrices del trabajo educativo de los profesionales de Culleredo, al afirmar que lo que se busca

cuando una persona participa en servicios sociales es que *llegue a ser lo más autónoma posible* [enfatisa], *si es autónoma del todo, genial. Entonces, bueno, es ir también quitando recursos que en un momento dado pueden ir haciendo falta* (E2: 2:91).

Este modelo de intervención se basa en la *movilización de recursos* y exige el establecimiento de estrategias de coordinación y trabajo en red, así como la utilización de múltiples espacios para desarrollar las actuaciones educativas que se pretenden llevar a cabo: *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 (...)* (E9: 9:96).

Se trata de un modelo que puede ser implementado tanto a nivel individual como en grupo. A nivel individual se desarrolla fundamentalmente en el programa de Educación Familiar, centrándose en la adquisición de recursos personales y conocimiento de los recursos del entorno por parte de las personas y a nivel grupal en el programa de infancia y adolescencia, prioritariamente desde un enfoque preventivo, realizando talleres de temáticas diversas (consumo de drogas, resolución de conflictos, etc.). Un elemento fundamental de la intervención en este modelo es el seguimiento, entendido como una continuidad en las actuaciones que exigen al educador o educadora constituirse como referente, sirviendo de guía y orientación durante todo el proceso, facilitando la adquisición de nuevos aprendizajes por parte de la persona o grupo para llegar en un momento posterior a ponerlos en práctica de manera autónoma. En este sentido, se constata una estrecha interrelación entre los diversos modelos (preventivo, coordinación, trabajo en red, etc.), que no son diseños estáticos sino que presentan un carácter dinámico, que se irá adecuando a la propia realidad de los servicios sociales municipales:

*Y entonces las tareas que realizo es el estudio de necesidades de esa persona, la realización del proyecto de intervención, el seguimiento, el acompañamiento social, la valoración, la memoria del programa, el programa de educación familiar y la coordinación con los demás profesionales que...imagínate pues que es una persona enferma mental, pues si realmente está dependiendo mucho del psiquiatra o no tiene pues la autonomía suficiente en ese momento porque está pasando por*

*una crisis o yo qué sé y necesita acompañamiento, incluso conversación con el propio psiquiatra, se intenta trabajar coordinadamente y con él* (E6: 6:19).

Desde esta perspectiva, el modelo de acompañamiento supone que la intervención se desarrolle desde miradas complejas, al centrarse *en muchos aspectos de su vida, en cualquier ámbito* (E9: 9:98) a fin de garantizar la aproximación a las personas y la coordinación con otros recursos del territorio. No se trata, simplemente, de situarse físicamente al lado de las personas sino de *proporcionarles información y después el asesoramiento y la orientación en la toma de decisiones* (E9: 9:49).

Por último, cabe destacar que el modelo de acompañamiento se define en contraposición al modelo asistencial, poniendo sus esfuerzos en *implicar a los propios destinatarios del programa en el diseño de las intervenciones dirigidas a la resolución de sus problemas fomentando su autonomía a través del acompañamiento profesional individual y de la dinamización grupal* (E20: 20:85).

#### **6.1.5. Perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios**

El perfil profesional de las educadoras sociales que intervienen en este caso se analiza tomando en consideración los siguientes conceptos clave: competencias, funciones, ética profesional, logros y dificultades del desempeño laboral.

- Las competencias de las educadoras sociales se clasifican en cuatro ámbitos fundamentales (saber, saber hacer, saber relacionarse y saber ser), tal y como se expuso en el capítulo cuarto. En Culleredo, las competencias relacionadas con el *saber* de la profesión se centran en la realización del diagnóstico social y la valoración técnica del caso. Respecto a las competencias específicas de *saber hacer*, destacan el diseño y aplicación de estrategias de intervención socioeducativa que se sitúan entre la motivación y el control y la evaluación de programas a través de las memorias anuales, aunque no existen criterios claros acerca de los procedimientos de evaluación de cada una de las familias

durante el seguimiento. El *saber relacionarse* de las educadoras sociales se concreta en la escucha activa, la empatía, el reconocimiento de las potencialidades de las personas y la flexibilidad en las actuaciones. Finalmente, las competencias específicas de *saber ser*, vinculadas a la ética profesional, aluden al mantenimiento de la coherencia con los acuerdos establecidos y a dar información responsable y confidencial.

- Respecto a las tensiones o dilemas que están presentes en el quehacer cotidiano de las educadoras sociales destacan: la discrepancia entre criterios políticos y técnicos, que limita las posibilidades de actuación de los profesionales y repercute negativamente en el avance de las prácticas educativas; y el bloqueo o impotencia ante la necesidad de dar respuestas a situaciones que exceden las competencias y funciones de las propias educadoras.
- De las tres funciones básicas analizadas (detección, intervención educativa y gestión), las educadoras sociales de Culleredo realizan todas ellas, incluyendo como novedad el diseño del plan de trabajo y seguimiento de la Renta de Inclusión Social de Galicia (RISGA), y la tutorización y docencia de alumnado de prácticas universitarias o de formación profesional.
- Entre las dificultades para el desempeño laboral se incluyen la falta de una educadora social que posibilite la existencia de “pares” socioeducativos (trabajador social y educador social) en cada Unidad de Trabajo Social, la falta de protocolos comunes de intervención, la ausencia de servicios especializados para realizar las derivaciones correspondientes; así como la pervivencia de una visión de los servicios sociales vinculada a la asistencia que condiciona negativamente las posibilidades de éxito de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo.
- En cuanto a los logros, desde una perspectiva general, destacan las mejoras conseguidas en la calidad de vida de las personas y los aprendizajes que adquieren en los programas que se ofertan, que les permiten llevar una vida más autónoma a través del programa

de Educación Familiar, las Aulas abiertas o las actividades para el colectivo de personas mayores.

### **6.1.5.1. Las competencias de las educadoras sociales en Culleredo**

Siguiendo la clasificación de competencias propuesta en el marco teórico, se analizan a continuación las competencias específicas de las educadoras sociales relacionadas con el saber, saber hacer, saber relacionarse y saber ser. En este municipio, el desempeño profesional de las educadoras sociales se lleva a cabo dentro del programa de educación familiar.

Las principales competencias específicas de las educadoras sociales relacionadas con el *saber*, se concretan -fundamentalmente- en los conocimientos que disponen acerca del entorno social y laboral, centrados en: la realización de un *diagnóstico inicial* de la realidad familiar *en donde se estudia la información que tiene la persona, cómo tiene sus habilidades sociales, cómo tiene la organización de la unidad de convivencia, cómo tiene la economía, cómo tiene el trabajo, cómo tiene la educación, cómo tiene la aceptación social y cómo tiene la participación social. Entonces a partir de esa valoración que se llega por unos indicadores sociales no el criterio del profesional, se ve que su valoración es adecuada, deficitaria o muy deficitaria, te va a dar que esa familia está en una situación concreta, que puede ser pues en una deficiencia coyuntural* (E6: 6:38). Otras competencias específicas de esta área son la realización de la *valoración técnica del caso* y la *evaluación de las necesidades socioeducativas* de la persona o familia con la que se realiza la intervención (E9: 9:79).

Las competencias relacionadas con el *saber hacer* se refieren, en primer lugar, al diseño y aplicación de determinadas estrategias de intervención socioeducativa, destacando las estrategias de refuerzo (positivo y negativo) que oscilan entre la motivación y el control. Por un lado, las educadoras inciden en la necesidad de motivar a las familias para que participen en los programas y actuaciones educativas, especialmente en las fases iniciales de la intervención a través de *entrevistas* o *talleres grupales*:

*Estrategias, primero, motivación. Y la motivación parece así una palabra muy sencilla pero no todo el mundo está dispuesto a cambiar, o no todo el mundo cree que puede cambiar. O cuando ya una*

*situación está anquilosada de mucho tiempo le parece que es muy difícil el optar y el cambiar algo. O a veces ya la persona lleva mal tanto tiempo que tiene la autoestima por...y el autoconcepto abajo de todo. Entonces una estrategia es poner objetivos pequeños que se sepa que puede alcanzar y que vaya cogiendo confianza en sí misma o en sí mismo (E6: 6:33).*

Por otro lado, se refieren a la necesidad de aplicar estrategias de control en determinadas intervenciones en las que se pretende llevar un seguimiento más continuado y garantizar la realización de determinadas actuaciones, generalmente vinculadas a la percepción de una determinada prestación económica:

*A veces en vez de estar con el papel de la motivación pues tienes que estar con el del control. Entonces el que sepa si tú estás haciendo el seguimiento escolar de unos menores pues que sepan que es lo que hice, el tener contacto con los padres y “mira, pues sé exactamente que tu hijo no fue este día, este y este, el porqué”. Que sería ahí una fase más de control, sobre los mayores. Y las estrategias que utilizo ahí es el molestar, es decir, si no van al colegio yo les digo que tienen que llevar un justificante, si sea del médico o si fue pues al odontólogo de..., o si incluso estuvo en casa más de un día un justificante médico que tienen que entregar en el centro escolar y una fotocopia a mí, si es que les estoy haciendo el seguimiento de RISGA (E6: 6:32).*

Otra de las competencias del saber hacer de la profesión alude a la *evaluación de programas*, que se concreta en las memorias anuales, tal y como se ha indicado con anterioridad, y en la valoración de cada una de las familias que participan en el programa de educación familiar.

*Pues ahí, al final del año se hace una valoración y puede ser que esa familia haya conseguido una formación o que haya conseguido una formación y una vivienda, porque pues has conseguido lograr una vivienda de 200 euros que sí la puede mantener y no la de 400 que tenía. Pues ya son dos pasos que has dado adelante. Entonces esa desventaja de, deficitaria, pasa a otro eslabón, es decir, que la valoración la haces también bajo criterios y incluso la valoración*



*pues la puedes hacer a los seis meses, puede ser que haya algún cambio, que el cambio sea positivo y que el cambio sea negativo, ¿eh? (E6: 6:52)*

Hemos de señalar que, no se ha obtenido información suficiente acerca de los procedimientos utilizados para la evaluación de cada uno de los casos por parte de las educadoras sociales, teniendo en cuenta que en numerosas ocasiones son las propias trabajadoras sociales quienes realizan esta evaluación al ser las referentes del caso. A esta situación se añade la falta de tiempo a la que aluden reiteradamente las profesionales para poder realizar evaluaciones de calidad, tal y como se ha indicado al hacer referencia a los tiempos educativos (véase 6.1.3.6).

Respecto a las competencias específicas vinculadas al *saber relacionarse*, destacan fundamentalmente la escucha activa y la empatía como elementos que favorecen el establecimiento de una relación de confianza con la persona. Al respecto una de las entrevistadas indica lo siguiente:

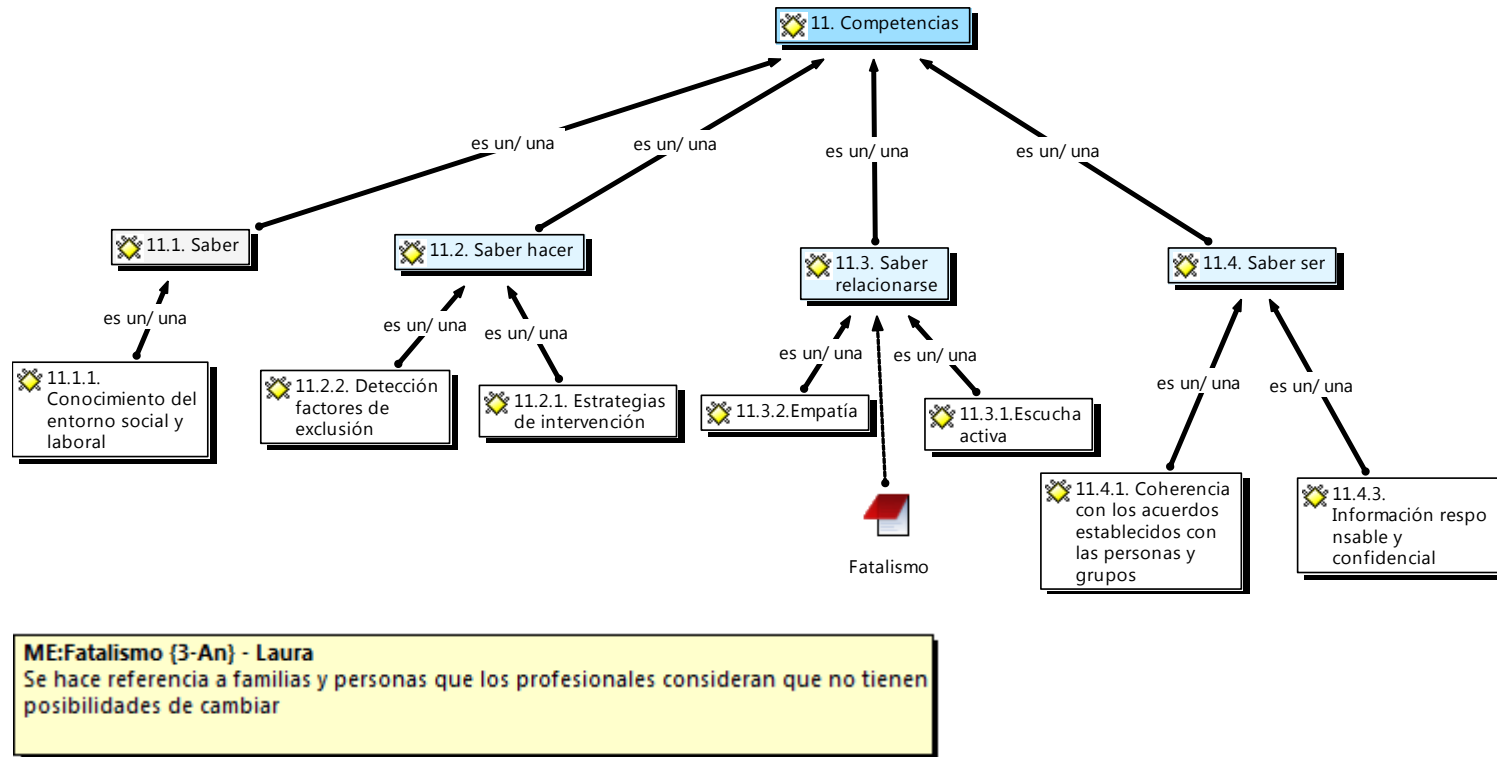
*Creo que es muy importante la escucha activa, porque muchas veces el propio ciudadano que es el que conoce mejor su problema, el que lo está viviendo, sufriendo y que ya intentó buscar una alternativa, es el que mejor lo conoce y a veces el que mejor solución tiene. Lo que pasa que a lo mejor tiene falta de confianza, o tiene falta de medios para llevar a cabo esa opción. Y entonces bueno, me parece súper importante el hecho de la escucha activa, comunicación (E6: 6:80).*

También el respeto a las personas, valorando sus potencialidades y los aspectos positivos que pueden aportar a la situación educativa, resulta clave para el desarrollo de la misma conforme a los principios éticos de la profesión:

*Entrevistadora: El no llegar aquí...*

*E9: Como un elefante en una cacharrería. Y sobre todo el respetar sus decisiones, eso es súper importante, siempre tienen que ser ellos los que... Nosotros estamos aquí para darles un apoyo, asesoramiento, para mejorar sus situaciones pero no para tomar las decisiones por ellos, salvo en cuestiones en las que ya haya pues menores por el medio, por ejemplo. En las que ya... (E9: 9:45).*

Figura nº 37  
Competencias de las educadoras sociales en los servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Otras habilidades a las que las educadoras hacen referencia dentro del *saber relacionarse* es la flexibilidad, *tanto tener muy asimilada la flexibilidad en el horario como también al momento de tratar al ciudadano, ¿no?* (E6: 6:5) y el desarrollo de las habilidades sociales *no sólo como normas de conducta, o sea, de cortesía, sino también de respeto hacia los demás* (E6: 6:7).

Por último, en relación al *saber ser* referido a aquellas competencias que se centran en la coherencia de las prácticas educativas con la deontología de la profesión y la construcción de la ética profesional en la praxis, destaca fundamentalmente el mantenimiento de la coherencia con los acuerdos establecidos con las personas y grupos, así como dar información responsable y confidencial. Durante el desarrollo de un proceso educativo, con frecuencia se establece un contrato oral o escrito entre el educador y la persona, donde se consensúan los objetivos y los procedimientos que se van a seguir. Por ello, resulta fundamental contar con la participación de la ciudadanía y garantizar la confidencialidad de las informaciones que se dan durante el proceso, manteniendo el principio del Código deontológico que indica que el educador guardará el secreto profesional en relación a aquellas informaciones obtenidas, directa o indirectamente, de las personas a las que atiende:

*Cuando ya tengo recogida todas aquellas cosas que el ciudadano me dice que necesita, que demanda y las que yo observo, hago una propuesta de proyecto, que después le explico a él o a ella y llegamos al acuerdo de si ese proyecto lo quiere, está de acuerdo con todos los objetivos, si no, si tiene las posibilidades de cumplir...y se firma el contrato de intervención* (E6: 6:17).

*Con nosotras lo que firman es un compromiso de intervención donde también se recoge la confidencialidad, es decir, que ellos tengan claro que el que yo vaya a su casa, que yo sepa cosas de su vida o tal, que no va a salir de aquí por una cuestión de ética profesional y de la ley de protección de datos que eso ya es impenable* (E9: 9:84).

En este sentido, se ponen de manifiesto los cimientos éticos de la educación social en los servicios sociales comunitarios del término municipal y se refuerzan los principios de la guía ética indicados en el *Marco conceptual de las competencias del educador social* (AIEJI, 2005b), cuando se indica que

las educadoras y los educadores sociales trabajan en total cooperación con los usuarios, siendo el empoderamiento -guiado por la dignidad y el respeto- uno de los elementos esenciales de su práctica profesional.

### **6.1.5.2. Las funciones de las educadoras sociales en Culleredo**

Siguiendo la propuesta teórica realizada, distinguimos en el análisis tres funciones fundamentales de las educadoras sociales: detección, educativa y de gestión.

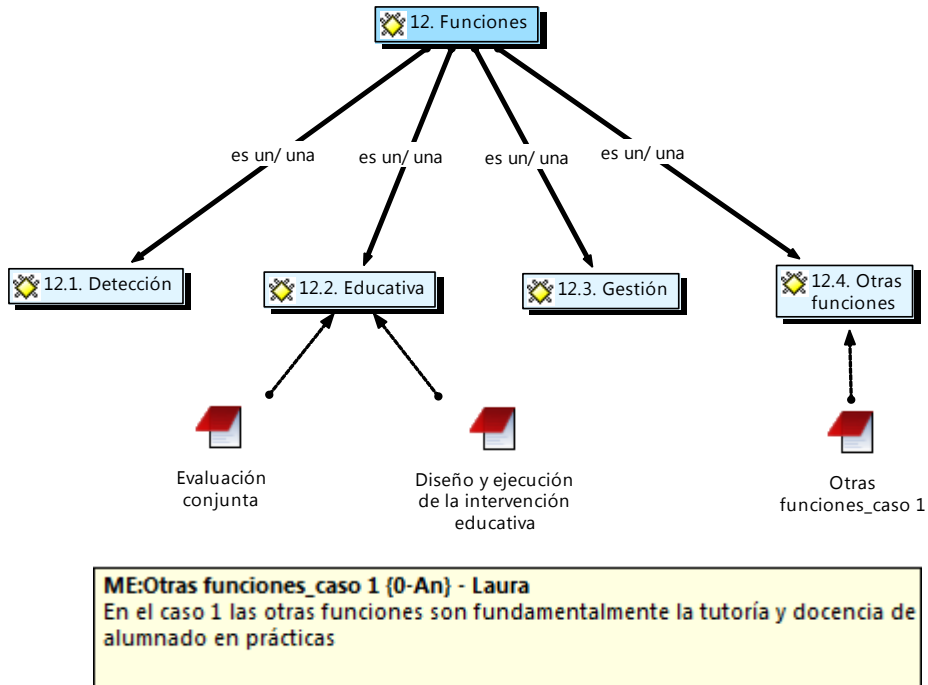
La función de detección se centra en la evaluación inicial, entendida como el análisis de la demanda y recopilación de la información necesaria que permita conocer a la persona y su red de relaciones. Esta función se define como la *valoración de los casos con el fin de intervenir de modo adecuado a las demandas y necesidades reales* (E20: 20:96). En este sentido, en uno de los documentos técnicos municipales se indica que:

*La educadora social responsable del subproyecto es la encargada de la recogida de datos de todos los servicios y proyectos del Área técnica de Sanidad y Asuntos Sociales y de su análisis* (E18: 18:67).

La función educativa se refiere a la intervención educativa que se realiza en base a la persona o grupo con el que se trabaja y de los recursos existentes. Dentro de esta función las educadoras se encargan del diseño del plan de trabajo de aquellas situaciones que pueden optimizarse a través de una acción educativa: *Y después lo que hacemos es el diseño. Diseño de la intervención e intervenimos* (E9: 9:106). También se ocupan del seguimiento de las intervenciones y del *seguimiento de las pautas de educación social fijadas* (E19: 19:47) con la novedad de que ahora *las educadoras hacemos los seguimientos de los proyectos de RISGA y elaboramos los proyectos de RISGA también* (E9: 9:74), función que anteriormente únicamente era realizada por las trabajadoras sociales.

Figura nº 38

Funciones de las educadoras sociales en los servicios sociales de Culleredo



Elaboración propia.

Además, dentro de la función específicamente educativa, destacan las tareas de información, asesoramiento y orientación que han de desarrollar con las familias tanto a nivel de dar información sobre determinados recursos: *de hecho pues en muchas ocasiones somos nosotras mismas las que tenemos que explicarle a la gente dónde se recopila la información que necesita* (E9: 9:91); como sirviendo de soporte: *También les prestamos apoyo... en un momento..., porque hay familias que vienen aquí y te hacen un “volcado” directamente, a veces sólo necesitan ser escuchados* (E9: 9:37). Asimismo, se realiza la tutorización de alumnado en prácticas del Grado de Educación Social y del ciclo formativo de Integración Social. Esta función además de en los comentarios de las entrevistas (E9: 9:15) se incluye en uno de los documentos técnicos (E20: 20:99) definiéndose como la función específica de *tutoría y docencia de alumnado en prácticas*.

La función de gestión se concreta en tareas derivadas de la articulación de una intervención global con la persona: *que a veces tienes el*

*acompañamiento y aprovechas para hablar con el profesional o para coordinarte, o ya tienes reuniones o entrevistas concertadas con profesionales de otros campos (E6: 6:107). También incluye la relación con otros programas y proyectos del centro municipal de servicios sociales (E20: 20:93); es decir, tareas de coordinación con otros recursos del territorio y entre los programas, proyectos y profesionales de los servicios sociales comunitarios del municipio. Y finalmente, dentro de esta función, se incluye la gestión administrativa y económica (E20: 20:97), la gestión específica de recursos materiales, el control de mantenimiento del local, el control e inventario de material fungible y otros, y el control de equipamiento (E20: 20:98).*

### **6.1.5.3. Tensiones y dilemas en el desempeño profesional**

Al hacer referencia a la ética profesional del educador o educadora social se han de identificar, necesariamente, las principales tensiones y dilemas que este perfil profesional debe afrontar en sus contextos de trabajo cotidiano.

Una de las principales tensiones a las que aluden de manera reiterada las profesionales de la educación que trabajan en los servicios sociales se refiere al predominio del interés político o la discrepancia entre los criterios políticos y técnicos a la hora de establecer prioridades y poner en marcha actuaciones educativas, aspecto al que se ha hecho referencia al describir las dinámicas de trabajo en equipo seguidos en el municipio.

Otro de los elementos destacados en este apartado se refiere a la confrontación entre el conocimiento teórico y la práctica educativa, es decir, a la existencia de desajustes entre ambos. En ocasiones los problemas sociales y las necesidades a las que los servicios sociales tienen que dar respuesta exceden las posibilidades reales de actuación y la formación de los profesionales, derivando en una situación de bloqueo o impotencia para afrontar la práctica laboral: *Y, a ver que a veces son problemas a un nivel que a ti te cuesta, porque no has vivido ninguna experiencia semejante en tu vida. Entonces por mucha formación y bagaje teórico que tengas, esas cuestiones...* (E9: 9:81).

La existencia de culturas profesionales diferenciadas con filosofías de trabajo contradictorias e incluso opuestas, constituye un importante dilema que las educadoras sociales han de resolver en su desempeño cotidiano. En general, el conflicto entre trabajadoras sociales y educadoras sociales, que en los inicios de la profesión tuvo una notable presencia exigiendo la redefinición de funciones de ambos profesionales, ha sido superado con el fortalecimiento de las estrategias de trabajo en equipo y el establecimiento de criterios comunes de actuación: *por otras partes hablan mucho de si incluso va a haber guerrillas entre la educadora social y la trabajadora social. Aquí son ya muchos años los que llevamos trabajando, entonces la trabajadora social al principio, bueno, no sé, tenía como un rango superior porque es la que coordina, porque es la que elige el caso [enfatisa], el caso ya te viene dado...pero bueno, yo creo que lo llevamos bastante bien* (E6: 6:40). En este sentido, se observa un avance en cuanto a la clarificación de espacios de actuación y los niveles de intervención de cada una de las figuras profesionales dentro del equipo de trabajo.

#### **6.1.5.4. Principales dificultades y logros del desempeño laboral de las educadoras sociales en Culleredo**

Las principales dificultades a las que hacen referencia las educadoras sociales que trabajan en servicios sociales aluden tanto a elementos relacionados con la propia práctica profesional como a cuestiones derivadas de la organización y funcionamiento de los servicios sociales municipales.

En primer lugar, destaca la insuficiencia de ratios de educadoras sociales por población, que desbordan las posibilidades operativas de las profesionales para llevar a cabo prácticas educativas de calidad. A pesar de que se cumplen las ratios indicadas en el *Decreto 99/2012 por el que se regulan los servicios sociales comunitarios y su financiamiento* en el que se establece que los ayuntamientos metropolitanos de 20.000 a 40.000 habitantes tendrán entre dos y tres educadores, en opinión de las entrevistadas en Culleredo se precisa de una tercera educadora para poder dar respuesta a las necesidades socioeducativas que presenta un término municipal tan amplio:

*Cantidad de..., dentro de una misma familia, a lo mejor hago tres proyectos de intervención porque diferencio el del padre, el de la madre y el de los hijos mayores. Entonces puedo decir bueno pues,*

*estoy trabajando con 25 familias, pero a lo mejor tengo 31 proyectos, cuando la media de familias en el País Vasco es por educadora 15 como máximo (E6: 6:27).*

Aun considerando que dentro del trabajo en equipo se prima la existencia de la pareja socioeducativa de trabajadora social y educadora, no hay una educadora social en cada Unidad de Trabajo Social: *porque claro, tenemos dos educadoras para tres UTSs, ni siquiera cada UTS tiene su educadora, con lo cual pues no dan abasto...* (E10: 10:43).

Esta situación dificulta la realización de seguimientos continuados por parte de las educadoras, detectándose como un problema el hecho de que muchas familias no acudan a las citas y encuentros previstos con las profesionales: *Entonces, problemáticas, pues por ejemplo, con respecto a los de RISGA están faltando mucho a las citas. Y eso que es para...un...uno de los problemas puede ser ese. El problema de las citas lo intenté solucionar con llamar el día, o sea, para recordar, y así resultó más efectivo. También si no acuden siempre llamo para pedir una explicación de porqué no acudieron y siempre doy el recordatorio de que para otra vez llame* (E6: 6:25). Desde esta perspectiva, habría que cuestionarse si la falta de continuidad se debe a que los canales de información no son los adecuados, los seguimientos son insuficientes o las estrategias de intervención necesitarían poder desarrollarse en otros espacios de acción.

A todo ello, se une la falta de protocolos comunes de intervención para unificar pautas de actuación y mecanismos de derivación, poniéndose de manifiesto la necesidad de que *todos los profesionales habláramos con los mismos criterios y con el mismo vocabulario* (E6: 6:28).

También se alude a la ausencia de servicios especializados (fundamentalmente relacionados con la salud mental) que den respuesta a determinadas situaciones que exceden las competencias de los servicios sociales comunitarios. Éstos, sin los recursos técnico-profesionales adecuados, se ven obligados a realizar actuaciones paliativas y puntuales para mitigar situaciones de urgencia y gravedad. Este hecho se relaciona con la tradicional indefinición de funciones de los servicios sociales municipales que reciben derivaciones de diferentes recursos a las que no pueden dar respuestas: *el problema que nos encontramos es que a veces somos un poco el cajón de*



*sastre. Es decir, cuestiones a los 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 (E9: 9:27).* Ante esta situación, puede afirmarse que el “ser” de los servicios sociales sigue vinculado en el imaginario colectivo a su carácter asistencial y residual, 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.

Por último, como principales logros de su desempeño laboral, las educadoras destacan las mejoras conseguidas en la calidad de vida de las persona y los aprendizajes que van desarrollando a lo largo del proceso, que les permiten modificar ciertos factores o situaciones que estaban incidiendo negativamente en su proyecto de vida:

*Y después grandes gratificaciones como comprenderás una persona a lo mejor con enfermedad mental que tiene, o sea, en la que tú estás motivando, y a veces presionando un poco, pues para que se levante, para que lleve un horario determinado, para que tome bien la medicación, para que tal, pues te lo puede, no es que busques un agradecimiento por parte de los ciudadanos, ¿no?, que no, es tu trabajo y lo tienes que hacer lo mejor posible (E6: 6:99).*

#### **6.1.6. Enfoque educativo en los servicios sociales de Culleredo**

Las profesionales entrevistadas identifican el enfoque educativo de los servicios sociales con el establecimiento de una relación indisociable entre los ámbitos social y educativo que se retroalimentan mutuamente: *a las familias hay que darles apoyo, y hay que darles pautas socioeducativas, que no está separado lo social de lo educativo, lo educativo no puede estar suelto, tiene que estar unido a todo lo demás (E1: 1:10).*

En las opiniones expresadas existe un amplio consenso en otorgarle un elevado nivel de importancia a la perspectiva socioeducativa, que exige la puesta en marcha de iniciativas conjuntamente articuladas entre diversas áreas

municipales, fundamentalmente entre la Concellería de Educación y la de Bienestar Social:

*Es importantísima, y a veces, además, es que tenemos hasta miedo de meternos en campos que no ya casi no, no es que no nos competan, es que hay cosas que están tan unidas y tan ligadas, que no es que sean competencia solamente de los servicios sociales sino que también son de otras Concellerías pero nosotros hacemos actividades que son educativas, es decir, es lo que yo te explicaba una charla para familias de resolución de conflictos eso qué es: ¿educativo es social?, ¿no?. El éxito escolar, ¿de qué factores depende?, es que son factores sociales son factores educativos, es decir, “Educar en la responsabilidad” es otra charla que teníamos, la autoridad en la familia, ¿eso es educativo o es social? Yo creo que es de los dos campos, claro, está valorado porque es necesario trabajar en el ámbito educativo para tener un bienestar social, no puede ir una cosa por un lado y otra por el otro, es una necesidad para... ¿no? (E1: 1:24).*

En esta misma línea, otras profesionales inciden en las exigencias y responsabilidades educativas que los servicios sociales han de asumir para ofrecer programas e iniciativas de calidad: *pero si nos vamos a los servicios sociales pues como otras entidades que están de cara al ciudadano y que en contacto directo con el ciudadano, creo que tenemos también hay una obligación, una obligación moral y una responsabilidad de tener esa parte también educativa. Desde la persona que entra por la puerta, diciéndole de buenas maneras y bueno y dependiendo del momento, que hay que saludar, y que el trato tiene que espera su turno, y que hay unas normas hasta bueno, pues hasta lo que es más profundo en la intervención que ya es aprendizaje de unas cuestiones concretas, ¿no?, que creo es a través de la educación y sobre todo la educación en valores, ¿no?, el respeto a los demás, el respeto...y creo que eso es algo que se transmite (E2: 2:36).*

No obstante, aunque la educación es transversal y en ella han de participar múltiples agentes y entidades, se reivindica la dignificación de las funciones educativas que desarrollan específicamente los profesionales de la educación (pedagogos y educadores sociales), quienes cuentan con una formación específica y con las competencias necesarias para poder

desarrollarlas bajo las garantías de calidad que avalan la existencia de profesiones reconocidas específicamente para esta labor:

*Pues claro, de educación todo el mundo sabe [en tono sarcástico], y ya con que hagan las escuelas, ¿no?. Esa es la crítica y ahí es donde tenemos que seguir trabajando, y los pedagogos más, no, estemos donde estemos, a demandar servicios educativos que tenemos que ocupar, y hay ciertas actividades que tenemos que seguir demandando, que tienen que estar ocupadas por pedagogos y por pedagogas. No todo el mundo sabe de educación, se cree, pero, y ahí hay que..., quizás tenemos que unirnos y exigir que ciertos programas sean a lo mejor dirigidos por pedagogos y por pedagogas si queremos que tengan ese enfoque educativo, ¿no? (E1: 1:25).*

Finalmente, un elemento clave del enfoque socioeducativo se centra en las posibilidades que genera para la prevención y la mejora de la calidad de vida de la población, durante los procesos educativos que se ponen en marcha en sus comunidades de referencia: *porque yo creo que una población que está socialmente, educativamente, bien, goza de buena salud, pues es una población rica, es una población rica y es una población desarrollada, ¿no? (E1: 1:91).*

### **6.1.7. Propuestas de mejora de los servicios sociales de Culleredo**

En cuanto a las propuestas que se podrían llevar a cabo para la optimización de las intervenciones socioeducativas, destacan las siguientes:

- Mejorar la coordinación con otros recursos del territorio, prioritariamente con los centros educativos: *Y entonces, nosotros qué queremos, a nosotros nos gustaría que el profesorado también se implicase que si llevamos, si presentamos unas actividades para trabajar que son de educación en valores y de una serie de contenidos que a nosotros nos parecen interesantes para hacer prevención, claro que nos gustaría que el profesorado se implicase mucho, pero el profesorado..., bueno, pues también tiene sus limitaciones y a veces no se implica lo que debería. El*

*profesorado también argumenta esa sobrecarga de los programas y que no le da tiempo a cumplir... (E1: 1:27)*

- Promover actividades que contribuyan a dinamizar la zona rural del municipio, incrementando las partidas presupuestarias: *Una actividad muy buena que teníamos pensado hacer para dinamizar más la zona rural, pues sería un obradoiro de nuevas tecnologías. Nuestra idea era hacer un “renting” de ordenadores portátiles para llevarlos a cada una de las parroquias, porque estamos en lo mismo, la gente que vive aquí en la zona de Vilaboa o en la zona del Burgo que es la zona urbana del concello, puede ir a las aulas de informática pero la gente de la zona rural no tiene nada, entonces nos pedían poder llegar a ellos. Fue inviable en estos momentos, a ver, una idea que tenemos ahí en “standbye” que en algún momento podemos desarrollarla, pero en este momento era inviable porque no había presupuesto para este sistema de “renting” de ordenadores. Y sería una actividad que estábamos, que estamos convencidos que sería estupendísimo (E3: 3:35).*
- Dotar de más personal a los centros de servicios sociales comunitarios específicos del municipio para poder desarrollar programaciones educativas más amplias y seguimientos individualizados de las personas participantes: *A ver en el caso de la Escada, por lo menos con otra persona más. Que podrías hacer, pues bueno, pues muchísimas más. Tuvimos ahora una obra importante aquí en el centro se remodeló todo por completo, y se hicieron dos talleres que está funcionando solo uno porque para estar funcionando simultáneamente, hacen falta dos personas, y no las hay. Entonces de momento hay un taller de momento que lo vamos utilizando de aquella manera, pero que no se puede, a ver una persona no puede estar en dos sitios a la vez, y estos chavales son pueden trabajar solos. Necesitan siempre una persona que esté, no que esté a su lado, sino que está supervisando y apoye...entonces aquí en la Escada con una persona más (E3: 3:39).* Una opinión que se complementa por la expresada por otra educadora: *Que hubiese más personal de apoyo directo implicado, pues también sería positivo el que aquí estuviese de forma fija, como estoy yo, pues que hubiese a lo mejor un par de personas*

*más, que se implicasen directamente con esto. Porque bueno, tienes que tener mucha paciencia, tienes que tener..., sí sobre todo paciencia para estas cosas (E4: 4:21).*

- Aumentar la oferta de actividades de ocio y tiempo libre para el colectivo de personas con diversidad funcional: *Por ejemplo el tema de ocio y tiempo libre que es un tema también muy demandado por las personas con discapacidad, pues es un tema que sí que tendríamos a lo mejor que trabajar un poco más el buscar sitios, el buscar espacios donde poder realizarlo. Pero bueno, pues a veces el límite de recursos personales y de tiempo pues no permite trabajar tanto ese tema (E2: 2:88).*

A nivel general, se incluyen las siguientes propuestas de mejora de los servicios sociales comunitarios:

- Una mayor inversión económica en servicios sociales, dotándolos de más recursos y del personal necesario para poder abordar la gran cantidad de demanda que tienen estos servicios:

*Con más financiación, básicamente con más financiación (...), si tú tienes dinero puede contratar a más personal, puedes tener mejores servicios... (E7: 7:11). A lo que otra educadora añade: Pues mira en este momento para el servicio sería necesario: completar los equipos de trabajadora social-educadora, me parece fundamental poder disponer de la tercera educadora que faltaría para completar las tres UTSs, más refuerzo administrativo, una administrativa más, no una auxiliar administrativo, una administrativa que pudiera abarcar más procedimientos de los que se están llevando y sinceramente, creo que en este momento estamos en un buen momento, quitando estos dos factores estamos en un buen momento, un momento justo digamos. Nunca, para trabajar con personas nunca te sobran los recursos porque cuantas más cosas tuvieras más harías y más ideas, más creativas podrías llevar a cabo o con mayor intensidad, ¿no? (E10: 10:26).*

- La necesidad de incrementar la participación de la ciudadanía en los servicios sociales, mejorando los canales de información y

creando nuevas estrategias para acercar y aproximar tales servicios a los ciudadanos: *Pues yo creo que tienen que seguir abriéndose, y dejar el tema asistencial, si es que alguno todavía lo concibe solamente con esa visión, y que no sean servicios sociales solamente para personas con problemas, sino que los servicios sociales tienen que ser abiertos [enfatisa] para toda la población, para la participación social. No solamente tienen que ser con recursos especiales para personas con problemas que no tienen, no sé, que, con unas carencias económicas, ¿no?, o con problemáticas. Sí que es verdad que a esos, claro, tenemos que atenderlos en primer grado pero los servicios tienen que ser sociales para toda la población [enfatisa], abiertos a toda la población y para participar activamente en diferentes, en diferentes ámbitos, ¿no? (E1: 1:51).*

- Mejorar la imagen externa de los servicios sociales, otorgándole el papel que le corresponde como pilar esencial de las políticas de bienestar social en el ámbito local: *Y que bueno, que habría que tener un poco más en cuenta, y darle más peso a lo mejor a lo que podemos hacer los servicios sociales o lo que estamos haciendo, ¿no?, de lo que en quizás, se da, ¿no?. Así cuando hablas, “no es que sanidad y empleo también y educación, pero los servicios sociales... Y yo creo que es ese..., el que no seamos el patito feo de todas las, bueno, de todos los cuatro pilares, ¿no?, que decían básicos del bienestar, y que dicen que el cuarto, pues que la ley, a través de la ley de autonomía pues bueno, que pensar que los servicios sociales pues que tenemos ese papel, ¿no?, importante. Y que a veces se diluye, porque ¡cómo hacemos de todo!, ¡cuando ahí queda algo hacemos de todo!, pero bueno ese todo es muy importante (E2: 2:51).*
- Mejorar la coordinación entre diferentes áreas, lo que exige una mayor implicación política para facilitar la interrelación entre los diversos departamentos municipales: *Entonces para mejorar los servicios sociales, los recursos humanos yo los veo, vamos, fundamentales. Después también la coordinación con otras áreas y eso también viene muy dado con la implicación política (E5: 5:62).*

### **6.1.8. Conclusiones y síntesis del caso**

Las intervenciones socioeducativas en Culleredo, cuyo análisis se pretende abordar en el primer objetivo general de esta investigación, se caracterizan por la tendencia universalista que se extiende a la propia organización y funcionamiento de los servicios sociales municipales. Una perspectiva en función de la que se establecen las prioridades de la acción-intervención atendiendo a las necesidades específicas y de la situación de vulnerabilidad y riesgo social en la que se encuentran determinadas personas y grupos de población. Para la superación de los modelos asistencialistas, centrados en las necesidades de subsistencia (alimentación, abrigo, etc.) y en la ayuda social discrecional, se ponen en marcha diversos mecanismos de actuación que promueven el conocimiento de los recursos y servicios del área de Bienestar Social, garantizando la extensión del derecho a los servicios sociales.

Se considera que la sistematicidad en la planificación y evaluación ha de primar en el desempeño laboral de los profesionales, pero la falta de tiempo y la propia dinámica de los servicios sociales conducen a que la acción tome un papel prioritario frente al principio de planificación. No obstante, en opinión de las personas entrevistadas, la flexibilidad y la adecuación de las intervenciones a los colectivos con que se trabaja, han de ser prioritarias frente a ciertas fórmulas estandarizadas que perviven en las culturas profesionales y que buscan homogeneizar las actuaciones. La evaluación de los programas de los servicios sociales comunitarios se lleva a cabo a través de una memoria anual, en la que se recogen -fundamentalmente- los resultados cuantitativos que se han obtenido a lo largo de este periodo temporal, percibiéndose la necesidad de incorporar perspectivas cualitativas que tengan en cuenta otros indicadores.

En general, los objetivos de las intervenciones socioeducativas son: promover las capacidades y potencialidades de la ciudadanía para poder desarrollar una vida autónoma y garantizar el acceso de la población a los recursos del territorio desde un enfoque comunitario de la acción profesional. El establecimiento de la relación educativa tiene lugar una vez que se ha recogido la información necesaria para iniciar la intervención, siendo la distancia entre el educador y el educando una de las principales tensiones de la profesión, dado que las educadoras han de conseguir establecer un

equilibrio entre la perspectiva técnica y la sensibilidad para convertirse en un referente para la persona sin colocarla en una situación de dependencia.

Las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de Culleredo se llevan a cabo en espacios diversos, a pesar de que la elevada dispersión territorial dificulta aproximar las actividades a los distintos núcleos de población. Desde esta perspectiva, destaca el sistema de delegados parroquiales articulado desde el centro de mayores, que garantiza que las personas mayores de las diversas zonas del municipio tengan información de las prestaciones y actuaciones que se están llevando a cabo. Además, las profesionales realizan sus intervenciones educativas en diversos espacios, predominando el uso del despacho y del centro de servicios sociales para las actuaciones de tipo individual y la realización de entrevistas. No obstante, el acompañamiento y seguimiento técnico de la persona exige la puesta en marcha de estrategias de coordinación con otros recursos del territorio, siendo las educadoras sociales las que mantienen un contacto más estrecho con la comunidad sirviendo de enlace entre el centro de servicios sociales y el exterior.

Otro elemento clave que incide en cómo van a transcurrir las intervenciones socioeducativas y sus posibles resultados es el tiempo. En opinión de las profesionales es un factor que condiciona el buen desempeño profesional, debido a los ritmos acelerados que dominan los centros de servicios sociales y a la ausencia de tiempos para la reflexión y evaluación continua de cada uno de los casos o actuaciones técnicas realizadas. Cuando el tiempo se convierte en un factor limitante, predomina también la “planificación” de tipo informal, caracterizada por la improvisación y una menor organización de las actividades previstas. Asimismo, desde la perspectiva de los tiempos de las actuaciones educativas, en numerosas ocasiones el hecho de que los resultados sean a largo plazo provoca frustración entre los profesionales, al no poder observar los frutos de su trabajo con facilidad.

A nivel operativo, el acompañamiento educativo y el trabajo en equipo se presentan como los principales pilares del desarrollo de las prácticas educativas. El primero, llevado a cabo fundamentalmente por las educadoras sociales del municipio (también por las animadoras socioculturales y por la mediadora social), se basa en la movilización de los recursos personales,



comunitarios, educativos, técnicos, etc. que las personas necesitan para poder desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan alcanzar una mayor autonomía en su vida cotidiana. Este modelo de acompañamiento se entiende como una de las principales directrices de la filosofía de los servicios sociales municipales y el elemento educativo clave para conseguir mejoras paulatinas en la calidad de vida de las personas. Otros modelos de intervención que tienen una presencia importante en los servicios sociales de Culleredo son el modelo preventivo y el comunitario; las actuaciones de prevención con carácter anticipatorio se realizan fundamentalmente a nivel grupal y comunitario, incidiendo en los colectivos que presentan más factores de riesgo, como son los jóvenes, inmigrantes y personas mayores, con una notable presencia en el municipio.

El trabajo en equipo es un pilar fundamental para el buen desarrollo de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo, dado que constituye la plataforma básica para el establecimiento de criterios comunes de intervención entre las profesionales. Con él se evita duplicar las actuaciones y que cada técnico individualmente tenga que hacer frente a las necesidades sociales desde un programa o proyecto concreto. El trabajo en equipo, articulado en base a la realización de reuniones periódicas (generales, de intervención y de seguimiento), presenta una estructura jerárquica con un importante liderazgo de la coordinadora, quien organiza de manera sistemática los diferentes servicios, realiza orientaciones y asesoramientos y adecúa los encargos políticos a la realidad social. En este sentido, el buen funcionamiento del equipo resulta fundamental en los servicios sociales estudiados a fin de garantizar perspectivas complejas y globales necesarias en cualquier intervención. Al tiempo que ofrece espacios de reflexión y asesoramiento a las profesionales a la hora de llevar a cabo determinadas actuaciones o cuestionar ciertos aspectos del trabajo realizado.

Sin embargo, el excesivo número de familias y personas con las que han de intervenir las profesionales de la educación y la consecuente falta de estrategias para la planificación rigurosa y la evaluación sistemática de las actuaciones, así como los desacuerdos técnico-políticos constituyen los principales factores que limitan la labor educativa en este campo. La superación de estas situaciones, exige una mayor inversión presupuestaria en la contratación de personal y el establecimiento de consensos entre las propuestas técnicas y los intereses políticos que garanticen un buen

funcionamiento y la apertura de los servicios sociales municipales a toda la ciudadanía.

Dentro del perfil profesional de las educadoras y educadores sociales, cuya definición se aborda en el segundo objetivo general de la investigación, destacan las competencias específicas de *saber hacer* (diseño, ejecución y evaluación de las intervenciones socioeducativas) y las *competencias relacionales* (empatía, escucha activa, etc.) que posibilitan la creación del vínculo entre el educador y la persona, clave para que las actuaciones educativas puedan llevarse a cabo. Los elementos éticos vinculados a las competencias específicas del *saber ser* se centran principalmente en la garantía de la confidencialidad de las informaciones obtenidas, directa o indirectamente, acerca de los sujetos con los que se trabaja. Además, de las tres funciones básicas de detección, educativa y de gestión, en los servicios sociales de este municipio, las educadoras sociales desempeñan otras funciones como son: tutorización de alumnado en prácticas, tareas de información y asesoramiento acerca de determinados recursos, seguimiento de los proyectos de RISGA, etc. No obstante, la función prioritaria de las educadoras sociales es la educativa.

En su labor cotidiana las principales dificultades que han de superar las profesionales de la Educación Social del municipio se refieren tanto a aspectos vinculados a la práctica profesional (ratios de educadores por población, falta de continuidad en la asistencia a las citas, etc.), como al propio funcionamiento de los servicios sociales (ausencia de servicios especializados, imagen externa negativa, etc.). Entre los logros alcanzados, destacan las mejoras conseguidas en la calidad de vida de las personas con la implementación de determinados programas (Aulas abiertas, actividades de ocio para mayores, etc.) y el establecimiento de estrategias de coordinación con los recursos y servicios del territorio, que posibilitan la adopción de perspectivas holísticas y complejas de atención a las personas.

Además, el análisis de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales permite identificar una serie de tensiones y dilemas, que el perfil profesional de la educadora o educador social ha de afrontar en su desempeño laboral cotidiano. Entre otros, destacan: la discrepancia con el encargo institucional a la hora de establecer prioridades y desarrollar las actuaciones; la existencia de desajustes entre los conocimientos teóricos y la realidad social

que en ocasiones excede las posibilidades reales de intervención de las profesionales; la coexistencia de culturas profesionales con filosofías de trabajo divergentes dentro del mismo equipo; etc. Tales tensiones derivan, en ocasiones, en situaciones de bloqueo o de cierta impotencia en el afrontamiento de la práctica laboral, resultando esenciales los espacios de reunión e intercambio entre profesionales para buscar alternativas que optimicen las actuaciones educativas y el desempeño laboral del equipo técnico.

Por último, partiendo del tercer objetivo general, centrado en delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a la mejora de los mismos, se considera que el enfoque socioeducativo resulta fundamental, destacando el papel de la educación en el ámbito local y comunitario de los servicios sociales desde una perspectiva de prevención y de promoción de los recursos de la ciudadanía. Desde esta óptica, se reivindica el carácter transversal de la educación y la necesidad de que diversas áreas municipales, agentes y entidades tomen parte en su consolidación y desarrollo.

Los modelos de intervención que tienen una presencia importante en los servicios sociales de Culleredo son el preventivo y el comunitario, entendiendo que las actuaciones de prevención con carácter anticipatorio se realizan fundamentalmente a nivel grupal y comunitario, incidiendo en aquellos colectivos con más factores de riesgo. El modelo asistencialista, centrado en las necesidades de subsistencia (alimentación, abrigo, etc.) y en la ayuda social discrecional, aunque continúa siendo aplicado para afrontar situaciones derivadas de las graves carencias económicas que sufren muchas familias, pretende ser superado con la puesta en marcha de actividades que van más allá de las prestaciones de tipo económico y tienen un carácter formativo. Además, se emplean mecanismos de información y sensibilización comunitaria que pretenden generar un cambio en el quehacer de los servicios sociales focalizados tradicionalmente en las personas sin recursos.

Las propuestas de mejora identificadas se refieren, fundamentalmente, al reforzamiento de la coordinación y el trabajo en red, a la contratación estable de personal y la presencia de una educadora o educador social en cada Unidad de Trabajo Social, al incremento de la participación ciudadana

(especialmente en la zona rural) y a la revaloración de los servicios sociales en el conjunto de las políticas sociales municipales.

Cuadro nº 44<sup>12</sup>  
 Síntesis del análisis de los servicios sociales de Culleredo

Intervención socioeducativa	Perfil profesional
<p><b>Principios básicos</b></p> <p><b>Universalidad:</b> fundamento definitorio de los servicios sociales municipales como un derecho de la ciudadanía. Utilización de mecanismos de información y sensibilización comunitaria.</p> <p><b>Trabajo en equipo:</b> liderazgo de la coordinadora, comunicación frecuente y directrices comunes. Reuniones (mensuales, semanales, de seguimiento) que facilitan el buen funcionamiento del equipo.</p>	<p><b>Competencias</b></p> <p><b>Saber:</b> diagnóstico social y valoración técnica del caso.</p> <p><b>Saber hacer:</b> estrategias de intervención (motivación/control) y evaluación de programas. Falta de consenso en la evaluación de casos.</p> <p><b>Saber relacionarse:</b> empatía, escucha activa, reconocimiento de las potencialidades de las personas, flexibilidad, etc.</p> <p><b>Saber ser:</b> mantenimiento de la coherencia con los acuerdos e información responsable y confidencial.</p>
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciación de los recursos de la ciudadanía.</li> <li>- Promoción del enfoque comunitario para garantizar el acceso de la población a los recursos del territorio.</li> </ul>	<p><b>Funciones</b></p> <p><b>Educativa:</b> diseño del plan de trabajo; seguimiento (proyectos de RISGA); información, asesoramiento y orientación; tutorización alumnado en prácticas. Dignificación de la función educativa.</p>
<p><b>Niveles de intervención</b></p> <p><b>Individual:</b> actuaciones de educación familiar.</p> <p><b>Grupal:</b> actuaciones de carácter preventivo. Optimización de servicios y reducción de costes.</p> <p><b>Comunitario:</b> dificultades de carácter social y de tipo técnico, a pesar de ello existen esfuerzos notables por desarrollar el trabajo comunitario.</p>	<p><b>Tensiones y dilemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desacuerdo con el encargo institucional.</li> <li>- Desajustes entre el conocimiento teórico y la práctica educativa. Bloqueo e impotencia profesional.</li> <li>- Evitar relaciones afectivas intensas que desvirtúen la intencionalidad de las acciones educativas (distancia óptima).</li> <li>- Imagen externa servicios sociales: carácter asistencial y residual.</li> </ul>
<p><b>Fases de la intervención</b></p> <p><b>Fase inicial:</b> dificultades y desvirtuación de la evaluación diagnóstica por falta de tiempo.</p> <p><b>Fase de acompañamiento:</b> fundamento de la actuación educativa en servicios sociales. Enfoque orientado hacia la autonomía y la superación de la visión asistencial.</p> <p><b>Fase de acompañamiento:</b> necesidad de establecer con claridad los roles y criterios de intervención. Atención a un número muy reducido de familias.</p> <p><b>Fase de finalización:</b> memoria anual.</p>	<p><b>Dimensión socioeducativa</b></p> <p><b>Modelos de intervención socioeducativa</b></p> <p><b>Modelo preventivo:</b> prevención primaria y secundaria. Actuaciones en medio abierto. Nivel de intervención grupal y comunitario.</p> <p><b>Modelo comunitario:</b> aprovechamiento de los recursos del entorno. Participación como requisito indispensable.</p> <p><b>Modelo comunitario:</b> la planificación de las actuaciones según los diversos colectivos limita la dimensión ecológica de los hechos.</p> <p><b>Modelo de acompañamiento:</b> basado en la movilización de recursos. Nivel de intervención individual y grupal. Directriz de la filosofía de trabajo.</p>
<p><b>Espacios y tiempos</b></p> <p><b>Espacios diversos y próximos:</b> centros de servicios sociales, calle, otros recursos, etc.</p> <p><b>Tiempo educativos:</b> la falta de tiempo como factor limitante del desempeño profesional. Predominio de ritmos acelerados.</p>	

Elaboración propia.

<sup>12</sup> Color azul: fortalezas; color rosa: debilidades.

## **6.2. CASO 2: Los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs**

Los servicios sociales del municipio de Sant Adrià de Besòs, perteneciente a la provincia de Barcelona (Cataluña), constituyen la unidad de estudio y análisis de este caso (caso 2), siguiendo los bloques temáticos que conforman la investigación. Al igual que en el caso de Culleredo, se describe el perfil sociodemográfico del municipio, el área de Bienestar Social y se presentan los análisis realizados en torno a las prácticas socioeducativas, al perfil profesional de la educadora y el educador social y a la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios incluyendo los modelos de intervención socioeducativa y las propuestas de mejora.

### **6.2.1. Perfil sociodemográfico del municipio**

El municipio de Sant Adrià de Besòs está situado la desembocadura del río Besòs, entre los municipios de Barcelona, Santa Coloma de Gramenet y Badalona, con los que forma una continuidad urbana. Cuenta con una superficie de 3,78 km<sup>2</sup>, en donde se integran los diferentes barrios que conforman su territorio: Sant Adrià Nord, Sant Joan Baptista, Vía Trajana, La Catalana, Besòs y la Mina.

El ayuntamiento forma parte de la comarca del Barcelonès constituida por cinco municipios: Barcelona, L'Hospitalet de Llobregat, Badalona, Santa Coloma de Gramenet y Sant Adrià de Besòs. Esta comarca es la más pequeña de Cataluña y a su vez es la más poblada y la de mayor actividad económica, concentrándose los servicios y actividades comerciales en la ciudad de Barcelona y la industria en las áreas metropolitanas, destacando la metalurgia, la química, la papelera, la construcción, las artes gráficas, la textil, la electrónica y la informática.

Figura nº 39

Localización geográfica del municipio de Sant Adrià de Besòs

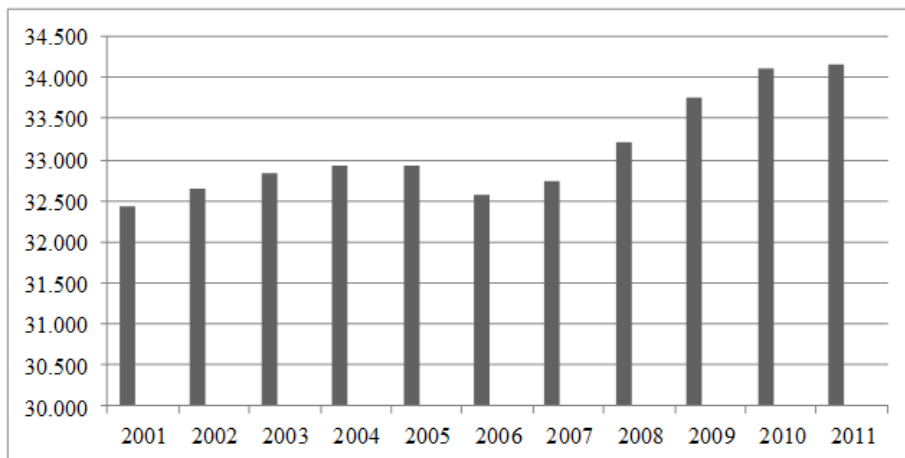


Fuente: <http://www.astrogea.org/asteroides/barna/barna.htm>

El origen de la población del municipio tiene lugar en la iglesia parroquial de Sant Adrià en el año 1012, siendo la propiedad del pueblo del barón de Sant Adrià. Sin embargo, siguiendo a Alsina y Piulachs (2002), el primer crecimiento de este municipio aconteció a principios del siglo XVIII cuando la progresiva desecación de los pantanos permitió el incremento de la superficie agrícola. En el siglo XIX el crecimiento de Barcelona afectó también a Sant Adrià, convirtiéndose en un territorio propicio para el desarrollo industrial, al estar localizado muy cerca de la gran ciudad, bien comunicado, al lado del mar y con un río que podía suministrar agua abundante.

La primera fábrica de la empresa de productos químicos Widman se instala en 1910, a la cual seguirían las dos térmicas, Bauriere, DADA, CELO, etc., produciéndose un crecimiento acelerado de la población. A partir de 1950, Sant Adrià continúa con su rápido incremento poblacional debido a la instalación de nuevas fábricas y a la construcción de viviendas para trabajadores, la mayoría procedentes de otros lugares de España; así nacen el polígono industrial de Montsolís (1955) y los barrios de la Verneda (1952), El Besòs (1960) y La Mina (1970).

Figura nº 40  
Evolución de la población de Sant Adrià de Besòs (2001-2011)



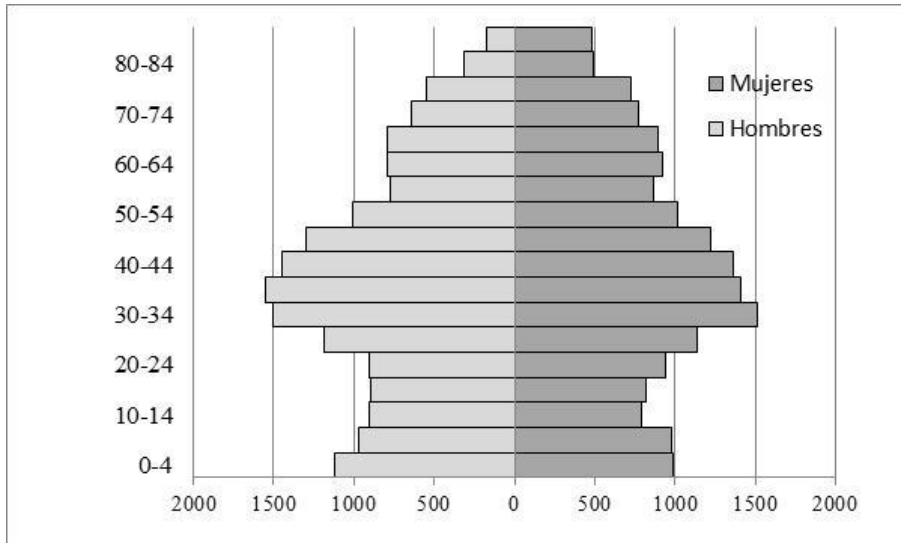
Fuente: Idescat (2001, 2011). Elaboración propia.

Desde el año 2001 (32.820 habitantes) al 2011 (34.157 habitantes) la población del municipio se ha mantenido sin cambios importantes, con oscilaciones de crecimiento y decrecimiento poco significativas. Se ha de destacar el ligero descenso de la población en el año 2006 con la pérdida de 355 habitantes, produciéndose un notable incremento con posterioridad (véase figura nº 41).

En el año 2011, la pirámide de población era estable con un saldo vegetativo positivo y moderado de 1,53%, lo que supone que el número de nacimientos supera al de defunciones siendo la edad media de la población de 40,1 años. La tasa bruta de natalidad en 2010 fue de 12,3 por mil, superior a la de Cataluña (11,2), mientras que la tasa bruta de mortalidad es la misma que la de la Comunidad Autónoma (7,9) según la cual fallecieron por término medio 7 de cada mil habitantes. En este sentido, en términos comparativos se trata de un municipio “joven” con una significativa presencia de población infantil.



Figura nº 41  
Pirámide de población de Sant Adrià de Besòs (2011)



Fuente: Idescat (2012). Elaboración propia.

Aun así, la silueta de la pirámide responde a una población en proceso de envejecimiento demográfico con un índice de envejecimiento de 98,2% y un índice de sobre-envejecimiento (personas de más de 85 años) de 11,2% en el 2010, que dan cuenta de la necesidad de recursos para la atención de la población mayor y en situación de dependencia. Estos índices son notablemente inferiores a los de la comarca del barcelonés (148% de índice de envejecimiento y 14% de sobre-envejecimiento) y a los de Cataluña (105% de índice de envejecimiento y 14% de sobre-envejecimiento).

En cuanto a los movimientos migratorios, según datos del Idescat se registró en 2010 un saldo migratorio positivo (26), aunque con una ligera pérdida (60 personas menos) con respecto al año anterior. Tanto las emigraciones como las inmigraciones se realizan mayoritariamente dentro de la comarca del barcelonés, de manera que las personas se desplazan entre los ayuntamientos limítrofes posiblemente por razones económicas relacionadas con la búsqueda de empleo y de mejores condiciones de vida.

La población extranjera es del 10,1% (*Anuario estadístico de Sant Adrià*, 2011), 3.528 personas residentes en su mayor parte en los barrios de

Besòs (13,7%) y Sant Adrià Nord (11,2%). La procedencia predominante es América Latina (1.504), siendo Ecuador (318), Bolivia (200) y Colombia (200) los principales países de origen, seguido por la población procedente de Asia (800), fundamentalmente de China (360) y Paquistán (315). En este sentido, Sant Adrià mantiene la tendencia de la comarca del barcelonés en donde la población inmigrante mayoritaria procede de América (14.764), mientras que en municipios limítrofes como Badalona o Santa Coloma de Gramenet predomina la población asiática, con 1.766 y 933 personas respectivamente.

Respecto al nivel de instrucción de la población, se ha de subrayar el elevado porcentaje de personas que no saben leer ni escribir o que poseen una titulación inferior a graduado escolar (38,3%). Aunque según los últimos datos de Idescat correspondientes al año 2001, se observa un aumento de las personas que acceden a la enseñanza secundaria con un 23% de alumnas y alumnos que cursaron estos estudios en 2001 respecto a 1996, el porcentaje de personas que llegan a la enseñanza universitaria (6%) dista notablemente de la comarca del barcelonés (16,6%) y de Cataluña (12,8%). Concretamente, en el curso 2009-2010, el alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria era de 1.214 mientras que el de Bachillerato era sólo de 385, lo que lleva a suponer que una elevada cantidad de alumnos y alumnas no finalizan el nivel educativo obligatorio. Esta situación resulta preocupante si se tiene en cuenta que no poseer ciertos conocimientos limita las oportunidades en algunos ámbitos sociales, pudiendo llevar a la estigmatización y la exclusión de ciertos derechos de ciudadanía (Marí-Klose et al., 2009).

En relación al nivel económico, los últimos datos publicados indican que la renta familiar disponible bruta por habitante era de 13,7 miles de euros en 2009, situándose por debajo de la comarca del barcelonés con 18,3 miles de euros y Cataluña 17,4 euros, dando muestra de un atraso relevante con respecto al conjunto catalán en cuanto a la evolución de la renta de las familias y sus posibilidades de mejorar la calidad de vida, resultando de interés subrayar el elevado porcentaje de población que recibe prestaciones sociales (26,8%), frente al 18,9% del barcelonés y el 18,1% de Cataluña. Las remuneraciones de asalariados representan el 56,1%, siendo las principales actividades económicas la industria y el sector servicios.

Tabla nº 4  
Población ocupada por sectores

	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios	Total
Sant Adrià	0,7	25,2	9,7	64,4	12.780
Barcelonés	0,4	20,1	7,5	72,1	897.348
Catalunya	2,5	25,2	10,4	62,0	2.815.126

Fuente: Idescat. Censo de población (2001).

El paro registrado es de 3.503,7 personas (Idescat, 2011) concentrándose mayoritariamente en la franja de edad de entre 30 y 40 años y en el sector servicios al que pertenecen 2.232,3 de las personas en situación de desempleo. Según el *mapa de paro de Cataluña* de 2011 elaborado por Comisiones Obreras, la tasa de paro en el municipio para ese mismo año fue de 15,5%, situándose por encima de la media catalana (11,7%) lo que hace prever la necesidad de políticas activas de búsqueda de empleo y justifica el elevado número de personas que reciben prestaciones sociales.

Además se ha de señalar que la mayoría de la población reside en viviendas familiares convencionales, siendo muy pocas las personas que cuentan con viviendas secundarias. Un 55,1% de la población, según datos de 2001, cuenta con viviendas en régimen de propiedad por compra pagada, con una superficie de entre 60 a 89 m<sup>2</sup> (73,6%) habitadas mayoritariamente por dos personas (27,2%), tres (23%) y cuatro (21%), con diferencias respecto a la comarca del barcelonés y Cataluña en relación a las viviendas unipersonales y las de ocho o más miembros, siendo inferior en Sant Adrià el número de personas que viven solas y superior la convivencia de ocho o más miembros en el mismo lugar de residencia; situación que repercute en las pautas de convivencia de las familias y en los hábitos de organización doméstica.

Tabla nº 5  
Hogares por número de personas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9 y más	Total
Sant Adrià	18,1	27,2	23,0	21,0	6,7	2,5	0,7	0,4	0,4	11.119
Barcelonés	23,9	29,4	22,0	17,6	4,9	1,4	0,4	0,2	0,2	804.616
Catalunya	20,9	28,0	22,4	20,0	6,0	1,8	0,5	0,2	0,2	2.315.856

Fuente: Idescat. Censo de población (2001).

Los indicadores y datos presentados permiten definir al ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs como un municipio joven, multicultural, habitado por población con bajos niveles de formación respecto al conjunto de la Comunidad Autónoma, con rentas familiares bajas y con una notable presencia del sector servicios y la actividad industrial que se ha ido desarrollando desde principios del siglo XX, como consecuencia de su localización en el área metropolitana de la ciudad de Barcelona. En este sentido, se deduce que la necesidad de recursos dedicados a la infancia y juventud, la puesta en marcha de actuaciones formativas orientadas a la búsqueda de empleo, la mejora de las oportunidades educativas en igualdad de condiciones, etc., constituyen algunos de los principales retos que ha de afrontar el municipio en el área de Bienestar Social.

#### 6.2.1.1. Análisis socioeconómico del barrio de la Mina

En el lugar en el que actualmente se localiza el barrio de La Mina existía en los años cincuenta del pasado siglo una fuente denominada La Mina, de ahí su nombre. Por su proximidad a Barcelona era un lugar de esparcimiento y veraneo muy frecuente. Pero desde mediados del siglo XX<sup>13</sup> se dan una serie de condicionantes que van a contribuir a la prosperidad de la industria en la zona atrayendo a una gran cantidad de mano de obra: la proximidad a Barcelona, el hecho de contar con un río con las características del Besòs y la abundante energía eléctrica, etc.

<sup>13</sup> Fundació Família i Benestar Social (1988). *Barri de la Mina: proposta de treball comunitari*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Sin embargo, el barrio de La Mina es fundamentalmente el resultado de una actuación llevada a cabo en el año 1969, cuyo objetivo era la erradicación de diferentes núcleos de “infraviviendas” en el área metropolitana de Barcelona (Camp de la Bota, Pequín, la Perona, Can Tunis, Montjuïc, entre otros). Las urgencias del momento aceleraron el proceso de construcción del barrio, sin tener en cuenta la dotación de servicios finales de éste. La ocupación real se produce entre los años 1973 y 1974 con una población procedente de 262 municipios, y sobre todo barrios marginales de Barcelona ciudad. Durante estos años van a llegar: 469 familias del Camp de la Bota y Pequín, 352 familias de la Perona, 310 de Can Tunis, 107 de la zona detrás del Hospital de Sant Pau, 397 de diversas zonas de Motjuïc, 52 de la zona de la Riera Blanca y de Francisco Alegre y el resto de núcleos pequeños y dispersos chabolistas o de zonas de demolición del centro de Barcelona. La adquisición de estas viviendas estaba sujeta inicialmente a tres condiciones básicas: ser clasificado como chabolista, pagar una entrada de 30.000 pesetas y comprometerse a pagos mensuales durante los 24 años siguientes.

En 1975, la Mina tenía ya más de 15.000 habitantes y 2.029 viviendas. En la primera fase se entregaron nueve bloques: ocho de cinco pisos y uno de trece pisos. En la segunda fase, once bloques: cinco de cinco pisos, uno de siete pisos y cinco de dos pisos. Examinando las características de los pisos se observa que: los habitantes se distribuyen en bloques aislados, contruidos con materiales prefabricados, utilizando el sistema de encofrados túnel, realizándose en plazos muy reducidos; la altura oscila entre cinco y trece plantas y tienen seis entradas de acceso; las porterías tienen una doble escalera, con cuatro pisos por rellano; hay, por tanto, una media de ochenta habitantes por escalera. Esta es la tendencia general, pero hay edificios con más viviendas.

Se trata, por tanto, de un barrio de “creación instantánea”, fruto del realojamiento de diferentes grupos de población y en muchos casos con déficits sociales, laborales, culturales o económicos. Pese a las inversiones realizadas en el barrio y la puesta en marcha de diferentes Planes para mejorar el territorio, la falta de coordinación de las Administraciones y el difícil compromiso de inversión a largo plazo han impedido que se produjera un cambio efectivo de la situación social del barrio, a lo largo de los años 80 y 90 del siglo XX.

En el 2011, la población del barrio era de 9.243 habitantes, siendo uno de los más poblados del término municipal aunque se ha de tener en cuenta que la cifra real de habitantes de esta zona se sitúa entre las 11.000 y 13.000 personas. El cálculo de la población real, según el informe del programa de iniciativa comunitaria URBAN (2001), basado en las estimaciones realizadas a partir de los datos recogidos por los servicios sociales en sus labores de atención a personas no censadas y estudio de situaciones familiares concretas, tiene importantes repercusiones en la planificación de los servicios y equipamientos necesarios para el barrio, dado que una parte significativa de sus usuarios “no existen” a efectos oficiales.

Según este informe, la población del barrio es muy joven, con más de la mitad de los residentes con una edad inferior a los 45 años. Este dato, junto con un 31% de la población residente (registrada) con una edad inferior a los 19 años (y aproximadamente un 24% inferior a los 16 años), implica un desequilibrio demográfico latente. Por un lado, supone una presión añadida a la prestación de determinados servicios asociados a la formación, así como a la atención y cuidado de niños y menores. Por otro, convierte en extremadamente débil la estructura poblacional en términos de capacidad de generación de ingresos a corto plazo, ya que existen numerosas personas dependientes de un único ingreso e incluso situaciones de empleo precario en menores (como ayuda familiar, etc.), con un impacto negativo en su formación y empleabilidad futuras.

A nivel formativo, la población de la Mina presenta déficits importantes cuya causa puede situarse en el origen del propio barrio y en la falta de infraestructuras escolares mínimas hasta épocas recientes. En el 2011, según el anuario de población del ayuntamiento de Sant Adrià, el número de personas de entre 18 y 64 años que no sabían leer ni escribir era de 383, lo que supone que un 52,2% de la población municipal de esa franja de edad sin un nivel mínimo de instrucción reside en el barrio. Además del total de habitantes del ayuntamiento que tienen una titulación inferior al Graduado Escolar (3.190), el 43,9% pertenecen al barrio. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de reforzar los niveles educativos y formativos de la población desde la actuación municipal con iniciativas que favorezcan el desarrollo integral de la infancia, de la juventud y de la población adulta, fundamentalmente durante el horario extraescolar y los tiempos de ocio.

Pero en general, en el barrio ha predominado un determinado segmento social de convivencia conflictiva y/o asociado o cercano a actividades delictivas, que inciden poderosamente en la convivencia y que se manifiesta en hechos como los siguientes (Sodupe, 2004):

- Los ciudadanos no utilizan el espacio público de forma normal debido a la presencia de un sector que genera inseguridad al resto.
- En el primer núcleo de convivencia vecinal, las escaleras de vecinos, se produce un deterioro de la convivencia debido al maltrato del propio espacio físico, que efectúan determinados vecinos (ascensores, buzones, pintura, suciedad), que incide en la sensación de desposesión del lugar e inseguridad que siente el resto.
- En la escuela, las dificultades de convivencia infantil hacen que la población más normalizada busque, por poco que pueda, una salida escolar diferentes para sus hijos; como consecuencia la escuela del barrio juega un papel de educación “especial” y de integración social de los hijos de los colectivos más desfavorecidos.

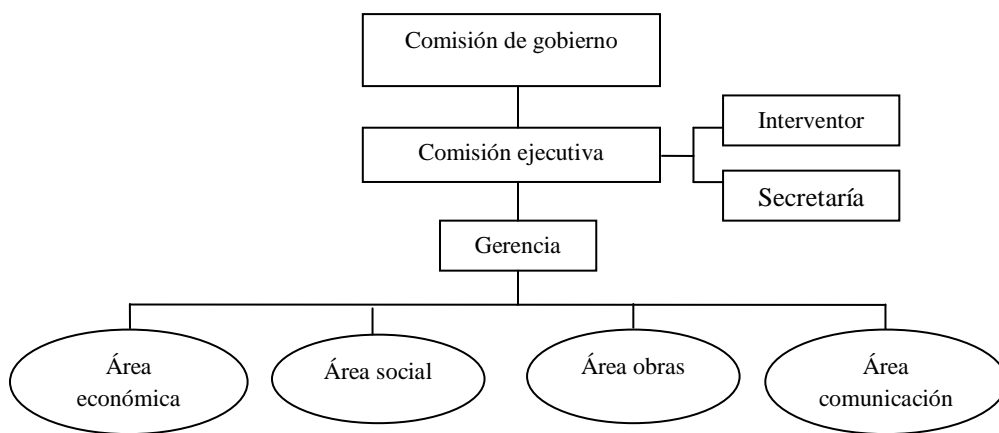
Este conjunto de procesos estigmatizan al barrio ante la opinión pública, provocan un incremento de las actividades delictivas y hacen que muchas personas lo abandonen en el momento en el que pueden, produciéndose la progresiva degradación del mismo. Sin embargo, se ha de poner de manifiesto que en los últimos años el barrio de la Mina ha experimentado un proceso de transformación integral que pretende contribuir notablemente a la mejora de la calidad de vida de sus habitantes a través de la transformación urbanística y social del territorio. En este sentido, se ha llevado a cabo un Plan de transformación del barrio en diferentes áreas, que incide especialmente en la reforma del espacio público y en la construcción de viviendas que atraigan a nuevos vecinos que convivan con la población ya residente en el mismo.

### 6.2.1.1.1. La creación del Consorcio y el Plan de Transformación del Barrio de la Mina

En el mes de septiembre del año 2000 se crea el Consorcio del Barrio de la Mina, respondiendo a la voluntad de diferentes instituciones (Generalitat de Cataluña, ayuntamiento de Sant Adrià, ayuntamiento de Barcelona y Diputación de Barcelona) de lograr de forma progresiva y en un periodo de diez años una mejora sustantiva del barrio. La finalidad del Consorcio, tal y como se afirma en sus Estatutos, es dirigir, coordinar y ejecutar la aplicación del *Plan de transformación* del barrio de la Mina, aprobado por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña y por el Pleno del Ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs.

La composición del Consorcio es la que se refleja en la figura nº 42, integrando dos comisiones y tres cargos unipersonales, con responsabilidades en cuatro áreas de actuación:

Figura nº 42  
Composición del Consorcio del Barrio de la Mina



Fuente: Composición del Consorcio del Barrio La Mina.

[http://www.barrimina.org/cast/component/option.com\\_wrapper/Itemid,34/](http://www.barrimina.org/cast/component/option.com_wrapper/Itemid,34/)

Además, en el *Plan de transformación* se han implicado otras entidades que no están consorciadas como son: el Fondo Social Europeo que



ha aportado una ayuda económica para el período 2000-2006, por la vía de la subvención global dentro del Marco comunitario europeo de apoyo y el Programa de Iniciativa Comunitaria URBAN II para el municipio de Sant Adrià de Besòs que ha aprobado la Comisión Europea encargada de la política regional (FEDER) para el período 2001-2006.

El Programa de Iniciativa Comunitaria URBAN II de Sant Adrià de Besòs se centra en el fomento de un desarrollo urbano sostenible en este ayuntamiento, con una intervención prioritaria en el barrio de La Mina. Los objetivos estratégicos del Programa son:

- Revalorizar el entorno urbanístico del barrio de La Mina y mejorar las condiciones de la vivienda, convirtiéndolo en un “lugar de residencia” y no de refugio o de estancia transitoria para aquellos que proyectan salir del barrio hacia zonas con mejores perspectivas.
- Mejorar la percepción del barrio y sus residentes, tanto dentro de la propia Mina como en el resto del Área Metropolitana, especialmente en el resto de barrios de Sant Adrià de Besòs.
- Recuperar terrenos infrautilizados, eliminando residuos incontrolados y propiciando su recogida selectiva y reciclado, así como fundamentando las bases de comportamientos cívicos de los residentes en los ámbitos urbanístico y medioambiental.
- Estructurar de forma coherente las actuaciones urbanísticas existentes en el barrio, utilizando un instrumento de planificación urbanística apropiado -el Plan Especial de Reordenación y Mejora (PERM)- generando distintos puntos de referencia (a través de edificaciones públicas), en términos sociales y “paisajísticos”.
- Conectar -urbanística y socialmente- el barrio de La Mina con el resto del Área Metropolitana pero, especialmente, con el resto del municipio de Sant Adrià de Besòs.
- Consolidar la actividad económica existente, tanto como potencial fuente de empleo como por su capacidad de estructuración social.

- Mejorar los factores de empleabilidad de la población activa o potencialmente activa del barrio, facilitando los canales de inserción en el mercado de trabajo, con especial insistencia en aquellos colectivos con mayores dificultades de partida.
- Reducir la incidencia de las dinámicas de marginalización y exclusión existentes en la actualidad, con especial atención a aquellos colectivos potencialmente más expuestos a las mismas.
- Combatir la delincuencia en el barrio, tanto desde el punto de vista preventivo y de mediación penal como de coordinación y mejora de la respuesta de los cuerpos de seguridad del Estado.
- Impulsar los comportamientos cívicos y solidarios en el barrio, constituyendo para ello una red de trabajo comunitario - incluyendo asociaciones vecinales y ONG- que implique a los residentes en el devenir de la vida social y la convivencia en la Mina.

La intensa regeneración urbanística del barrio con la construcción de nuevos equipamientos, la comisaría de los Mossos d'Esquadra, la rambla, la llegada del tranvía, etc., ha sido en los últimos años de un valor inestimable contribuyendo sin duda a la mejora de la calidad de vida de la población. Sin embargo, no se puede obviar que “la profundidad de la problemática social precisa una sinergia de intervenciones que no pueden quedar solamente circunscritas al urbanismo de la piedra, sino que han de conjugar, coordinar y reorientar el nuevo proyecto social del barrio, que incluirá acciones en el proyecto educativo, en el laboral, en la seguridad ciudadana y, en general, en la cultura social del barrio” (Jonet, 2004, p. 164). En este sentido, el impulso del área social está jugando un papel fundamental.

Del conjunto de intervenciones que se llevaban a cabo en el Área Social del Consorcio del Barrio de la Mina, durante el período del trabajo de campo (2009-2010) tanto por su interés como por la accesibilidad a las mismas, presentamos a modo de ejemplo los siguientes proyectos: *Creixem Junts*, *Espai Jove* y *Junar Vakerel Thaj Arach* (escuchar, hablar y descubrir).

El proyecto “*Creixem Junts*” es un espacio educativo para niños y niñas de entre 0 y 3 años y sus familias, que tiene como objetivos

fundamentales dar respuesta a las carencias en el proceso de crianza de los hijos, mejorar los aspectos relacionales tanto de los profesionales con responsabilidades educativas en el período infantil como de las familias para facilitar la socialización de la infancia. El equipo profesional está formado por dos educadoras sociales y una técnica de educación infantil.

Los programas en los que pueden participar las familias según sus intereses y necesidades son los siguientes: “Compartir vivències”, espacio de acompañamiento y soporte para los niños y niñas y sus familias; “Gaudint junts”, espacio lúdico para los niños y niñas y sus familias; “L’aventura d’educar”, espacio de formación e información para las familias a través de personas expertas en diversas temáticas que trabajan en otros servicios del barrio; “Casal d’estiu familiar”, programa que se desarrolla en el mes de julio y tiene por objetivo que las familias puedan realizar actividades lúdicas con sus hijos menores de 12 años.

El proyecto “*Espai Jove*”, es una propuesta integrada de servicios y recursos para el conjunto de jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y 25 años, desde la perspectiva del aprovechamiento del tiempo libre y del acompañamiento, posibilitando la participación activa de este colectivo en el continuo proceso de transformación social del barrio. Entre sus objetivos destacan: conocer la realidad juvenil del barrio de la Mina; proponer y dar soporte a propuestas y actividades lúdico-culturales desarrolladas en los Institutos de Educación Secundaria de la zona; elaborar y ejecutar programas de actividades abiertas a todo el colectivo joven; gestionar espacios estables de información juvenil; evaluar las necesidades de información de los jóvenes, etc.

La intervención se articula en torno a tres líneas de actuación: espacios de información juvenil, programa estable de actividades en el Casal Cívic y otros espacios del territorio y el Plan de Arte Transformador, centrado en fomentar la capacidad de los jóvenes de transformar su realidad a partir de las artes y la cultura.

Por su parte, el proyecto “*Junar, Vakerel Thach Arach*”, se realiza en el IES Fòrum 2004 en colaboración con un educador social experto en mediación con el Pueblo gitano y con el fin de realizar un trabajo en red y fomentar el conocimiento de la cultura gitana y los valores de la

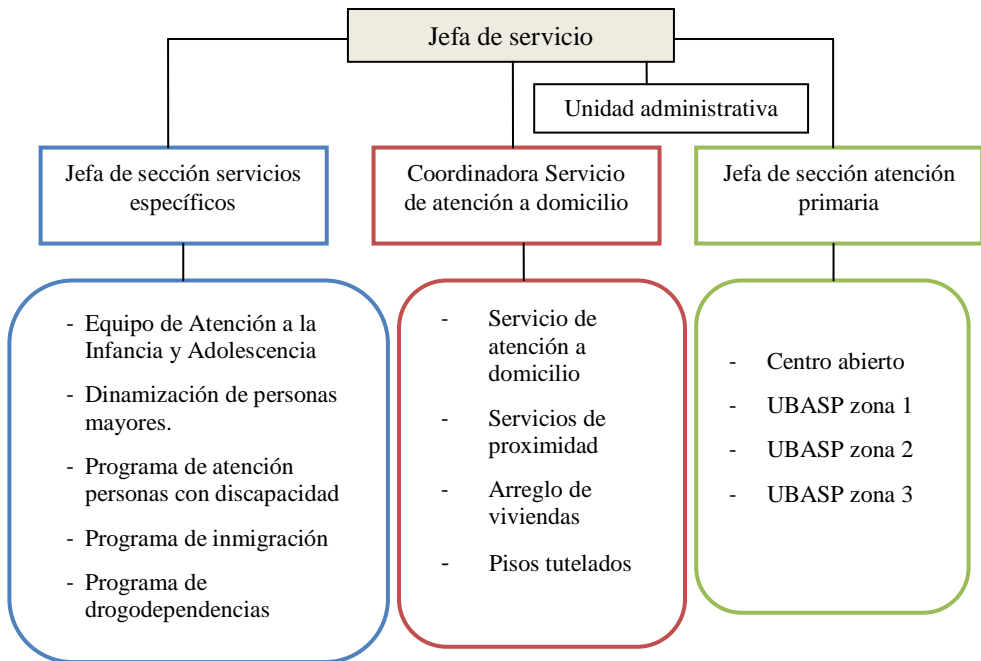
interculturalidad. El curso se centra en fomentar el desarrollo de actitudes y comportamientos adecuados al contexto del aula a fin de que los niños y niñas desarrollen las competencias básicas de convivencia, pensamiento crítico, autonomía e iniciativa, a través de contenidos como por ejemplo, el estudio de la historia del pueblo gitano en España, la historia local del “Polígono residencial de la Mina”, la sociedad gitana, etc. Un aspecto a destacar de este proyecto es que durante las sesiones además del educador social están también presentes profesores del IES, con el propósito de hacerles partícipes y conseguir que el comportamiento de los chicos y chicas sea adecuado no sólo ante la presencia del mediador sino también con el profesorado del centro.

Si bien es cierto que en el trabajo de campo realizado hemos observado la presencia de un número muy amplio de iniciativas sociales en el barrio, tanto previas al Consorcio como surgidas por impulso del mismo, que realizan una importante labor socioeducativa, de inserción sociolaboral, de cuidado, etc., se requiere -tal y como han señalado los y las profesionales de diferentes recursos y servicios mediante las conversaciones informales y entrevistas mantenidas durante el trabajo de campo- una mayor coordinación entre estas iniciativas, así como la existencia de un proyecto social de barrio que sea asumido conjuntamente por las múltiples y diversas entidades existentes a fin de acordar criterios comunes, sin duplicar esfuerzos y contribuyendo a una verdadera transformación social de La Mina.

### **6.2.2. El área de Bienestar Social del ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs**

El área de Bienestar Social se integra dentro del Área de Servicios a la persona y actividades ciudadanas, concretamente en el Departamento de Bienestar y familias. El organigrama técnico de los servicios sociales del año 2010, es el siguiente:

Figura nº 43  
Organigrama del área de Bienestar Social de Sant Adrià de Besòs



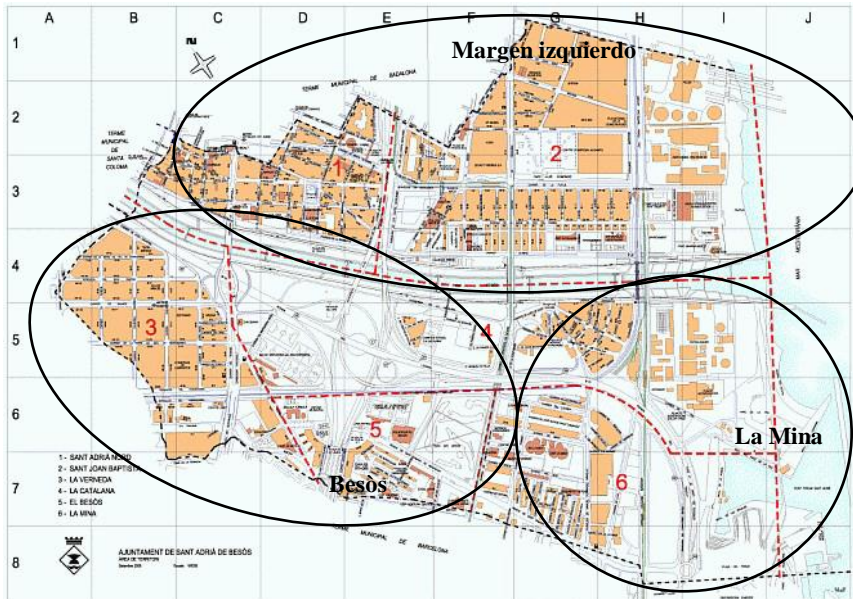
Fuente: Documento técnico municipal (2010). Adaptación propia.

### 6.2.2.1. Origen y evolución de los servicios sociales en el municipio de Sant Adrià de Besòs

Los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs se caracterizan por la desconcentración territorial, situándose las Unidades Básicas de Atención Social Primaria (UBASP) en diferentes zonas del municipio. Los equipos básicos de atención social Primaria (EBASP), en la actual *Ley 12/2007* denominadas áreas básicas de servicios sociales (art. 34), están constituidos por trabajadores sociales y educadores sociales, que de forma interdisciplinar desarrollan su labor para dar respuesta a las necesidades sociales de la población. Los servicios sociales se ubican en las tres UBASP que dan cobertura a todo el municipio: Margen Izquierdo, Besòs/Trajana y La Mina<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Esta información se corresponde con la organización de los servicios sociales del ayuntamiento durante el período 2009-2010 de realización del trabajo de campo.

Figura nº 44  
Equipos básicos de atención social primaria de Sant Adrià de Besòs



Fuente: Documento técnico municipal (2009).

La UBASP del Margen Izquierdo comprende los barrios de San Joan Baptista y Sant Adrià Nord y cuenta con un equipo de tres trabajadores sociales, dos educadores sociales, dos educadoras sociales del centro abierto “Les Fades” (“Las hadas”) y una administrativa. La UBASP del Besòs abarca los barrios de Besòs, Via Trajana, la Catalana y Montsolís estando formada por un equipo de dos trabajadores sociales, un educador social y una administrativa. Por su parte, la UBASP de la Mina comprende Mina Vieja y Mina Nueva, contando con un equipo de cuatro trabajadores sociales, tres educadores sociales y una administrativa.

En los servicios sociales del municipio destaca la elevada ratio de profesionales existente, superando las proporciones establecidas en la *Cartera de servicios sociales 2010-2011* que establece una ratio de tres trabajadores/as sociales y dos educadores/as sociales por cada 15.000 habitantes. A pesar de ser un municipio pequeño el volumen de trabajo es elevado, tal y como se puede inferir de los datos socioeconómicos anteriormente presentados.

Los servicios sociales básicos o de atención primaria constituyen el primer punto de atención social y están abiertos a toda la población del municipio. El acceso se puede realizar de diferentes formas: directamente demandando una cita (ya sea personalmente o por teléfono), en el medio abierto (a través del contacto directo con los profesionales en la calle) o a través de entidades o servicios (educativos, sanitarios, de ocio, etc.) a partir de las coordinaciones establecidas entre los profesionales. La principal finalidad de los servicios sociales es contribuir a la promoción, formación e inserción social de individuos y familias, previniendo, detectando y actuando en aquellas situaciones donde existe una necesidad social (dependencia, adicciones, pocos recursos económicos, problemas de salud y sanitarios, falta de habilidades sociales y laborales, procesos educativos deficitarios, factores culturales, etc.).

Cuadro nº 45

Estructura de los servicios sociales de Atención Primaria de Sant Adrià de Besòs

Distrito/zona	EBASP	Profesionales	Puesto
Zona 1: Sant Joan Baptista y Sant Adrià Nord	C/ Santa Caterina, 10	6	3 trabajadores sociales 2 educadores sociales 1 auxiliar administrativo
Zona 2: Besòs, Via Trajana y la Catalana	Ronda de Sant Ramón de Penyafort, s/n	4	2 trabajadores sociales 1 educador social 1 auxiliar administrativo
Zona 3: Mina	C/ Mar, 12	8	4 trabajadores sociales 3 educadores sociales 1 auxiliar administrativo

Fuente: Memoria 2008 de Servicios Sociales de Atención Primaria de Sant Adrià de Besòs.

El trabajo en servicios sociales se divide en tres tareas principales: asistencial (para cubrir las necesidades básicas y puntuales), educativa (motivando y acompañando en los procesos de cambio de individuos y familias) y protectora (previniendo y detectando situaciones de riesgo). Estas tres tareas se llevan a cabo mediante diferentes intervenciones: individual (a partir de entrevistas, se realiza un estudio de caso, diagnóstico y plan de trabajo con las personas, siempre que sea posible); grupal (partiendo de las

necesidades comunes de las personas, se realiza un trabajo conjunto elaborado a partir de sus intereses, en la búsqueda de la mejora de una carencia específica); comunitario (dar respuesta a partir de un trabajo socioeducativo, a necesidades de la población coordinando y dinamizando diversos agentes sociales, más allá del ámbito grupal); trabajo en red (intervención conjunta con otros servicios, por objetivos comunes) y coordinaciones con otros recursos de la zona de influencia de la UBASP de forma fija o puntual.

Asimismo, las intervenciones se desarrollan en áreas diversas: el medio abierto (cualquier intervención, tanto de detección diagnóstica o de plan de trabajo que se realiza en la calle), el domicilio (todas aquellas intervenciones que requieren conocer el entorno donde vive la persona, tanto para realizar el diagnóstico como para dar por terminado el plan de trabajo o cuando no sea posible el desplazamiento de la persona al servicio), los centros de servicios sociales (todas las intervenciones que se realizan en los centros municipales, tanto sea a nivel individual, familiar o grupal) o en otros servicios y entidades dentro del marco de colaboración entre los servicios de la zona.

Para la gestión de la información de los servicios sociales básicos se utiliza el aplicativo informático XISSAP (Xarxa d'Informació de Serveis Socials d'Atenció Primària) hospedado en un servidor de la Diputación de Barcelona. Este aplicativo facilita la gestión de expedientes, indicadores, memorias e informes sociales, así como de los servicios de atención domiciliaria. También incorpora estadística desagregada por municipios, un directorio de recursos sociales y una agenda profesional.

#### **6.2.2.2. Proyectos y recursos de los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs**

Los proyectos que se desarrollan en los servicios sociales básicos del ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs, son clasificados internamente en dos tipos: los que se dirigen a toda la población y los que se realizan desde una perspectiva comunitaria.



Cuadro nº 46

Proyectos y servicios de los Servicios Sociales Básicos de Sant Adrià de Besòs

Proyectos y servicios dirigidos a la población en general	Proyectos y acciones comunitarias de los Servicios Sociales Básicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicio de atención individualizada.</li> <li>- Servicio de atención a domicilio.</li> <li>- Coordinaciones con otras entidades y servicios.</li> <li>- Comisiones/grupos de trabajo donde participan profesionales de las tres zonas:</li>   <li>- Comisión técnica de violencia doméstica.</li> <li>- Proyecto Educativo de Sant Adrià de Besòs (PESAB).</li> <li>- Círculos comparativos intermunicipales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos equipos básicos:</li> <li style="padding-left: 20px;"><i>Zona 1:</i></li> <li style="padding-left: 40px;">- Teatro social.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Grupo de chicas.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Intervención en medio abierto.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Factor Fades.</li> <li style="padding-left: 20px;"><i>Zona 2:</i></li> <li style="padding-left: 40px;">- Proyecto infancia: Fem amics al barri.</li> <li style="padding-left: 20px;"><i>Zona 3:</i></li> <li style="padding-left: 40px;">- Pequeña infancia.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Dones de barri-Barri de Dones.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Escuela de madres y padres.</li> <li style="padding-left: 40px;">- La Mina con los derechos de la infancia.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Taller prelaboral.</li> <li style="padding-left: 40px;">- Proyecto de intervención en medio abierto.</li>   <li>- Centre Obert Les Fades.</li> </ul>

Fuente: Memoria de servicios sociales de Sant Adrià del Besòs (2008).

Elaboración propia.

### 6.2.2.2.1. Proyectos y servicios dirigidos a toda la población

Los proyectos y servicios dirigidos a toda la población son: el servicio de atención individualizada, el servicio de atención domiciliaria, la coordinación con entidades y servicios y las comisiones o grupos de trabajo en las que participan profesionales de las tres zonas (Margen Izquierdo, Besòs y Mina).

#### 6.2.2.2.1.1. Servicio de atención individualizada

Dentro del servicio de atención individualizada, desde el mes de enero del año 2010 se ha puesto en marcha un nuevo servicio de primeras entrevistas. La UBASP a partir de una trabajadora social y una informadora

del centro recibe la mayoría de las demandas que llegan al servicio. Se atiende al ciudadano de forma personalizada y se orienta respecto a cuál es la actuación más idónea y el profesional o recurso que puede dar respuesta a sus necesidades. En este servicio, la investigadora participó como observadora externa en una entrevista realizada por una educadora social de la UBASP de la zona de margen izquierdo a dos adolescentes con las que ya había establecido una relación educativa (véase anexo 8).

Este servicio es el que una trabajadora social realiza todas las primeras entrevistas según las propias trabajadoras sociales y educadoras sociales está dando buenos resultados, al reducirse notablemente las listas de espera y poder organizar mejor el trabajo. Esta iniciativa se incluye dentro del Proyecto de Mejora Organizativa (PMO) del Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya que pretende mejorar la eficiencia de la jornada laboral de los trabajadores sociales que realizan atención directa.

En el conjunto de las tres zonas en las que se estructuran los servicios sociales del ayuntamiento, destaca el mayor número de personas que recibieron en el año 2008 la Renta Mínima de Inserción en la zona 3 (Mina), 158 personas/familias beneficiarias, con respecto a las otras dos zonas, duplicando en número a las que se concedieron en la zona 1 (41) y las de la zona 2 (24).

#### **6.2.2.2.1.2. Servicio de atención domiciliaria**

El servicio de atención domiciliaria (SAD) ha experimentado un notable incremento de usuarios en los últimos años como consecuencia del crecimiento demográfico de las personas mayores y la voluntad municipal de mantenerlas en su entorno habitual. En el año 2005 se crea un equipo de trabajo del SAD formado por tres trabajadoras familiares y la coordinadora del mismo. Paralelamente, se externaliza parte de la producción a diferentes proveedores, al mismo tiempo que se opta por mantener la provisión de todos los servicios desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento.

Las tareas de las trabajadoras familiares del SAD se centran en: la atención de casos educativos (12 casos en el 2008); la realización de talleres de memoria en cinco residencias de ancianos del municipio, con la participación semanal de 136 personas (curso 2008-2009); el soporte a

actividades de dinamización de la gente mayor y el seguimiento de los servicios. En relación a esta última tarea, cada trabajadora familiar es responsable de un servicio de la cartera de servicios del SAD, centrándose su labor en el seguimiento de las reparaciones domésticas, las comidas y el transporte a los centros de día.

Las demandas de reparaciones se inician con una visita a domicilio, una de inicio y valoración del presupuesto y otra de finalización de la obra, a fin de mejorar la comprensión del servicio por parte del usuario y hacer disminuir las reclamaciones. El reparto del servicio de comidas a domicilio tiene un seguimiento semanal, de forma que la trabajadora familiar referente acompaña a los dos chóferes en su recorrido diario (uno por cada margen del río) cada quincena. Respecto al transporte a los centros de día la trabajadora familiar referente hace un seguimiento del funcionamiento del transporte, acompañando al chófer en los tres viajes diarios un mínimo de una vez al mes. Finalmente, las trabajadoras familiares van a hacer un apoyo al control que la empresa prestadora del servicio de limpieza lleva a cabo de manera habitual, mediante visitas a los domicilios durante la prestación del servicio. Se realizan cuatro visitas semanales aleatorias a los usuarios en el momento de recibir el servicio, para confirmar el horario y la tarea realizada por la limpiadora.

Del conjunto de servicios ofrecidos desde el SAD en el año 2008, la teleasistencia ha sido el de mayor uso con un total de 428 personas usuarias, seguido del servicio de limpieza con 169. El 40% de los servicios se han hecho a personas de más de 80 años, representando la franja de personas entre 65 y 80 años el 53% de los servicios totales. El 2% restante son los menores de 65 años que hasta ahora no habían sido una franja de edad destacable pero que han comenzado a crecer a partir de la implantación de la *Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*.

El perfil de usuario “tipo” es de una mujer de entre 65 y 80 años, dado que el 79% de los servicios ofertados se realizan con mujeres, sólo la vivienda tutelada tiene usuarios masculinos mayoritariamente.

### **6.2.2.2.1.3. Coordinaciones**

Las coordinaciones mantenidas con otros servicios y entidades se clasifican en dos tipos: periódicas y puntuales; a las que se añaden comisiones y grupos de trabajo.

#### a) Coordinaciones periódicas

Las coordinaciones periódicas incluyen las comisiones escolares que se realizan con periodicidad mensual, en las que participan profesionales de los servicios sociales (generalmente, trabajadora social y educadora social de la UBASP), la trabajadora social del Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) y el equipo directivo del centro escolar. También según la dinámica y casuística, participan otros docentes del centro. Los objetivos fundamentales de las comisiones escolares son: la detección y canalización de problemáticas sociales, la detección y prevención de casos de absentismo escolar, el traspaso de información relevante, la valoración de los aspectos sociales incluidos en la baremación de la concesión de las becas de comedor, la intervención consensuada y el posterior trabajo conjunto.

En la zona 1 (margen izquierdo), la trabajadora social y la educadora social participan en comisiones sociales escolares con el CEIP Pompeu Fabra, el CEIP Catalunya y el IES Manuel Vázquez Montalbán.

En el caso del IES Manuel Vázquez Montalbán en las comisiones escolares se abordan diferentes aspectos e incidencias referentes a la implementación del 4º de ESO curricular. A principio de curso se realiza una reunión informativa y de presentación de todos los profesionales participantes en el proyecto y los padres y madres de los alumnos, incidiendo mucho en la importancia de la colaboración de las familias para motivar a los niños y niñas en la consecución del proyecto.

Previamente al inicio de las sesiones de habilidades sociales y orientación laboral, se mantienen diversas reuniones en el segundo y tercer trimestre del curso académico anterior en el IES, con el equipo docente, la futura tutora del curso, la técnica de promoción económica y social, la técnica de educación y la educadora de servicios sociales a fin de configurar el grupo clase, comentar perfiles de chicos y chicas, coordinar los temas a trabajar en tutorías y en las sesiones de habilidades sociales, buscar empresas apropiadas

a los perfiles y capacidades, así como crear una metodología de acompañamiento tanto personal y familiar como relacionada con las empresas.

Los principales objetivos que guían las sesiones de habilidades sociales son: mejorar la confianza en sí mismos, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, el incremento de la autoestima, de la asertividad, el respeto a sí mismos y a otros, la cooperación, etc. Sin embargo, el trabajo con el grupo no resulta fácil, especialmente si tenemos en cuenta que se trata de alumnado que ha venido etiquetado desde 1º de ESO como conflictivo, indisciplinado, etc., en donde los líderes negativos ejercen una fuerte influencia en chicos con poca personalidad y autoestima.

Las sesiones son mensuales de dos horas en horario lectivo, los jueves de 12 a 14 horas, alternando el espacio del aula con una sala del Casal de Cultura municipal. En estas sesiones se va a utilizar una metodología diversa (juegos, role-playing, música, revistas, etc.) para facilitar la dinámica de la relación y para trabajar otros temas. Al final de la sesión siempre se termina con un comentario o frase acerca de cómo se ha sentido cada uno de los participantes. La educadora social además, aprovecha el espacio informal del trayecto desde el instituto hasta el Casal de Cultura para conversar con los chicos y chicas, crear un espacio de confianza e iniciar la relación educativa.

Además, quincenalmente se celebran reuniones de coordinación para el traspaso de información de todos los participantes en el proyecto, para tratar las posibles incidencias tanto en el centro como en las empresas en las que realizan prácticas prelaborales. Un aspecto que resulta de gran dificultad es el seguimiento del alumnado en las empresas, dado que no todos los empresarios se implican igual con los alumnos y alumnas. Asimismo, el trabajo de las habilidades personales que realiza la educadora requiere de más tiempo, dado que a pesar de los pequeños cambios alcanzados, el alumnado en general está muy desmotivado y tiene dificultades para prestar atención y concentrarse en una tarea.

Junto a las comisiones escolares, el EBASP de la zona 1 (margen izquierdo) establece coordinaciones periódicas con el Área Básica de Salud (ABS) Dr. Barraquer, mediante reuniones mensuales entre la trabajadora social del ABS y un trabajador social de la EBASP. En estos espacios se

traspasa información sobre casos compartidos y se realizan proyectos de intervención conjuntos. También, se inician sesiones bimensuales con el equipo de pediatría del ambulatorio ya que se detectan muchos casos en donde los dos servicios intervienen, siendo oportuno poner en común las diferentes formas de trabajo para prevenir situaciones de riesgo y realizar intervenciones conjuntas.

Los servicios sociales de la zona 2 (Besòs), realizan coordinaciones periódicas con el CEIP General Prim en la que participan una trabajadora social de la zona 3 (Mina) y un educador social de la zona 2, dado que en este centro escolar están matriculados muchos niños y niñas de este barrio; al igual que en el CEIP Cascavell en el que participan profesionales de los equipos de Mina y Besòs. También, una trabajadora social y una educadora social de la zona 2 participan en comisiones sociales escolares del CEIP La Pau y del CEIP San Gabriel.

Los profesionales del equipo de servicios sociales de la zona 3 además de en las comisiones sociales escolares ya mencionadas, forman parte de las del CEIP Mediterrània, que se ha subdividido en dos subcomisiones, la Comisión para la Asistencia a la Escuela (CAE) sin la participación de los servicios sociales, y las coordinaciones periódicas quincenales entre el centro escolar y dos representantes (educador y trabajadora social) de los servicios sociales de atención primaria. Asimismo, una educadora social de la EBASP participa con el equipo directivo de la escuela en la comisión social escolar del CEIP Eduard Marquina.

También mantienen coordinaciones con el Área Básica de Salud, el SIOL Mina (Servicio de Información y Orientación Laboral) y con el SIOL Besòs. Con ambos servicios de carácter laboral se realizan intercambios de información para la toma de decisiones conjuntas sobre casos en seguimiento, sobre todo aquellos que participan en medidas PIRMI de inserción y formación laboral. Paralelamente, el equipo de servicios sociales de la Mina se coordina de forma periódica con el centro abierto “Les Fades”, con GEDI (servicios de iniciativas juveniles), con el casal infantil y con el materno infantil.

b) Coordinaciones puntuales

En las llamadas coordinaciones puntuales que establecen los servicios sociales del ayuntamiento de Sant Adrià, cabe destacar aquellas que realiza el equipo de servicios sociales del margen izquierdo con el EAP y con el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ). En estas coordinaciones se intercambia información y se establece el plan de trabajo conjunto para casos concretos, al tiempo que se plantean temas más generales. Los equipos de la zona 2 y de la zona 3 también establecen coordinaciones puntuales con otros servicios y entidades de sus respectivas zonas (servicios educativos, de tiempo libre, de inserción laboral, etc.) centradas fundamentalmente en el traspaso de información y/o derivación en relación a casos concretos.

c) Comisiones y grupos de trabajo donde participan profesionales de las tres zonas

Los grupos de trabajo en los que participan los profesionales de los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs son los siguientes: comisión técnica de violencia doméstica, Proyecto Educativo de Sant Adrià de Besòs (PESAB), comisión amplia de absentismo y los círculos comparativos intermunicipales.

La comisión técnica de violencia doméstica está integrada por los siguientes servicios: Centro de Informació i Orientació de la Dona (CIOD), Área Básica de Salud Dr. Barraquer y Mina, Policía Local, Mossos d'Esquadra, coordinador de salud Mental de la Mina, un profesional de cada EBASP. Tiene como principales objetivos: evaluar el funcionamiento del circuito y de los recursos incluidos en el mismo, en los casos de urgencia; establecimiento y seguimiento del "Protocolo de atención a las mujeres víctimas de violencia de Sant Adrià de Besòs" (2001) firmado por las diferentes Administraciones y que se va a aprobar por el Pleno; elaboración de un boletín bimensual por parte de la comisión con el objetivo de informar y dar a conocer los diferentes recursos del tema de la violencia doméstica; creación y puesta al día de una base de datos donde se centralicen todos los casos atendidos en el municipio, organización y realización de actividades de sensibilización dirigidas a la población en general; planificación, elaboración y realización de talleres preventivos y traspaso de información y bibliografía referente a la violencia machista entre los miembros de la comisión.

Respecto al *Proyecto Educativo de Sant Adrià de Besòs* (PESAB) durante el año 2008 los servicios sociales han participado en diferentes comisiones, con un representante en cada una de ellas: transición escuela-trabajo, familia y escuela y convivencia.

La comisión amplia de absentismo tiene como finalidad trabajar de manera conjunta para la mejora del éxito escolar con la colaboración del Consorcio, servicios sociales del territorio, departamento municipal educación (regidor y técnico municipal), guardia urbana, proyecto educativo Mina, plan de entorno, centros educativos del barrio (CEIP Mina, IES Fòrum 2004, etc.), Mossos d'Esquadra, Plataforma de Entidades, EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia) y EAP (Equipo de Atención y Orientación Psicopedagógica). En esta comisión se valora positivamente la participación de los servicios sociales dado que el espacio permite incorporar aspectos más sociales a las necesidades detectadas en el contexto escolar.

Por último, los círculos comparativos intermunicipales constituyen un proyecto impulsado por el Área de Bienestar Social de la Diputación de Barcelona dentro del marco de soporte municipal que tiene el compromiso de promover la modernización de los servicios sociales de atención primaria. El objetivo es comparar diferentes formas de prestación y gestión de los servicios sociales municipales de cara a alcanzar conocimiento útil para la mejora de la gestión y el intercambio de buenas prácticas. En la actualidad hay cuatro círculos que incluyen un total de 51 municipios y consejos comarcales.

#### **6.2.2.2. Proyectos y acciones comunitarias de los servicios sociales básicos**

Los proyectos y acciones comunitarias de los servicios sociales básicos se subdividen en: los proyectos de los equipos básicos y el centro abierto “Les Fades”.

Entre los proyectos comunitarios desarrollados por los equipos básicos de servicios sociales destacan los realizados en las zonas 1 y 3, aunque algunos proyectos previstos no se han llevado a cabo en el periodo 2008-2009 por cambios en los equipos y en el escenario socioeconómico. El surgimiento de nuevas problemáticas y el agravamiento de las ya existentes,



han incrementado la presión asistencial, al tiempo que los servicios sociales han asumido nuevas competencias derivadas de la aplicación de la *Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*, sin reducción de las ya existentes.

En la zona 1 destacan los proyectos comunitarios de: teatro social, grupo de chicas e intervención en el medio abierto.

El teatro social es una actividad que se viene realizando desde el mes de marzo de 2008 con periodicidad semanal de una sesión de hora y media de duración. Cuenta con la participación estable de diez niños y niñas de entre 14 y 16 años. Se trata de un proyecto en red en el que han participado el IES Montalbán, Impacte Teatre y servicios sociales, que incide positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales de los jóvenes, en la proyección social y comunitaria de este colectivo, contribuyendo a su vez a vehicular otras demandas/necesidades de algunos adolescentes, por ejemplo, planes de trabajo para temas de inserción laboral, mediaciones en conflictos paterno/filiales y/o entre iguales, orientación y asesoramiento en diversos temas relacionados con la adolescencia, etc.

Por otra parte, se ha de mencionar la propuesta de formación de un grupo de chicas adolescentes, de entre 15 y 17 años, que surge de una demanda explícita de ellas mismas comenzando en el mes de febrero de 2008. La idea inicial se centra en conocer las realidades cotidianas de estas chicas y de su entorno inmediato (familiar, social, etc.) para, posteriormente, hacer una priorización de los aspectos más importantes a trabajar con ellas. Los objetivos básicos son: dotar de las herramientas para la adquisición de habilidades sociales, potenciar su autoestima, crear un espacio de intercambio de experiencias, trabajar las relaciones de género y ofrecer un espacio de reflexión para fomentar el pensamiento crítico. Se trata de sesiones semanales de dos horas aproximadamente (los lunes de 18:30 a 20:30 horas) utilizando diferentes métodos de trabajo según las sesiones (dinámicas de grupo, música, expresión corporal, relajación, etc.). Sin embargo, aunque la educadora planifica sesiones más estructuradas, la propia dinámica del grupo lleva a que las chicas quieran cerrarlas antes de lo previsto y hacer actividades puntuales y encuentros esporádicos.

La intervención en el medio abierto se centra en la prospección que ayuda a los profesionales de los servicios sociales a situarse en el territorio y trabajar intensamente de forma interdisciplinaria dado que la prospección se realiza a través de parejas formadas por un educador social y un trabajador social. Se realizan dos tipos de prospección: la del territorio y la de las entidades.

La prospección del territorio se lleva a cabo con la intención de conocer nuevas problemáticas, lugares susceptibles de riesgo social y posibles usuarios de la red de servicios sociales. Por su parte la prospección de las entidades pretende el conocimiento de los recursos y servicios del territorio. Durante el año 2008 ha participado en este proyecto todo el equipo de servicios sociales, siendo el *modus operandi* siempre por parejas con una duración de la prospección, como máximo, de dos horas. Para la realización de este proyecto se ha contactado con el apoyo de un profesional externo otorgado por la Diputación de Barcelona mediante un Proyecto Paideia. Sin embargo, en el equipo de servicios sociales debido a las urgencias sociales y al ritmo diario de las permanencias y visitas a domicilio, la intervención en el medio abierto ha pasado a ocupar un lugar secundario.

Otro de los proyectos de interés que durante el año 2008 se puso en marcha fue el denominado “*Factor Fades*”, en el que se realizó un trabajo conjunto interdisciplinario entre el Equipo Básico de Servicios Sociales y las educadoras y monitores del centro abierto. El grupo de niños y niñas del centro abierto se dividió en dos subgrupos, de manera que cada uno tenía taller de expresión y teatro cada 15 días. El proyecto ha sido valorado positivamente, en tanto en cuanto posibilita mejorar la coordinación entre servicios sociales y el centro, un mejor conocimiento por parte de los profesionales de los servicios sociales de los niños y niñas del centro abierto, así como una mejora en la concepción de los menores por parte de sus familias, dado que tienen una imagen negativa de los niños y niñas. Sin embargo, con el incremento de la presión asistencial en el equipo de servicios sociales de atención primaria y la falta de un profesional con tiempo disponible para desarrollar el proyecto no se ha podido continuar con él.

En la zona 2 (Besòs) se está llevando a cabo un proyecto denominado “Fem amics al barri” (“Hacemos amigos en el barrio”), que surge de la coordinación entre los servicios sociales básicos y los centros escolares

constatando la división existente entre la población infantil del barrio del Besòs, en función del prestigio social de los propios centros. A ello se une el notable aumento de la población inmigrante en el barrio, la falta de recursos dirigidos a la infancia y a la carencia de actividades extraescolares en el centro público de la zona debido a la inexistencia de una asociación de madres y padres (AMPA) que las dinamice. En este sentido se considera que si se potencia el contacto entre grupos de infancia de diversa procedencia, tanto social como cultural, será posible un mejor conocimiento entre diferentes sectores y favorecerá la cohesión social del barrio.

El proyecto “Fem amics al barri” se dirige a niños y niñas entre 8 y 11 años, vecinos del barrio del Besòs o matriculados en alguno de los centros escolares del barrio. El número máximo de participantes es de treinta infantes, que acuden al centro las tardes de los martes y viernes durante dos horas (véase anexo 8).

Los objetivos del proyecto se centran en: fomentar la relación entre diferentes sectores sociales del barrio, propiciar la participación de los niños y niñas en la comunidad, impulsar la dinámica social del barrio, etc. Los profesionales que participan en este proyecto son un educador de los servicios sociales de la UBASP del Besòs como gestor del proyecto, una animador sociocultural coordinadora de la actividad, dos monitoras y un voluntario (un adolescente del propio barrio).

En la zona 3 (Mina) se han desarrollado en el periodo 2008-2009 los siguientes proyectos, en colaboración con otras entidades y servicios del barrio de La Mina: *Petita infancia*, *Dones de barri-barri de dones*, escuela de madres y padres de la Mina, Grupo Unión y el taller prelaboral.

El proyecto *Petita infancia* (“Pequeña infancia”) se basa en la detección de necesidades sociales de la infancia del barrio de La Mina a través de la coordinación de diferentes servicios. Las reuniones se realizan en el espacio de pediatría del Área Básica de Salud mensualmente, donde participan diferentes profesionales centrándose en el traspaso de información tanto por parte de servicios sociales como del resto de servicios que participan.

El proyecto *Dones de barri. Barri de dones* (“Mujeres de barrio. Barrio de mujeres”) nace en el mes de octubre del 2008 impulsado por la

Plataforma y la Asociación de vecinos del barrio de la Mina. Pretende ser un proyecto de carácter comunitario dirigido a entidades y servicios del barrio que trabajan de manera directa o indirecta (a través de sus hijos/as) con las mujeres. Las entidades participantes son: la asociación de vecinos, la plataforma de entidades y vecinos del barrio, Dones Iris, Dones Adrianes, Consorci del Barri de La Mina, Creixem Junts, Ludoteca, D dones, Espai jove, EBASP Mina y CIOD.

La *Escuela de madres y padres* de La Mina se lleva a cabo en el CEIP Cascavell, CEIP Mediterrània e IES Fòrum además de un espacio de relación abierta de padres y madres (Grupo Unión). Paralelamente se realizan diferentes actividades de interrelación a lo largo del curso. Algunos de los aspectos que se abordan son: iniciación a la informática o participación de las familias en eventos vinculados al calendario festivo.

El *Grupo Unión*, es una entidad que trabaja desde hace más de treinta años con infancia, jóvenes y adultos del barrio de La Mina de Sant Adrià de Besòs. Aunque no tiene un núcleo específico de Escuela de madres y padres de la Mina participan en ella desde hace más de cinco años. Algunas de las actividades dirigidas a las familias que se han llevado a cabo son: fiesta final de curso del Centre Obert de infancia y adolescencia, fiesta final del aula de estudio, salidas al Tibidabo, animación de calle, talleres (“la educación en derechos y deberes de nuestros hijos e hijas”, “cómo ayudar a nuestros hijos a superar los conflictos personales y de relación con los compañeros”, etc.).

El *Taller prelaboral* tiene como principal objetivo ofrecer un espacio de vinculación para jóvenes inactivos para prevenir situaciones de exclusión social, dado que en el barrio de La Mina siguen existiendo muchos jóvenes con dificultades de participación/integración en proyectos normalizados. Los destinatarios son jóvenes de 15 años con necesidades de acompañamiento en la inserción socio-laboral. Algunas de las acciones que se llevan a cabo son: taller de mecánica de motos, módulo pre-laboral, taller de oficios, acciones de apoyo para aquellos jóvenes que realizan acciones de formación (licencia de ciclomotor, escuela de adultos, etc.).

Además, se ha de destacar que durante los meses de abril y mayo de 2010 en los servicios sociales del barrio de la Mina se han puesto en marcha dos nuevos proyectos: el taller de límites y el grupo de relación.

El *taller de límites*, coordinado por dos educadores sociales del EBASP, se dirige a un número reducido de madres y/o padres (máximo diez) que sean perceptores de la Renta Mínima de Inserción (RMI), y que presentan dificultades para poner límites a sus hijos (comunicación interfamiliar, falta de valores y pautas educativas, etc.). En este sentido, se pretende reforzar el trabajo realizado individualmente con las madres y/o padres en el espacio de las entrevistas individualizadas, en un contexto grupal. Los principales objetivos del taller de límites son: desarrollar en las personas participantes habilidades educativas específicas, así como entrenamiento en el uso de diversas estrategias (resolución de conflictos familiares, comunicación interpersonal, establecimiento de límites) y abrir un espacio grupal de intercambio de experiencias e información entre madres y padres.

El *grupo de relación*, dinamizado por una educadora social y una trabajadora social de los servicios sociales de la Mina, surge de las elevadas tasas de absentismo escolar que presentan las adolescentes de 14 y 15 años del barrio. Dado que se encuentran en etapa de escolarización obligatoria no se les puede ofrecer un recurso pre-laboral, y muchas de ellas se quedan en casa realizando labores domésticas o contraen matrimonio asumiendo nuevas responsabilidades. Con frecuencia, cuando cumplen los 16 años la situación se cronifica tanto que su inserción en el mundo laboral resulta muy compleja.

Ante esta situación, con el grupo de relación se pretende conseguir que las adolescentes amplíen sus propias expectativas personales, tengan un mayor conocimiento de sus propias potencialidades, adquieran conocimientos técnicos necesarios para la inserción laboral, así como prevenir situaciones de riesgo (embarazos, consumo de drogas, delincuencia, etc.). El grupo es semiabierto y según las vacantes (no se ha de superar el número de diez niñas) y el momento en el que se encuentra el grupo, se valoran y admiten nuevas incorporaciones.

#### **6.2.2.2.3. Centro abierto “Les Fades”**

El centro abierto “Les Fades”, perteneciente a los servicios sociales básicos, comienza su andadura en el mes de septiembre de 1997 con un trabajo dedicado de forma exclusiva a la infancia del municipio, desarrollando una tarea básicamente educativa, centrada en la detección y la intervención especializada. Este centro está destinado a la infancia en riesgo, aquella que

vive en unas condiciones poco favorables o desfavorables para su desarrollo integral.

El acceso de la población al servicio se realiza a través de la tarea de detección que se lleva a cabo con diferentes instituciones como puede ser el EBASP, el Área Básica de Salud, los centros escolares, entre otros. La derivación es un aspecto importante porque dependiendo de qué vía utiliza la familia para inscribir al niño o niña en el centro abierto llega con unas expectativas u otras.

A lo largo del curso se interviene educativamente en cada uno de los casos elaborando un proyecto educativo individualizado (PEI) para cada infante, donde se demanda la colaboración de todos los sujetos educadores (familia, escuela, psicólogos, etc.) que trabajan con el niño o niña para hacerlos partícipes del mismo y por tanto dar desde los diferentes contextos el mismo mensaje y poder optimizar los resultados educativos.

La estrategia utilizada para establecer la relación con las familias se basa en la definición de unos acuerdos previos con cada una de ellas (asistencia, entrevistas, actividades, etc.) incluidos en el formulario de inscripción del curso. En algunos casos, cuando se ha planteado el plan de trabajo individualizado y se observa la necesidad de una intervención familiar más intensa se trabaja conjuntamente con los servicios sociales de atención primaria.

Cuadro nº 47  
Acciones y cronograma semanal del centro abierto “Les Fades”

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
17-17:30h Encuentro y merienda	17-17:30h Encuentro en el centro e ida a la piscina	17-17:30h Encuentro y merienda	17-17:30h Encuentro y merienda	17-17:30 Encuentro
17:30-19:30h Rincones: - Letras - Informática - Taller	17:30-19:30h Piscina	17:30-19h - Psicomotricidad - Juegos en grupo - Taller de cocina	17:30-19:30h Rincones: - Letras - Taller - Ludoteca	17:30-19:30h Merienda colectiva  Juegos en el parque en grupo
19:30-20h Despedida	19:30-20h Despedida	19:30-20h Regreso al Centro y despedida	19:30-20h Despedida	19:30-20h Regreso al Centro y despedida

Fuente: Memoria de Servicios Sociales de Atención Primaria de Sant Adrià de Besòs (2008).

El equipo técnico está formado por: una responsable del centro con dedicación completa, una educadora con dedicación completa, un monitor de apoyo (martes y viernes), una monitora de taller que lleva a cabo dos rincones (lunes y viernes).

Durante las sesiones, divididos por grupos de trabajo, los niños y niñas han de llevar a cabo diversas actividades: rincón de letras, informática, ludoteca, talleres, cocina, psicomotricidad, juegos en grupo, piscina, asambleas y dinámicas de grupo, salidas al parque y merienda. La dinámica sigue un eje central en todas las actividades del centro, buscándose un espacio donde a nivel grupal se establezcan unas relaciones en las cuales el diálogo, la cooperación, el razonamiento y el respeto sean el vínculo entre todo el grupo; y a nivel individual, se busca para los niños y niñas un espacio organizado, con referentes claros donde se trabajen temas de autoconocimiento y autoestima. Además en época de vacaciones escolares (Navidad, Semana Santa y verano) se realizan salidas con el objetivo de que el grupo disfrute en otros ambientes, ampliando el marco de trabajo a otros espacios fuera del centro, conociendo nuevas realidades y potenciando una visión más amplia de su entorno.

La elaboración de los proyectos educativos individualizados contribuye a hacer un seguimiento más exhaustivo de la evolución del niño o niña. Una vez que se han conseguido los objetivos fijados en el PEI, se da por concluido el trabajo con el infante y se le da de baja siempre ofreciendo una alternativa donde pueda poner en práctica todo lo que ha aprendido en el centro. También se realizan derivaciones a otros servicios, como los servicios psicológicos, el Centre Obert para adolescentes de aldeas infantiles SOS a través de los educadores de la UBASP que realizan la derivación y el seguimiento de aquellos niños y niñas que por su edad han de dejar el trabajo educativo en el centro abierto municipal, pero no se han conseguido los objetivos educativos planteados.

Durante la investigación, a fin de conocer la visión de la infancia que participa en el centro abierto se realizó una entrevista en grupo con cuatro niñas y tres niños que acuden semanalmente al centro, según la cual destacamos que las actividades que más les gustan son: ir a la piscina, cocinar, psicomotricidad, salir al parque a jugar, las excursiones (Tibidabo, Isla Fantasía, etc.) y las colonias. Creen que la actividad de asamblea debería ser más dinámica y los niños y niñas deberían poder elegir realmente qué lugares quieren visitar en las salidas que se realizan durante las vacaciones escolares. Proponen que algunas *gymkanas* que se llevan a cabo en las colonias se modifiquen porque no les resultan divertidas.

Finalmente, los niños y niñas entrevistados consideran que el centro debería tener espacios más grandes y estar dotado de más servicios. Estas propuestas coinciden con las realizadas por las educadoras del centro abierto que demandan más recursos humanos, fundamentalmente para poder realizar un trabajo continuado con las familias y espacios más adecuados para poder trabajar con los niños actividades en gran grupo.

### **6.2.3. La intervención socioeducativa en los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs**

Las profesionales seleccionadas para esta investigación, que realizan su labor en los servicios sociales básicos del ayuntamiento estudiado, son educadoras y educadores sociales de formación inicial o procedentes de titulaciones afines (Magisterio, Trabajo Social y Pedagogía) habilitadas por



distintos colegios profesionales de educadores y educadoras sociales (Galicia, Cataluña, etc.) tras una dilatada experiencia en la acción social. También han sido entrevistadas la coordinadora de los servicios sociales de atención primaria y la responsable política de esta materia en Sant Adrià.

Aunque los servicios sociales básicos del municipio están compuestos por las unidades básicas de atención social primaria (UBASP) y por el centro abierto “Les Fades” (incluido en este nivel de atención en la Cartera de servicios sociales 2010-2011 de Cataluña), en el análisis que se presenta nos centramos en el estudio las prácticas educativas que se realizan desde las tres UBASP con las que cuenta el ayuntamiento (margen izquierdo, Besòs y Mina), sin profundizar en el centro abierto cuyas características específicas se alejan de los objetivos del estudio y ya han sido expuestas.

Las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs están constituidas por los siguientes elementos:

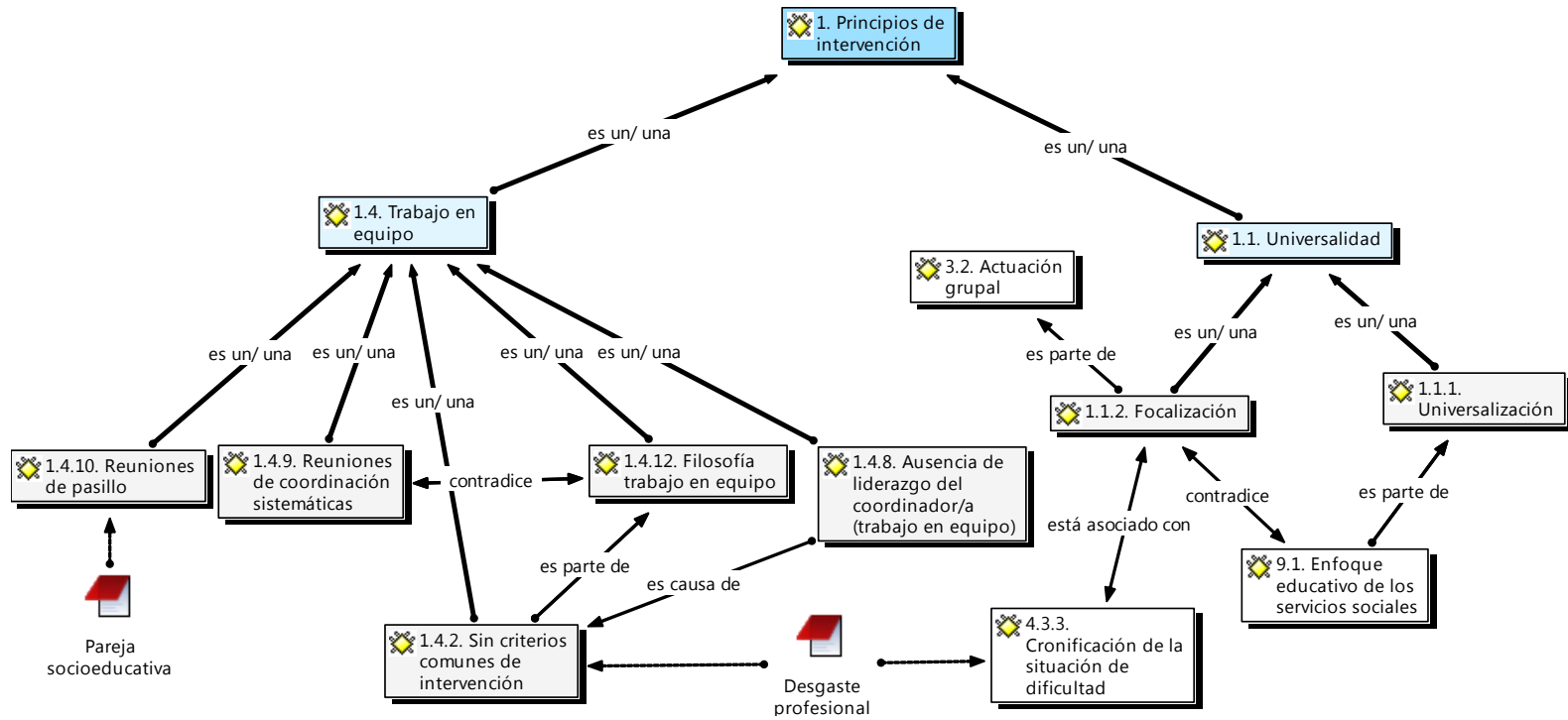
- Los principios fundamentales que guían el trabajo educativo son la universalización de las intervenciones y el trabajo en equipo, que presenta importantes limitaciones en su dinámica interna de funcionamiento. Los procesos de planificación y evaluación de las actuaciones educativas están poco desarrollados y sistematizados, como consecuencia de la falta de directrices comunes.
- En los tres niveles clásicos de trabajo social (individual, grupal y comunitario), predomina el de tipo individual basado en un modelo de servicios sociales que se reduce a la gestión de casos. Sin embargo, las educadoras y educadores sociales reivindican la necesidad de reforzar y recuperar el nivel de actuación comunitaria, aunque se detectan controversias al respecto en la práctica profesional.
- El establecimiento de la relación educativa, que comienza cuando se crea un vínculo o confianza entre el educador y la persona, encuentra limitaciones debido a la persistencia de enfoques centrados en el control y en la sospecha.

- La fase de acompañamiento se desarrolla en diversos espacios de intervención que promueven ambientes de seguridad y confianza en las personas. Se detectan dificultades para la coordinación sociosanitaria y la realización de seguimientos de personas que participan en ambas ramas del sistema de bienestar social (servicios sociales y salud).
- Las actuaciones educativas se llevan a cabo en los centros de servicios sociales, en los centros educativos, en los domicilios, en los centros de salud, etc., existiendo una apuesta sólida por parte del colectivo de educadores y educadoras sociales de ampliar los contextos de intervención. Se detectan ritmos de trabajo acelerados y falta de tiempo para que los profesionales puedan seguir una cierta sistematicidad y mantener la coherencia en las intervenciones.

#### **6.2.3.1. Principios básicos de las intervenciones socioeducativas**

Del conjunto de principios analizados, destacan por su relevancia el de universalidad, entendiendo que las actuaciones educativas de los servicios sociales se dirigen a la población en general del municipio evitando la equiparación de la educación social con la atención a colectivos específicos y el de trabajo en equipo, que presenta importantes dificultades de funcionamiento interno limitando el establecimiento de criterios y estrategias comunes de actuación educativa. Las principales evidencias que se han obtenido en las citas textuales correspondientes a los principios de intervención se incluyen en la matriz cualitativa del anexo 1.3.

Figura n° 45  
Principales fundamentos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales



Elaboración propia.

### 6.2.3.1.1. Entre la universalización y la focalización

Los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs se definen como servicios para la población del ayuntamiento en general. La Educación Social en los servicios sociales básicos se entiende como un derecho de toda la ciudadanía, aunque la labor de los educadores y educadoras sociales se centra fundamentalmente en la atención educativa de la infancia y adolescencia y sus familias:

*Bueno pues..., sí que es cierto que en general tenemos más casos de infancia y adolescencia, gente mayor no solemos tener (E24: 24:90).*

*Trabajo la atención directa, los casos que tengan una especificidad en temas de infancia y juventud son las que yo llevo al equipo de atención primaria (E26: 26:7).*

Además se llevan a cabo intervenciones con colectivos que precisan de una atención específica por parte de los educadores y educadoras (mujeres beneficiarias del RMI con cargas familiares, adolescentes absentistas o semiabsentistas), principalmente a través de intervenciones grupales. Aun así, en la filosofía de trabajo de los profesionales entrevistados hay una apuesta clara porque la labor educativa se dirija a toda la población evitando la vinculación exclusiva de los educadores y educadoras sociales con los casos de menores en riesgo de exclusión social:

*Colectivos todos, todos un poco, ¿eh?. Pero sí que te encontrarás mucho que los educadores básicamente se centran en menores. Lo que pasa que no es mi caso. Yo siempre he rehuido de eso (E23: 23:29).*

En opinión de las educadoras y educadores entrevistados existe un importante volumen de personas que se encuentran en una situación de cronicidad con respecto a las prestaciones sociales (especialmente en el barrio de la Mina), lo que dificulta el establecimiento de perspectivas de futuro:

*Hay una base de casos en seguimiento que bueno es archiconocida por así decirlo en el barrio, totalmente, con todas las características que no hay mucha regeneración de gente (E24: 24:4).*

Esta situación presenta un carácter cíclico, a modo de círculo de exclusión, definiéndose como la acumulación de factores de riesgo (algunos de ellos “heredados”) que impiden a la persona integrarse en la sociedad, como consecuencia de la debilidad de las redes familiares y la carencia de un puesto de trabajo que facilite su independencia económica y la mejora de sus relaciones sociales:

*Entonces claro, tú ves un perfil de chico o de chica que proviene de una familia desestructuradísima, con problemas de drogas a nivel familiar, incluso de él o de ella, bueno, pues con una serie de carencias brutales y “ah, oye, he encontrado a un chico o una chica y me voy a casar”, “¿quién es?”. Empiezas a indagar sobre la otra persona y tres cuartos de lo mismo (E24: 24:67).*

A todo ello se une la falta de claridad técnica en los objetivos a alcanzar a largo plazo y la falta de confianza en las posibilidades de cambio de las personas, produciéndose un “sobresostenimiento” de los casos que impide modificar el rumbo de las intervenciones. La cronificación de las situaciones de dificultad constituye una de las causas de desgaste profesional, aspecto que unido a otros factores que se expondrán posteriormente (véase 6.2.4.3) provoca actitudes de inhibición en los educadores al tener que afrontar demandas para las que no disponen de los recursos técnicos ni materiales necesarios:

*Siempre la misma gente, las mismas historias, los mismos...es que estoy muy cansada (E22: 22:93).*

Ante esta situación, algunos de los educadores y educadoras sociales presentan síntomas de estar quemados o *burnout* (ansiedad, agotamiento, etc.) con una pérdida de ilusión y descrédito en la profesión que limita notablemente los retos que están dispuestos a afrontar para la mejora de su quehacer cotidiano llegando, en algunos casos, incluso a desear abandonar la profesión por un tiempo o trasladarse a otro ámbito de intervención que genere menos estrés laboral:

*Pero es que estoy muy cansada de este trabajo, muy cansada [enfatisa], entonces...soy un poco pasota (E22: 22:53).*

*Estoy ya un poco cansado y ya como que quiero irme (E23: 23:3).*

*Se mostró amable, pero poco a poco percibí que estaba fatigada. Luego dijo que el día anterior había tenido una situación muy difícil en una entrevista y apenas había podido dormir. También comentó que actualmente se sentía “out”, un poco fuera del equipo de servicios sociales. Ya no tenía las fuerzas ni la energía de cuando comenzó en el barrio X y ella misma lo reconocía. Percibí en ella cierto desencanto y fatiga... (DC35: 35:15).*

Estos aspectos fueron percibidos de forma clara durante las entrevistas y en las conversaciones informales establecidas durante el trabajo de campo en donde se informó de la existencia de situaciones que habían provocado una cierta desmotivación entre los profesionales. La confluencia de factores como la burocratización de las intervenciones, la multiplicidad de funciones y tareas a realizar, la falta de criterios comunes en el trabajo en equipo, las limitaciones en la comunicación interprofesional, etc., conducen a situaciones de malestar y estrés laboral que serán analizadas en los apartados siguientes.

#### **6.2.3.1.2. La planificación de las actuaciones educativas**

El proceso de planificación de las intervenciones, entendido como la referencia estable que indica la previsión de medios necesarios para alcanzar unos objetivos determinados, está poco desarrollado en los servicios sociales básicos de este caso, predominando la falta de organización y sistematización de las actuaciones que se pretenden llevar a cabo a nivel general y en cada uno de los tres equipos en particular.

El principal instrumento para la planificación es la agenda de citas, en función de la cual las educadoras y educadores organizan las intervenciones semanalmente. Si bien la agenda constituye un instrumento que facilita la programación del trabajo durante un periodo determinado, las exigencias reales de la práctica hacen que la flexibilidad sea un elemento indispensable para mantener la coherencia y la adecuación de las actuaciones a las nuevas circunstancias vitales de las personas: *la rigidez aquí no sirve para nada, dificulta mucho (E26: 26:52). Y también muy los casos, son los casos los que acaban un poco también pidiéndote. Hay momentos que unas personas te*

*piden que estés más, otros momentos que te puedes despegar un poquito más de las familias (E23: 23:78).*

Esta situación se ve dificultada por la falta de directrices comunes dentro del equipo, manifestándose una cultura de celularismo -expresión frecuentemente utilizada para referirse al profesorado (Hargreaves, 1996; Imberón, 1997; Montero, 2011)- y soledad en la construcción de la relación educativa, en donde cada profesional planifica según su propio entendimiento. Desde esta cultura profesional fragmentada, una de las entrevistadas afirma que las dificultades de planificación tienen que ver con la organización personal de cada educador o educadora, con sus capacidades para realizar una buena gestión de su horario laboral: *Sí, claro, que tú la tengas interiorizada, te buscarás tu espacio y me buscaré que los martes haré eso. Pero si yo los martes ya me los lleno con entrevistas, será imposible, claro no voy a tener, pero soy yo la que no tengo que poner la entrevista porque si me las pongo claro, estaremos igual. Y esto, todo es mucho de organización y administrar el tiempo (E25: 25:47).* También, el establecimiento de prioridades para la atención de las situaciones urgentes y de las que no lo son resulta fundamental, para evitar que las actuaciones se desarrollen según el modelo de lógica de la urgencia (véase 6.2.5.5): *Claro, tú no puedes, todo vital es que no llegas. Es imposible. Entonces hay que empezar a pensar, parar y esto es más urgente, esto urgente pero un poquito menos, claro, e ir organizando (E25: 25:48).*

Además, la elevada presión asistencial que predomina en los servicios sociales da muestra de *una política social de poner parches y de ir muy al salto de mata, urgencias y todo esto (E23: 23:9)*, de manera que en la articulación de los propios servicios la planificación desempeña un papel subsidiario. En opinión de los y las profesionales la falta de tiempo, derivada del elevado volumen de población al que han de prestar atención, constituye uno de los principales factores que inciden en la debilidad del proceso de planificación dado que no se establecen prioridades y se actúa en base a la demanda externa: *O sea es tal la cantidad de gente que estamos atendiendo que no, ni tiempo para pensar, ni para pensar (E22: 22:131).*

Asimismo, la presencia de tres equipos en donde coexisten culturas profesionales diferentes, sin consolidación interna ni estructura organizada como equipo general de servicios sociales, representa una de las principales

limitaciones para la realización de una planificación adecuada y coherente de las intervenciones educativas. En este sentido, resulta fundamental *volver a adquirir la capacidad de espacios de reflexión* (E28: 28:78), que posibiliten a los profesionales de los servicios sociales básicos participar y trabajar de forma colaborativa en un proyecto común, siguiendo lo que se indicará posteriormente.

### **6.2.3.1.3. La evaluación de las intervenciones socioeducativas**

Los procedimientos de evaluación en los servicios sociales básicos están poco definidos, dado que únicamente se realizan evaluaciones sistemáticas de los acuerdos establecidos para la prestación económica de la renta mínima de inserción (PIRMI), como un mecanismo de control para el cumplimiento de la contraprestación por parte del individuo. Se considera que la principal responsabilidad para el cumplimiento del acuerdo recae en la voluntad del sujeto quedando en un segundo plano sus circunstancias socioeconómicas y personales:

*Porque claro, porque tiene el PIRMI ya está. Ya está no, claro que hemos acordado esto, esto y esto y tú no haces nada, ni vas a tu psicólogo, ni te buscas trabajo, no haces nada, pues chica el PIRMI se corta, ¿por qué?, porque era un pacto y tú no lo has cumplido. No pasa nada* (E25: 25:66).

Debe significarse que aunque tradicionalmente las trabajadoras sociales eran la única figura profesional capacitada para realizar el seguimiento de la prestación económica de renta mínima de inserción, en los últimos años en el término municipal adrianense los educadores y educadoras sociales también realizan esta función de seguimiento. Pero cuando las valoraciones de las actuaciones no están mediatizadas por una prestación de tipo económico, la puesta en marcha de un proceso evaluativo depende del quehacer y criterio de cada profesional y en general no se llevan a cabo de forma sistemática: *A nivel individual no valoramos, pero al nivel de PIRMI las compañeras sí* (E26: 26:39).

No obstante, en los servicios sociales básicos de Sant Adrià se realiza una valoración general incluida en la memoria anual de servicios sociales que *sirve a los coordinadores y jefes para realizar reestructuraciones pero a nivel*



*de los profesionales no se utiliza (DC35: 35:47). Además, los educadores y educadoras sociales consideran que el sistema informático XISSAP en el que han de introducir los datos para el registro en los expedientes de las actuaciones realizadas no es adecuado desde la perspectiva socioeducativa dado que: *está basado en la atención individualizada, casi exclusivamente. Tú no puedes registrar reuniones de coordinación que no estén vinculadas a un caso individual. Claro, entonces para mí eso no tiene ningún tipo de validez, ni me es útil, ni me sirve (...) si queréis hacer una cosa que yo use hacerla que sea útil también para la figura del educador y del trabajo que hace (E23: 23:82).* En la misma línea, otro de los educadores indica que la utilización del aplicativo informático es una *tarea perdida sin ningún provecho:**

*Porque sí que es verdad que estamos en red muchos ayuntamientos, si miras sirve para algo, de que tiene centralizada información de los municipios, de que a partir de ahí la Diputación, los ayuntamientos o lo que sea pueden sacar sus propias conclusiones, sus estadísticas. Está bien, su función la tiene. Ahora para nosotros no tiene ninguna, es una faena más o menos, que además de registrar tu expediente, has de introducir los datos en el programa este de la Diputación, es un coñazo. Pero bueno, lo hacemos, lo hacemos y ya está (E26: 26: 38).*

En este sentido, destacan las siguientes anotaciones del diario de campo en relación al programa informático (XISSAP) (DC35: 35:44):

- *No es operativo para los educadores sociales.*
- *En el ayuntamiento se utiliza un programa de la Diputación que se elaboró para los municipios de la provincia. Al depender de la Diputación no se pueden introducir cambios y adaptar a las necesidades de cada ayuntamiento. Se llegó a unos mínimos comunes, pero esto es una limitación. Todo el trabajo de comisiones sociales, taller de límites, coordinaciones, etc., no se puede registrar. Además, el programa sólo permite introducir expedientes y vincularlos a un único profesional, por eso los educadores según este programa tienen muy pocos casos, dado que se vinculan al trabajador social.*

En la memoria de servicios sociales también se da cuenta de las dificultades que existen para evaluar las actuaciones educativas. Sirva de

ejemplo, lo indicado acerca de la evaluación de un taller de habilidades sociales realizado por una de las educadoras del ayuntamiento:

*Sobre los objetivos que se habían ideado para las sesiones de habilidades sociales, decir que son de difícil evaluación y que van en función de las personas y no tanto del grupo clase. Objetivos como la confianza en sí mismos, la iniciativa personal, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, etc., son una tarea de tiempo (y se ha tenido muy poco) y de capacidad de introspección y confianza en el “otro” (...). Así mismo, evaluar el incremento de su autoestima, su asertividad, el respeto a sí mismos y a los otros, la cooperación, etc., se hace igualmente compleja y no es una cosa para evaluar globalmente (DOC36: 36:8).*

Además, en el trabajo socioeducativo se realizan evaluaciones de carácter informal, fundamentalmente a través de las conversaciones que los educadores y educadoras establecen con las personas participantes en espacios diversos (calle, centro de servicios sociales, etc.), dando cuenta de la flexibilidad de las intervenciones educativas que necesitan reajustarse ante la aparición de nuevos fenómenos contextuales y ante los cambios en la manera de aprender de los educandos:

*“Ves a casa de la X [risas], no a servicios sociales (...). Entonces eso es lo que nosotros valoramos que...claro, yo creo que la reflexión esa de “educativamente cómo he avanzado”, no. Porque además nuestros niveles también son más bajitos, ¿eh?, de poder hacer esa abstracción. Pero el hecho de decir “ve a casa de la X que ella te ayudará”, quiere decir que a ella le ha servido (E24: 24:104).*

En este sentido, se revela una preocupante falta de criterios de evaluación sistemáticos y consensuados entre los diferentes educadores y educadoras sociales del equipo técnico. En general, predominan las evaluaciones informales, poniéndose de manifiesto la necesidad de nuevos instrumentos que permitan registrar el seguimiento de las actuaciones grupales y comunitarias así como valorar los acompañamientos educativos individualizados que los educadores y educadoras sociales realizan en los servicios sociales estudiados.

#### 6.2.3.1.4. El trabajo en equipo

En los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs existen tres equipos en servicios sociales ubicados en cada una de las tres UBASP (margen izquierdo, Besòs y Mina) que como ya se ha indicado en el cuadro nº 45 están constituidos por trabajadores sociales, educadores sociales y auxiliares administrativos<sup>15</sup>. Los tres equipos disponen de una única coordinadora, trabajadora social que durante años ejerció esta profesión en los servicios sociales de Sant Adrià y ahora asume de forma exclusiva esta función.

En primer lugar, destaca la ausencia de un liderazgo fuerte por parte de la coordinadora que sin estar ubicada físicamente en ninguna de las tres UBASP (su despacho se localiza en el consistorio municipal) tiene una labor centrada en la transmisión de información municipal y en dar respuesta a las demandas de tipo material que le plantea cada uno de los equipos de servicios sociales. La coordinadora se desplaza una vez por semana a los centros de las tres zonas, manteniendo contactos vía telefónica y por correo electrónico con los profesionales. Esta situación dificulta la realización de las tareas de coordinación, dado que *lo lógico sería que en cada uno de los equipos hubiese alguien dentro de los centros que fuese el coordinador de ese centro y que realmente desde allí mismo pudiese valorar las dificultades que hay, qué se tiene que resolver, que tuviese que priorizar, porque si no la historia es entre tres cómo lo vas manejando, ¿no?* (E28: 28:9). Se trata de un modelo de organización de los servicios sociales municipales que no resulta operativo para adecuarse al dinamismo que los caracteriza, siendo de acuciante necesidad la existencia de flujos de información y coordinación ágiles.

Dentro de este modelo, semanalmente, se llevan a cabo dos tipos de reuniones: de coordinación y de casuística. Las reuniones de coordinación tienen lugar en cada uno de los equipos con la coordinadora de servicios sociales de atención primaria a fin de traspasar información municipal o de otras Administraciones que resulte de interés, realizar demandas por parte de los profesionales, resolver conflictos dentro del equipo, traspasar casos de primeras visitas a seguimiento, etc. Las reuniones de casuística se centran en el intercambio de información entre el personal técnico acerca de individuos o familias concretas con las que se está llevando a cabo algún tipo de

---

<sup>15</sup> Datos recogidos durante el trabajo de campo (noviembre 2009-marzo 2010).

intervención, para establecer ayudas económicas, marcar líneas de actuación conjunta, valorar los logros alcanzados, cambiar de profesional de referencia porque no se consiguen avances en las intervenciones realizadas, etc. Se trata de que *entre todos pensemos a ver hacia dónde puede ir, qué tipo de recursos se pueden mover, etc., etc., qué tipo de cosas se puede hacer* (E24: 24:108). Además, una vez al mes cada uno de los tres equipos tiene sesiones de supervisión con un agente externo dependiente de la Diputación de Barcelona que facilita herramientas, habilidades, conocimientos técnicos y asesora a los profesionales.

Del mismo modo, en los tres equipos se establecen reuniones de coordinación específicas entre los educadores y educadoras sociales y las trabajadoras sociales, centradas fundamentalmente en el seguimiento de los casos:

*Luego además las coordinaciones con, todo el trabajo interdisciplinar el que lleva el educador social con el asistente social y claro se reúnen como se puede, pero normalmente semanalmente, entonces se habla de los casos lo que hace uno, que hace el otro, qué hacemos, qué tal, pues no estamos de acuerdo, pues se lleva a casuística, es que yo pienso tal, el otro piensa cuál, qué os parece, no sé qué...es un poquito así, es un poquito así* (E24: 24:107).

Estas reuniones, basadas en la pareja socioeducativa de trabajador social y educador social, son organizadas por afinidad entre el propio personal técnico que con perfiles profesionales diferenciados decide poner en marcha acciones conjuntas, sin que exista un criterio técnico o político que así lo establezca: *Y luego también puede haber trabajo grupal, que ahora estamos montando aquí algunos grupos, que se hace inter normalmente entre trabajadora social y educador con un grupo de niñas adolescentes que lo estamos montando* (E25: 25:1).

Las reuniones de gran grupo entre los profesionales de las tres zonas, debido a las dificultades internas por las que atraviesan los equipos se han dejado de convocar<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> Durante el periodo del trabajo de campo (noviembre 2009-marzo 2010), este tipo de reuniones no se estaban llevando a cabo.

*Entonces, tenemos un equipo en el Besòs que está formado por tres profesionales y la administrativa, cuatro. Qué pasa, que uno se tiene que..., si hacemos esta reunión uno se venía para estar aquí, con lo cual estaban tres. A la que había alguien que se ponía enfermo o cualquier historia la cosa se nos complicaba.*

*Luego hubo un momento que hubo una situación así como muy de bajas, y bueno, situaciones de dificultad que surgen en todos los equipos y que también hizo que la gente estuviera como más cansada y tal (...). Creo que estamos en un momento lo suficientemente complicado como para no cargar más cosas, como para que..., es como en que en la situación ésta de [resopla], de tanto movimiento, de tanta presión y de tanto eso, creo que lo mejor que se puede hacer es dejar las cosas quietas hasta que todo se, como que todo se consolide un poquito, ¿sabes?, y entonces ya puedes plantearte más historias, pero sino... Porque claro a partir de esas reuniones se generan unas expectativas, expectativas que si pretendes llevar a cabo es que no puedes llevarlas porque tienes todo lo otro, con lo cual te frustras todavía más (E28: 28:37).*

La carencia de una filosofía común de trabajo en equipo, se muestra en las dificultades para delimitar la complejidad de un caso y en articular una actuación interdisciplinar en el mismo: *en algún momento hemos escrito cuáles son los criterios para que un caso sea interdisciplinar pero no creo que en este momento nadie lo tenga presente y que quizá estaría bien en algún momento retomarlo, ¿no?, de ver qué tipo de criterios se utilizan para determinar que un caso, ahora nos basamos en la complejidad, ¿vale? (E28: 28:41).* La falta de criterios comunes lleva a los educadores y educadoras a fundamentar sus actuaciones en su propia experiencia dado que *hay un alto porcentaje de gente muy veterana (E28: 28:54)* y a valerse de conceptos como la *complejidad* que carecen de significado si no se definen y delimitan las características que deberá reunir una determinada situación para poder ser considerada compleja y, en consecuencia, ser abordada desde una perspectiva interdisciplinar.

También la mencionada falta de criterios afecta a la delimitación de las tareas de cada profesional, porque ante la ausencia de una figura de coordinación clara *el equipo un poco se regula (E28: 28:51)*, produciéndose

en ocasiones desequilibrios en el reparto de las cargas de trabajo: *qué pasa que el trabajo es tan, tan, tan, tan, que a veces no te das cuenta ni tú ni ves al compañero, ¿eh?, entonces hay uno que tiene un montón el otro tiene menos y... ¿sabes?* (E28: 28:53).

Asimismo, las directrices políticas que orientan la labor de los servicios sociales se focalizan en las estrategias de contención con el fin de dar respuesta a la alta presión asistencial, entendiéndose que *la situación de las personas y de las familias en este momento no son situaciones que tengan, que yo crea que tengan que plantearse como muy a largo plazo, ¿no?. De ahí que se ofrezca una atención inmediata, sobre todo de contención. De poder no sé, de poder parar determinadas historias para que la cosa no vaya más allá* (E28: 28:56). La pérdida del trabajo comunitario como una de las señas de identidad de los servicios sociales de Sant Adrià se considera un retroceso en el desarrollo del sistema de servicios sociales municipal, especialmente en un momento de crisis socioeconómica como el actual: *Ahora estamos fatal, pero se debería. Lo tenemos claro que se debería. Justamente en este momento lo que debería ser de verdad prioritario en la Primaria es el trabajo comunitario y no lo está siendo, se lo come todo la vorágine que yo le llamo, la vorágine de la individual se come los proyectos de grupo, los proyectos, todo, todo, todo* (E22: 22:50).

Ante esta filosofía de trabajo establecida desde el nivel político, los educadores y educadoras sociales entrevistados muestran su desacuerdo indicando que: *a nivel de Administración las líneas (...) que hay son priorizar, priorizar la atención directa, atención directa* (E24: 24:53); *es una política de cubrir baches, de sólo ir a lo que la gente se queja, ¿sabes?, de hacer callar, de tener contenta a la gente, no de movilizar. Claro, lo educativo tiene que ver con lo crítico, con lo que cambia cosas, con lo... y eso no interesa* (E23: 23:55).

Más allá de esta prioridad *no hay una línea que digas desde arriba... No, no hay nada definido es todo muy amplio* (E22: 22:10). Esta falta de definición de las líneas políticas resulta evidente en el siguiente comentario:

*Por la parte que me toca de servicios sociales unas líneas de trabajo claras, no sabemos muy bien dónde estamos, como si dijésemos, en atención Primaria sobre todo. Porque ya los otros servicios que*

*tienen encargos más específicos, yo qué sé, servicios de proximidad para la gente mayor, vale, pues tú tienes el presupuesto que te han dado a principio de año, tú sabes que has de dar atención a domicilio, que esto de telealarmas y venga, el encargo es clarísimo.*

*Pero en Primaria no. El único encargo que tenemos en Primaria es aquel que dice: “tú atiende a quien te venga”. Y vamos haciendo (E26: 26:47).*

Esta inconcreción genera malestar entre los profesionales e incrementa sus niveles de estrés, puesto que: *una de las pegas o ventajas que tenemos en Sant Adrià es que los equipos nos lo guisamos y nos lo comemos solitos, ya lo sabes, ¿no?. Porque no tenemos directrices, porque nadie nos dice para dónde tirar (E26: 26:64).* En este sentido, *los equipos se autorregulan, porque la mayoría de los profesionales tiene mucha experiencia en servicios sociales. Sin embargo, también aumenta la carga de trabajo al tener que autoorganizarse y buscar alternativas sin una coordinadora de centro (DC35: 35:29).*

Ante este panorama, se establecen redes informales de intercambio entre los educadores y educadoras sociales y otros miembros del equipo que funcionan a modo de “comité de crisis socioeducativa” constituyéndose cuando se da una situación urgente y/o el profesional está desbordado ante la magnitud de la problemática o necesidad a la que ha de dar respuesta: *Cuando tenemos un caso muy complicado lo explicamos “mira tenemos, tengo esa familia, me ha pasado esto, vosotros como lo veis, dadme una opinión, dadme una visión desde fuera, ¿no?”. Y muchas, muchas veces, los casos que han “petado” son casos conocidos por todo el equipo (E22: 22:92).* Se trata de encuentros no planificados basados en la urgencia del momento: *todos funcionamos como, si alguien tiene una duda una pregunta y el que se le ocurra pues a veces intenta... “uy mira a mí se me ocurre que...”, “oye, pues en este caso es que no sé qué hacer, ¿no?”. Pues, tú lo dices, lo, o individualmente a la coordinadora, o lo dices en el equipo, y entonces dicen “oye, pues podrías hacer no sé qué y tal” (E25: 25:72).*

Otra de las dificultades del trabajo en equipo, se refiere a la coexistencia de culturas profesionales diferenciadas, con diversos modos y maneras de actuar que presentan discrepancias claras en tres aspectos: los

ritmos de trabajo, la importancia del trabajo comunitario y la distancia entre el educador y el educando.

En el primer caso, los acelerados ritmos de trabajo de los servicios sociales chocan con la concepción del proceso educativo de algunas profesionales: *Claro, son visiones diferentes, está claro ¿no?. No es que yo lo haga para enlentecer el proceso porque sí, es porque considero que necesito más tiempo. Y ahí claro a veces no vemos las cosas igual* (E22: 22:97). Además, la priorización del trabajo individualizado frente al comunitario supone una dificultad para los educadores y educadoras sociales que tradicionalmente han estado muy ligados a las acciones comunitarias que se desarrollaban en los barrios: *O sea, el, yo pienso que veo tan claro que se tiene que trabajar en red, que se tiene que trabajar de forma interdisciplinar, que se tienen que hacer proyectos grupales, comunitarios..., es tan para mí el ABC que claro, para mí la gran dificultad siempre ha sido ¿tener que convencer de esto a los demás!* (E23: 23:14).

Asimismo, se detectan concepciones diferenciadas en cuanto a la distancia entre el educador y el educando, de manera que lo que para unos profesionales son buenas prácticas basadas en la proximidad y el reconocimiento del sujeto, para otros son actuaciones generadoras de dependencia: *lo que ha pasado con I., no ha sido que nosotros hemos “sobre” sostenido el caso, y no recordéis las veces que hemos intentado que nuestra estimada coordinadora asumiese la responsabilidad... Lo que yo creo que ha pasado ha sido que hasta que todos nosotros no hemos tenido una relación con él, nos hemos ocupado de él, no hemos conseguido una salida* (DOC34: 34:5).

En ese sentido, frente a las intervenciones socioeducativas centradas en las carencias se proponen actuaciones centradas en las potencialidades: *Entonces dice, en dónde falla. Bueno, pues a lo mejor si empezamos a mirar a las personas con ojos vírgenes también les posibilitamos que puedan hacerlo de otra forma.* (E23: 23:89). Se trata de promover una filosofía de servicios sociales que se aleje del modelo de gestión deshumanizado predominante, estableciendo unas líneas de trabajo claras que sirvan de guía para la puesta en marcha de programas, proyectos y acciones socioeducativas coherentes y coordinadas dentro de los equipos de trabajo.



### **6.2.3.2. Objetivos de las intervenciones socioeducativas**

Los principales objetivos de las actuaciones socioeducativas que se llevan a cabo en Sant Adrià de Besòs son: disminuir los riesgos que afectan al conjunto de la población mediante actuaciones preventivas, mejorar la convivencia familiar y social, favorecer la participación y el desarrollo de los recursos comunitarios.

#### **6.2.3.2.1. Las actuaciones anticipatorias y preventivas**

La prevención forma parte de los objetivos de las actuaciones educativas que se desarrollan en los servicios sociales, especialmente en relación al aprendizaje de pautas educativas y hábitos saludables por parte de las familias. En concreto, en el barrio de la Mina, la precariedad socioeconómica en la que viven muchas familias formadas por madres jóvenes (en algunos casos adolescentes) y sin ingresos económicos regulares continúa teniendo una incidencia elevada, siendo los niveles de prevención primaria y secundaria prioridades fundamentales de la intervención.

La disminución de los riesgos que afectan al conjunto de la población desde una perspectiva anticipatoria, exige por parte de los educadores y educadoras sociales de las tres zonas del municipio la utilización de diversos espacios de intervención y la aproximación a los colectivos con que trabajan fuera del centro de servicios sociales (véase 6.2.3.5). Se trata de una estrategia que posibilita la detección de nuevas problemáticas y la actuación en otras ya existentes: *Sí, hablamos, sí hablamos durante el camino me cuentan. Me he peleado con mi novia, no sé qué. O sea es un espacio muy bueno para esta información. Y nada, y de ahí salen casos continuamente* (E22: 22:98).

#### **6.2.3.2.2. La adquisición de pautas de convivencia**

Este objetivo centrado en facilitar la adquisición de pautas de convivencia y el conocimiento de valores emergentes se desarrolla fundamentalmente a través de intervenciones grupales (véase 6.2.3.3). Específicamente destaca el taller de límites que *se dirige a madres jóvenes con hijos en Educación Primaria y que hayan manifestado en alguna ocasión o los profesionales de servicios sociales hayan detectado dificultades para*

*poner límites a sus hijos* (DC35: 35:38). Además, se considera que la promoción de valores que mejoren la convivencia social se ha de realizar en el contexto comunitario dado que, como afirma una de las educadoras entrevistadas (E25: 25:82): *Una cosa si comunitariamente no se acepta, la persona no la acabará aceptando pero si es algo..., el día de la violencia doméstica, realmente al tenderete que pusimos no se acercaban. El día de la mujer se acerca todo el mundo, el día de la violencia cuesta mucho porque es que ellas te lo reconocen “qué voy a hacer”*. En este sentido, la promoción de la igualdad de género (zona Mina) junto con el trabajo educativo vinculado a las relaciones entre padres e hijos (zona margen izquierdo) y la optimización del tiempo de ocio de la infancia (zona Besòs), resultan aspectos clave para la mejora de la convivencia social en el municipio.

Además, se busca potenciar la motivación de las personas que participan en las actividades grupales, despertar nuevos intereses y lograr el desarrollo de una conciencia crítica que les posibilite denunciar las injusticias y mejorar sus condiciones de vida. Como ejemplo, en el barrio de la Mina, se organizó una actividad grupal de visita a una exposición centrada en la violencia de género en la que participaron los servicios sociales y otras entidades de la zona con el fin de *concienciar al colectivo de mujeres acerca de que la violencia no es un comportamiento natural, sino una construcción social* (OB31: 31:9).

### **6.2.3.2.3. La promoción de los recursos comunitarios**

Desde la perspectiva de potenciar los recursos comunitarios y el acceso de la ciudadanía a los mismos destaca el proyecto *Fem amics al barri*, que se centra en (OB32: 32:1):

- Fomentar la relación de diferentes sectores sociales del barrio.
- Trabajar los valores de la cooperación entre grupos y personas.
- Propiciar que los alumnos de bachillerato o de módulos formativos se impliquen en la vida comunitaria.
- Conseguir la participación de los centros escolares, AMPAs y entidades en la promoción, ejecución y valoración de la actividad.

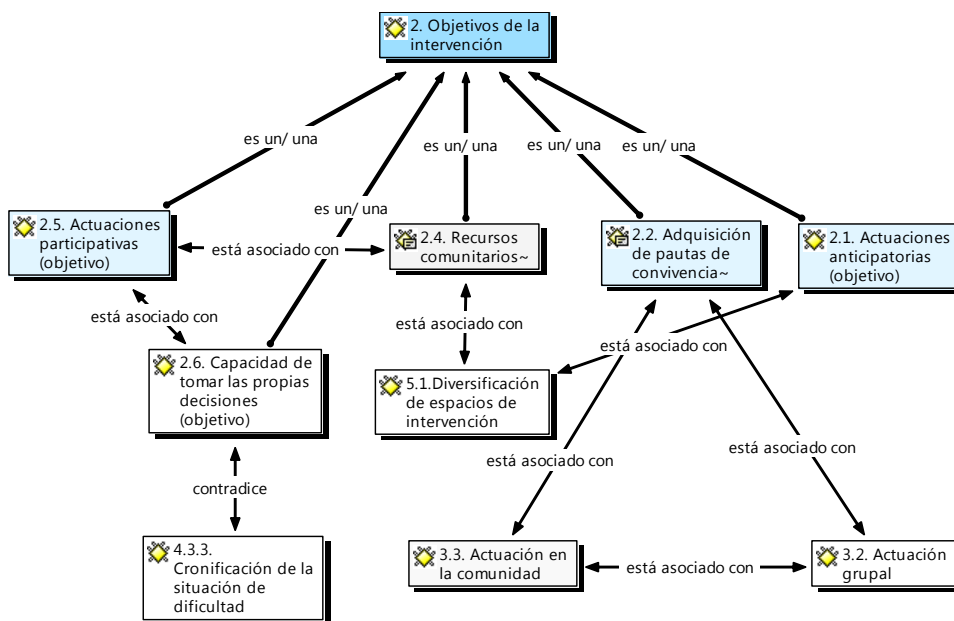
- Propiciar un impulso a la dinámica social del barrio.

Se trata de un proyecto desarrollado en el barrio de Besòs que parte de que *uno de los déficits que hay aquí en el barrio es el tema de servicios para la atención de infancia, adolescencia y juventud y nosotros estamos intentando ya desde hace, este es el segundo curso, hemos puesto en marcha un espacio para infantes en colaboración con otras entidades o servicios del barrio, ¿eh?* (E26: 25:78). Este proyecto de potenciación y dinamización de la vida comunitaria *ayuda a varias cosas: primero, que el grupo...para poder trabajar cosas en el grupo que dentro del local no puedes hacer, pero además ayuda a conocer el barrio (...)* (E26: 26:79), *o sea, a gente que no se acercaría a nosotros para nada o que no tiene información o así, ahora resulta que nos ve con otro rol, con otra manera de funcionar..., entonces se acercan, preguntan, y esa es una buena manera de entrar en contacto y de detectar situaciones que de otra manera no podrías* (E26: 26:81).

#### **6.2.3.2.4. La participación y el desarrollo de la capacidad de tomar las propias decisiones**

Otros objetivos como el desarrollo de la capacidad de los sujetos para tomar sus propias decisiones, resulta fundamental a fin de evitar que la persona caiga en una situación de dependencia con respecto a las prestaciones de los servicios sociales, porque en algunos caso *no tienen esa mentalidad, no es normal que tú te espables sola, es lo normal que tengas un PIRMI, porque aquí hay tantos PIRMI ya heredados de...* (E25: 25:87). Además, este objetivo se convierte en un referente en las intervenciones llevadas a cabo con grupos de mujeres con una escasa red de apoyo familiar y baja autoestima, *para trabajar todo el tema de sus propias habilidades, de poderles ofrecer ese, a veces ese reconocimiento de todo lo que son capaces de hacer y que no lo tienen por ningún sitio y potenciar todo eso, con lo cual la idea del crecimiento en ese grupo de mujeres está permanente* (E28: 28:29).

Figura nº 46  
Objetivos de las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.

No obstante, dentro del sistema municipal de servicios sociales, es en el centro abierto “Les Fades” donde se hace especial hincapié en este objetivo promoviendo que los niños y niñas sean capaces de decidir por sí mismos mediante acciones socioeducativas estructuradas en diversos espacios de trabajo: rincones, letras, informática, ludoteca, etc. La constitución de una asamblea dentro del centro en la que un grupo de siete niños y niñas realiza propuestas, toma decisiones sobre determinados aspectos del funcionamiento cotidiano (merienda, salidas, etc.), asume responsabilidades (cuidado de mascotas, realización de compra semanal, etc.) constituye una importante estrategia educativa para potenciar la autonomía de las personas y la toma de decisiones responsables. En opinión de una de las entrevistadas (E27: 27:65): *es como darle autonomía al niño, en vez de ayudar a que, si el contexto no es el más adecuado dijéramos, para que él vaya interiorizando conocimientos de manera autónoma...en el momento que deje el centro, no siempre estaremos.*

### **6.2.3.3. Los niveles de intervención: individual, grupal y comunitario**

De los tres niveles clásicos de intervención, en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs predomina el trabajo individual tanto por el elevado número de entrevistas derivadas de la presión asistencial como por las directrices políticas que orientan el quehacer de los servicios sociales en esta dirección. Dentro de este nivel de actuación, la agenda de citas constituye el elemento fundamental de la organización del trabajo de los educadores y educadoras sociales (véase 6.2.3.1.2) aunque a diferencia de las trabajadoras sociales cuya agenda semanal es gestionada por la auxiliar de información de cada centro, los educadores gestionan sus propias citas al ser la figura profesional de referencia para el trabajo comunitario y realizar labores educativas en diferentes espacios que no posibilitan una estructuración de horarios tan rígida:

*B: Pero eso por ejemplo nosotros los seguimientos de casos nos lo ponemos nosotros, o sea no nos llevan la agenda por así decirlo desde la Administración, la informadora de fuera, sino que nos vamos poniendo nosotros las entrevistas y esto. Luego tienes espacios también para gestionar cosas...*

*A: Es que además es difícil que nos lleven la agenda ahí..., claro, es que cuando tu trabajo es con la comunidad la gente no va a hacer los martes las reuniones porque tú sino no puedes (E24: 24:25).*

La atención individualizada se focaliza en personas y familias que presentan necesidades de tipo económico (ingresos insuficientes, administración deficiente, etc.), de vivienda (falta de servicios, inadecuación del hogar, etc.), laborales (falta de formación, orientación laboral, etc.), carencias sociales (dificultades de relaciones familiares, falta de autonomía personal, indigencia, conductas sociales delictivas, etc.), entre otras. La atención se lleva a cabo a través del servicio de atención individualizada mediante una primera entrevista con la trabajadora social que deriva a los educadores y educadoras sociales aquellas situaciones que han de ser abordadas desde una perspectiva educativa (absentismo escolar, aislamiento social, maltrato físico, etc.). No obstante, existe una falta de definición acerca de los criterios que delimitan la complejidad de los casos y la necesidad de una atención interdisciplinar.

Las educadoras y educadores sociales de las tres zonas coinciden en que actualmente prima la atención directa, *las directrices políticas van por ahí. De hecho, cada vez hacen menos trabajo comunitario* (E35: 35:102) y muestran su desacuerdo (véase 6.2.4.3). Aun así, continúan participando en proyectos de barrio y con colectivos específicos, más por una cuestión de convicción profesional que porque exista una fuerte apuesta política al respecto:

*No claro, tienes que ponerte horas y entonces no tienes porque encima has de hacer no sólo entrevistas, toda la gestión, informes... Cada vez nos piden más informes de Fiscalía, de todo. Claro, eso requiere tiempo, de sacar horas. Y qué pasa, que el trabajo grupal sin querer lo vas arrinconando, porque parece que sea como que te vas de fiesta, o que no se ve... (E25: 25:22).*

Si bien, los educadores y educadoras sociales en colaboración con los trabajadores sociales de los equipos ponen en marcha iniciativas de trabajo grupal, no existe una planificación sistemática y a largo plazo a nivel de servicios sociales municipales, de manera que cada profesional o grupo de profesionales que deciden trabajar juntos articulan actuaciones grupales en base a las necesidades que ellos mismos detectan. Esta situación tiene como consecuencia que todas las iniciativas que se están desarrollando en las tres zonas a nivel de intervención grupal se orienten hacia misma temática (coeducación y perspectiva de género), existiendo solapamientos y concentración de esfuerzos profesionales a favor de un único colectivo.

En consonancia con lo anteriormente señalado, se ha de destacar que el trabajo grupal se centra fundamentalmente en el colectivo de adolescentes y jóvenes, con bajas expectativas personales y la necesidad de prevenir situaciones de riesgo (embarazos no deseados, consumo de drogas, etc.), ofreciéndoles posibilidades de formación que mejoren el conocimiento de sus propias potencialidades y sus oportunidades de futuro. Los grupos con los que se está trabajando son: chicas adolescentes absentistas o semiabsentistas crónicas de entre 14 y 16 años (grupo de relación), mujeres beneficiarias del RMI con cargas familiares y dificultades para el establecimiento de pautas educativas con sus hijos e hijas (taller de límites), chicas adolescentes con baja autoestima y dificultades sociofamiliares (grupo de chicas de la zona de Sant Joan Baptista y Sant Adrià Nord), etc. Para la constitución de los grupos

se busca que las participantes presenten problemáticas o necesidades similares, de manera que exista una cierta homogeneidad.

Además, en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs, destacan dos proyectos que combinan el nivel de intervención grupal y comunitaria al presentar aspectos definitorios de ambos. Concretamente, en el barrio de Besòs se desarrolla el proyecto ya mencionado *Fem amics al barri* a fin de mejorar el sentimiento de identidad entre la población infantil, fomentar la relación de diferentes sectores sociales e impulsar la dinámica social del barrio:

*Claro, una de las cosas que se hacen en este proyecto que te estoy diciendo es un día, uno de los días que se hace la actividad por la tarde, se hace en la calle la actividad. Y esto ayuda a varias cosas: primero, que el grupo... para poder trabajar cosas en el grupo que dentro del local no puedes hacer, pero además ayuda a conocer el barrio que es para otras cosas, ayuda a conocer la actividad en sí, es un poco propaganda, ¿no?, porque la gente dice qué haces, qué puedes hacer, y hay niños que vienen a jugar que de otra manera no se apuntarían, pero también es un buen espacio de contacto con niños y niñas o gente del barrio que de otra manera no contactarías (E26: 26:17).*

Asimismo, en la zona de Sant Joan Baptista y Sant Adrià Nord se lleva a cabo la actividad de Teatro social que, concebida como un proyecto grupal en el que participan diferentes actores sociales (IES Vázquez Montalbán, Impacte Teatre y servicios sociales), incide positivamente en la proyección social y comunitaria de los jóvenes. En torno a esta actividad destacamos las siguientes anotaciones del diario de campo de la investigadora (DC35: 35:71):

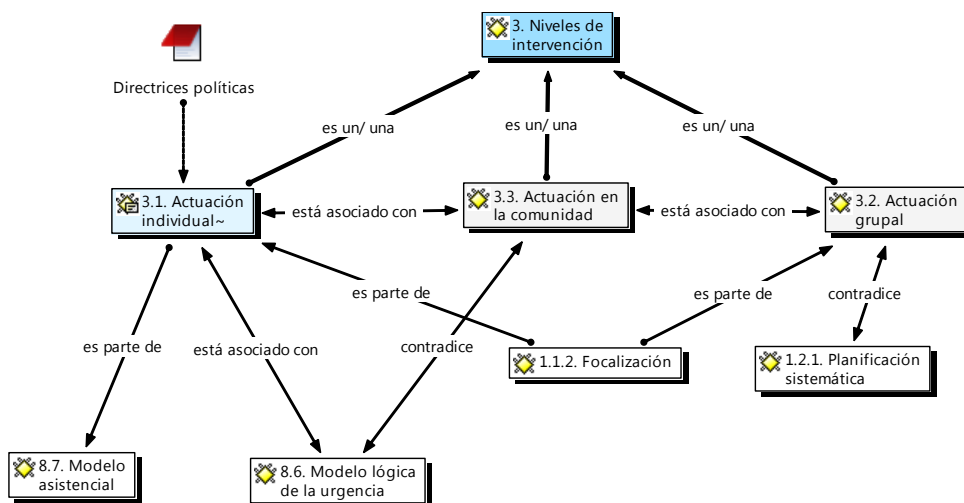
*La educadora les pidió que me explicaran en qué consiste la actividad y uno de ellos me dijo que estaban montando una obra sobre el tema de las drogas legales y sus consecuencias. La idea del tema había sido suya y percibí que se sentía orgulloso de ello. Me dijo que son ellos mismos los que van construyendo la obra con el apoyo de dos monitores que les acompañan y guían en la labor.*

Como actuaciones específicamente comunitarias, se han de mencionar las realizadas por distintas entidades del barrio de la Mina en las que participan los servicios sociales (Petita infancia, Dones de barri-Barri de Dones, La Mina con los derechos de la infancia) y las coordinaciones establecidas con los CEIPs de las tres zonas, a través de las comisiones escolares. Según lo indicado con anterioridad, en los últimos años se han reducido notablemente las acciones comunitarias al priorizarse la atención individualizada e instalarse en los servicios sociales un modelo de actuación basado en la lógica de la urgencia y la reacción a demanda.

*En la última programación hemos dicho no vamos a hacer proyectos y programas porque no podemos y no nos han dicho nada desde arriba... (E23: 23:76).*

Figura nº 47

Niveles de intervención socioeducativa en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.

Por último, en opinión de las profesionales entrevistadas, dentro del funcionamiento interno de los equipos, la falta de planificación sistemática y la inadecuada gestión de los tiempos de trabajo dificultan el desarrollo de actuaciones en la comunidad provocando que la mayor parte de las tareas que



realizan los profesionales de los servicios sociales se centren en la atención individual. Aun considerando las limitaciones de las condiciones laborales y de falta de apuesta política por la dinamización comunitaria, se hace necesario que más allá del discurso los profesionales de la educación le otorguen al trabajo comunitario el valor que le corresponde para poder hacerlo efectivo, cuestión en la que profundizaremos al referirnos al modelo de acción comunitaria (véase 6.2.5.2).

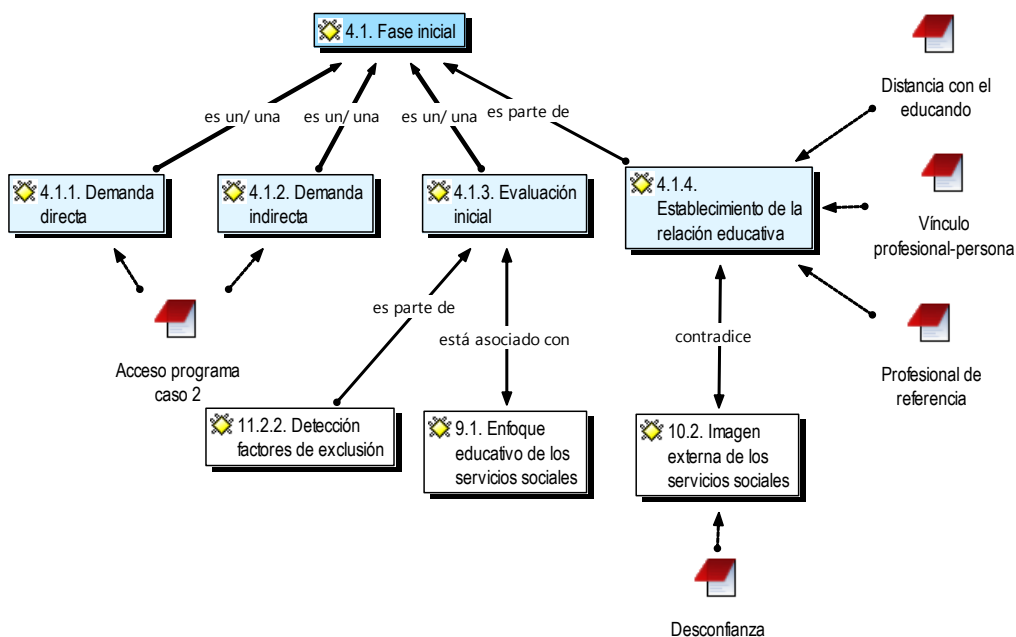
#### **6.2.3.4. Fases de la intervención socioeducativa**

En el análisis de las intervenciones socioeducativas desarrolladas en los servicios sociales básicos de este caso se diferencian tres fases fundamentales: inicial, acompañamiento y finalización.

##### **6.2.3.4.1. Fase inicial**

En la fase inicial de la intervención socioeducativa se pueden distinguir tres momentos fundamentales: el acceso de la población al programa o proyecto concreto de servicios sociales, el diagnóstico o evaluación inicial y el establecimiento de la relación de confianza entre el educador o educadora y la persona.

Figura nº 48  
Fase inicial de la intervención socioeducativa en Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.

#### 6.2.3.4.1.1. El acceso de la población a los servicios sociales básicos

El acceso de la población a los servicios sociales básicos se realiza por diversos procedimientos (véase 6.2.2.1): mediante el servicio de atención individualizada (previa cita), en el medio abierto o a través de las coordinaciones establecidas con otras entidades o servicios del territorio:

*Puede entrar de dos maneras, por ejemplo, ahora que hemos hecho desde ahora lo de las primeras. De hace muy poquito, de hace me parece que no hace, hace un mes, pues hay una compañera mía que es trabajadora social y las personas que hacen demanda. Claro que la demanda que ellos hacen a lo mejor no es realmente el problema que tienen, pero bueno, entonces ella si ve que, o nosotros, que servicios sociales no le puede ayudar o hay más problemas lo deriva al equipo y mediante una reunión se decide. Claro, si es un caso de trabajador social, de “educa”, o trabajador social y “educa” (E25: 25:98).*

El trabajo de los educadores y educadoras sociales comienza bien porque la trabajadora social responsable de las primeras entrevistas realiza una derivación o bien porque en el medio abierto cualquier ciudadano expresa directamente una demanda o se detecta una necesidad:

*Puede ser que te lo encuentres también en la calle y que no sea con cita. O sea a partir de ahí también aprovechas el contexto (E24: 24:11).*

*La propuesta de formación de un grupo de chicas adolescentes surge de una demanda explícita de ellas mismas (DOC36: 36:45).*

Además, cuando ya existe un conocimiento previo entre el educador y la persona, la demanda puede ser recibida por el educador social directamente en el centro de servicios sociales sin que la trabajadora social realice la primera entrevista:

*Bueno algunos adolescentes que te decía antes en estos espacios informales no hace falta que la escuela lo derive o el instituto sino que ya pueden hablar con nosotros, claro se crea un vínculo ¿no?. O te conocen, no sé, yo he llevado grupos de chicas, entonces unas se lo dicen a la otra “Mira la C. no sé qué, hace grupo que te tal, puedes hablar con ella si tienes un problema” entonces (...) el boca a boca, el boca a boca funciona maravilloso entre los chavales (E22: 22:111).*

Otra de las vías por las que las personas acceden a los servicios sociales es a través de la derivación por parte de otros servicios o entidades (centro de salud, escuelas, etc.):

*A veces sí que entran casos por Fiscalía de menores, o por un colegio, porque tenemos reuniones, comisiones sociales las llamamos que son reuniones periódicas con centros escolares en las que se hablan de casos y a partir de ahí también te entran muchos casos de menores en riesgo o en situación de vulnerabilidad (E23: 23:110).*

En síntesis, se puede decir que el acceso al trabajo socioeducativo se realiza fundamentalmente mediante la derivación de la trabajadora social que lleva a cabo las permanencias (primeras entrevistas), la detección en medio abierto, las demandas que las personas realizan explícitamente en el centro de

servicios sociales y mediante las derivaciones de los centros de salud y los centros educativos a atención primaria, situándose el origen de gran parte de las actuaciones educativas que llevan a cabo los educadores y educadoras sociales en las relaciones que se establecen entre la escuela, la familia y los servicios sociales.

Una vez que ya se ha determinado que la persona presenta necesidades de tipo educativo que requieren de la actuación profesional de un educador o educadora social, resulta fundamental para la realización de un buen diagnóstico que éste profesional desarrolle la capacidad de anticiparse a los problemas detectando las necesidades no expresadas por los sujetos:

*Y luego el poderte un poco anticipar, como el [choca los dedos], lo que nosotros llamamos el olfato este...de cuando estás delante de una familia empezar a leer entre líneas y leer que más allá del discurso, de la palabra, hay otras cosas, ¿no?, millones de cosas que no te dicen.*

*Eso forma parte de un buen diagnóstico, que es también..., hacer un buen diagnóstico que muchas veces no tiene nada que ver [enfatisa] con lo que te están pidiendo teóricamente (E22: 22:6).*

La evaluación diagnóstica de la situación dentro del propio colectivo de educadores sociales se realiza desde posicionamientos socioeducativos diversos, dando lugar a intervenciones diferenciadas. Como ejemplo de la incidencia del paradigma educativo en el que se sitúe el profesional en la práctica cotidiana, destaca el siguiente comentario de uno de los educadores entrevistados: *Entonces vino un hombre mayor que pidió una residencia, ¿vale?. Entonces yo pienso que hay dos maneras de hacer el trabajo: yo hago el trámite que me pide la persona, hago caso de la demanda explícita que me plantea nada más o exploro y me intereso por el otro, pregunto qué le pasa, cómo está, bueno (E23: 23:31).*

En este sentido, se ha de tener en cuenta que las personas *a veces vienen con una demanda que no tienen nada que ver de verdad, con lo que realmente ellos quieren y necesitan (E24: 24:15)*, de manera que será el propio profesional quien ha de facilitar la emergencia de la demanda real y posibilitar que la persona tome consciencia de su situación y de las oportunidades factibles para su mejora: *Es un trabajo importante porque a*

*veces la gente viene a hacer una demanda que no es real, no es eso, no es eso. Ellos mismos lo están diciendo, entonces bueno ¿te estás escuchando?, ¿sabes?. Y a veces simplemente el hecho de que los escuchen y simplemente verbalizar lo que necesitan verbalizar, pone también un poco de orden en su caos, en su caos interno (E24: 24:61).*

Por todo ello, en la evaluación inicial, la perspectiva socioeducativa ha de aportar un plus que permita al profesional salirse *más allá de la demanda, ¿no?, de la situación puntual, de eso, de ir un poco más allá...* (E26: 26:87). Se trata de posibilitar un cambio en la forma en que se estructura e instaura el quehacer de los centros de servicios sociales superando los modelos de gestión pública que ofrecen una atención estandarizada con procedimientos protocolarios rígidos y que reducen a la persona a una categoría universal tratada de manera uniforme. La evaluación inicial de las personas desde el enfoque educativo se ha de realizar bajo el principio de globalidad, contemplando las necesidades personales, familiares y sociales de los sujetos desde una perspectiva integral, siendo múltiples los elementos que los educadores y educadoras sociales han de tener en cuenta en este proceso.

#### **6.2.3.4.1.2. El establecimiento de la relación educativa**

El establecimiento de la relación educativa entre el educador y el educando comienza cuando se crea un vínculo entre ambos, cuando el profesional se convierte en un referente significativo para la persona: *Entonces, yo pienso que eso de, claro, si pensamos en nosotros como personas ¿por qué estaríamos dispuestos a cambiar?. Claro yo lo tengo clarísimo, yo por la gente a la que quiero, y que le reconozco autoridad y es importante para mí. Si no nos hacemos significativos para el otro...ya le podemos decir tírate...* (E23: 23:40).

No obstante, el proceso de construcción del vínculo no resulta una tarea fácil para los profesionales debido a la existencia de factores limitantes. En primer lugar, en la sociedad en general y en la Administración pública en particular existe la imagen de que *a servicios sociales la gente viene a engañar para que les des cosas (...). Eso nos hace muy mal, porque nosotros, ¿en qué lugar tú puedes hacer una tarea educativa si desconfías de la persona con la que has de acompañar su crecimiento?, ¿no?, ¿en su proceso?* (E26: 26:33). Esta visión negativa heredera de perspectivas benéfico-

asistenciales anteriores sitúa a los educadores *en una espiral de desconfianza y que es complicado, pero has de salir de ahí porque es que sino ¿qué tarea educativa haces?. Si no pasas a ser qué, un censor, un inspector de hacienda o qué eres, ¿no?* (E26: 26:108).

Desde esta óptica, la labor de los educadores sociales está condicionada por un concepto central en el desarrollo de los Estados de bienestar y de las políticas redistributivas: la confianza (Judt, 2010). La confianza es una exigencia de toda empresa colectiva puesto que los seres humanos no pueden trabajar juntos sino dejan de lado sus recelos mutuos. En el caso de los servicios sociales, hay una relación implícita de confianza y reciprocidad entre los pasados contribuyentes y los beneficiarios actuales, los contribuyentes actuales y futuros receptores. Si no se da esta confianza y reciprocidad se reducen las posibilidades de implementar políticas de servicios sociales desde una perspectiva universalista que beneficien al conjunto de la ciudadanía, estigmatizando a quienes perciben las prestaciones públicas e incluyéndolos dentro de la categoría de los despectivamente denominados “gorrones del Estado del bienestar” (Judt, 2010). Muestra de la persistencia de esta conceptualización en el imaginario colectivo son los siguientes comentarios:

*El PIRMI engancha. El PIRMI ya, entonces ya no buscará trabajo porque ya lo tiene, ya tiene el PIRMI, ya lo tiene, y claro es como ¿no?.* (E25: 25:61).

*Esto es...bueno, como un pueblo tú dices algo a alguien “tú ayer le dijiste...”, has que vigilar mucho lo que dices porque aquí todo..., aparte luego versionan ¿no?. Y sí ayer se le hizo a una un carro, porque es verdad se hacen carros si se necesitan pero es que te vienen niños que andan y quieren carro. ¿Para qué quiere el carro?. (...). “Ah, porque a veces se cansa” [risas]. Pero es verdad, entonces parar eso cuesta* (E25: 25:150).

Otro de los factores que entra en juego cuando nos referimos a la construcción de la relación educativa en servicios sociales se refiere a la distancia entre el educador y el educando, que aunque se base en la empatía *no es amiguismo* (E25: 25:103). El educador, como profesional de referencia para la persona, ha de desarrollar esta competencia relacional que le posibilite

sentirse próximo al sujeto pero sin perder de vista la objetividad. Cuando el educador o educadora se posiciona en uno de los polos de manera exclusiva surgen las dificultades de intervención, bien porque los objetivos a alcanzar quedan en un segundo plano o bien porque se pierde de vista a la persona deshumanizando la actuación profesional. En relación al primer posicionamiento destaca la siguiente reflexión escrita por una de las educadoras tras una reunión de equipo en la que se abordó este dilema profesional (DOC34: 34:1):

*Es como hablar idiomas diferentes...yo intento exponer (con ilusión) un caso en el que deseo implicarme hasta la médula y se me habla de que asuma la responsabilidad (aunque siga una parte) algún otro...No busco recursos para las personas, no me interesa encontrar un techo para el P, ni creo que el proceso de mejora del P pase por aquí, sino que deseo iniciar una relación vincular con él, pues creo que es la única cosa que posibilita el cambio en la vida de estas personas tan complejas. Es más, es recíproco...sin esta relación, el profesional tampoco se lo acaba de creer, y las demandas de ayuda de los jefes son "en plan" para sacarme el problema de encima y claro, el otro lo recibe así y no da la respuesta que esperamos...*

Respecto al segundo posicionamiento, que hace referencia a la pérdida del protagonismo de la persona ante el papel predominante del profesional, se ha de mencionar el siguiente comentario: *Entonces desde ahí yo creo que a veces los trabajadores sociales -hablo en general- somos un poco prepotentes con otros, con otros profesionales y también un poco prepotentes con las familias, sin querer ¿eh?. Pero lo somos ¿por qué tú lo sabes todo?. No. Ahí el que sabe es él o ella (E22: 22:169).*

El dilema de la distancia óptima entre el educador y la persona, queda de manifiesto en el estudio de los servicios sociales de este caso, entendiendo que *el poder escuchar, empatizar, crear un vínculo de confianza, que esa persona pueda sentir que tú estás ahí sin que la estés, no, poniendo entre la espada y la pared, con...ta, ta, ta. Y que a la vez haya una distancia mínima para no confundir los papeles, para que esa persona no piense que eres un amigo sino que eres un profesional. Eso [enfatisa] es muy difícil (E22: 22:3).* Entre el propio colectivo de educadores y educadoras sociales de las tres zonas confluyen prácticas profesionales diferenciadas, de forma que mientras

unos inciden en la importancia de la cercanía y proximidad en la relación, otros consideran que lo fundamental es la diferenciación clara de roles. De ahí que se pueda afirmar que la consecución de un punto de equilibrio entre ambos posicionamientos es un elemento tensionador en el quehacer cotidiano, reiterándose incesantemente a lo largo de la práctica profesional.

#### **6.2.3.4.2. Fase de acompañamiento**

El acompañamiento educativo, como una etapa de la intervención orientada a promover la autonomía de los sujetos, se desarrolla en los servicios sociales de Sant Adrià mediante el establecimiento de una relación horizontal en espacios que generen confianza a las personas, tal y como se muestra en la observación siguiente registrada durante el trabajo de campo:

*La educadora les ofrece un espacio de seguridad e incide mucho en que pueden contar con su apoyo. No obstante, es fundamental que ellas den el primer paso, porque su función es la de acompañar y la de proporcionar soporte a nivel económico si fuese necesario a sus familias pero si las personas no toman la iniciativa ella no puede decidir en su lugar (OB30: 30:4).*

El seguimiento de las actuaciones presenta dificultades ante la dejación de funciones de otros servicios y la falta de atención a esta labor dentro de los equipos de servicios sociales: *Por ejemplo los PIRMIs estamos tramitando laborales porque no tienes que hacer el seguimiento como en un psicosocial, sabiendo que lo mejor es psicosocial (E23: 23:39)*. En este sentido, el seguimiento queda reducido a un mero “ajuste de cuentas”, a un control rutinario para comprobar que los recursos han sido destinados a la finalidad para la que han sido concedidos. En contraste, hay otras formas de situarse al lado de los sujetos durante el transcurso de la intervención, posibilitando que las personas se expresen y manifiesten las dificultades y logros que van surgiendo a lo largo del proceso:

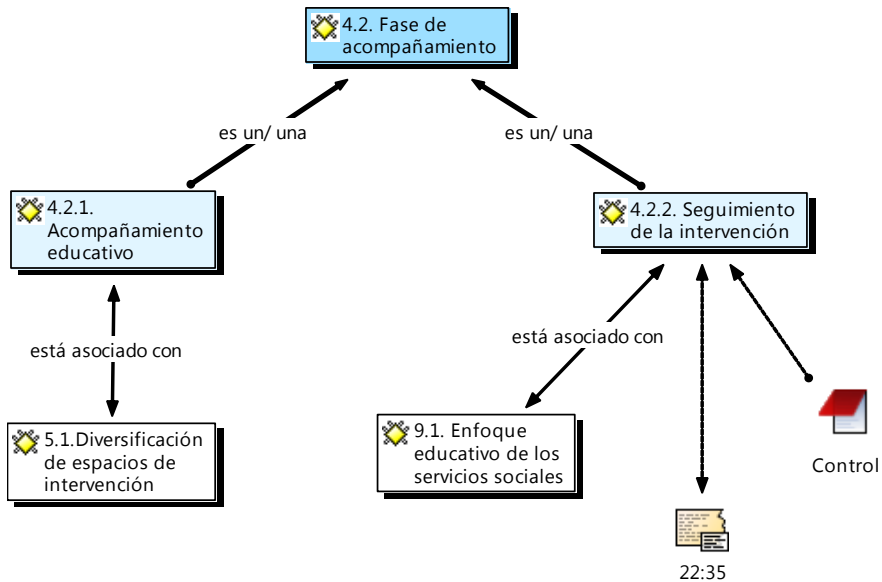
*Me acuerdo que ella, la reunión con una chica que tenía hijos y que estaba cobrando el PIRMI. Entonces las entrevistas eran “a ver una revisión de los acuerdos PIRMI: a ver has hecho esto, has hecho esto [con ironía]”. Y yo estaba allí y de repente yo le pregunté a la chica:*



“bueno ¿Y cómo estás?”. Bueno, la chica se puso a llorar, estaba fatal (E23: 23:99).

Figura nº 49

Fase de acompañamiento de la intervención socioeducativa en Sant Adrià de Besòs



**QU:~22:35 O sea un enfermo mental, diagn.. (99:105)**  
 Comment for 22:35:  
 Pregunta de investigación 12. ¿Cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios?

---

O sea un enfermo mental, diagnóstico ¿eh?, de esquizofrenia, no sé qué, que no quiere ir no va y no pasa nada. Y nosotros decimos es que no lo podemos entender esto. No se toma la medicación, no se cuida...  
 ¿Y no hay nadie que le haga un seguimiento ni nada?  
 No, no, no hay porque no salen de su chiringuito. Ellos tienen su chiringuito, como yo digo y de ahí no salen.  
 (...)  
 No van, pero como va a ir si no tiene esa persona capacidad de discernir de si para su vida es bueno ir o no ir. Esa persona hace lo que le viene a la cabeza...  
 Sí que a lo mejor le pones una cita y no tiene ese control de la semana que viene...  
 Qué va, no, no, no hay seguimientos. Entonces vienen aquí porque nosotros sí les llamamos, si estamos por ellos, sabes, eso es un tema muy complicado. Porque los pollos nos los lían a nosotros.

Elaboración propia.

Además, las educadoras y educadores sociales muestran su malestar ante las dificultades de coordinación con los servicios de salud mental, resultando extremadamente complejo el seguimiento de determinadas casos que

junto al acompañamiento educativo precisan de una atención sanitaria continuada:

*Por ejemplo, hace poco tuve una crisis importante porque estoy llevando a un chaval en seguimiento que tiene un diagnóstico de salud mental y aparte tiene una madre muy abandonica y todo esto. Entonces es un chaval, que yo ya lo sé, que tiene muy mal pronóstico (...). Entonces hicimos, el chaval ingresó en una unidad de subagudos en salud mental, pues me lo echaron fuera porque fumaba porros, ¿vale?. Entonces, que ya lo sabían que fumaba porros antes de, pero bueno, el protocolo [ironía], el protocolo. Luego entró en una unidad de patología dual, que patología dual quiere decir que trabajan las toxicomanías y la salud mental, entonces el chaval ahí intentó colgarse. Entonces el psiquiatra me llamó diciendo: “ha hecho un intento de autolesión, aquí no lo podemos sostener”. Y digo: “oye si no lo podéis sostener aquí que es, sois los expertos en salud mental y demás... ¿cómo lo voy a sostener yo?”. Nada, me lo hicieron ir a buscar (E23: 23:122).*

La coordinación sociosanitaria constituye una tarea pendiente no sólo en Sant Adrià de Besòs, sino en todo el territorio español teniendo consecuencias directas en la calidad de las actuaciones profesionales que se llevan a cabo desde el sistema de servicios sociales municipales al ser un requisito imprescindible para garantizar el buen servicio al ciudadano en la acción pública (Casado, 2008). Siguiendo las aportaciones del *Libro blanco de la coordinación sociosanitaria en España* (2011), coordinar los servicios sanitarios y los servicios sociales para ofrecer respuestas integrales y eficaces a las necesidades de la población, ocupa un lugar prioritario y pone de relieve la importancia de la integración, colaboración y complementariedad de servicios en múltiples niveles: entre profesionales, entre instituciones sociales y sanitarias, entre la iniciativa social, pública y privada, entre los diferentes tipos de recursos, etc. En definitiva, enfatizando lo que se reflejó en la Conferencia Interterritorial de Consejeros de Sanidad y Política Social celebrada en 2010 y según lo constatado en la práctica cotidiana durante el estudio de este caso, continúa siendo fundamental la importancia de trabajar conjuntamente entre todas las administraciones para definir y operativizar diversos escenarios de coordinación social y sanitaria que permitan desarrollar

objetivos, actuaciones e instrumentos que sitúen al ciudadano y a sus familiares con necesidades sanitarias y sociales en el centro de las actuaciones de nuestros sistemas de bienestar e impidan la circulación innecesaria de los mismos de unos servicios a otros.

#### **6.2.3.4.3. Fase de finalización**

La finalización de la actuación educativa de las educadoras y educadores sociales, presenta dos momentos: el de derivación y el de cierre de la intervención.

Según las educadoras y educadores sociales entrevistados, en la etapa de derivación resulta fundamental conocer bien y haber establecido una sólida red de contactos con otros recursos y servicios del territorio para poder encaminar a las personas a los más adecuados: *El tener buena vinculación con recursos a la hora de derivar, que es una de las cuestiones también básicas. Por ejemplo demandas de trabajo que la gente te haga y demás, en un principio nosotros no somos una oficina de trabajo pero sí que conectamos con los recursos, que aquí en el barrio hay bastantes, o fuera del barrio, para que la gente pues bueno pueda reiniciar un itinerario laboral o formativo. Entonces eso también es interesante tener muy buen vínculo con los recursos, conocerlos bien, para hacer la derivación adecuada en función de las necesidades sociales, educativas, de cada persona* (E24: 24:17).

En concreto, en el barrio de Besòs la carencia de una red de servicios y de un tejido asociativo consolidado dificulta en gran parte la labor de los servicios sociales dado que las posibilidades de coordinación y derivación son muy limitadas: *Entonces qué pasa pues que sí, pero qué tú a la gente ¿dónde la diriges aquí, dónde la diriges, dónde va, dónde la haces engancharse, ¿no?. Hay otros barrios, otros lugares que tienen más posibilidad de recursos o así, de acompañar a la gente a otras asociaciones, a recursos, aquí no, aquí [resopla]* (E26: 26:50).

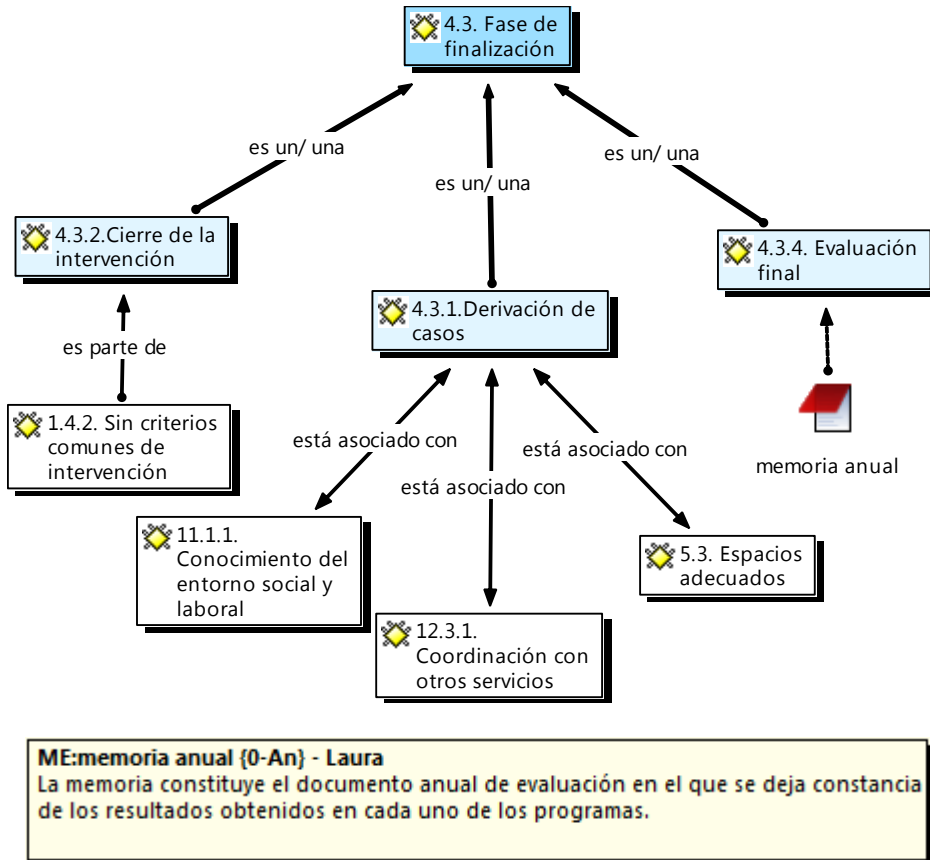
En este proceso de derivación existen situaciones que se enmarcan en una suerte de fracasos encadenados, en las que ningún profesional consigue asesorar de manera adecuada y ningún servicio resulta eficiente para mejorar los factores de riesgo que presenta el individuo o grupo: *Y luego la complejidad, estos casos tan difíciles, yo le digo “los casos de nadie”, tan,*

*tan multiproblemáticos que los servicios se los van pasando como si fuera una patata caliente, derivando a la deriva, ¿no?* (E23: 23:121). El proceso de acompañamiento de un sujeto suele culminar con la orientación a un nuevo servicio que le posibilite continuar desarrollando aquellas capacidades y habilidades fundamentales para su desarrollo integral, de ahí que la falta de equipamientos básicos para la atención a la ciudadanía constituya una importante limitación para que la última etapa de la intervención tenga ciertas garantías de éxito.

Desde la perspectiva pedagógico-social, no se han establecido criterios dentro del equipo que indiquen cuando se da por finalizado un caso, sino que cada educador o educadora social en base a los avances o retrocesos alcanzados en el proyecto establece el momento de cierre de la intervención, porque ha sido un éxito o porque no se han conseguido los objetivos previstos: *Bueno, no hay una varita, una fórmula o no hay un motivo. Yo creo que todo tiene que ver con cómo ha ido la evolución del caso, ¿no?. Y cerramos cuando, podemos cerrar por muchos motivos. Uno puede ser tranquilamente la no voluntad del otro, en primer lugar, de querer trabajar nada. O decirte que sí pero luego a la hora de la verdad no hacerlo, entonces si no hay voluntad del otro de trabajar, pues no tiene ningún sentido. Cuando la situación se ha mejorado a ojos vistas, tú ya ves que venían por una demanda y otras que no venían y que estaban ahí pero se ha podido hacer un trabajo con el chaval y con la familia y ha mejorado y entonces tú ya decides que es el momento de que despeguen, como yo digo, solitos sin tanto acompañamiento* (E22: 22:48).

Figura nº 50

Fase de finalización de la intervención socioeducativa en Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.

En consecuencia, es el criterio de cada profesional el que determina el alcance de esta fase, de ahí la importancia y necesidad de evaluaciones intermedias que permitan constatar la evolución del proceso y justificar las decisiones adoptadas por el profesional. Siguiendo la tendencia generalizada de los procedimientos evaluativos de las actuaciones de los servicios sociales, la evaluación global de las actuaciones del servicio de atención individualizada, de las coordinaciones y de los programas comunitarios en los que participan los profesionales de la educación social se lleva a cabo mediante la elaboración de la memoria anual de los servicios sociales básicos en la cual se ofrecen datos genéricos de tipo cuantitativo y cualitativo acerca de los resultados alcanzados cada año: *qué evaluamos, cuando al final de*

*cada año evaluamos: cómo ha ido la coordinación con todos los centros escolares, cómo ha ido la coordinación con los centros sanitarios, cómo, por ejemplo, si todo el tema de coordinaciones y trabajo así más comunitario, ¿no?. A nivel individual no valoramos, pero al nivel de PIRMI las compañeras sí* (E26: 26:39). Estas memorias funcionan para los profesionales más como un trámite administrativo para justificar ante el nivel político las actuaciones realizadas que como un instrumento valioso de evaluación final y planificación de nuevas acciones.

### **6.2.3.5. Espacios de intervención**

Las educadoras y educadores sociales desarrollan su trabajo cotidiano en los tres centros de servicios sociales del municipio estando adscritos de forma permanente a uno de ellos, aunque periódicamente y al compás de los cambios políticos se realizan reestructuraciones en el servicio. La adscripción de los educadores a sus zonas de trabajo se establece siguiendo como criterio que no sean residentes de esa zona para evitar incrementar los elevados niveles de estrés laboral y que el educador acabe por convertirse en un representante “a tiempo pleno” de la Administración Local:

*Otra cuestión sobre la que hablamos es sobre la conveniencia de que los educadores sean vecinos del mismo barrio en el que trabajan. Él dice que eso es un problema y puede crear muchas tensiones. En Sant Adrià hay dos profesionales del barrio X que residen en el municipio pero cuando se hacen cambios en los equipos ellos no entran en esos reajustes porque no creen que sea conveniente trabajar con la población del mismo barrio en el que viven* (DC35: 35:37).

Aunque buena parte de la atención a las personas se realiza en los centros municipales de servicios sociales en forma de entrevistas individualizadas, destaca el posicionamiento común de los educadores y educadoras sociales acerca de la necesidad de adecuar los espacios al tipo de intervención, de manera que la disposición interna de las salas para facilitar el trabajo grupal en los centros o la utilización de una mesa redonda en las entrevistas personales para potenciar el diálogo forma parte de su cultura de trabajo:

*El proyecto que hacemos esta tarde con infantes, nosotros miramos de adaptar todo lo posible la tarea que hacen las monitoras, las educadoras que estén en el grupo de niños por las tardes al espacio en sí, pero es mucho el grupo que se adapta mucho al espacio porque da poco juego. Nos gustaría tener espacios propios para poder realizar las actividades, propios o más adecuados. Aunque fuesen compartidos pero que estuviesen, estuviesen más adecuados, la verdad. Esta es una dificultad (E26: 26:14).*

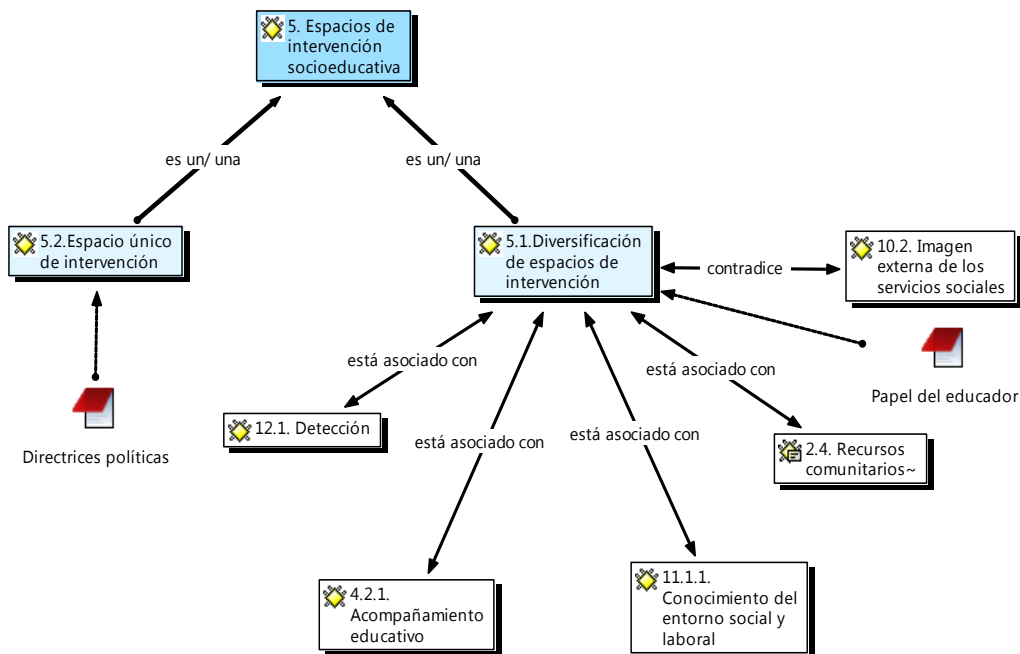
En este sentido, se facilita el protagonismo de las personas y su participación e implicación durante el proceso educativo sin *marcar distancia pero sin olvidar su papel* (E35: 35:31):

*Yo este discurso de eres profesional ante todo, no, y la distancia y..., y la mesa, ¿no?. La mesa esta..., yo esto me lo salto todo, me lo salto a la torera [enfatisa]. Entonces intento que las entrevistas, siempre que no sea una entrevista de marcaje “heavy” me gusta más hacerlas en una mesa redonda, donde no hay la mesa de por medio que te dice tú eres el usuario, yo soy la “lista” de turno que te lo va, que te va a dar la varita mágica ¿sabes? (E22: 22:101).*

Además, se llevan a cabo intervenciones socioeducativas en las escuelas, en los domicilios, en la calle, etc., siendo múltiples los espacios en los que se concreta la Educación Social en los servicios sociales de Sant Adrià, a pesar de que los criterios políticos van por otros derroteros: *en barrios como éste sí el educador tiene que, vamos, básicamente lo mejor es comunitario y calle, es la mejor manera de trabajar pero eso no es compatible a veces con... [las líneas políticas]* (E24: 24:147).

Figura nº 51

Espacios de intervención en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.

Las razones para ampliar los contextos de intervención son múltiples:

- Facilitar el acceso a los recursos públicos a toda la población:

*Nos hemos dado cuenta de que a veces el despacho para según qué casos y según que..., sobre todo chavales jóvenes, ¿eh?, chavales jóvenes, con población más mayor sí siempre el despacho. Pero con, pero con chavales así más jóvenes sí que el despacho, es como muy... (E24: 24:48).*

- Superar la imagen estigmatizante de los servicios sociales:

*Yo soy mucho de ir al cole, de hablar con la tutora del caso que estoy llevando, de citar a la familia en la escuela y no en servicios sociales para hablar un poco del niño, de cómo está el niño en el cole y también como está el niño (...). Y porque a mucha gente servicios sociales no les gusta. Entonces hacemos*



*muchas entrevistas en la escuela o en el instituto, da igual. O en otro espacio (E22:25).*

- Detectar nuevas necesidades (“entrada de casos”):

*Claro, por eso el trabajo está un poco así en sierra, porque depende del volumen puedes dedicarte más a la calle, porque salir a la calle significa entrada de casos también. Porque claro, yo voy a por ti, pero tú estás con él, entonces de repente, claro.*

*Salir a la calle es ir a buscar más casos también. Entonces si no puedes salir de aquí, no puedes hacer calle y evidentemente no puedes participar de la misma manera en las historias comunitarias que se hagan en el barrio. Entonces es un poco así, ahora estamos en crisis...entonces realmente supone un súper esfuerzo para los educadores hacer trabajo comunitario, ahora, supone un súper esfuerzo grande (E24: 24:50).*

- Fomentar que el proceso educativo no se vea limitado por el espacio de ‘poder’ del profesional:

*Los espacios informales, darle tanta importancia a los espacios informales como...sabes. Lo que es salir del despacho y otra cosa así sería donde tú tienes el poder porque vienen a tu casa [enfatisa], ¿vale?.. Entonces el trabajarnos muchísimo la parte más informal y todo eso (E24: 24:78).*

- Conocer a las personas en sus contextos vitales habituales:

*La actividad comenzó a las 10 de la mañana, reunidas todas las mujeres la mayoría con sus hijos en Casal Cívica de La Mina. Durante aproximadamente una hora los niños y niñas estuvieron jugando, desayunando, etc., a la vez que las madres conversaban, tomaban un café, intercambiaban opiniones acerca de la alimentación de sus niños, el sueño, etc. (OB31: 31:4).*

- Facilitar el acompañamiento educativo y crear las condiciones necesarias para el reconocimiento del otro:

*Caminamos hacia el metro y mientras la educadora estuvo entablando conversación, ellos aprovecharon para contarle cuestiones personales que les preocupan tanto de sus familias, de sus hermanos, de sus parejas, etc. Se trataba de un trabajo educativo en la calle en donde los adolescentes se sentían tranquilos y conversaban en un ambiente distendido con la educadora. En ese sentido, creo que es una buena intervención de la educadora el hecho de hacer trabajo de calle o reuniones más informales con los adolescentes ya que ellos se sienten más cómodos y confiados en estos espacios. Se puso así de manifiesto, el valor de los diversos espacios de actuación en las actuaciones educativas (OB30: 30:9).*

En este marco, la figura del educador social desempeña un papel fundamental en el reconocimiento y puesta en valor de las potencialidades que tiene para la intervención social salir de los despachos y desarrollar actuaciones en los contextos comunitarios, argumentando bajo un discurso sólido los beneficios que puede reportar acercarse allí en donde se encuentran las personas:

*Y bueno. Las compañeras siempre lo hacen aquí, menos alguna vez como aquel caso que digo, “eh, que se debe hacer en el domicilio...”, que esta función la debe hacer el educador. Entonces a veces es tan fácil o tan práctico como eso, decir, este trabajo con esta familia no se puede hacer aquí sino que se debe ir a casa de ellos a hacerlo (E26: 26:94).*

En este sentido, los educadores y educadoras sociales tienen como función promover la actuación profesional en diversos espacios de intervención, destacando la importancia de esta cuestión dentro de su equipo de trabajo con el propósito de que los servicios sociales no se conviertan en meros dispensadores de prestaciones y sean mediadores y movilizados de los recursos necesarios para garantizar el bienestar de la ciudadanía en los contextos comunitarios.

### 6.2.3.6. Tiempos educativos

Respecto a los tiempos educativos los profesionales destacan los ritmos acelerados, la *vorágine* del día a día que les impide mantener los espacios de reflexión para la planificación de nuevas actividades y el seguimiento de otras que están en funcionamiento, ignorando en ocasiones cuestiones importantes que se dan en la cotidianidad de los servicios sociales y que afectan a su trabajo. Al respecto destacan los siguientes comentarios:

*Nos falta tiempo para parar y pensar...estamos metidos en una vorágine que no podemos (E23: 23:13).*

*Cualquier cosa externa que ha pasado y ya..., entonces sí es difícil, porque no siempre puedes, no siempre tienes el tiempo de parar y decir voy a pensar. Claro, eso no puedes hacerlo. Y entonces, siempre...estás en una dinámica muy exagerada, muy exagerada (E24: 24:84).*

Esta falta de tiempo la atribuyen principalmente al elevado nivel de tareas de gestión, a la escasez de recursos que posibiliten atenciones más globales que las meras respuestas a situaciones urgentes y a la priorización de la atención individualizada en las líneas políticas municipales, aspecto que se muestra a continuación:

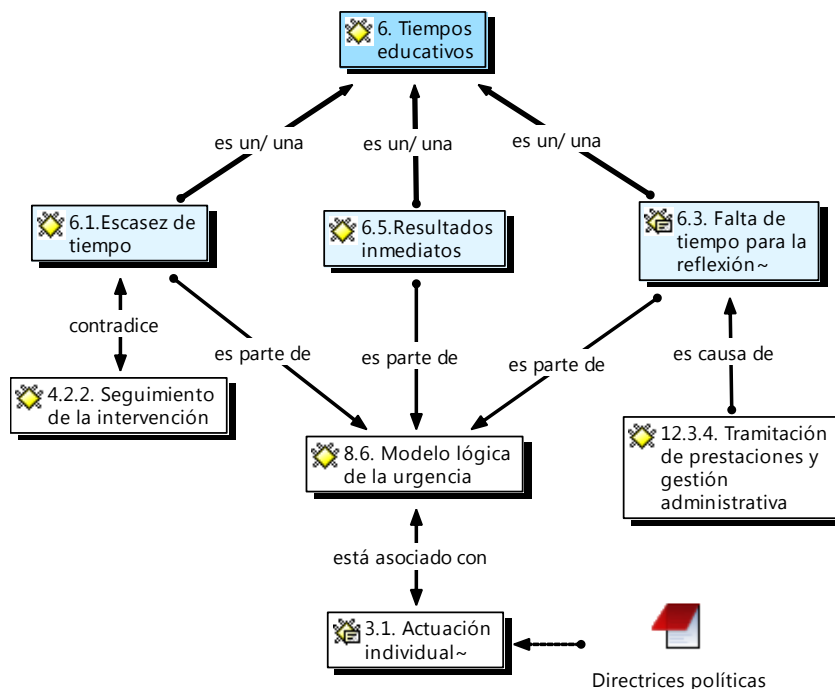
*Y hay mucha burocracia, cada vez hay más papeles para arriba para abajo, informes que tienes que hacer, que te hacen perder una cantidad de tiempo enorme (E22: 22:130).*

*Lo que pasa que al tener, aquí, nosotros aquí tenemos un lío de gente, de todo eso, claro, cuesta mucho decir, claro, por ejemplo, el día que viniste tú que montamos lo de la exposición, todo eso claro requiere parar, qué perfiles, qué madres, las llamamos, claro, todo eso requiere un tiempo. Y eso fue un día, si eso fue una tontería, pero eso requiere unas horas. Unas horas, de sentarnos, el tema, el tema del bar, a qué madres irían, antes volverlas a llamar, el desayuno, hablar con los otros (...) que eso aunque parezca, te requiere un trabajo. Como tienes tanto que te absorbe, el individual que es el que te viene a demandar... (E25: 25:111).*

*Ahora estamos en un momento muy malo, no tenemos tiempo para nada, y estamos haciendo mucha atención individual (E22: 22:12).*

Figura nº 52

Tiempos educativos en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.

Ante este panorama, se reivindica que los profesionales *puedan desarrollar su trabajo de una forma más reflexiva. Que no sea todo tan, tan a piñón fijo, sino que tengan los espacios para pensar qué se necesita, qué se plantea, hacia dónde...* (E28: 28:49). Esta búsqueda de nuevos espacios de reflexión y trabajo conjunto no sólo es una responsabilidad política y de la dirección técnica sino también de los educadores y educadoras sociales: *Y puedes tener la meta siempre de plantear la situación educativa sobre aquel caso y salirte más allá de la demanda, ¿no?, de la situación puntual, de eso, de ir un poco más allá..., entonces, eso lo han de hacer los educadores* (E26: 26:97). La introducción de mejoras en la planificación de los tiempos educativos con perspectivas a largo plazo fundamentadas en criterios compartidos y revisados periódicamente en espacios de trabajo en equipo ha

de ser un compromiso a asumir por todos los agentes encargados del diseño y la puesta en marcha de la política social municipal, entre los cuales los educadores y educadoras sociales tienen un papel fundamental.

#### **6.2.4. Perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales básicos**

En el análisis del perfil profesional de las educadoras y educadores sociales en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs destacan los siguientes aspectos: competencias de las educadoras y educadores sociales, funciones y principales tensiones y dilemas de la profesión.

- Las competencias que presentan un mayor desarrollo en la práctica cotidiana son las de “saber hacer”, resultando clave la labor de mediación de los educadores y educadoras sociales entre los miembros del equipo, entre los recursos del territorio y buscando el equilibrio entre los tres niveles clásicos de intervención (individual, grupal y comunitario) y las competencias de “saber relacionarse” (empatía) que posibilitan el acercamiento a las personas y la conversión del profesional en referente.
- La función educativa es considerada como la esencia de la figura profesional del educador o educador social, aunque su presencia está siendo menguada por el incremento de las tareas vinculadas a la función de gestión.
- Los principales dilemas a los que han de dar respuesta los educadores y educadoras sociales en este municipio son: el desacuerdo con las directrices políticas y el malestar que genera, el retorno a las perspectivas asistenciales, la sobrecarga de funciones atribuidas a los servicios sociales y la existencia de culturas profesionales contrapuestas. Estas tensiones, unidas a la ausencia de líneas claras de coordinación dentro de los equipos y a la falta de motivación, son importantes dificultades del desempeño laboral de los profesionales de la educación social.

#### **6.2.4.1. Las competencias de las educadoras y educadores sociales en Sant Adrià de Besòs**

El análisis de competencias de las educadoras y educadores sociales se realiza tomando como referencia el “saber”, “saber hacer”, “saber relacionarse” y “saber ser”, expuesto en el marco teórico de la investigación.

Entre las competencias específicas de las educadoras y educadores sociales relacionadas con el “saber”, el conocimiento de las características del entorno social de los sujetos no es una competencia altamente desarrollada en el municipio al asumir el diagnóstico de la situación una posición subsidiaria con respecto a otras tareas del quehacer cotidiano:

*Entonces por ejemplo los martes está la actividad X a la que yo procuro ir un ratito antes de la hora para hablar con los chavales que yo llevo, cómo estás, cómo ha ido la semana, un poco así informal (E22: 22: 119).*

Desde esta perspectiva, se observa un desarrollo insuficiente de los métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos, dándose por supuesto cuestiones que cambian con el paso del tiempo ante la falta de un conocimiento exhaustivo y profundo de la realidad que permita adecuar las intervenciones a las necesidades reales de la población. Siguiendo a Moyano (2012, p. 85), el hecho de desconocer las dinámicas sociales, institucionales, educativas de un contexto determinado puede suponer, en muchos casos, que los profesionales se dejen llevar por situaciones de urgencia e inmediatez, influyendo y provocando respuestas (acciones y tareas) que no se inscriben en el desarrollo de sus funciones.

Las competencias de “saber hacer” se definen por la utilización de los procedimientos y técnicas para la intervención y la puesta en marcha de programas y proyectos en diversos ámbitos de trabajo. Respecto a este tipo de competencias, las educadoras y educadores entrevistados realizan una labor de intermediación, a la que ya apuntamos en el capítulo 4, entre la atención educativa individual, grupal y comunitaria. Al respecto, existe unanimidad en las opiniones de los educadores sociales al señalar que ésta es su principal competencia:

*Lo que pasa que como siempre yo pienso que una cosa es el prêt-à-porter que sería funciones y competencias..., y otra cosa es el traje medido que cada uno se tiene que hacer para trabajar a gusto y estar bien, y hacer tu trabajo bien hecho. Y en este sentido yo creo que mis competencias básicas siguen siendo pues por ejemplo, contagiar esa, ese gen de ampliar la visión del caso individual al trabajo grupal, al hacer acciones más, ampliar la perspectiva ¿no?, coger perspectiva sobre las problemáticas sociales para poder programar pues acciones que den respuesta a más personas y no sólo a una concreta (E23: 23:141).*

*Yo creo que la visión que tiene por ejemplo, que hemos aportado tradicionalmente aquí ha sido la parte comunitaria, ¿vale? (...) la mediación también, básicamente (E24: 24:197).*

Junto a esta competencia básica se alude a la mediación entre los recursos del territorio y el centro de servicios sociales, que se concreta en la puesta en marcha de canales de comunicación que permitan mejorar la coordinación entre servicios y detectar posibles factores de exclusión anticipándose a los problemas:

*Entonces un poco hay que tener la capacidad de combinar, aquello que hace falta en el barrio o en la comunidad en la que trabajas y aquello que tú puedes aportar, tú y tu equipo. Sin esto un educador de Primaria va muy cojo (E26: 26:1).*

*Y luego el poderte un poco anticipar, como el [choca los dedos], lo que nosotros llamamos el olfato este...de cuando estás delante de una familia empezar a leer entre líneas y leer que más allá del discurso, de la palabra, hay otras cosas, ¿no?, millones de cosas que no te dicen... (E22: 22:6).*

En el día a día de los servicios sociales, la principal competencia relacional es la empatía, entendida como el establecimiento de una relación cercana a las personas pero sin que se produzca una confusión de roles (véase 6.2.3.4.1.2):

*Por un lado, en este barrio en concreto, por un lado, poder empatizar con la gente pero por otro lado, que yo creo, ¿no? hacer las dos*

*cosas, yo empatizo pero bueno, pero no es amiguismo ¿no? (E25: 25:3).*

*La educadora emplea estrategias de proximidad, de respeto, de empatía, de dar confianza y confiar en el otro (OB30: 30:26).*

Según lo constatado en las observaciones realizadas, esta competencia relacional es valorada positivamente por las personas y está en la base de la construcción de una relación educativa igualitaria basada en la confianza y el reconocimiento mutuo:

*La educadora se mostraba cercana, empática y en una actitud de igual a igual que las chicas valoraban (de forma inconsciente) como algo positivo (OB35: 35:32).*

En contraposición, se hace mención al lenguaje inadecuado que se utiliza para denominar a las personas o a ciertas situaciones que les afectan y que condicionan negativamente las expectativas de los profesionales en cuanto a las posibilidades de transformación de sus condiciones de vida:

*Claro, hay expedientes así. Y yo he visto registrar cosas, o sea “familia intrabajable”, esto lo he visto yo en expedientes, claro. Ya lo cierras, te deprimes, te entra una depresión... (E23: 23:44).*

Por último, respecto a las competencias vinculadas a la ética profesional, partiendo del respeto a las personas, se incide en la complejidad que encierra el principio de información responsable y confidencial para el traspaso de información a otros profesionales o entidades del territorio. Según las personas entrevistadas, se observan dos posturas contrapuestas al respecto: el grupo de profesionales que apenas aportan información para el conocimiento de la situación, limitando las coordinaciones y derivaciones desde una óptica multidimensional y los profesionales que no respetan el secreto profesional dando informaciones innecesarias que atentan contra la dignidad de las personas:

*Yo soy bastante partidaria, ¿eh?, de compartir la información en general para que todo el mundo se haga una idea del caso a nivel global si estamos interviniendo. (...) Hay gente que yo sé, ¿no?, por su manera de entender esto que es menos partidario de dar*



*información. Yo doy bastante información en general, en general [enfatisa], en general. Y cuando tengo muy claro que ese tema no tiene que salir, pues ese tema no sale, claro. Entonces ahí también me doy cuenta de que los otros servicios también se posicionan según ellos consideran. Hay gente que te explica todo, ¿no?, de lo que ha visto del niño de no sé qué y gente que se queda con más de la mitad de la información para sí mismo (E22: 22:41).*

En ambos casos, es el buen hacer de cada profesional el que prima a la hora del intercambio de informaciones lo que genera dificultades en la intervención, al convertirse la voluntad del personal técnico en el elemento central de todo el proceso:

*A ver, claro, cuando tú estás hablando de un caso y hay diferentes profesionales que están interviniendo en ese caso, no se puede estar jugando a yo no te digo tú no me dices. Yo te doy...es que no sé, es que sino no tiene sentido no avanzamos en nada. Entonces, esto yo creo que en cierta manera, claro, eso depende del profesional, si un profesional es buen profesional y sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no tiene que hablar, ¿sabes qué quiero decir?. Porque en diferentes momentos es un poco..., dificulta todo el tema este de la confidencialidad de la ..., porque claro tú necesitas, vale un caso que tienes que llevar al EAIA porque el chaval está muy desprotegido y ves que las cosas no están funcionando. Pero claro, entonces cuesta que determinadas entidades o administraciones, administraciones incluso, que tendría que ser algo obligatorio [enfatisa], cuesta que puedan plasmar en un informe las cosas que ven (E24: 24:36).*

Aunque el trazado de esta fina línea del “saber ser” profesional genera controversia entre los educadores y educadoras entrevistados, todos ellos coinciden en que el referente regulador ha de ser el bienestar de las personas:

*Luego los límites con la confidencialidad, con todo esto, pues pienso que es un poco lo mismo. Yo de hecho, desde que ha habido, yo la ley esta de la protección de datos nueva, no la conozco y no ha habido ningún cambio significativo en mi práctica a raíz de eso. Seguramente me podrán empapelar..., pero claro yo cuando llamo a un profesional e intercambio información sobre un caso lo hacemos*

*en beneficio pues de la persona o de un menor en riesgo o de...entonces claro, si un día me denuncian por esto pues defenderé porque lo he hecho y ya está, y no... ¿sabes?. Lo que no hago es “marujear”, me explico (E23: 23:21).*

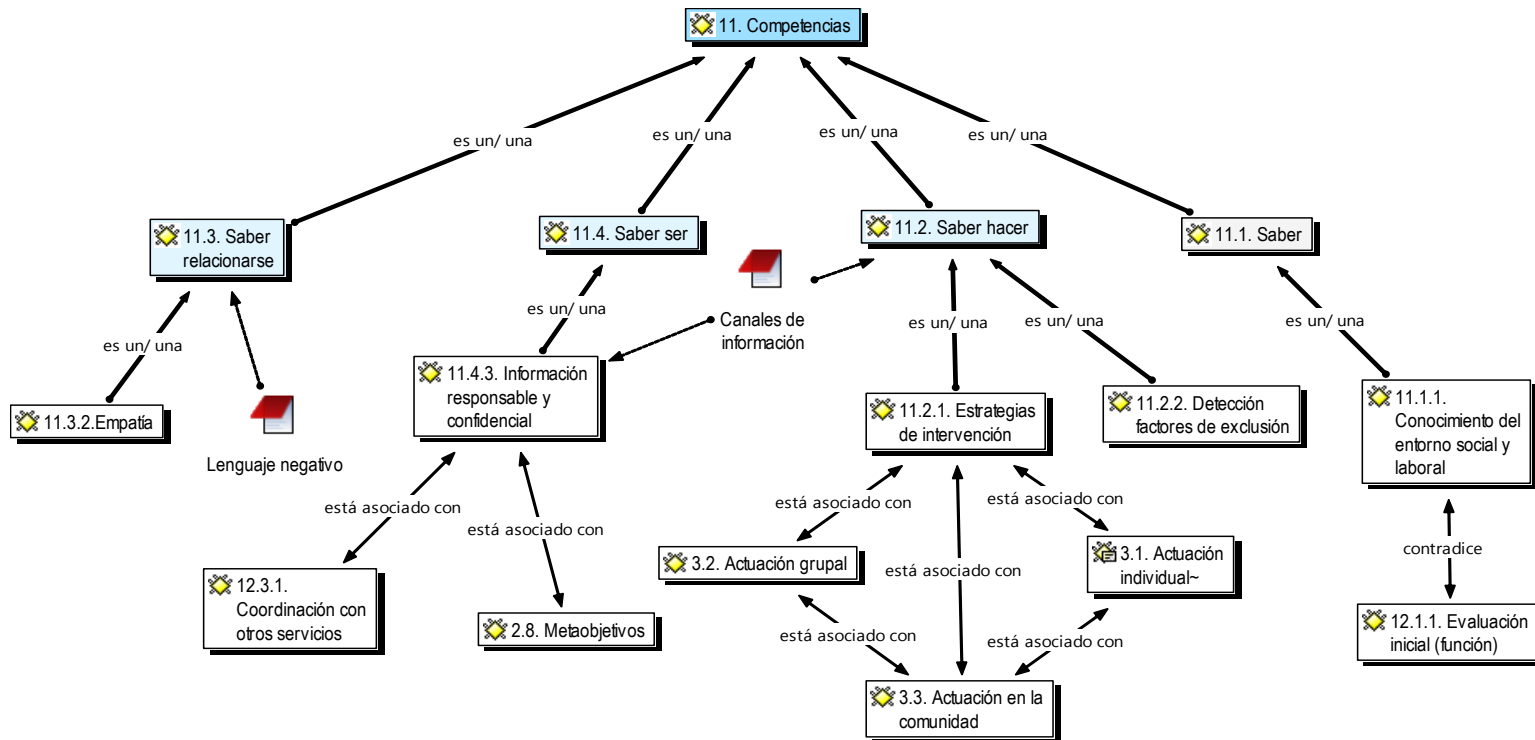
En suma, las principales competencias de los educadores y educadoras sociales son aquellas que se refieren a la construcción de la relación educativa (competencias relacionales y personales) y al manejo de la información en los procesos de coordinación y gestión (competencias éticas). Desde esta óptica, algunos profesionales hacen referencia al ineludible desarrollo de competencias en la praxis dejando entrever las limitaciones de la institución universitaria:

*O sea porque tú sales de la carrera con toda una serie de recetas mágicas de lo que tienes que hacer, te viene un chaval en riesgo de exclusión social y tú lo metes en un “esplai”, porque el chaval tú lo tienes que socializar; entonces el chaval te dice yo no me gustan los “esplais”, entonces tú ya te pierdes, ¿no? porque... Entonces este escuchar al otro, el situarte al lado, el de acompañar al otro en su propio proceso, el tú ser una herramienta para el otro..., o sea yo pienso que esto sería la competencia básica, el trabajar desde ahí, desde la humildad (E23: 23:130).*

*Lo que no te enseñan en la universidad es...vamos a ver...es el poderte poner en el lugar del otro sin juzgar, sin prejuicio sobre todo y que no te confundas con el otro, ¿vale? (E22: 22:140).*

Se trata de competencias muy vinculadas a la propia práctica profesional que difícilmente pueden adquirirse de forma íntegra durante la formación universitaria dado que requieren de un contacto directo con las personas y la vinculación con los múltiples recursos y entidades con los que el sistema público de servicios sociales trabaja de manera interrelacionada.

Figura nº 53  
Competencias del educador y educadora social en los servicios sociales básicos



Elaboración propia.

#### **6.2.4.2. Las funciones de las educadoras y educadores sociales en Sant Adrià de Besòs**

De las tres funciones básicas analizadas en este estudio (detección, educativa y gestión), la función educativa adquiere un protagonismo fundamental no tanto por ser prioritaria en la organización y funcionamiento de los servicios sociales básicos sino porque los educadores y educadoras sociales la reivindican como una responsabilidad esencial de su labor profesional para promover aprendizajes y efectos educativos que mejoren la calidad de vida de los sujetos bajo una intencionalidad técnica.

La función de detección, según lo que se ha ido exponiendo en los apartados precedentes, no es central en la labor de los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià, dado que la primera valoración es realizada por las trabajadoras sociales y el trabajo de calle y comunitario que tradicionalmente significaba la entrada de nuevos usuarios, ha sido substituido por un modelo de atención individualizada y de gestión de casos.

La función educativa se visualiza en aquellas tareas asociadas al diseño y puesta en marcha de las intervenciones socioeducativas propiamente dichas. Las educadoras y educadores sociales entrevistados se refieren al diseño de las actuaciones educativas principalmente en el trabajo grupal, de lo que se deriva que a este nivel se realiza una planificación más exhaustiva e identificable para las profesionales que a nivel individual en el cual frecuentemente son las propias circunstancias las que guían la intervención:

*Los jueves que me toca el taller de habilidades sociales, una vez al mes. Entonces yo me lo preparo el taller, depende del tema que queramos tratar y estoy con ellos dos horas (E22: 22:151).*

El desempeño principal de los educadores y educadoras sociales en esta función se centra en el seguimiento de la intervención educativa, vinculado al significativo desarrollo del modelo de acompañamiento en los servicios sociales municipales (véase 6.2.5.7):

*El educador hace un trabajo mucho más continuado y trabaja con los miembros de la familia, ¿no? (E25: 25:136).*

*Realizar un seguimiento de la situación personal y familiar de dos adolescentes [objetivo de una entrevista individualizada] (OB30: 30:17).*

Dentro de esta función resulta clave la información y orientación, puesto que la intencionalidad educativa con relación a la promoción y mejora de la ciudadanía le exige al educador una responsabilidad en cuanto a dar a conocer a las personas los patrones culturales y a promover su resignificación:

*Hay una parte educativa de intentar cambiar cosas, temas de organización familiar, de educación de los niños, tema mucho de..., bueno, de la importancia de la escuela, de que vayan a la escuela, de que las niñas no se casen tan jóvenes, de...trabajo educativo, sí, el intentar cambiar, ¿no? (E25: 25:8).*

Por último, la función de gestión abarca las tareas de coordinación, derivación, gestión de recursos, etc. Las coordinaciones con otros servicios se realizan mayoritariamente por vía telefónica y se centran tanto en el seguimiento de actuaciones educativas en las que participan diferentes profesionales ante situaciones de riesgo social, como en las coordinaciones puntuales con un carácter preventivo:

*25.500, 30.000 llamadas de teléfono para hablar con los sitios con que tenemos que coordinarnos, ¿no? (E22: 22:147).*

*Tenemos coordinaciones puntuales con casi todos los servicios públicos donde se pueden detectar situaciones de riesgo: la escuela, el ambulatorio, el centro de salud mental, ya está. También las coordinaciones han ido a menos por la alta presión asistencial que tenemos (E23: 23:153).*

En cuanto a la dirección y organización de recursos humanos las educadoras y educadores sociales se encargan de la supervisión del personal que ejecuta proyectos educativos grupales (principalmente monitores de tiempo libre) y de servir de puente entre estos profesionales y el sistema público de servicios sociales. No obstante, no es una función de relevancia en el análisis de este caso.

Finalmente, se detecta una queja generalizada por parte de los educadores y educadoras sociales en relación al incremento de las tareas burocráticas que acaba por desvirtuar la labor educativa propia de este perfil profesional, principal sentido y razón de ser en los servicios sociales básicos:

*Y hay mucha burocracia, cada vez hay más papeles para arriba para abajo, informes que tienes que hacer, que te hacen perder una cantidad de tiempo enorme. Que a veces piensas le estás dedicando más tiempo al papeleo que yo digo, que a la atención directa (E22: 22:85).*

Además de las tres funciones básicas señaladas, los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià asumen otras dos fundamentales: la puesta en valor y el reconocimiento del trabajo educativo y la realización de tareas vinculadas a una función terapéutica que excede sus propias competencias profesionales:

*Y a veces los educadores hemos de mantener el tipo delante de eso. Y primero delante de la Administración un poco defendiendo, ¿no?, defendiendo que el trabajo social, la educación social, es un trabajo educativo (E26: 26:29).*

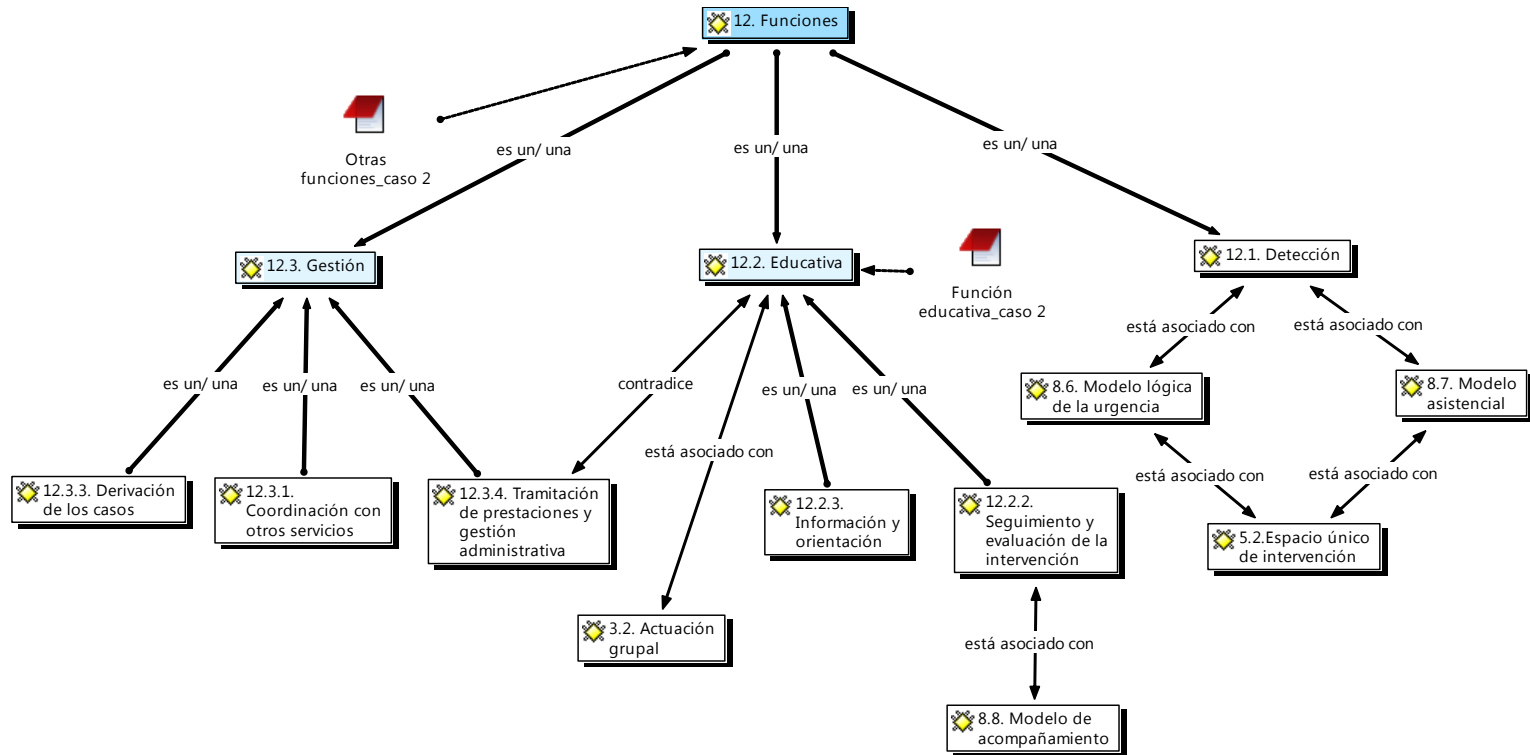
*Y luego también hay una función que cumplimos que a veces lo hablamos en la supervisión, con la supervisora, que es una función terapéutica pura y dura (...) Sí, sí, de psicólogos (E24: 24:58).*

*O sea gente por ejemplo que no va a ir al psicólogo, porque te dice así claramente “yo no estoy loco”, y ves que realmente lo necesita como agua de mayo, claro y viene aquí y te lo cuenta y tú le haces esa devolutiva a la persona, “oye porqué tú lo que me estás explicando aquí que no te puedo de alguna forma encauzar porque yo no tengo los elementos para poder hacer, no se lo explicas al psicólogo allí”. “Pues no, porque yo no estoy loco, yo no estoy loco” “bueno pues vengo aquí y te lo cuento”. “Ya pero es que yo no tengo, no te puedo dar una respuesta, no podría decirte el porqué te pasa esto, eso te lo pueden decir allí, te pueden dar algún tipo de medicación que te relaje, o no, simplemente...”. Eso por ejemplo aquí lo vemos muchísimo, cuando has vinculado y tal, la gente tiende mucho a hacer este tipo de historias y tú ves que es una función terapéutica clarísima*

[enfatisa]. *O sea, sin ánimo de suplantar la función de (...) porque no es así* (E24: 24:60).

En consecuencia, destaca la falta de reconocimiento de la función educativa que acaba diluyéndose entre las múltiples tareas del quehacer cotidiano y la necesidad de contratación de otros perfiles profesionales (psicólogos) que aporten una mayor interdisciplinariedad a los equipos de los servicios sociales básicos en los diferentes barrios, dando respuesta a las nuevas demandas detectadas y expresadas directa e indirectamente por la ciudadanía.

Figura nº 54  
 Funciones de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs



Elaboración propia.



### 6.2.4.3. Tensiones y dilemas en el desempeño profesional

Entre las principales tensiones de la profesión del educador y educadora social en los servicios sociales adrianenses destaca el malestar derivado de las directrices políticas, especialmente por la disminución del trabajo comunitario y el retorno a perspectivas asistenciales, tal y como se expone en el siguiente registro de observación realizado por la investigadora:

*Establecimos una conversación informal en la que F. me comentaba la situación de los servicios sociales que con la crisis actual han dejado de hacer prevención y han vuelto a la asistencia. Además se han recortado recursos y se ha “desmantelado” el trabajo comunitario.*

*Tras una intensa experiencia en uno de los barrios del Ayuntamiento me dice que se había creado un equipo de profesionales muy “fuerte”, con mucha dedicación e implicación, pero este “poder” comenzó a resultar incómodo para los políticos y “dispersaron” a los técnicos entre las diferentes zonas del Ayuntamiento y algunos de ellos se fueron. Pude percibir en sus palabras un cierto desánimo y desasosiego (DC35: 35:128).*

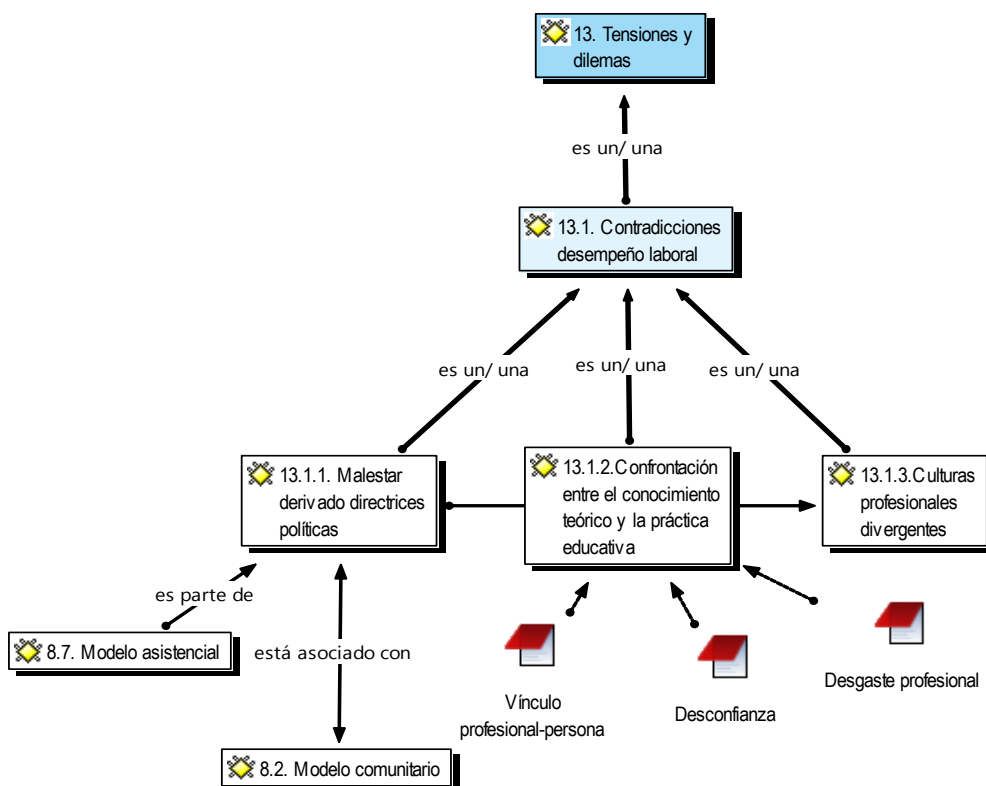
*Yo diría que algo muy importante es que esta pérdida del trabajo comunitario y de la prioridad, priorizar el trabajo comunitario por encima del individual es una gran cagada, para mi gusto, es una gran cagada. Es decir, no nos vamos a salir haciendo mucho trabajo individual (E22: 22:65).*

Además, como ya se ha indicado al referirnos a la construcción del vínculo educativo, otra de las controversias de la profesión del educador social alude a la desconfianza en la que están inmersos los servicios sociales municipales, produciéndose una confrontación entre el conocimiento teórico (el deber ser de la profesión) y las exigencias institucionales respecto a las prácticas cotidianas. Esta tensión repercute negativamente y limita las posibilidades de intervención de los educadores y educadoras sociales:

*Primero la cartilla, te voy a leer la cartilla. “Eh, tú no has hecho esto, tú...”. Pero claro, nos educan en eso, y es difícil salirse de eso,*

*es muy difícil. Pero lo has de hacer porque sino no educas (E26: 26:110).*

Figura nº 55  
Tensiones y dilemas de la ética profesional



Elaboración propia.

Por último, otra de las tensiones analizadas se refiere a la existencia de culturas profesionales divergentes que, como se ha señalado al hacer referencia al trabajo en equipo, sitúa a los educadores y educadoras sociales en un constante galimatías que dificulta la construcción de una inteligibilidad mínima común y la búsqueda de consensos que den cierta coherencia y calidad a la función educativa:

*Y aquí siempre ha sido la mayor dificultad tener que convencer a los demás de lo que para mí es lo evidente o lo que yo sé, o que he aprendido o me han formado...que para mí está tan dentro y tan...que*

*claro que los otros no lo vean es como...entonces llega un momento que dije, ¿no?, dejé de defenderme y pregunté a los demás que por qué no, en vez de justificarme yo y dar explicaciones de por qué era necesario trabajar en red o de forma interdisciplinar que entonces siempre los otros te pueden ir cuestionando, empecé a decir pues no lo sé, pero dime tú porque no [enfatisa] podemos hacerlo. Y así se terminó, “venga vale pues hazlo” [risas] (E23: 23:15).*

Todos estos factores tensionan el quehacer pedagógico-social, tanto desde un nivel macro (política social municipal) como micro (trabajo en equipo, afectando no sólo a la reducción de proyectos educativos en la comunidad sino también a la satisfacción laboral de este colectivo profesional casi siempre mediatizada por la presión de una clase política cada vez más fiscalizadora, la falta de apoyo en los equipos de trabajo y un cierto desencanto con la profesión del que dan muestra algunos de los educadores y educadoras sociales entrevistados.

#### **6.2.4.4. Principales dificultades y logros del desempeño laboral de las educadoras y educadores sociales en Sant Adrià de Besòs**

Las principales dificultades del desempeño laboral de los educadores y educadoras sociales están relacionadas, esencialmente, con la falta de consenso con el encargo institucional y la ausencia de líneas claras de coordinación dentro de los equipos. Las consecuencias del primer aspecto se refieren a la aceleración de los tiempos de intervención y los ritmos de trabajo, a la relegación de la acción educativa y al desencanto con la profesión:

*La dificultad..., no lo sé, claro supongo también que si tuviéramos otros jefes u otras directrices que priorizaran más ese trabajo... (E23: 23:54).*

*Habían invertido mucho y no se había valorado... estaban “quemados” y creo que con menos esperanza y menos iniciativa para promover actuaciones que contribuyan a la transformación, situación agudizada por la crisis socioeconómica actual que ha implicado un aumento de la demanda en servicios sociales, sin nuevos recursos y con más burocracia.*

*El educador/a no puede salir del centro, no puede hacer trabajo comunitario porque no tiene recursos, tiempo y lo que es peor... se le han "quitado las ganas". Falta también la motivación y el apoyo a los profesionales y entre los profesionales (OB35: 35:15).*

Sobre este último aspecto destaca la visión de una de las personas entrevistadas al afirmar que la intensidad de la labor educativa en barrios especialmente vulnerables incide negativamente en la motivación de los profesionales planteándose un importante dilema para los educadores en ejercicio: ¿se puede ser educador toda la vida? (Planella, 2009):

*Qué más, dificultades... muchas. Bueno luego, no sé, yo pienso que también hay un apalancamiento de los profesionales, hay poca vocación, ¿eh?, yo creo. Bueno, tengo que decir que en Sant Adrià los que yo he conocido se lo creen bastante, pero que hay... No sé, bueno yo pienso que para trabajar con personas tienes que, claro esto ya es un poco así, ¿eh?. Claro yo pienso que para dedicarte bien al trabajo, yo por eso también decía que tiene fecha de caducidad lo de la educación social porque es un implicarte en el barrio, en la comunidad, en no sé qué, que te quita muchas energías, ¿sabes? (E23: 23:57).*

Además, se hace referencia a la necesidad de clarificar las funciones de los servicios sociales básicos en el conjunto del sistema de bienestar, a fin de evitar que estos servicios se conviertan en el recurso "ideal" al que derivar a las personas cuando no hay ninguna otra alternativa o en el recurso que a modo de "parche" asume la falta de competencia de los profesionales de otras instituciones para la solución de un problema social determinado:

*Esta parte es difícil. Son servicios sociales, ese punto, es Administración, es difícil (OB35: 35:53).*

*Entonces, yo creo que en servicios sociales estamos un poco como en saco roto, es un poco lo que no se sabe bien, bien, como...va para allá (E24: 24:77).*

A todo ello, se une el hecho de que el municipio de Sant Adrià de Besòs es fronterizo con otros ayuntamientos más poblados y con mayores recursos lo que provoca una cierta insatisfacción de la ciudadanía al establecer comparaciones con otros servicios sociales de gran envergadura, como los de

la ciudad de Barcelona (1.615.448 habitantes, INE 2011) que cuentan con una amplia oferta de programas e iniciativas de bienestar social:

*De tal manera que Sant Adrià del Besós siempre ha sido el hermano pobre del Barcelonés Norte, ¿vale? (...) Además, como hace frontera, o sea no hay ningún barrio que no haga frontera con alguno municipio de estos grandes, pues nos encontramos con muchas dificultades porque la gente compara mucho. Y aquí hay servicios que se dan aquí en Sant Adrià y servicios que se encuentran en otros municipios. Y eso enrarece mucho la intervención (E26: 26:113).*

A este conjunto de dificultades, hemos de añadir otras específicas de cada una de las UBASP, algunas de las cuales ya han sido citadas. En el margen izquierdo comparten espacio los trabajadores sociales y los educadores, teniendo que utilizar las salas del centro abierto (decoradas conforme a la estética infantil) para realizar entrevistas, siempre y cuando estén disponibles; en caso contrario, las personas son atendidas ante la presencia del resto de profesionales.

En el barrio del Besòs, la unidad básica de atención social primaria se encuentra situada en el centro cívico, que funciona como un “hotel de entidades”, de manera que cada asociación tiene su espacio sin que se establezcan actuaciones conjuntas. Por las mañanas los servicios sociales utilizan un espacio perteneciente a la regiduría del barrio para realizar entrevistas pero por las tardes se encuentran con dificultades dado que no siempre cuentan con esta sala para desarrollar la atención individualizada. Entre los principales factores que limitan la intervención educativa en la UBASP de Besòs destacan: el reducido tamaño del equipo y la dispersión del barrio. El primero, se refiere al hecho de que sólo tres profesionales conforman el equipo (dos trabajadores sociales y un educador social) y a que todos los casos que precisan de una intervención educativa son responsabilidad del mismo profesional. El segundo factor, alude a que los profesionales tienen que coordinarse con múltiples servicios y debido a la dispersión del barrio (tres centros de salud, centros educativos de Sant Adrià y Barcelona -a donde se han desplazado gran cantidad de alumnos y alumnas-, centros de salud mental, etc.) resulta muy complejo el trabajo en red en el territorio.

En el barrio de la Mina, las principales dificultades para el trabajo socioeducativo son:

- La lentitud del trabajo comunitario, debido a la existencia de numerosas entidades y una gran diversidad de agentes implicados (Administraciones, tercer sector, voluntariado, entidades religiosas, etc.) con trayectorias de trabajo, objetivos e intereses diferenciados.
- El aislamiento que la población del barrio ha sufrido durante décadas y el alto nivel de analfabetismo escolar preponderante en la zona, circunstancias que dificultan extraordinariamente las posibilidades de inserción sociolaboral de la población y el acceso a determinados recursos públicos ante la falta de formación e información. Además, se detectan ciertos comportamientos incívicos (especialmente por las noches) por parte de algunos vecinos creando fuertes tensiones entre la población del barrio y generando una imagen negativa en el exterior.
- La tradición asistencialista de los servicios sociales en el barrio y el elevado número de usuarios “cronificados” que continúan acudiendo a los servicios bajo la “lógica demanda-prestación”. Esta dificultad también procede de la tradición asistencialista y de las intervenciones de los profesionales que durante mucho tiempo han contribuido a perpetuar esta situación, lo que exige - en opinión de una de las educadoras- tener la capacidad de decir “no” cuando se percibe que la medida solicitada no es educativa y se sabe que va a crear o reproducir una situación de dependencia.

Por último, debe subrayarse que en el análisis realizado de los servicios sociales básicos, a nivel general, los aspectos negativos tienen una fuerte presencia de manera que los educadores y educadoras entrevistados apenas hacen hincapié en los logros alcanzados. Pero cuando se refieren a las satisfacciones que les reporta el desempeño laboral aluden fundamentalmente a los beneficios de las intervenciones socioeducativas, enfatizando el importante papel del medio abierto en el acompañamiento a las personas y la

valoración positiva realizada por la ciudadanía cuando participa en programas o actuaciones pedagógico-sociales:

*Sí, hablamos, sí hablamos durante el camino me cuentan. Me he peleado con mi novia, no sé qué. O sea es un espacio muy bueno para esta información. Y nada, y de ahí salen casos continuamente, porque todo esto de la crisis ha afectado mucho no sólo a nivel económico sino a nivel de la estructura familiar, y a nivel emocional a los chavales, con lo cual algunos que están bastante jodidos. Entonces a mí me va muy bien (E22: 22:21).*

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el desempeño laboral de los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià requiere de transformaciones de gran calado superadoras de las notables dificultades que están paralizando el avance de las intervenciones socioeducativas en la actualidad y, en consecuencia, difuminando la labor central de esta figura profesional en los servicios sociales básicos.

### **6.2.5. Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs**

En los servicios sociales de este caso los modelos de intervención predominantes son el modelo comunitario y el modelo de lógica de la urgencia. El primero funciona a modo de *deber ser* y el segundo da cuenta de lo que actualmente *son* los servicios sociales de atención primaria. No obstante, mencionaremos brevemente otros modelos que, aunque no forman el foco central, también están presentes en los servicios sociales estudiados, tal y como se muestra en la matriz cualitativa del anexo 1.3.

#### **6.2.5.1. Modelo preventivo**

Este modelo de intervención se desarrolla con dos grupos de población: adolescencia y mujeres. Con los adolescentes y jóvenes se llevan a cabo actuaciones de prevención primaria fundamentalmente mediante el taller de habilidades sociales que se desarrolla en el 4º de ESO curricular y a través del proyecto “Fem amics al barri” en la zona de Besòs. También se realizan acciones en el nivel de prevención secundaria, como el grupo de relación con

menores absentistas o semiabsentistas en el barrio de la Mina. El trabajo con las mujeres se centra fundamentalmente en favorecer el análisis de la realidad social desde la igualdad de género, reconociendo sus derechos, poniendo en valor sus potencialidades y manifestando un rechazo absoluto ante cualquier expresión de violencia machista.

Además, este modelo tiene su presencia en las dos principales tareas que vienen ocupando a los educadores y educadoras sociales en los últimos tiempos: *básicamente orientar, informar, son las dos principales* (E24: 24:187). Ambas constituyen un primer paso para la prevención sin poder afirmarse que exista un modelo preventivo consolidado en el municipio.

*Durante este trayecto de regreso a casa, los chicos conversaron con la educadora acerca de diferentes temas: relaciones de pareja, relaciones familiares... y uno de ellos le mostró un piercing que se había hecho en la lengua. Resultó interesante que la educadora aproveche estos espacios informales para conversar con los chavales y trabajar ciertos temas. En este caso se centró sobre todo en las relaciones de pareja, las desigualdades de género, en la reproducción de patrones de superioridad respecto a la mujer que ejercían algunos chicos, etc.* (OB35: 35:98).

*Yo cuando en las reuniones digo por qué hemos dejado de hacer comunitario, preventivo, porque esto, dependencia, lo que está estipulado viene por ley. Sí pero lo comunitario también viene por ley, porque dejamos siempre ¿no?* (E23: 23:166).

De hecho, a pesar de que desde el nivel político se afirma que entre las prioridades municipales se encuentra el *potenciar todo el tema de la prevención, como una política a seguir antes de que las cosas se degeneren mucho*, los educadores y educadoras sociales entrevistados coinciden en la necesidad de una apuesta fuerte por este modelo de intervención, preservándolo fundamentalmente en el trabajo de calle con grupos de jóvenes.

#### **6.2.5.2. Modelo comunitario**

Teniendo en cuenta lo que se ha apuntado en relación al nivel de intervención comunitaria y al protagonismo de los educadores y educadoras



sociales en la reivindicación de este tipo de intervención en los equipos de trabajo, se analizarán las principales características del modelo comunitario, destacando en primer lugar la significativa vinculación entre la educación social y lo comunitario:

*Y eso es una cosa de “educas” total y lo comunitario también porque ya te digo hemos sido pesados para aburrir, pesados, pesados, o sea una cosa... (E24: 24:126).*

Una de las principales limitaciones para la implementación del modelo comunitario de intervención se refiere a la lentitud de los procesos, dado que la coordinación y el establecimiento de acuerdos de colaboración entre diferentes entidades para la realización de proyectos comunes exigen periodos prolongados en los que confluyen estilos profesionales y formas de hacer divergentes e incluso contrapuestos:

*Aquí la parte comunitaria, yo creo que por historia, porque ha sido un barrio que ha sido bastante guerrero en su época, es, funciona mucho consensuado todo. O sea es lento, es lento, muy lento el que quiera hacer algo comunitario es muy lento porque sobre todo en diferentes ámbitos que hay gente como más antigua, gente que ha venido más nueva, ¿sabes?, depende del proyecto del que estemos hablando, es como una cosa lenta, porque siempre recordamos, no acabamos de..., es un poco así lento, ¿no? (E24: 24:63).*

En esta línea, el desarrollo de propuestas de trabajo social comunitario en los barrios del municipio requiere de una cierta disponibilidad horaria por parte de los educadores y educadoras sociales para asistir a reuniones, organizar tareas comunes, etc., no siendo esta exigencia siempre compatible con el hermetismo de la propia institución ni con las reivindicaciones laborales del personal técnico que, bajo la manida falta de tiempo, se muestra reticente a una posible reestructuración de horarios en aras de la mejora de la calidad del servicio y la garantía del derecho de las personas a hacer uso de los servicios públicos en un horario compatible con sus propias ocupaciones domésticas y laborales.

Desde esta perspectiva, se observan contradicciones entre el discurso profesional y la práctica real. De un lado, las educadoras y educadores

sociales reconocen que el trabajo comunitario requiere profesionales que trabajen por las tardes para poder coordinarse con asociaciones, entidades, etc., de los diferentes barrios y que apuesten por el trabajo en la comunidad:

*Es que cuando tu trabajo es con la comunidad la gente no va a hacer los martes las reuniones porque tú sino no puedes (...) lo hemos intentado alguna vez de decir tenemos unos horarios fijos y, tenemos unos horarios fijos pero es difícil porque de repente se monta no sé qué historia para celebrar el no sé qué y entonces claro, en las reuniones no está todo el barrio pendiente de ti, tienes que adaptarte a lo que hay. Eso es difícil (E24: 24:27).*

*Yo creo que a nivel de trabajador social el tema está bastante bien ahora, que se ha ido aumentando ahora en cuestión de un año, o algo así porque también iban súper, súper desbordadas. Pero yo creo que sí que hace falta educadores sociales con una perspectiva más amplia, un trabajo más de calle, un trabajo más de ¿sabes?, otro tipo de proyectos y otro tipo de cosas (E24: 24:186).*

Y de otro, muestran reticencias ante posibles reestructuraciones que les obliguen a flexibilizar su horario laboral o a trabajar en turno de tarde:

*Yo soy muy, muy partidaria de trabajar con la comunidad y de darle voz a la gente que no tiene voz. Y ese es un trabajo muy difícil y muy duro que no estamos haciendo, porque también implica a nivel nuestro una flexibilidad horaria que no queremos...O sea, yo por ejemplo te diría si tuviera que trabajar ahora todas las tardes no lo haría (...). Yo claro tengo una vida personal. Y yo sé y lo sé porque lo he hecho que el trabajo comunitario te implica mucho tiempo, mucho tiempo (E22: 22:69).*

La acción comunitaria se presenta así como una práctica deseable o un horizonte a alcanzar a largo plazo: *nos gustaría el poder tener unos equipos que pudiesen trabajar todos los aspectos que desde los equipos de Primaria se pueden abordar. O sea, realizar todo tipo de trabajo, el poder hacer un trabajo así el individual, el comunitario, nos gustaría poder abarcar todas las perspectivas (E28: 28:2).* Pero este objetivo deseable no se concreta en la planificación diaria de la práctica profesional, al poner el acento en las dificultades que conlleva y en la falta de alternativas:

*Pero sí que también apostamos porque realmente no se pierda, por lo menos del todo, todo el tema de proyectos y de coordinaciones, zonas más desarrolladas en ese aspecto otras menos, pero bueno que la línea tendría que ser que a largo plazo todo fuese en esa línea. También tenemos claro que en un momento como este a la gente no se le puede decir “no, espérese, que vamos a hacer ahora aquí un proyecto fantástico donde toda su situación la vamos a contemplar, ¿no?. Que posiblemente, igual podría ser que a largo plazo diese más resultado pero la situación de las personas y de las familias en este momento no son situaciones que tengan, que yo crea que tengan que plantearse como muy a largo plazo, ¿no? (E28: 28:61).*

Además, el trabajo de los educadores y educadoras sociales en el territorio para la creación de canales de comunicación que faciliten la construcción de redes en espacios informales con los profesionales de otras entidades es valorado negativamente por parte de la ciudadanía que visualiza estas tareas como tiempos de asueto del personal y no como parte de sus responsabilidades laborales:

*A: Trabajar de forma informal a nivel con los profesionales, para un poco trabajar la relación con las entidades y servicios fuera de aquí...eso por ejemplo yo lo encuentro básico, ABC de comunitario.*

*B: El cafeteo, el acabas una actividad, vamos a tomar un café...que claro, tú tienes ganas de largarte.*

*A: Pero por ejemplo, la visión externa podría ser pues vaya morro no sé qué no sé cuánto. Pero yo me siento y no para ver qué tal con tu pareja, o sea sino “ah pues mira qué tal esto, podemos quedar para hacer tal cosa, oye este proyecto no sé qué, es interesante...” (E24: 24:77).*

Con todo, el modelo comunitario constituye un referente importante en la práctica profesional de los educadores y educadoras sociales que consideran que la atención individualizada no puede ser el eje central sobre el que gire el funcionamiento de los servicios sociales actuales. A pesar de las limitaciones mencionadas y la falta de apoyo político, los educadores y educadoras de las tres zonas han puesto en marcha por propia iniciativa

intervenciones con grupos, haciendo especial hincapié en las mujeres jóvenes con dificultades para la inserción laboral y/o que han abandonado tempranamente la escuela. Además, cabe destacar la participación histórica de los servicios sociales de la zona del barrio de la Mina (zona 3) en iniciativas comunitarias organizadas por otras entidades del territorio y el hecho de que en las otras dos zonas de atención social del municipio existan actuaciones grupales que pretenden abrirse a la comunidad: teatro social (zona 1), proyecto de infancia “Fem amics al barri” (zona 2). El nivel de intervención comunitaria, progresivamente debilitado, continúa siendo un referente para el trabajo educativo de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales, aunque los múltiples factores indicados impiden darle un verdadero impulso que más allá del nivel discursivo transforme a los servicios sociales en motor de participación ciudadana en sus territorios de referencia.

### **6.2.5.3. Modelo de coordinación**

Las coordinaciones en los servicios sociales adrianenses son entendidas como los intercambios de información que se llevan a cabo con diversas entidades del territorio para que las actuaciones desarrolladas se orienten hacia objetivos comunes y mantengan la coherencia durante todo el proceso. En opinión de los profesionales, es un elemento imprescindible para llevar a cabo el trabajo socioeducativo:

*A: No a ver, coordinaciones bien sean puntuales por caso, o bien establecidas por protocolos te paso información casos que tienes tú, casos que tienes tú, casos en que hayas intervenido, bueno, depende también de...*

*B: O telefónicas o bien en una mesa, o sea la cuestión es que sí que estamos en contacto.*

*A: Bueno, contacto mantenemos siempre contacto con...*

*B: Bueno es obligatorio yo pienso en este trabajo. No podemos trabajar cada uno por su cuenta.*

*A: Si tú ves que hay un tema de salud, que hay tema de escuela, un tema jurídico, un tema no sé qué, necesitas de otros recursos para un*

*poco plantear un plan de trabajo común, ¿no? de que todo el mundo vaya a una, sino...es como vivir en el limbo (E24: 24:64).*

La mayoría de las coordinaciones tienen un carácter puntual y de forma casi exclusiva son continuadas aquellas que se derivan de las comisiones de trabajo que funcionan a nivel municipal (comisión de absentismo, comisión de violencia de género, proyecto educativo de Sant Adrià de Besòs, etc). En este sentido, se aprecia que gran parte de las coordinaciones periódicas están institucionalizadas:

*A nivel de municipio sí que participamos en la Comisión de violencia de género, esa sí que es general, va un representante de cada uno de los equipos y bueno, cada uno tiene su tarea ahí dentro.*

*A nivel municipio también participamos dentro de lo que sería el PESAB que es el Plan Educativo de Sant Adrià del Besòs que tiene distintas comisiones y hay un miembro de cada equipo en las comisiones, hay comisiones que están más activas, comisiones que vemos, etc. (E28: 28:83).*

En las coordinaciones puntuales que se establecen con los servicios del territorio (centro de salud, Centro de Atención Primaria (CAP), Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), Creixem Junts, materno infantil de la parroquia “Mare de Deus de les Neus”, centro abierto “Les Fades”, etc.) la búsqueda de espacios y tiempos comunes para las reuniones resulta una tarea compleja debido a la heterogeneidad de ritmos de trabajo, de objetivos prioritarios a alcanzar y de personal que integra cada institución. Estas coordinaciones han disminuido como consecuencia de la alta presión asistencial y de las políticas de contención que se han implementado en el municipio:

*Entonces, encontrar espacios comunes a veces cuesta. Y lo hemos intentado [enfatisa] te lo puedo asegurar, con el EAP que es el Equipo de Atención Pedagógica, con Salud Mental, es difícilísimo. Tenemos esos espacios, pero cuesta. Llamadas de teléfono como mil, luego dejas el teléfono y mandas mail, pero hasta que el otro te contesta tú le contestas...una locura. Una locura... (E22: 22:33).*

*Tenemos coordinaciones puntuales con casi todos los servicios públicos donde se pueden detectar situaciones de riesgo: la escuela, el ambulatorio, el centro de salud mental, ya está. También las coordinaciones han ido a menos por la alta presión asistencial que tenemos (E23: 23:153).*

Otra de las dificultades para el fortalecimiento de las estrategias de coordinación se encuentra en la ausencia de mecanismos adecuados para el registro de las mismas y en la escasa valoración y reconocimiento de este tipo de tareas por el nivel político más allá de las coordinaciones puntuales que se establecen para la organización de actividades concretas en días señalados:

*Todo el trabajo de comisiones sociales, taller de límites, coordinaciones, etc., no se puede registrar (OB35: 35:130).*

*Actividades promovidas por el Ayuntamiento con motivo del día contra la violencia de género, celebrado el 25 de noviembre. Coordinación entre servicios sociales del barrio de la Mina, el espacio Creixem Junts (Consortio del Barrio de la Mina) y el Materno infantil de la parroquia “Mare de Deus de les Neus” (OB31: 31:1).*

Por último, el trabajo en red en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs se define como un método de actuación basado en *la intervención conjunta con otros servicios, por objetivos comunes (DOC37: 37:19)*. Se ha de señalar que el trabajo en red no tiene una presencia relevante en los servicios sociales analizados predominando las coordinaciones puntuales y periódicas con otras entidades, sin que existan proyectos comunes centrados en la realización de propuestas específicas en el territorio desde el área de Bienestar Social. Desde esta perspectiva, aunque las educadoras y educadores reconocen la importancia del modelo de trabajo en red para la articulación de estrategias de colaboración con otros recursos y servicios, se detecta una confusión entre ambos modelos, equiparándose la coordinación al trabajo en red a nivel discursivo y predominando el modelo de coordinación en la práctica profesional:

*Sí, aquí se dice, bueno es muy importante el trabajo en red porque hay muchísimas entidades sociales aquí, lúdicas, de todo, hay muchas entidades (E25: 25:34).*

*Y luego, sí, después contactos, trabajo lo que se llama en red, trabajo en...trabajo en red, en comisiones sociales para estar en contacto pues o con, yo por ejemplo, los educadores hacemos comisiones sociales más en centros educativos, los trabajadores sociales más a lo mejor en salud mental ¿no?. Nos repartimos (E25: 25:154).*

En esta línea, algunas de las personas entrevistadas enfatizan la responsabilidad de los educadores y educadoras sociales en el reconocimiento y promoción de la “red” como un valor fundamental para el trabajo pedagógico-social con la ciudadanía: *Luego también contagiando esa necesidad de trabajar todos juntos, en red, de forma interdisciplinar...esto también irlo contagiando. Pienso que también es mi función, no sé si de educador social, pero va conmigo con, con lo que para mí...evidentemente yo soy educador social y también te hablo seguramente de lo que me han informado (E23: 23:172).* De este modo, la labor de los educadores y educadoras sociales en la promoción de la organización de la comunidad estableciendo proyectos educativos compartidos con los recursos educativos y sociales de su zona de influencia ha de tener una mayor presencia y significación en los equipos de trabajo de los servicios sociales estudiados.

#### **6.2.5.4. Modelo conductista**

Este modelo no destaca en los servicios sociales de Sant Adrià aunque está presente en el planteamiento de las contraprestaciones de las rentas mínimas de inserción y en el centro abierto “Les Fades”, perteneciente al nivel básico de servicios sociales. En el primer caso, se pueden atisbar visos de este modelo en los cambios de conducta que se pretenden alcanzar utilizando una prestación económica como refuerzo, puesto que la adquisición de nuevas habilidades o destrezas o el cumplimiento de ciertos acuerdos va asociado al disfrute de la misma y el incumplimiento del proyecto de intervención implica la suspensión de la renta:

*Porque claro, porque tiene el PIRMI ya está. Ya está no, claro que hemos acordado esto, esto y esto y tú no haces nada, ni vas a tu psicólogo, ni te buscas trabajo, no haces nada, pues chica el PIRMI se corta, ¿por qué?, porque era un pacto y tú no lo has cumplido. No pasa nada (E25: 25:66).*

En la ponencia realizada por el personal técnico de los servicios sociales de atención primaria del municipio con motivo de la Jornada del 20º aniversario de la Renta Mínima de Inserción (2010), este tipo de prestación (y desde nuestra perspectiva también de modelo) en el caso de la etnia gitana no ha conseguido los objetivos que pretendía centrados esencialmente en la inserción laboral como medio para alcanzar la integración social en sentido pleno. Las acciones de inserción laboral no cumplen en muchos casos sus objetivos ya que una gran parte de las personas participantes repiten cursos constantemente o van a la escuela de adultos, pero con dificultades para alcanzar una evolución positiva.

Además, este modelo está presente en el centro abierto “Les Fades” perteneciente al nivel de servicios sociales básicos del municipio desarrollando dinámicas basadas en el refuerzo con los niños y niñas que participan en el centro. Sirva de ejemplo, las salidas al parque que se realizan una vez a la semana en las cuales los infantes son informados de que las educadoras están observando sus comportamientos y en función de los mismos podrán realizar salidas a otros espacios en fechas señaladas:

*Entonces, a ellos mismos también se les explica ¿no?, que venimos a divertirnos pero que también nosotros estamos observando para a la hora de cuando sean las extraordinarias si vamos más lejos o más cerca, que son como un premio para ellos (E27: 27:104).*

No obstante, en el presente análisis no nos centramos en el centro abierto cuyas actuaciones educativas se enmarcan también en otros modelos de intervención como el preventivo (prevención secundaria y terciaria) y el de acompañamiento a la infancia y sus familias.

#### **6.2.5.5. Modelo de lógica de la urgencia**

El modelo que responde a la lógica de la urgencia tiene una importante presencia en los servicios sociales de este caso, manifestándose en las notables dificultades para la planificación sistemática de las intervenciones (véase 6.2.3.1.2) y generando actuaciones de carácter reactivo: *porque te absorbe mucho la demanda exterior, es como los que vienen aquí aaah [gritando] (E25: 25:156)*. Además, las líneas políticas priorizan este modelo de intervención que en la práctica profesional se puede resumir en: *atención*



*directa, necesidad, recurso. Básicamente eso* (E24: 24:195). El educador social se convierte así en un mero expendedor de respuestas, en un “apagafuegos” que ofrece soluciones rápidas a problemas frecuentemente complejos, obteniendo resultados poco satisfactorios:

*O sea, el trabajo de los educadores es absolutamente variopinto [risas], es un poco la esquizofrenia esa de que ahora haces una cosa y a los dos minutos estás haciendo otra totalmente diferente. Es muy variada* (E24: 24:21).

*Este servicio es una especie de locura de verdad. Porque tú puedes tener una semana toda programada, súper organizada y luego no haces absolutamente nada de la semana, pero nada del día sí que puede ser que te pase. Viene una urgencia, las urgencias son prioritarias, entonces en las urgencias se paraliza todo y a quien pille, pilla, porque es así. Si la urgencia viene porque es un caso que se lleva en seguimiento pues evidentemente se intenta siempre que lo lleven esos profesionales pero si en ese momento no están, las urgencias mandan con lo cual se paraliza absolutamente todo* (E24: 24:19).

En otras palabras, este modelo implica la existencia de *un volumen de casos muy importante y el no poder profundizar en determinados casos que a lo mejor tú pues crees que debería de hacerse* (E24: 24:195), manifestando los profesionales una actitud de resignación centrada en los aspectos poco estimulantes y en la imposibilidad de cambio de esta situación:

*Eso es el problema que tienes una demanda y que tú no la puedes parar. Te viene y además ahora está viniendo una población de gente de esta de pagaba una hipoteca bestial y se han quedado en el paro y esa sí que...claro, la tienes que atender. Tú no puedes decir que no atiendes, tienes que atenderla, entonces...* (E25: 25:102).

En este sentido, se percibe la necesidad de limitar este “actuacionismo” desenfrenado *facilitando más tranquilidad para los profesionales y que puedan desarrollar su trabajo de una forma más reflexiva, ¿vale?. Que no sea todo tan, tan a piñón fijo, sino que tengan los espacios para pensar qué se necesita, qué se plantea, hacia dónde... ¿sabes?*

(E28: 28:49). Sin embargo, aunque todos los profesionales coinciden en la insostenibilidad del modelo, no se detectan indicios que faciliten el cambio de esta situación, al definirse las directrices políticas por la atención inmediata para la contención de los problemas sociales y las actitudes de los profesionales por la pasividad ante la inviabilidad de propuestas alternativas.

#### **6.2.5.6. Modelo asistencial**

La atención asistencial centrada en la cobertura de las necesidades básicas (alimentación, vivienda, etc.) tiene un papel relevante en los servicios sociales tras el incremento de este tipo de demandas en los últimos años, según se pone de manifiesto en el siguiente escrito integrado en el diario de campo: *Me comentaba la situación de los servicios sociales que con la crisis actual han dejado de hacer prevención y han vuelto a la asistencia* (DC35: 35: 91).

A pesar de esta tendencia, las educadoras y los educadores sociales rechazan explícitamente una vuelta a la asistencia destacando la importancia de fomentar la educación para la superación de modelos benéfico-asistenciales de épocas pasadas que no facilitan la implementación de intervenciones orientadas hacia la transformación social:

*Porque antes normalmente los servicios sociales eran muy asistenciales, y mucho pobrecito, pobrecito. Claro, con pobrecito, pobrecito, nunca vamos a ningún sitio* (E25: 25:64).

*Yo creo que el trabajo educativo, no sólo de los educadores, digamos el trabajo educativo es la esencia del trabajo social, ¿no?. O sea, es verdad que últimamente se hace mucha asistencia [enfatisa], ¿eh?* (E29: 29:13).

Desde esta perspectiva, se observa un cierto consenso entre los profesionales acerca de la inutilidad de este modelo para satisfacer a largo plazo las necesidades de la ciudadanía, al reducirse la intervención educativa a la mera adaptación y la labor profesional a cumplir lo justo para evitar problemas:

*Con este ejemplo me quiso dar a entender la deshumanización de los servicios sociales que según él está incrementando cada vez más. Dice que los servicios sociales no están hechos a la medida de lo humano, no tienen en cuenta a las personas desde una perspectiva global, sino que se centran en poner “parches” (E35: 35:11).*

*Y antes era, bueno también eso va un poco con las políticas, ¿eh?, las políticas meteros dentro todos y dar, dar, dar y no salir a la calle. Eso también es así (E24: 24:80).*

Este modelo, con una notable presencia en los servicios sociales de Sant Adrià, constituye el contrapunto del enfoque educativo al que se hará referencia en el apartado 6.2.6.

#### **6.2.5.7. Modelo de acompañamiento**

De las tres tareas principales de los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs (asistencial, educativa y protectora), este modelo se define en estrecha interrelación con la tarea educativa que se lleva a cabo *motivando y acompañando en los procesos de cambio de individuos y familias* (DOC 37: 37:10). Se trata de un modelo fundamental para el fortalecimiento del vínculo que sustenta la relación de confianza entre el educador y la persona:

*B: El tema de acompañamiento, por ejemplo, también te da bastantes, da mucha información porque aprovechas acompañamientos para un poco más, más conversación, programar.*

*A: Vincular.*

*B: Vincular más con él.*

*A: También se fíen más de ti. (E24: 24:12).*

El desarrollo del modelo de acompañamiento se lleva a cabo tomando como referente fundamental los espacios de intervención, siendo los de tipo informal un elemento central para que el educador actúe como guía y mediador salvaguardando el protagonismo de las personas en el proceso de transformación de su vida:

*Me pareció muy importante el hecho de que la educadora se situara en una mesa redonda, sin marcar distancia pero sin olvidar su papel, se acercaba a las chicas, las tocaba, las miraba..., era una relación de proximidad que creo que en ellas despertaba cierta confianza y les posibilitaba comentarles sus preocupaciones, sus alegrías y pedirle asesoramiento en diversas cuestiones propias de la adolescencia (OB 35: 35:30).*

En este sentido, se da cuenta de la necesidad de poner a disposición de las personas espacios adecuados que permitan al educador actuar desde la proximidad y la confianza en las potencialidades de los sujetos. Estas prácticas profesionales de carácter pedagógico-social se incluyen dentro del denominado modelo sustentando en el acompañamiento educativo y la autonomía, dado que los educadores y educadoras establecen una relación de ayuda respetando la dignidad de las personas y considerando el proceso de “autonomización” como el elemento central para la superación de la situación de riesgo o de exclusión social en que se encuentran:

*Claro, quien le va a dar la solución a su vida es esa persona. Tú puedes saber mucho de teoría pero ya está ¿no? (E22: 22:139).*

Con todo, el intervenir “con” la persona situándose al lado y facilitándole las claves necesarias para la toma de decisiones encuentra en los servicios sociales importantes limitaciones, al resultar incompatible con las actuaciones inmediatas y reactivas que se exigen para la atención del elevado volumen de demandas y necesidades sociales que acogen las Unidades Básicas de Atención Social Primaria:

*Claro, también desde ahí yo puedo llevar pocos casos, claro, yo tengo una entrega, claro. O sea, yo hacer una gestión de una residencia me lleva diez minutos, ¿vale?. Tirarme una hora hablando sobre la vida, acompañamientos para arriba y para abajo, que vamos un día a ver al X, vamos otro día, no sé qué, no sé cuántos. Bueno, estuve medio año intensivo con este señor. Claro, lo que pasa que es como a mí me gusta trabajar y entiendo el trabajo (E23: 23:35).*

*Bueno, pues que necesitas mucho tiempo para contactar con la gente y no siempre tienes este tiempo. Si quieres hacer un buen proceso*

*educativo con la gente, pues claro, cada uno tiene su vida, cada uno tiene su proceso y cada uno tiene su historia. Entonces no es tú tienes que hacer esto, van y lo hacen, no funciona así, entonces claro, necesitas muchísimo tiempo y eso a veces es incompatible con la Administración, con los números, con todas esas cosas (E24: 24:32).*

En líneas generales, tras el análisis realizado, se puede afirmar que el modelo de acompañamiento es el que mantiene una relación más directa con la dimensión socioeducativa de los servicios sociales, constituyendo una forma de quehacer profesional indispensable para el desarrollo de la función educativa de los educadores y educadoras en atención primaria: *Estamos para acompañar a nuestros usuarios en su proceso de mejora. Eso es un trabajo educativo, y es, desde mi punto de vista, la principal función y misión es esa (E26: 26:54).*

#### **6.2.6. Enfoque educativo de los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs**

El enfoque educativo en los servicios sociales adrianenses se concreta en las prácticas educativas cotidianas generadoras de interacciones entre los educadores y los sujetos desde una perspectiva coparticipada y relacional y en las acciones educativas orientadas hacia cambio social. Para los educadores y educadoras sociales las formas de organización de los servicios sociales actuales dificultan el desarrollo de este enfoque según el cual “el servicio social no existe para (sobre, hacia) alguien, sino con él o ella” (De Leonardis, 1998, p. 7), al centrarse prioritariamente las actuaciones en el “dar” y “recibir” fruto de la cosificación de las prestaciones sociales:

*Creo que cada vez el trabajo social, la educación social se está convirtiendo más, o nos demandan más desde la Administración que se convierta en un tema burocrático, en meros tramitadores de servicios y que la tarea educativa cada vez cuesta más de implementarla porque ninguno le ve valor, ¿no?. Los políticos no nos demandan eso (E26: 26:27).*

*Educadora: Poco trabajo de este educativo, sino más un tema más de...*

*Entrevistadora: Recursos económicos.*

*Educadora: Sí, sí, sí, total. (E23: 23:64).*

La implementación de esta perspectiva, a pesar de su reconocido valor, no se encuentra en los procedimientos generales de actuación de los servicios sociales de este municipio, puesto que aunque desde el nivel político se indica que *el trabajo educativo es la esencia del trabajo social* seguidamente se enfatiza que *últimamente se hace mucha asistencia*. Algunas de las causas de la posición subsidiaria de este enfoque se encuentran en el excesivo énfasis en las dificultades de las personas y en la falta de ajuste a las perspectivas a corto plazo de la política municipal que exige resultados visibles de forma inmediata:

*Trabajamos con personas con dificultades tú ya llevas las gafas puestas de ver las dificultades en el otro, ¿no?. Entonces ya, en seguida quieres decirle lo que tiene que hacer para ponerse bien, como que vas a salvarle, curarle o vete a saber tú el qué (E23: 23:104).*

*Yo pienso que, claro, lo educativo, lo preventivo es siempre también más a largo plazo, no se ve tanto, no es tan cuantificable, ¿no? (E23: 23:50).*

En este sentido, se reivindica un modelo de servicios sociales a escala humana que reconozca su posición, no como un servicio aislado, sino como parte de una red de relaciones entre servicios, en la que se ponen en marcha acciones que generan comunicación, cooperación, lazos sociales, etc., influyendo positivamente en el bienestar de los sujetos a nivel individual y colectivo. De este modo, se entiende que el hecho simple de dar un producto a un destinatario desde una lógica economicista perpetúa la situación de dificultad en la que se encuentra la persona:

*Y que también aquí en este barrio no dejarse, que las situaciones son complicadas, pero aquí trabajamos mucho desde el aspecto educativo, no desde el dar, el asistencialismo, sino... y eso a veces cuesta, ¿no?, es más fácil dar que el ir trabajando cosas para que ellos cambien. No, dar dinero, dar cosas, dar becas, no, dar, dar, que es que ellos piden, piden, ¿no?. Y cuesta bastante a veces contener eso, ¿no?, de parar, aguantar la situación y tú intentar buscar algo educativo para que sean ellos los que se salgan de esa situación*

*porque si vas dando dinero no, el problema no lo arreglas (E25: 25:88).*

*Pues mucho más de lo que se está valorando, pienso que a lo mejor lo que hablábamos ¿no?, si para alejarnos del modelo de gestión deshumanizado y desprofesionalizado pues le diéramos más espacio, más importancia a lo educativo, a la práctica educativa, a la relación y todo esto, a lo mejor humanizaríamos más los servicios sociales (E23: 23:49).*

En esta línea, desde la propia práctica profesional se reconocen las influencias positivas y los beneficios que el desarrollo de unos servicios sociales con enfoque educativo generan tanto para las personas individualmente consideradas como para la revitalización del tejido social en el territorio, tal y como se pone de manifiesto en algunas de las actuaciones realizadas a nivel individual; sirva de ejemplo el siguiente comentario: *lo vinculé con la asociación X que hay el “Grup de tardor”, que se llama, el grupo de otoño que es de gente mayor. Y ahora tiene un grupito de amigos que se van al Palau de la Música, pues aún viene a tomar cortados conmigo, ¿sabes?, para mí eso es el trabajo,* o en otras experiencias desarrolladas a nivel grupal y comunitario en las diferentes zonas del municipio, tales como el teatro social, el grupo de infancia “Fem amics al barri”, etc.

### **6.2.7. Propuestas de mejora de los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs**

Entre las alternativas que se proponen para la mejora de las intervenciones socioeducativas, algunas de las cuales ya han sido expuestas en los apartados anteriores, destacan las siguientes:

- Fundamentar las actuaciones educativas en el acompañamiento que, desde la cercanía y la ayuda al otro, respeta y promueve la autonomía del ser de las personas:

*En la línea de lo que has visto de lo que he ido defendiendo, del amor, desde trabajar desde otro lado, de ver a las personas, de ayudarlas, claro pienso que se nos tendría que quitar muchísima*

*presión de encima y mucho trabajo de gestión, y trabajar desde la ayuda al otro... (E23: 23:70).*

- Mejorar el seguimiento de las intervenciones y posibilitar que los educadores y educadoras sociales realicen las primeras entrevistas de demandas de carácter educativo:

*Y que no hacemos seguimiento de los casos... (E23: 23:39)*

*Yo estoy reivindicando que los educadores podamos hacer primeras, sobre todo estos casos que ya son muy propios de educador como menores o padres que vengan a hablar de los problemas de su hijo o temas de orientación respecto de recursos sociales o educativos, ¿por qué no? (E23: 23:30).*

- Recuperar el trabajo comunitario, facilitando la participación de diferentes agentes del territorio en proyectos comunes:

*Entonces ahí yo pienso que el tema de retomar lo comunitario y los espacios de trabajo, pues todo eso, y el ponerme un poco más en el, en el tú y tú, tú y yo son dos cosas que tenemos que, por las que tenemos que trabajar (E22: 22:67).*

*También se van a valorar aspectos a mejorar como la implicación de otros departamentos del Ayuntamiento o la programación de actividades con otras entidades y/o servicios del otro margen del río (DOC 36: 35:72).*

- Establecer tiempos y espacios de diálogo y reflexión conjunta entre las diversas culturas profesionales (lenguaje técnico, modos y maneras de actuar en la realidad social, señas de identidad comunes, etc.) que posibiliten optimizar los procesos de planificación y evaluación de las actuaciones educativas:

*Pero lo que en este momento sobre todo es el poder decir un cierto relajo para los profesionales y el volver a adquirir la capacidad de espacios de reflexión, y el que la gente realmente pueda plantearse unas ilusiones más allá, a nivel laboral, las*



*personales cada uno, pero que a nivel laboral que puedas pensar “ostras, vamos a hacer esto” (E28: 28:45).*

*O sea es tal la cantidad de gente que estamos atendiendo que no, ni tiempo para pensar, ni para pensar (E22: 22:52).*

- Desarrollar estrategias que mejoren la protección de datos y la preservación de la confidencialidad en el tratamiento de las informaciones:

*Luego aquí por ejemplo, no lo hacemos, que tendríamos que hacerlo, que es que la gente tuviera que firmar algún documento en el cual esa información pueda salir de aquí, y si hay entrevistas en las cuales dice yo quiero que esto no lo sepa nadie, pues evidentemente no lo comentaremos, ¿no? (E24: 24:196).*

- Adecuar el aplicativo informático a las especificidades de las intervenciones socioeducativas y a los niveles de intervención grupal y comunitaria:

*Yo no hago expedientes... Yo por ejemplo si miras el programa informático, la aplicación informática que tenemos, yo figuro que no trabajo, de hecho no registro nada. Y llevan años diciéndome que tengo que hacerlo y sigo sin hacerlo, tampoco ha pasado nada grave. También porque pienso que es, que es, es que claro..., como yo trabajo muy desde la persona... (E23: 23:43).*

Finalmente, entre las propuestas generales para la mejora de la organización y funcionamiento de los servicios sociales señalamos:

- Establecimiento de una figura de coordinación en cada equipo y de unas directrices claras de actuación a nivel de servicios sociales municipales:

*No, pero ya, o sea aparte de que pudiera haber o no un coordinador en cada equipo, echamos en falta como un poco unas líneas de trabajo, directrices... (E26: 26:44).*

*Y yo creo que en ese sentido la estructura, para mí, en este, no está bien planteada. No sé si realmente tendría que ser distinto y que esta figura [de la coordinadora], esta de tres no existiese, que hubiese de centros o algo así, ¿sabes? (E28: 28:74).*

- Incremento del número de educadores sociales para ampliar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales y diversificar los contextos de intervención educativa:

*A mí me gustaría que hubiera más educadores, eso de entrada, segurísimo además. Con el curro que... no podemos llegar nosotros ni de coña, pero eso es una cosa muy personal mía. Porque pienso que el tipo de trabajo que hacemos, como yo entiendo el trabajo social, como yo, como V. lo entiende, porque claro posiblemente mucha gente no lo entienda así. Pero como yo lo entiendo posiblemente creo que nos hacen falta educadores en el equipo. (...) Pero yo creo que sí que hace falta educadores sociales con una perspectiva más amplia, un trabajo más de calle, un trabajo más de ¿sabes?, otro tipo de proyectos y otro tipo de cosas. La individualizada está muy bien, ¿eh?, y es necesaria y no se puede quitar (E24: 24:82).*

*Nos gustaría el poder tener unos equipos que pudiesen trabajar todos los aspectos que desde los equipos de Primaria se pueden abordar. O sea, realizar todo tipo de trabajo, el poder hacer un trabajo así el individual, el comunitario, nos gustaría poder abarcar todas las perspectivas (E28: 28:2).*

- Adecuar los espacios físicos en los que se ubican los equipos básicos de atención social primaria (EBASP), especialmente el centro del margen izquierdo donde el equipo de profesionales trabaja en un local reducido con ritmos muy intensos:

*Me centraría mucho en el tema de Margen Izquierdo porque creo que hay que hacer un cambio de ubicación de ese servicio porque están apelonados... Entonces creo que eso encima de toda la presión que tienes a nivel de curro y todo eso que estás trabajando en estas condiciones creo que te pone peor. Y que además lo normal es que haya un contagio y si yo estoy fatal y*

*tengo a alguien al lado...es contagio, todo se transmite lo bueno y lo malo se transmite (E28: 28:44).*

*Para el centro de servicios sociales él también pediría una cortinilla que al mediodía se pueda cerrar porque a veces están comiendo, timbra alguien y aunque no sea su horario laboral al verlos allí insiste en que le atiendan.*

*Además cree que sería adecuada tener una puerta divisoria entre la salita de espera y los despachos, pues ahora es acceso directo (DC35: 35:36).*

- Favorecer el uso de equipamientos de proximidad polivalentes en los que se integren los servicios sociales para evitar la estigmatización de los “usuarios”:

*No ha de haber centros de servicios sociales como servicio único en un espacio único, porque eso etiqueta mucho (...). Etiqueta mucho. También, ya hace mucho tiempo que nosotros intentamos explicar es que hace falta que servicios sociales estén integrados en equipamientos públicos más grandes, donde haya muchos otros servicios y para que por aquella puerta de la calle entre cualquier persona que vaya o a la biblioteca o a demandar o hacer una actividad de danza del vientre o.. ¿no?. Vale. Pero estamos muy lejos de eso, muy, muy lejos. Porque aquí no, es que estas cosas no mueven (E26: 26:46).*

### **6.2.8. Conclusiones y síntesis del caso**

Las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de Sant Adrià se caracterizan por una tendencia universalista, orientada a evitar la focalización exclusiva de las actuaciones en los colectivos que se encuentran en situación de riesgo o exclusión social y a superar la anacrónica identificación de los educadores y educadoras sociales con la atención educativa a adolescentes y jóvenes. La planificación como principio básico para el diseño de las actuaciones educativas está escasamente desarrollada debido al predominio de una cultura profesional de celularismo y aislamiento dependiente de la voluntad y buen hacer de cada miembro del equipo.

La articulación del trabajo en equipo se presenta como una de las principales debilidades de los servicios sociales de este caso dado que la ausencia de directrices comunes de actuación y la coexistencia de culturas profesionales divergentes limitan las potencialidades de las intervenciones socioeducativas, actuando cada profesional según su propio entendimiento y las posibilidades que le ofrece su contexto de trabajo. Además, como se ha indicado, la significativa presencia de actuaciones reactivas, basadas en un modelo de lógica de la urgencia de los servicios sociales, le otorga a la planificación -y por extensión a la evaluación- un papel secundario.

Los objetivos prioritarios en los que se centran las intervenciones socioeducativas son: disminuir los riesgos que afectan al conjunto de la población a través de actuaciones preventivas, mejorar la convivencia personal y social, favorecer la participación y el desarrollo de los recursos comunitarios. La consecución de los mismos está asociada al trabajo en los tres niveles básicos de intervención (individual, grupal y comunitario), a la utilización de diversos espacios y contextos para desarrollar iniciativas de carácter preventivo y a la potenciación de la capacidad de las personas para tomar sus propias decisiones evitando su cronificación en los servicios sociales.

El acceso a un programa o actuación educativa tiene lugar por varias vías: las derivaciones de la trabajadora social que realiza las primeras entrevistas, la detección en el medio abierto, las demandas explícitas de la ciudadanía y las derivaciones que otros recursos realizan a los servicios sociales. El establecimiento de la relación educativa se ve limitado fundamentalmente por la desconfianza en la ciudadanía que termina por convertir a los educadores y educadoras sociales en inspectores o “buscadores de fraude” (*Alaska 2099*) reduciéndose notablemente las posibilidades de construcción del vínculo y de iniciación de un proceso educativo con la persona. En esta misma línea, se hace referencia a la importancia de crear una distancia óptima que posibilite al educador sentirse próximo al sujeto sin perder la objetividad. De acuerdo con estas premisas, los profesionales apuntan a la necesidad de clarificar cuál es el papel de cada una de las partes para evitar confusiones y posibles dificultades durante la intervención, a pesar de que no existe un consenso entre los educadores y educadoras sociales al respecto; mientras unos inciden en la importancia de la proximidad, otros

hacen hincapié en la estricta diferenciación de roles entre el técnico y la persona.

También se alude a la importancia de la coordinación con otros servicios durante el acompañamiento (con especial hincapié en las debilidades de la coordinación sociosanitaria) y de la responsabilidad necesaria para el intercambio de informaciones debiendo evitar aportar datos que no sean precisos ni necesarios o que puedan condicionar negativamente la intervención. En este sentido, el cuidado del lenguaje empleado en los trasposos de información (informes, conversaciones, etc.) es clave. Expresiones del tipo “familia intrabajable”, que aparecen en algunos informes, dificultan y minimizan las posibilidades de cambio y transformación social que se pretenden alcanzar.

Si bien gran parte de las actuaciones son realizadas en los centros de servicios sociales, son múltiples los espacios en los que se concreta la Educación Social en Sant Adrià de Besòs, destacando las potencialidades de los contextos comunitarios para (re)conocer a las personas en sus contextos de vida cotidiana. En cuanto a la adecuación de los centros de servicios sociales para el trabajo socioeducativo, se ha de señalar que los espacios de los que disponen los educadores y educadoras sociales (especialmente en Besòs y margen izquierdo) son muy reducidos, dado que no cuentan con las infraestructuras necesarias para realizar atenciones individualizadas, ni trabajo en grupo. Además, la insuficiencia de salas para el desarrollo de las entrevistas dificulta la garantía de la privacidad de las informaciones aportadas por las personas participantes.

Así mismo, la falta de tiempo y los ritmos acelerados del trabajo diario no facilitan la diversificación de los espacios de actuación (calle, parques, centros culturales, etc.) ni el establecimiento de criterios comunes de intervención en el equipo que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas. El debate en torno a los horarios de la jornada laboral resulta muy controvertido dado que, por un lado, los educadores y educadoras son conscientes de la necesidad de trabajar por las tardes y al mismo tiempo reclaman poder disponer de tiempo para su formación, vida familiar, etc., con el horario matinal. En este sentido, en lugar de trabajar todos los educadores de mañana se podrían proponer horarios alternos de modo que un educador trabajase de mañana y el otro de tarde, de forma rotatoria, estableciendo un

tiempo de trabajo conjunto durante el mediodía para poder intercambiar información y mantener la coherencia en las intervenciones; estrategia seguida en otros municipios españoles.

Respecto al perfil profesional del educador y educadora social, dando respuesta al segundo objetivo general de la investigación, se han de mencionar las competencias de “saber hacer” vinculadas a las labores de intermediación de los educadores y educadoras sociales entre los niveles de actuación individual, grupal y comunitario, ampliando la visión del caso individual a las acciones en la comunidad y mejorando la comunicación y coordinación entre diversos recursos del territorio. La principal competencia relacional es la empatía y la escucha activa, como punto de partida para la construcción de una relación igualitaria con las personas. Tal y como se ha mencionado, entre las competencias de “saber ser” se hace hincapié en la complejidad del principio de información responsable y confidencial en las coordinaciones y derivaciones con otros servicios del municipio.

En cuanto a las funciones de los educadores y educadoras sociales en Sant Adrià de Besòs, la función educativa que se concreta en las tareas de información, orientación, seguimiento, etc., es reconocida y reivindicada por parte del colectivo profesional en base a los beneficios que reporta a la ciudadanía. Sin embargo, el elevado incremento de las tareas burocráticas y de gestión está diluyendo esta función esencial de los profesionales de la educación social.

Asimismo, en la delimitación del perfil profesional se han de señalar las principales dificultades del desempeño laboral referidas a: el malestar derivado de la disminución del trabajo comunitario y el retorno a las perspectivas asistenciales, la confrontación entre el conocimiento teórico y las exigencias institucionales (desacuerdo con el encargo), la falta de clarificación del papel de los servicios sociales en el sistema público de bienestar social (“cajón de sastre”) y la desmotivación y el desencanto con la profesión de algunos miembros del equipo.

Por último, en la delimitación de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios, correspondiente con el tercer objetivo general del estudio, se ha de subrayar la notable presencia del modelo de lógica de la urgencia en la dinámica de los servicios sociales actuales y del modelo

comunitario, que aunque ha disminuido su relevancia, continúa siendo un referente indispensable en la labor de los educadores y educadoras sociales. Además, destaca el modelo de acompañamiento en el que se basa la relación de ayuda orientada a promover las capacidades de las personas en la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones a sus problemas, estrechamente relacionado con las estrategias de coordinación que resultan imprescindibles para llevar a cabo el trabajo socioeducativo.

En este marco, se incide en la necesidad de recuperar el trabajo comunitario, en establecer criterios comunes de intervención en el equipo, en fundamentar las actuaciones en el acompañamiento educativo, etc., todos ellos elementos indispensables para ampliar el enfoque educativo de los servicios sociales dentro de una red de relaciones entre servicios comunitarios que supere la lógica economicista y permita centrarse de manera compleja en la persona y en sus múltiples dimensiones vitales (familiar, laboral, social, etc.).

Cuadro nº 48

Síntesis del análisis de los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs

Intervención socioeducativa	Perfil profesional
<p align="center"><b>Principios básicos</b></p>	<p align="center"><b>Competencias</b></p>
<p><b>Universalidad:</b> servicios para toda la ciudadanía. Superación de la asociación de la labor educativa con la atención del colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión social.</p>	<p><b>Saber:</b> el conocimiento de las características del entorno social y laboral no es una competencia altamente desarrollada. Papel subsidiario del diagnóstico.</p>
<p><b>Trabajo en equipo:</b> ausencia de liderazgo, falta de directrices comunes y coexistencia de culturas profesionales divergentes.</p>	<p><b>Saber hacer:</b> intermediación entre la atención individual, grupal y comunitaria.</p>
<p align="center"><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Saber relacionarse:</b> empatía, relaciones próximas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminuir los riesgos mediante actuaciones preventivas.</li> <li>- Mejorar la convivencia familiar y social.</li> <li>- Favorecer la participación y el desarrollo de los recursos comunitarios.</li> </ul>	<p><b>Saber ser:</b> falta de acuerdo en el tratamiento de la información de forma responsable y confidencial.</p>
<p align="center"><b>Niveles de intervención</b></p>	<p align="center"><b>Funciones</b></p>
<p><b>Individual:</b> predominio debido a la alta presión asistencial y la apuesta política por este nivel. Desacuerdo de los educadores.</p>	<p><b>Educativa:</b> se reivindica como la responsabilidad esencial de la labor profesional para promover aprendizajes y la mejora de los contextos comunitarios. Está siendo mermada por el incremento de las tareas de gestión.</p>
<p><b>Grupal:</b> depende de la voluntad de los profesionales.</p>	<p align="center"><b>Tensiones y dilemas</b></p>
<p><b>Comunitario:</b> necesidad de recuperar su valor. Pérdida del trabajo comunitario es un retroceso para los educadores y educadoras sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malestar derivado del retorno a las perspectivas asistenciales y la disminución del modelo comunitario.</li> <li>- Desacuerdo con el encargo institucional.</li> <li>- Falta de clarificación del papel de los servicios sociales. Desconfianza en las personas.</li> <li>- Culturas profesionales divergentes.</li> </ul>
<p align="center"><b>Fases de la intervención</b></p>	<p align="center"><b>Dimensión socioeducativa</b></p>
<p><b>Fase inicial:</b> dificultades para la construcción del vínculo (imagen servicios sociales, desconfianza, distancia óptima, etc.).</p>	<p align="center"><b>Modelos de intervención socioeducativa</b></p>
<p><b>Fase de acompañamiento:</b> importancia de la coordinación con otros servicios y de la responsabilidad en el intercambio de informaciones.</p>	<p><b>Modelo de lógica de la urgencia:</b> «ser» de los servicios sociales. Genera actuaciones de carácter reactivo. Educador social como «apagafuegos». Directrices políticas orientadas a la contención.</p>
<p><b>Fase de acompañamiento:</b> dificultades coordinación sociosanitaria.</p>	<p><b>Modelo comunitario:</b> «deber ser» de los servicios sociales. Referente clave en la labor de los educadores y educadoras sociales.</p>
<p><b>Fase de finalización:</b> memoria anual.</p>	<p><b>Modelo comunitario:</b> lentitud en los procesos; exige una mayor disponibilidad horaria; espacios informales de intercambio son valorados negativamente.</p>
<p align="center"><b>Espacios y tiempos</b></p>	<p><b>Modelo de acompañamiento:</b> mantiene una relación directa con la dimensión socioeducativa.</p>
<p><b>Espacios diversos:</b> centro servicios sociales, calle, etc.</p>	
<p><b>Espacios inadecuados:</b> falta de espacio en los centros de servicios sociales para la realización de entrevistas y el trabajo en grupo.</p>	
<p><b>Tiempos:</b> falta de tiempo y ritmos acelerados. Controversia en torno a los horarios laborales y el trabajo en turno de tarde.</p>	

Elaboración propia.



### **6.3. CASO 3: Los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache**

Los servicios sociales del municipio de San Juan de Aznalfarache, situado en la provincia de Sevilla constituyen la unidad de análisis y estudio de este caso (en adelante caso 3). Para dar cuenta de la contextualización del municipio se indican en las siguientes páginas sus principales características sociodemográficas, describiéndose posteriormente los principales programas de la delegación de Bienestar Social con carácter educativo. Por último, se presentan las evidencias obtenidas en torno a las intervenciones socioeducativas, el perfil profesional del educador y educadora social y la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios.

#### **6.3.1. Perfil sociodemográfico del municipio**

El municipio de San Juan de Aznalfarache, localizado en el margen derecho del río Guadalquivir, con una extensión de 3,5 kilómetros cuadrados está situado a 4,5 kilómetros de la capital hispalense. Esta proximidad a Sevilla la convierte en una ciudad dormitorio, prácticamente un barrio de la metrópoli, aunque tradicionalmente ha sido un pueblo agrario del Aljarafe formando un único término municipal con Tomares hasta finales del siglo XIX.

Actualmente, en el municipio se distinguen varias zonas, separadas por el trazado de la autovía (A-8087) y su variante a Mairena del Aljarafe (A-8057): el barrio bajo (antigua zona señorial), la barriada de Nuestra Señora de Loreto (perteneciente al ejército del Aire y que está siendo recepcionada por el Ayuntamiento), la barriada de Guadalajara, la barriada de Santa Isabel (declarada como zona necesitada de transformación social desde 1999) y el barrio alto (zona económica).

El barrio bajo es el núcleo originario de la población, el más antiguo, en él se sitúa el monumento al Sagrado Corazón de Jesús, distintivo del municipio que se divisa desde sus proximidades, predominando las construcciones originales de viviendas de una y dos plantas. En las proximidades del barrio bajo se sitúa la barriada de Guadalajara.

Figura nº 56  
Localización geográfica de San Juan de Aznalfarache



Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Adaptación propia.

La barriada de Nuestra señora de Loreto (“El Monumento”) fue construida en el año 1939, por iniciativa del Jefe de la Maestranza Aérea de Sevilla, a fin de que pudiera alojar a todo el personal del Ministerio del Aire. Se encuentra geográficamente separada del núcleo económico de San Juan por una carretera de acceso. Además, presenta un cierto aislamiento que, especialmente para las personas mayores, resulta limitante debido a que no cuentan con horarios de transporte público amplios que les permitan desplazarse con frecuencia.

Esta barriada está adherida al Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables de la Diputación de Sevilla, que se puso en marcha en el año 1999 con el fin de llevar a cabo una actuación integral en las zonas, barrios y pedanías más desfavorecidas de la provincia. El principal objetivo es equiparar los niveles de bienestar social, económico y de calidad de vida de las personas que habitan estas zonas a los del resto de municipios. Tras un proceso de selección, la Universidad Pablo de Olavide, en convenio con la Diputación de Sevilla, definió esta zona como de vulnerabilidad social incluyéndola dentro del mencionado Plan.

La barriada de Santa Isabel se localiza en el centro del municipio, próxima a las instalaciones de los servicios sociales municipales. Esta barriada fue declarada por la Junta de Andalucía como Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) en el año 1999, presentando las siguientes problemáticas: entorno urbano deteriorado, elevados índices de desempleo, problemas de tráfico y venta de drogas, extorsión a personas mayores que viven solas viéndose obligadas a acoger en sus propias casas a jóvenes con problemas de toxicomanías, elevadas tasas de absentismo escolar, etc.

Esta zona experimenta continuos cambios como consecuencia de los permanentes movimientos poblacionales, dado que aquellas familias que consiguen mejorar su situación sociofamiliar se trasladan a otras zonas del pueblo o a municipios cercanos que les ofrecen mejores condiciones de vida. En consecuencia, las viviendas vacías son ocupadas por otras personas procedentes de barrios con problemas de exclusión social de Sevilla (Tres Mil Viviendas, Torreblanca, etc.) o de otras ciudades, como Alicante o Salamanca, que poseen aquí algún vínculo familiar. En este barrio se sitúan el CEIP Esperanza Aponte y el IES San Juan, al que acuden la mayoría de los niños y niñas del barrio que están escolarizados.

En el barrio alto, que concentra la actividad comercial y los principales servicios del municipio (centro de salud, entidades bancarias, etc.), se sitúa también la barriada de la cooperativa, que es uno de los lugares donde reside el mayor número de inmigrantes del municipio debido al bajo precio de las viviendas. En esta barriada se localiza el CEIP José Payán Garrido.

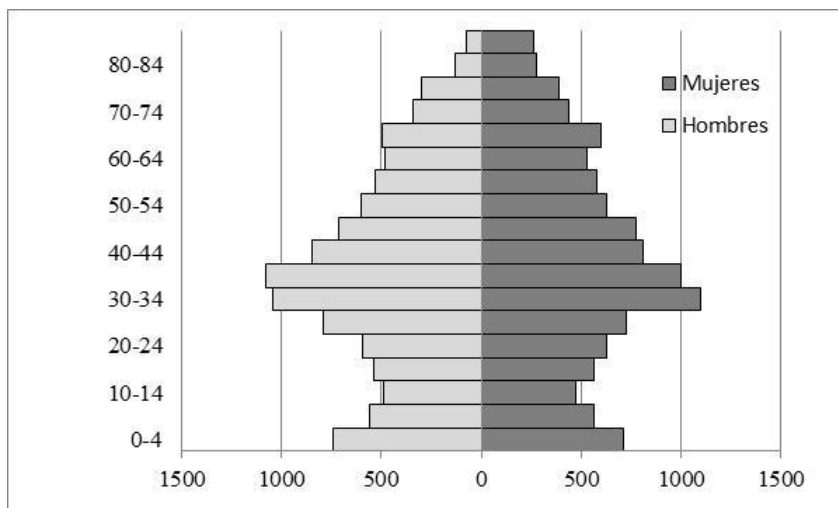
Actualmente, el municipio de San Juan cuenta con una población de 21.439 habitantes (2011), con 10.356 hombres y 11.083 mujeres. Fue en el año 1979 cuando San Juan alcanzó la tasa más elevada de población de los últimos treinta años, con un total de 24.223 personas. En esta época el desarrollo industrial en las ciudades demandó cada vez más mano de obra, situación que puede explicar el incremento de la población en el municipio por su proximidad a Sevilla, con viviendas y servicios a más bajo precio, aunque con una fuerte dependencia económica de la capital hispalense.

La pirámide de población es estable, en proceso de envejecimiento demográfico siguiendo la tendencia española, con una proporción más amplia de población mayor femenina debido a la sobremortalidad masculina,

diferencia especialmente notable en el grupo de edad de 65 a 69 años, con 495 hombres y 603 mujeres en 2011.

La edad media de la población según el Padrón municipal de 2011 es de 38,7 años, siguiendo la tendencia de la población andaluza con una edad media de 39 años. Se trata, por tanto, de un municipio con características demográficas similares a los de los otros dos ayuntamientos estudiados, a pesar de ser comparativamente el de menor número de habitantes. El saldo vegetativo, diferencia entre número de nacimientos y defunciones, en 2010 era positivo (0,56%) situándose por encima del crecimiento natural de la ciudad de Sevilla de 0,23% para ese mismo año. En este sentido, cabe señalar que en San Juan de Aznalfarache el saldo vegetativo ha experimentado un notable incremento desde el año 2000, siendo en 2001 del 0,24%, en 2003 del 0,3% hasta llegar a los porcentajes actuales, lo cual se debe en gran parte al incremento del número de inmigrantes que se han asentado en el término municipal durante los últimos años.

Figura nº 57  
Pirámide de población de San Juan de Aznalfarache (2011)



Fuente: Padrón municipal (2011). Elaboración propia.

Siguiendo a Sánchez Lagares (2002), se puede afirmar que desde finales de los años noventa y principios del tercer milenio San Juan se ha

convertido en sociedad de acogida, de cada vez más personas procedentes de otros países que eligen residir en esta localidad por motivos diversos: la cercanía y buena accesibilidad a la capital, sus redes de contacto, el coste inferior de los alquileres, etc. Según datos aportados por esta autora en el “Estudio de necesidad sobre la población inmigrante residente en San Juan de Aznalfarache” (2002), realizado en el marco de una subvención emitida por la Junta de Andalucía (BOJA, 38, 2 de abril de 2002), en el que se aplicaron cuestionarios mediante entrevistas individuales “puerta a puerta” a inmigrantes del pueblo, el perfil de los extranjeros del municipio queda definido del siguiente modo:

- Una mayoría de población femenina, dado que la mayor parte de las ofertas de trabajo existentes en el mercado laboral a las que los extranjeros pueden acceder, pertenecen al servicio doméstico.
- Joven, ya que el 78% de las personas encuestadas en este estudio son menores de 40 años.
- Latinoamericanas, toda vez que el 81,7% de la población encuestada procede de Sudamérica principalmente de República Dominicana, Ecuador y Colombia.

Según datos de 2011 (Padrón municipal), las personas extranjeras (2.032) son un 9,5% de la población total. La mayor parte de la población procede de América (1.056) y de África (421); en concreto, la procedencia principal es la República Dominicana, constituyendo la población originaria de este país el 13,9% del conjunto de residentes extranjeros en San Juan. Del total de las 372 personas procedentes de la UE, el principal país de origen es Rumanía (159), representando este colectivo el 7,8% de la población extranjera del municipio. Como se ha señalado, en los últimos años se ha producido un notable incremento de la población inmigrante residente en el ayuntamiento, pues mientras que el año 2000 representaba un 0,6% de la población total, en el 2011 llegó a significar el 9,5. En general, se trata de una población joven con una edad media de 31,5 años (Padrón municipal, 2011) que contrarresta el progresivo envejecimiento de la población de San Juan (edad media 38,7 años), siendo previsible en este grupo de población la demanda de servicios de atención a la infancia y de iniciativas que faciliten su inserción social y laboral.

Respecto al paro registrado en el ayuntamiento, según el *Anuario económico de España 2012* de la Caixa, el porcentaje de población activa en esta situación es de un 21,2% siendo el más elevado de la provincia de Sevilla en 2011. Otros municipios próximos, como Coria del Río (19,6%) o Mairena del Aljarafe (14,2%), presentan porcentajes inferiores para ese mismo año. Siguiendo los últimos datos disponibles de 2008 (SISPE), los sectores en los que se concentra el mayor número de desempleados son el de actividades inmobiliarias y empresariales (473), la construcción (292) y el comercio (290). La economía de San Juan se basa en el sector servicios con grandes centros comerciales y el centro emisor de Canal Sur Televisión. En su término se encuentra una industria importante de gran tradición Arrocerías Herba, S.A., factoría de descascarado de arroz, así como equipamientos comerciales (Carrefour e Hipercor) y de ocio (Hotel Alcora).

Tabla nº 6  
Población extranjera y española en San Juan de Aznalfarache (2000-2011)

Año	Total	Española	Extranjera
2000	20.187	20.063	124
2002	20.073	19.775	298
2004	20.001	19.445	556
2006	20.121	19.155	966
2008	20.249	18.833	1.416
2010	21.025	19.117	1.908
2011	21.439	19.407	2.032

Fuente: Padrón municipal (2000-2011). Sistema de información multiterritorial de Andalucía. Elaboración propia.

Respecto a la educación y al nivel de estudios, cabe destacar que la mayoría de la población posee estudios primarios o bachillerato elemental. El analfabetismo de San Juan es del 3% (según los últimos datos disponibles del 2001 del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía), siendo más elevado en la población femenina (4,3%) que en la masculina (1,5%). De los

105 municipios sevillanos, San Juan se encuentra en el grupo de los doce que presentan una tasa de analfabetismo más baja, entre los que se sitúan ayuntamientos próximos al término municipal como Mairena del Aljarafe (2,1%) o Ginés (1,6%). No obstante, se ha de destacar la incidencia del abandono escolar temprano en el barrio de Santa Isabel, en donde las propias condiciones socioeconómicas de las familias y el escaso valor concedido a la formación dificultan la asistencia regular de la infancia a los centros educativos de referencia (CEIP Esperanza Aponte e IES San Juan)<sup>17</sup>. En este sentido, tal y como se expondrá posteriormente, se han puesto en marcha dispositivos municipales como el Aula de convivencia o el programa de apoyo socioeducativo en el CEIP Esperanza Aponte, con el propósito de hacer frente a esta situación y mejorar la regularidad de la asistencia y el éxito escolar de la infancia de dicha zona.

La mayoría del alumnado del municipio está escolarizado en los centros públicos, siendo en Educación Primaria 352 los niños y niñas que acuden a centros públicos y 386 el alumnado de que asiste a centros privados (concertados y no concertados), según los últimos datos disponibles de 2006. Igualmente, en Educación Secundaria, son 1.172 los alumnos y alumnas que acuden a los centros públicos frente a 219 que estudian en centros privados (concertados y no concertados). Esta situación puede explicarse tanto por el nivel socioeconómico de la población, dedicada fundamentalmente al sector servicios, como por el predominio de la escuela pública en el territorio. Los centros educativos con los que cuenta San Juan son: Escuela Infantil Zenobria Camprubí, CEIP Esperanza Aponte, CEIP José Payán Garrido, CEIP San Pedro Crisólogo, colegio privado Santa Teresa de Jesús, IES Mateo Alemán, IES San Juan e IES Severo Ochoa.

En cuanto a la presencia de servicios culturales y de ocio, según datos del año 2010 del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, San Juan cuenta con una biblioteca pública pero no dispone de cines. En cambio tiene más de treinta instalaciones deportivas (campos de fútbol, piscinas cubiertas y al aire libre, frontón, pista de atletismo, polideportivos, etc.), lo que facilita a la ciudadanía realizar actividades físicas en su contexto más próximo. Otros

---

<sup>17</sup> No se aportan datos relativos al abandono escolar temprano en el barrio de Santa Isabel porque no disponemos de fuentes fiables que aporten dicha información.

equipamientos de interés de los que dispone son la casa de cultura y el centro de formación de personas adultas.

Además, está en fase de construcción un centro de formación en el barrio del Monumento (Centro local de desarrollo económico de la cultura), para la dinamización de la población del barrio y la reducción de su aislamiento. Se trata de una edificación multifuncional de tres plantas, destinada la planta baja al uso de las asociaciones del barrio, la primera planta a la formación con tres salas y la última servirá de salón de actos destinado a la celebración de actividades de las asociaciones o del propio ayuntamiento.

Asimismo, cabe subrayar que en los últimos años se han mejorado notablemente las conexiones del municipio con Sevilla al crearse la línea 1 del metro que une San Juan de Aznalfarache con la capital hispalense y con la Universidad Pablo de Olavide. También, a fin de optimizar la comunicación entre las barriadas de Santa Isabel y del Carmen se ha creado una escalera mecánica que conecta ambas zonas del municipio, facilitando y ampliando las posibilidades de desplazamiento de las personas residentes en las mismas.

En suma, los datos presentados permiten definir el ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache como un municipio multicultural de población joven, caracterizado por la notable presencia de personas extranjeras procedentes principalmente de la República Dominicana. Además, a nivel de servicios sociales los barrios de Santa Isabel (declarada zona con necesidades de transformación social) y el barrio de Nuestra Señora de Loreto (adscrito al Plan de desarrollo local de zonas vulnerables) por sus características sociodemográficas y la presencia de factores que los definen como zonas de vulnerabilidad y riesgo social, concentran la mayoría de los programas de tipo socioeducativo que se desarrollan desde la delegación municipal de Bienestar Social.

### **6.3.2. El área de Bienestar Social del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache**

El origen de los servicios sociales comunitarios del municipio se remite al año 1981, cuando se contrata a una asistente social y se constituye la Delegación de Bienestar Social junto a la de Sanidad. En el año 1987 se crea el centro de servicios sociales, cuyo equipo estaba formado por: una asistente



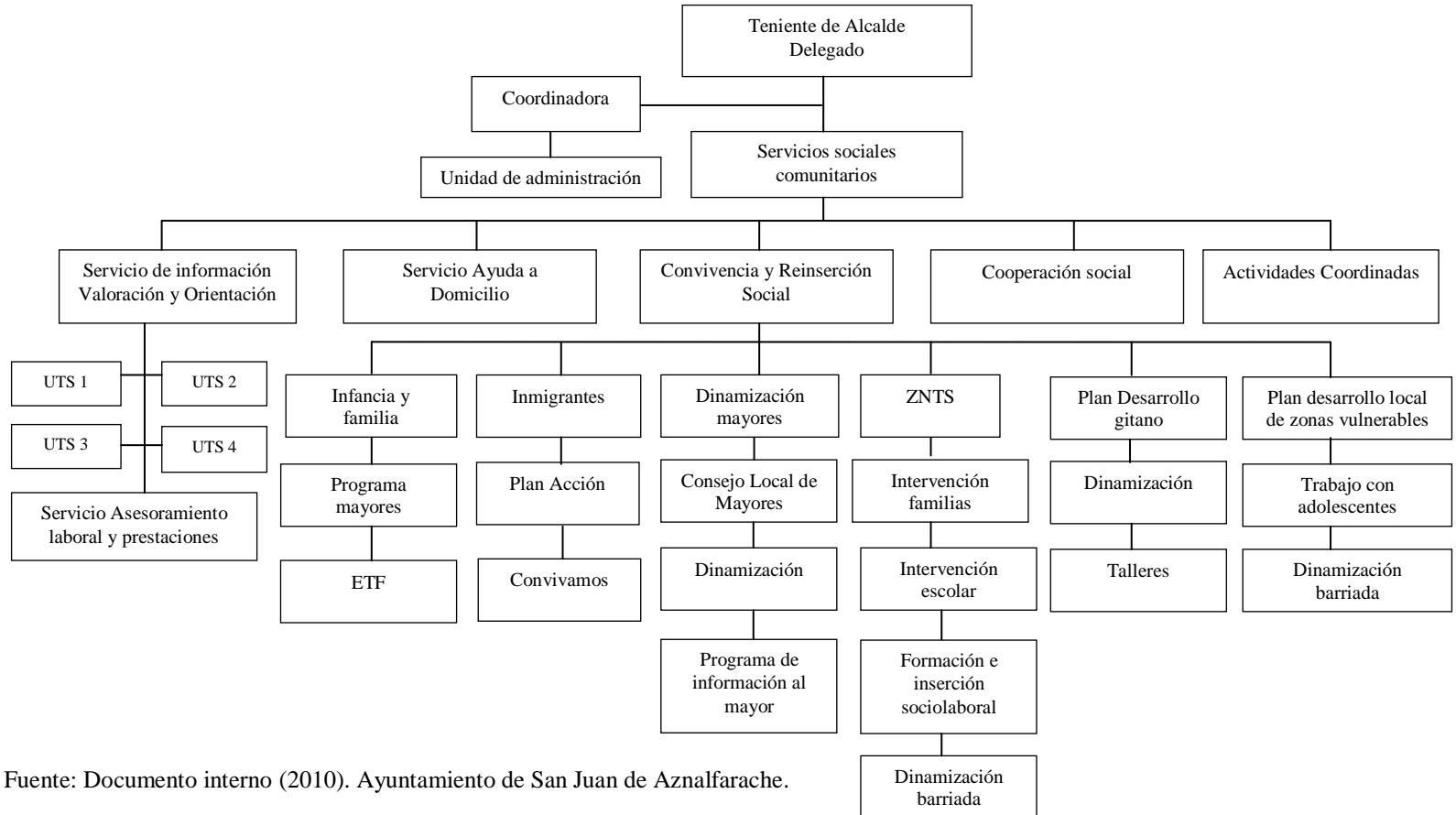
social, un psicólogo, cuatro animadoras socioculturales y un auxiliar administrativo. Será a partir de la década de los noventa cuando los servicios sociales reciban un mayor impulso con la ampliación del equipo técnico.

Actualmente los servicios sociales comunitarios en el municipio de San Juan de Aznalfarache (Sevilla) se enmarcan en la Delegación de Bienestar Social. Hasta finales del año 2009 existía una única Delegación de Bienestar Social e Igualdad, en la que se integraban tanto las prestaciones de los servicios sociales comunitarios, como los programas municipales desarrollados en materia de igualdad de género y promoción de la salud. Sin embargo, en la actualidad, constituye una delegación única, centrándose las directrices políticas en dos aspectos: reducir el absentismo escolar y diversificar los espacios de actuación de los profesionales con mayor impulso del trabajo de calle.

Los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache cuentan con dos Unidades de Trabajo Social (UTS) reconocidas por la Junta de Andalucía, a nivel municipal están subdivididas en cuatro unidades al disponer de personal de refuerzo para diversos programas. El equipo técnico de servicios sociales comunitarios está formado por: cuatro trabajadoras sociales, una graduada social, una psicóloga, dos educadores sociales, auxiliares de ayuda a domicilio y personal administrativo. Además los servicios sociales comunitarios cuentan con un gran número de educadores y monitores contratados para el Plan de Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) de la barriada de Santa Isabel, así como tres animadoras socioculturales contratadas en el Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables de la barriada de Loreto.

Figura nº 58

Organigrama municipal de la Delegación de Bienestar Social del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache



Fuente: Documento interno (2010). Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.

Siguiendo la *Ley Andaluza 2/88 de servicios sociales de Andalucía*, los servicios sociales comunitarios de San Juan se estructuran en cuatro programas básicos: el Servicio de Información, Valoración y Orientación (SIVO); el Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD); el Servicio de Convivencia y Reinserción Social y el Servicio de Cooperación Social. La labor de los educadores y educadoras sociales, animadores socioculturales y monitores de taller, se centra en el servicio de Convivencia y Reinserción Social dentro del cual se inscriben múltiples planes y programas: Infancia y Familia, Inmigrantes, Dinamización de mayores, Plan de Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS), Plan de Atención a la Comunidad Gitana, Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables y Prevención de Drogodependencias “Ciudades ante las drogas”.

Además de las entrevistas individualizadas y las visitas domiciliarias que realizan las trabajadoras sociales, y del programa de intervención socioeducativa familiar del Plan ZNTS, los servicios sociales de San Juan cuentan con un programa específico de atención a las familias: el programa de tratamiento familiar, que describimos a continuación.

#### **6.3.2.1. Programa de Tratamiento Familiar**

El programa de tratamiento a familias con menores está inscrito en el marco del Sistema de Protección a la Infancia que definen, tanto la *Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor*, como el posterior desarrollo normativo e institucional que se deriva de la misma. A su vez, forma parte del Sistema de Atención a la Infancia en tanto conjunto articulado de leyes, políticas, actuaciones e instancias administrativas y sociales que dan respuesta a las necesidades de la población infantil de Andalucía. Se trata de un programa fruto de los convenios auspiciados por la Junta de Andalucía mediante sucesivas Órdenes de convocatoria de subvenciones de la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.

El Programa de Tratamiento a Familias con Menores tiene un carácter eminentemente preventivo y una doble finalidad:

- Por un lado, evitar la adopción de medidas de protección que conlleven la separación del menor y la menor de su familia,

normalizando el funcionamiento familiar mediante un tratamiento específico, integral, interdisciplinar e integrador, que permita la adquisición de pautas rehabilitadoras que compensen la situación de riesgo social que pueda afectar directa o indirectamente al bienestar de los y las menores.

- Por otro lado, promover, en aquellos casos en que sea posible, la reunificación familiar de menores respecto de los que, con anterioridad, se adoptó una medida de protección.

Sus principales objetivos se centran en:

- Mitigar las situaciones de riesgos para evitar la separación del menor de su familia.
- Capacitar a la familia para dar una correcta atención a sus hijos, evitando cualquier conducta negligente o maltratante y garantizando su seguridad e integridad personal.
- Lograr que la familia funcione de manera autónoma y adecuada y que los menores estén correctamente atendidos.
- Proporcionar a las familias las habilidades y/o recursos técnicos necesarios para superar la situación de crisis que motivó la separación del menor de ella.

El servicio prestado por el equipo de tratamiento familiar (ETF) se caracteriza por no ser de acceso directo a los usuarios. Una parte de las familias son derivadas por los servicios sociales comunitarios, donde y tras previo análisis de la situación sociofamiliar de los menores, se derivan o no al ETF a través de la coordinadora municipal. Otra parte, proceden del Servicio de Protección de Menores de la Delegación Provincial de la Consejería de Bienestar Social. Las principales características de las familias atendidas por estos equipos son las siguientes: presentan dificultades importantes (individuales, familiares o sociales) en diferentes etapas del ciclo vital que suponen la acumulación de factores de riesgo para la correcta atención de las necesidades de los y las menores; carecen de apoyo social para hacer frente a las cargas familiares excesivas; son familias multiproblemáticas que además de tener prácticas parentales inadecuadas, tienen otros problemas asociados

como analfabetismo, toxicomanías, trastornos emocionales, etc.; los problemas que presentan suelen estar “cronificados”, fruto de una evolución en la que han ido aumentando progresivamente la gravedad. En muchos casos, el comportamiento maltratante o negligente se encuentra firmemente instalado en el funcionamiento individual y familiar.

El ETF del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache está formado por un equipo técnico interdisciplinar (psicóloga, trabajadora social y educador social), integrado orgánica y funcionalmente en la estructura de los servicios sociales comunitarios bajo la coordinación de la psicóloga del centro. Además, se coordina con otras instancias profesionales como son los sistemas de protección de menores de la Junta de Andalucía (Consejería para la Igualdad y Bienestar Social), la policía, el sistema judicial, etc.

Los servicios sociales comunitarios, en coordinación con otros servicios, han de contribuir al desarrollo de las medidas de prevención y apoyo a las familias (art. 20, *Ley 1/98*), tales como: planes integrales dirigidos a la promoción de la infancia y la prevención de situaciones de riesgo, apoyo técnico a fin de prevenir situaciones de desarraigo familiar, apoyo económico a las familias que carezcan de recursos suficientes, programas de información y sensibilización sobre el menor y sus problemáticas particulares, etc.

La intervención de estos equipos resulta clave dado que los servicios sociales comunitarios, como afirma el Defensor del Pueblo Andaluz (2007), tienen escaso margen de intervención en estas familias, por constituir una población muy específica, con muchas carencias sociales, y por sus limitadas capacidades en relación con una demanda asistencial que supera con creces aquello que pueden ofertar. En este sentido, la labor del Equipo de Tratamiento Familiar puede resultar muy positiva, estableciendo intervenciones debidamente coordinadas con los dispositivos de salud de la zona y con los referentes en el centro educativo, al abarcar espacios que escapan a otras Administraciones y posibilitando una atención integral. Al igual que el Plan de Zona con Necesidades de Transformación Social del barrio de Santa Isabel, el programa de tratamiento familiar se renueva anualmente mediante convocatoria pública lo que dificulta la planificación a largo plazo y la consolidación de las actuaciones.

### **6.3.2.2. Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables**

La Diputación de Sevilla, en el año 1999, puso en marcha el Plan de zonas vulnerables con el fin de equiparar los desequilibrios territoriales de la provincia. Con él, se pretenden llevar a cabo actuaciones integrales en las zonas, barrios y pedanías más desfavorecidas con el objetivo último de equiparar los niveles de bienestar social, económico y de calidad de vida de las personas que habitan estas zonas a los del resto de municipios a los que pertenecen y todo ello a través de la acción mediadora.

La Barriada de Nuestra Señora de Loreto, se ha caracterizado por ser un barrio con una organización y modo de vida diferente de otros barrios del municipio, pues hasta hace relativamente poco tiempo pertenecía al Ejército del Aire (Ministerio de Defensa). Esta barriada se encuentra geográficamente separada del resto del núcleo económico del pueblo, por una carretera de acceso aunque posee otra salida hacia la autovía de Sevilla. Este distanciamiento geográfico es, como ya hemos indicado, limitante para determinados colectivos, especialmente para las personas mayores. Aquellas franjas de población mayor, que posee cierto grado de independencia, también suele presentar dificultades de acceso a los dispositivos creados en el resto del municipio debido a la distancia entre el barrio y el centro cultural y las limitaciones horarias de los medios de transporte. Las personas mayores suelen acudir a actos puntuales pero no a actividades continuadas.

Otra de las dificultades a la hora de planificar actuaciones en esta barriada se refiere a la ausencia de espacios de uso público, que puedan ser utilizados por personal municipal. El personal técnico se tiene que limitar al uso compartido de otros espacios, cedidos voluntariamente por los centros escolares y las entidades asociativas con sede propia, que habitualmente colaboran con la corporación municipal. Entre las actuaciones que se llevan a cabo destacan: el punto de información municipal comunitario, el proyecto de intervención socioeducativa y el proyecto de fomento de la participación asociativa y trabajo en redes.

El punto de información municipal, ubicado en la sede de una de las asociaciones de la barriada, se centra en ofrecer información sobre recursos sociales, otorgar citas con profesionales de los servicios sociales, y facilitar información sobre empleo, formación y derivación a los dispositivos

correspondientes de la localidad. Con esta iniciativa se pretende acercar los recursos municipales al barrio, especialmente a aquellos colectivos que tienen dificultades para desplazarse.

El proyecto de intervención socioeducativa en los centros escolares de la zona (el CEIP San Pedro y el Colegio Santa Teresa), se centra en la realización de sesiones de apoyo al profesorado en materias transversales, educación en valores y modificación de conducta, en aquellos niños y niñas derivados desde los propios centros educativos y Departamentos de orientación y que, no accediendo a los dispositivos reglados de los propios centros, presentan situaciones sociofamiliares susceptibles de intervención a nivel socioeducativo. El fomento de la participación y la dinámica asociativa se basa en el asesoramiento permanente de las entidades del barrio y en la realización de actividades conjuntas, a pesar de que la ausencia de espacios municipales, como ya se ha indicado, supone importantes limitaciones para desempeñar acciones sociales.

### **6.3.2.3. Plan de Zona Necesitada de Transformación Social**

Las Zonas con Necesidades de Transformación Social son definidas por la Junta de Andalucía como aquellos espacios urbanos claramente delimitados, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en los que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias:

- Vivienda, deterioro urbanístico y déficit de infraestructura, equipamiento y servicios públicos.
- Elevados índices de absentismo y fracaso escolar.
- Altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas y profesionales.
- Significativas deficiencias higiénico-sanitarias.
- Fenómenos de desintegración social.

La barriada de Santa Isabel y calles adyacentes (Castilla, Doctor Fleming, Amantina Cobos, Uruguay, Venezuela, Panamá, Argentina, Chile,

Perú, Bolivia, Brasil, Sevilla, Esperanza Aponte, San José, Felipe II, Guzmán de Alfarache) del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache, declarada por la Junta de Andalucía como Zona Necesitada de Transformación Social cuenta con un total aproximado de 2.500 habitantes.

Se trata de una zona que ha experimentado cambios significativos como consecuencia, entre otros factores, de los continuos movimientos poblacionales. En general, las familias que consiguen mejorar su situación sociofamiliar abandonan el barrio y se trasladan o bien, a otras zonas del pueblo, o bien, a otro municipio cercano. En consecuencia, las viviendas vacías son ocupadas por otras familias, procedentes de barrios de Sevilla (Tres Mil viviendas, Rochelamber, Alcosa) que poseen algún nexo familiar en Santa Isabel y también por familias extranjeras, ya que el precio de la vivienda sigue siendo más bajo que en el resto de la localidad.

Las principales dificultades de la zona son las siguientes:

- Graves problemas de seguridad ciudadana, carencia de presencia policial.
- Ocupación ilegal de viviendas vacías con sus correspondientes servicios de luz y agua, no contratados de forma legalmente establecida y la conflictividad vecinal generada.
- Problemas de extorsión, tráfico y venta de drogas.
- Incumplimiento permanente de normativas municipales en materia de basuras, ruidos, animales de peleas, mobiliario urbano, uso de parques y jardines.
- Entorno urbano degradado, con un notable deterioro de las fachadas y portales.
- Condiciones precarias de habitabilidad en muchos de los bloques de viviendas.
- Extorsión a personas mayores que viven solas y desamparo que experimentan, viéndose obligadas a acoger en sus propias casas a jóvenes con problemas de toxicomanías.



- Inexistencia de comunidades de propietarios en los bloques de viviendas.
- Graves problemas de desempleo.

La intervención de los servicios sociales comunitarios en la zona funciona a modo de *dique de contención* ante situaciones de gravedad, pero sin la actuación socioeducativa que se ha venido desarrollando en el propio entorno urbano y la situación de las familias habría alcanzado un nivel mayor de deterioro.

El Plan ZNTS se estructura en torno a cuatro líneas fundamentales: Urbanismo, Servicios Públicos y Seguridad Ciudadana (no actúan directamente pero visualizan las dificultades a través de la línea de dinamización); Dinamización; Intervención Socioeducativa; Formación e Inserción.

La línea de *Dinamización* integra las actividades orientadas a potenciar la acción participativa de las entidades de la zona (asociaciones de vecinos, iglesia evangélica, centros escolares, etc.) y reforzar la interconexión de las mismas, ofreciendo asesoramiento técnico por parte del educador social encargado de esta línea y poniendo en marcha medidas que faciliten el desarrollo de acciones coordinadas y de trabajo en red. Fundamentalmente se trabajan tres bloques de contenidos: dinamización con entidades sociales, talleres socioculturales con población adulta y medidas para la difusión del plan ZNTS. Además, se ha de destacar la organización de “macroactividades” con el propósito de aglutinar en un periodo temporal concreto todas las actividades coordinadas, tanto por el Plan como por las entidades de la zona en materia participativa. Entre ellas se encuentran las actividades de Santa Isabel “un barrio abierto” o Santa Isabel en primavera, que dotan de visibilidad a las actuaciones desarrolladas en el Plan no sólo entre la población del barrio sino en el conjunto del término municipal.

El trabajo permanente con entidades se realiza, una vez conocidas sus necesidades, estableciendo canales de contacto a través de sus juntas directivas o mediante personas delegadas de ésta con el educador del proyecto de dinamización. Además, se trabaja con personas o colectivos no formalizados y con asociaciones ayudándolas en la creación de sus propios

proyectos e integrando éstos en un proyecto más amplio de dinamización del barrio.

En la línea de *Intervención Socioeducativa* se desarrollan los siguientes proyectos: absentismo y aula de convivencia, centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA), intervención socioeducativa en el CEIP Esperanza Aponte.

El *Aula de apoyo a la convivencia*, programa conjunto con el IES San Juan localizado en el barrio de Santa Isabel, tiene como principal objetivo acoger al alumnado expulsado del centro educativo con el fin de que, una vez que debe cumplir la sanción, continúe trabajando con los educadores al mismo ritmo que el resto de sus compañeros, a partir de las actividades que le encomiendan cada uno de sus profesores. La expulsión del alumno puede ir de tres a veintinueve días.

La eficacia de este tipo de sanciones, salvo en casos puntuales y de corta duración, es muy escasa porque tienden a consolidar las conductas que se pretenden evitar por dos razones:

- El perfil del alumnado expulsado que pertenece, casi de forma generalizada, a familias desestructuradas o estructuradas con códigos en los que no se contempla el hecho educativo como elemento fundamental.
- Ante esta circunstancia, cuando el alumno regresa al centro de enseñanza, no trae realizadas las actividades propuestas tras su expulsión, por no haber tenido ningún tipo de control familiar de permanencia en el domicilio ni de ejecución de tareas. La distancia con respecto a sus compañeros de aula se va incrementando de forma progresiva, lo que contribuye a que vuelva a incurrir en conductas contrarias a la convivencia.

Este tipo de sanciones, aún a sabiendas de su poca eficacia, continúa aplicándose como último y único recurso. Ante tal situación, e intentando buscar una solución conjunta, desde la Delegación de Bienestar Social se consideró oportuno crear un aula, fuera del centro educativo, que atienda al alumnado que hayan sido expulsado. Las razones por las que se considera que esta medida puede ser eficaz son las siguientes: el hecho de que el alumno no

perciba la expulsión como unas vacaciones consentidas y realice las tareas que se le hayan sido encomendadas por el profesorado del centro educativo, siguiendo el ritmo de sus compañeros de clase.

El horario de seguimiento del Aula de Convivencia es de 8:30 a 11:30 horas con el apoyo de un profesor (educador social) contratado por el municipio. El desarrollo de las tareas académicas durante la estancia en el Aula por parte del alumnado se complementa con la realización de tareas comunitarias (pintar, plantar, decorar...) en las propias instalaciones y dependencias que los alumnos y alumnas utilizan, además de colaborar en las tareas de mantenimiento de la sede municipal en la que se sitúa el Aula (San Hermenegildo).

La recepción y estancia del alumnado en el centro tiene lugar conforme a las siguientes fases:

- 1) Envío de la hoja de incidencias del menor por parte del centro escolar al Aula de convivencia.
- 2) Entrevista en el centro de servicios sociales con los educadores sociales del centro y la familia. En esta entrevista previa se informa a los familiares de la conducta de su hijo en el centro escolar, que en muchas ocasiones se desconoce y en otras hasta se justifica.
- 3) Entrevista individualizada con el menor por parte de la educadora social del centro de servicios sociales (Licenciada en Psicología) en la que se inicia un programa de modificación de conducta y habilidades sociales. Durante estas sesiones, que se mantienen periódicamente antes, durante y después de la inclusión del menor en el aula, se reflexiona en común sobre la conducta o conductas cometidas en el centro, se buscan posibles reforzadores de comportamiento y se firma un contrato conjunto de conducta entre las tres partes (menor, familia y educador).
- 4) Inicio y seguimiento de las tareas escolares con el educador del Aula durante todo el período de expulsión.

- 5) Cuando se produce reincidencia por parte del menor de conductas que producen su expulsión, se informa a la familia y al menor de las modificaciones que se producen en el programa y sus consecuencias.

Si se produce una segunda expulsión, el menor no es acogido en el aula de convivencia, y debe pasar todo el período de expulsión en su domicilio, bajo supervisión familiar.

Si se produjera una tercera expulsión, se negocia con el menor un protocolo de derivación a servicios a la comunidad que se le da a conocer el primer día.

La llamada previa por parte de la coordinación del programa se hace el día de la entrevista con los familiares del alumno y al día siguiente se incorpora al *Aula de apoyo a la convivencia*. En esta primera sesión el educador incide en la importancia de mantener un comportamiento correcto y establecer relaciones interpersonales adecuadas no sólo en el instituto sino en cualquier lugar (casa, calle, etc.). Seguidamente se analizan las causas de la expulsión mediante una breve charla de toma de contacto y se abren dos fichas. Una que recoge los datos personales y académicos del niño o niña y otra en la que se va anotando diariamente las tareas que va realizando y breves reseñas sobre su comportamiento. Además se cuenta con una hoja de asistencia diaria. A continuación se comienza con las tareas que le han encomendado sus profesores y se acuerda conjuntamente con qué asignatura o disciplina se comienza dependiendo de la amplitud, dificultad que tenga el alumno, etc.

El *programa de intervención socioeducativa* en el CEIP Esperanza Aponte es desarrollado por una animadora sociocultural que realiza labores de mediación y apoyo educativo en horario de mañana. Las actuaciones que lleva a cabo son:

- Apoyo al profesorado: apoyo curricular en el aula, talleres en base al proyecto común de educación transversal en el aula, talleres para la mejora de la conducta, el rincón de la convivencia y colaboraciones con otros programas o actividades del centro escolar.

- Dinamización de recreos.
- Mediación entre la familia y el centro escolar y entre la Delegación de Bienestar Social y el centro (seguimiento a menores en situación de riesgo).

Dentro del apoyo al profesorado, de carácter curricular en el aula, se centra en los siguientes objetivos: fomentar la motivación y atención del alumno, mantener al alumno en sus pupitre sin que incordie a otros compañeros, evitar las salidas incontroladas de los menores a los pasillos y dar apoyo al menor para mejorar su nivel curricular. Cada profesor determina qué alumnos necesitan el apoyo y la animadora sociocultural trabaja con ellos de forma individual. En los talleres en base al proyecto de educación transversal en el aula se trabajan temáticas diversas (alimentación, literatura, accidentes en el hogar, canciones y bailes, leyendas, etc.).

Además, se llevan a cabo talleres para la mejora de la conducta y la convivencia escolar centrados en la mejora de las habilidades sociales, expresión de los sentimientos, relajación, cuidado del ambiente del centro educativo (espacios físicos, niveles de ruido, etc.), entre otros. El rincón de la convivencia se desarrolla con un grupo de alumnos y alumnas designados por los propios tutores dentro del aula a fin de mejorar su conducta y facilitar la armonía en la clase. Algunas de las dinámicas desarrolladas por la animadora sociocultural dentro de este rincón son: puntos verdes, técnicas de relajación, paseos por el colegio en situaciones de agresividad y nerviosismo, etc.

La dinamización de recreos se realiza en función de la edad de los participantes, aunque en numerosas ocasiones se tiene que realizar de manera conjunta con todos los cursos resultando de gran complejidad para la animadora sociocultural, al no poder contar con un espacio concreto en el que desarrollar las actividades. Algunas de las que se llevan a cabo son: lecturas en el patio, bailes, preparación de actuaciones musicales, etc.

Por último, la mediación entre el centro educativo, la familia y los servicios sociales comunitarios resulta un elemento clave dentro de este programa de intervención. Cuando desde el centro de servicios sociales se necesita recopilar información acerca del algún menor escolarizado en el centro la animadora realiza el seguimiento, aunque en ocasiones son los

propios tutores o la orientadora los que detectan alguna conducta extraña y solicitan la colaboración de la profesional para actuar con las familias.

Dentro de la línea de intervención socioeducativa también se incluye el *centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA)*, concebido como un servicio de carácter comunitario dirigido a la población infantil de la barriada de Santa Isabel con edades comprendidas entre los 3 y 14 años, que se encuentran en situación de riesgo o desventaja social. El programa está abierto a cualquier menor o adolescente perteneciente a la Zona que quiera participar por voluntad propia, de su familia o por derivaciones profesionales, programas sociales, instituciones, etc. En caso de escasez de plazas, se da prioridad de acceso a los menores que han sido derivados por cualquier profesional o institución (servicios sociales, centros escolares, centros de salud, delegaciones municipales, etc.).

El CAIA es un centro gratuito de atención en horario extraescolar (de 16 a 20 horas) donde se realizan actividades de ocio y tiempo libre, enfatizando el aprendizaje de valores de convivencia y reforzando las principales materias de formación académica de la infancia. La programación se centra en los siguientes contenidos: apoyo escolar, educación en valores, educación para la salud, deportes, juegos y dinámicas grupales, etc. La puesta en marcha de este centro tiene como principales objetivos los siguientes:

- Prevenir, reducir y/o eliminar aquellas situaciones de riesgo que impiden el normal desarrollo de los menores y/o adolescentes en su medio natural.
- Dotar al ZNTS Santa Isabel de un recurso alternativo a situaciones de riesgo que afectan a la infancia y adolescencia.
- Ofrecer un espacio lúdico, formativo y educativo que se convierta en referencia para la población infantil del barrio.
- Promover el desarrollo armónico de la infancia y la adolescencia desde una perspectiva integral, a través de una intervención en los ámbitos personal, familiar, educativo y social.
- Potenciar un tejido social más participativo y comunitario.
- Conseguir la integración escolar y una mejora del rendimiento.

- Promover alternativas de ocio en el tiempo libre extraescolar.

La programación de actividades del centro se realiza en cuatro grupos de participantes: grupo A (3-5 años), grupo B (6-8 años), grupo C (9-11 años) y grupo D (12-14 años). El programa es llevado a cabo por un equipo de siete animadores y animadoras socioculturales, cuatro de ellos responsables de cada uno de los grupos, un quinto profesional responsable de las actividades deportivas, otro del taller de creatividad y teatro y por último, un séptimo profesional responsable de organizar y custodiar toda la actividad que tiene lugar en el centro (entradas y salidas de los participantes, atención a familiares, tareas administrativas, compra de material, etc.).

#### **6.3.2.3.1. Programa de “Formación y prácticas en empresas”**

El Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache, en convenio con la Consejería para la Igualdad de Género y Bienestar Social de la Junta de Andalucía para el desarrollo de proyectos de actuación en la Zona con Necesidad de Transformación Social, al amparo de subvenciones institucionales convocadas en materia de servicios sociales, ha puesto en marcha una serie de actuaciones para mejorar la empleabilidad y la formación de la población de la localidad.

Una de las actuaciones es el Programa de “Formación y prácticas en empresas”, entendido como un tipo de formación que responde con el mayor acercamiento posible a las necesidades de contratación del tejido empresarial y a los intereses de las personas demandantes de empleo de la zona. Con este programa se pretende adecuar el perfil profesional de las personas demandantes de empleo de la localidad a la demanda del sector empresarial, ya que con frecuencia el empresariado tiene que contratar a personas procedentes de otras localidades por no encontrar en ésta personas con una cualificación mínima que se adecúe al perfil que necesitan.

Asimismo, se establece una relación entre empresa y entidad pública que favorece la mejora de la oferta formativa que por ambas partes pudiera plantearse, siendo ésta más real y cercana tanto para la empresa como para el alumnado. Entre los cursos de formación que se ponen en marcha se incluyen: mantenimiento y reparaciones generales, camarero/a, carnicería y pescadería,

carcutería, carpintería y montaje de muebles, instalación y mantenimiento de sistemas contra incendios, etc.

Este programa de formación se destina a personas con baja o nula formación y experiencia profesional, principalmente de la barriada de Santa Isabel y calles adyacentes que sean o fuesen perceptoras del salario social y tiene como objetivos los siguientes: favorecer la inserción laboral mediante la formación en diferentes puestos de trabajo; promover el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la inserción laboral y el mantenimiento del empleo; facilitar la participación a personas que presentan grandes dificultades económicas y sociales para acceder a la formación mediante ayudas económicas puntuales, flexibilidad en los horarios, etc.

Los principales criterios de selección son: que las personas sean miembros de una familia perceptora del salario social, que vivan en la barriada de Santa Isabel y calles adyacentes, que sean mujeres, que pertenezcan a la etnia gitana, que sean inmigrantes, que sean personas en situación económica y social desfavorecida, y que tengan motivación para la realización de la acción.

Los educadores del programa realizan el seguimiento de las personas en las empresas, con visitas a las mismas y manteniendo un contacto directo con los empresarios. Este seguimiento contribuye a resolver algunas situaciones conflictivas entre el alumnado y el tutor en la empresa receptora, al mismo tiempo que posibilita la realización de un asesoramiento educativo en algunas empresas que nunca han participado en programas de este tipo.

#### **6.3.2.3.2. Programa de intervención socioeducativa familiar**

Los trabajadores y trabajadoras sociales del Centro de Bienestar Social proponen a las educadoras contratadas en el programa de intervención socioeducativa familiar del Plan ZNTS casos de unidades familiares que requieran de un seguimiento e intervención individualizada. Este equipo valora la idoneidad de cada actuación y una vez aprobado el caso, es el trabajador o trabajadora social quien justifica la intervención y establece los objetivos que se pretenden cumplir en cada caso.



Las principales áreas de intervención y los objetivos a conseguir con las familias son los que se indican en el cuadro nº 49. Una vez definidas las áreas, dos educadoras del programa recogen los datos pertinentes para obtener una visión global de la situación de la familia.

La fase de planificación y desarrollo constituye un proceso orientado para que la unidad familiar tome conciencia de sus carencias socioeducativas. Se trata de acciones y pautas encaminadas al crecimiento personal y familiar. La implementación del proyecto de actuación se realiza a través de entrevistas individuales, visitas domiciliarias en diferentes momentos del día (mañana, hora de la comida, tarde-noche, etc.), derivaciones a otros dispositivos (Escuela de Familia, Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia, Centro Ocupacional, etc.), tutorías, acompañamientos, etc.

El proceso de seguimiento de las familias se lleva a cabo mediante la recogida de información de menores pertenecientes a la barriada de Santa Isabel, estableciendo contactos con los animadores socioculturales de los diferentes dispositivos del Plan ZNTS: Escuela Ocupacional, Centro de Atención a la infancia y Adolescencia, Aula de convivencia, etc., así como de los profesionales de los centros escolares y de otros agentes sociales. El seguimiento a realizar tiene como objetivo obtener información sobre la relación familia-institución, higiene, alimentación, relación con los iguales, conducta, etc., todos como posibles indicadores de riesgo social. Además se llevan a cabo observaciones diarias en la barriada, para la obtención de información relevante que posibilite a las educadoras realizar diagnósticos ajustados a las realidades familiares estudiadas.

La fase de evaluación se desarrolla de forma continua con la UTS correspondiente dado que son las trabajadoras sociales quienes marcan el momento de cierre del caso y el período de tiempo establecido para la intervención familiar.

Cuadro n° 49

Áreas de intervención y objetivos a conseguir con las familias en el programa de intervención socioeducativa familiar

Áreas de intervención	Objetivo	Subáreas
Organización del hogar	Que la familia sea capaz de planificar y realizar las tareas domésticas, administrar adecuadamente el presupuesto familiar y garantizar unas condiciones higiénico-sanitarias adecuadas a la vivienda y en el bloque de la misma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenimiento de la vivienda</li> <li>- Organización de tareas/tiempo</li> <li>- Manejo de los recursos económicos</li> <li>- Control de la seguridad física en el hogar</li> </ul>
Relaciones familiares	Que la familia conozca las necesidades de todos sus miembros y que éstos asuman las funciones correspondientes a su rol	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptación de los hijos e hijas</li> <li>- Relaciones afectivas entre los miembros de la familia</li> <li>- Relaciones parentales</li> <li>- Escala de valores familiares</li> </ul>
Educación en hábitos saludables	Que la familia adquiera hábitos saludables de alimentación e higiene que aseguren la cobertura de las necesidades básicas de sus miembros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado de la salud física y mental</li> <li>- Cuidado de la alimentación: Nutrición</li> <li>- Adecuación del vestuario</li> <li>- Hábitos de higiene personal</li> <li>- Sexualidad y planificación familiar</li> <li>- Tratamiento y problemas de salud</li> </ul>
Educación-formación	Que la familia adopte una actitud positiva ante la formación de sus miembros que asegure el derecho a la educación de los menores y la inserción laboral de los adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbito escolar: asistencia, rendimiento, relación con los iguales, relaciones familia-centro, nivel de estudios de los adultos</li> <li>- Ámbito formativo: talleres, cursos</li> <li>- Ámbito laboral: itinerario, orientación</li> </ul>
Pautas y criterios educativos	Que la familia adopte pautas y criterios educativos en pro de un desarrollo adecuado e integral de sus miembros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas adecuadas hacia los menores</li> <li>- Disciplina</li> <li>- Supervisión de niños/as-adolescentes</li> </ul>
Relaciones con entorno social	Que la familia logre interesarse en su comunidad, sepa hacer uso de los recursos de ésta y pueda desempeñar un papel activo en la misma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y utilización de los recursos del medio</li> <li>- Integración en la comunidad</li> <li>- Orientación laboral</li> </ul>
Ocio y tiempo libre	Que la familia valore el tiempo libre como espacio de comunicación y disfrute entre sus miembros y con otras personas de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacto con los iguales</li> <li>- Ocupación creativa del tiempo libre</li> </ul>

Fuente: Programa de intervención socioeducativa con familias (2009-2010). Documento técnico municipal.

Asimismo, dentro del programa de intervención socioeducativa familiar, las educadoras sociales trabajan conjuntamente con el centro de salud del municipio en dos aspectos: vacunación infantil y seguimiento puerperal. Dentro del Plan de Salud Infantil, se les facilita a las educadoras un listado de niños y niñas no vacunados o sin datos sobre la vacunación, consistiendo su labor en hacer una visita domiciliaria para recabar información y conocer las causas de la no vacunación del menor. En este sentido, se informa a los padres o tutores de los niños y niñas de la posibilidad de vacunarlos y se les otorga una cita con la ATS en el centro de salud.

El seguimiento puerperal fue una tarea encomendada a las educadoras dentro del Plan de Salud de mujer, centrado en la realización de visitas domiciliarias a las madres recién paridas de la barriada de Santa Isabel (dentro de los diez días después de dar a luz) con la intención de valorar el estado del bebé y su entorno (estado de salud, lactancia, factores de riesgo social...), a través de una ficha de registro. Los datos recogidos son derivados a la trabajadora social del centro de salud quien se encarga de encauzarlos a los profesionales correspondientes.

#### **6.3.2.3.3. Escuela de familia**

La Escuela de familia es un servicio gratuito que pretende ser un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres, madres y/o tutores de menores. Es un recurso y apoyo para que las madres y padres puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras. Al constituir un espacio de reflexión sobre situaciones cotidianas de la vida personal y familiar, ayuda a favorecer la comunicación, tanto entre los propios miembros de la familia como con la comunidad. Se trata de trabajar temas formativos y motivar con dinámicas de grupo o con charlas introducidas que dan lugar a un debate donde contrastar experiencias. También existen momentos de encuentro con el entorno (hijos/as, barrio...); puntos donde pueden coincidir con otros colectivos, participar y de alguna manera compartir sus procesos.

Las sesiones de dos horas de duración se llevan a cabo los lunes de 17 a 19 horas en el Centro de Bienestar Social, estando coordinadas por una educadora y contando con un servicio de guardería (de 0 a 10 años).

El objetivo general de la Escuela de Familia es sensibilizar, concienciar y hacer madurar a las participantes a través de su pertenencia al grupo. Para la consecución del mismo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Crear un grupo estable y cohesionado de trabajo, de quince personas aproximadamente.
- Compartir experiencias y reflexionar en conjunto.
- Ayudar a las personas participantes a conocer recursos y habilidades que faciliten el desarrollo social propio y de la infancia.
- Promover y fortalecer relaciones más sanas y positivas tanto en el interior de la familia como en su entorno.

La metodología de las sesiones se sustenta en la propia experiencia de vida, de manera que las personas asistentes intercambian opiniones y llegan a conclusiones, a través de la reflexión, el análisis y la puesta en común. Se utilizan diversas técnicas como: dinámicas grupales, debate o comentario, abierto o guiado, exposición de contenidos, lectura de textos y casos prácticos, diapositivas o imágenes, audiovisuales; cuestionarios, etc. El desarrollo de las sesiones transcurre en base a la siguiente estructura: saludo inicial y café; introducción de un contenido específico; análisis y reflexión; conclusiones.

La propuesta de contenidos depende del ritmo de funcionamiento grupal y del nivel de comprensión y aprovechamiento de los mismos por parte de los participantes. Los bloques temáticos en que se estructura son: presentación de la escuela de familia; comunicación; desarrollo evolutivo; afrontamiento de situaciones de crisis; ocio y tiempo libre. En el anexo 8 se incluye una ficha de observación de una de las sesiones llevadas a cabo en el programa.

Los principios rectores que se mantienen en el grupo son: asistencia libre y responsable; participación activa en el desarrollo de las sesiones; igualdad de todas las asistentes; no juzgar a nadie por sus actitudes, ideas o comportamientos expresados; confidencialidad de la información aportada durante las sesiones; expresión libre, respetuosa y sin agresividad hacia el

grupo; dinámica adaptada a la propia marcha del grupo en función del ritmo del mismo. Todas las participantes son mujeres, muchas de las cuales acuden con sus hijos e hijas que durante el desarrollo de las sesiones son atendidos en un servicio de guardería municipal específico para la actividad.

#### **6.3.2.4. Plan de atención a la comunidad gitana**

El Plan de atención a la comunidad gitana se desarrolla en la barriada de Santa Isabel, donde se concentra la mayor parte de la población gitana de San Juan de Aznalfarache. Este programa es desarrollado por una animadora sociocultural perteneciente al barrio y a la propia comunidad gitana, desempeñando un importante papel de mediación entre los servicios sociales y las familias. Los objetivos generales del Plan son los siguientes:

- Estimular y facilitar que la comunidad gitana utilice los dispositivos y recursos existentes en su ámbito para dar respuestas a sus necesidades.
- Propiciar valores y actitudes propias de una cultura de la solidaridad y del respeto frente a valores de discriminación y racismo.
- Facilitar la interrelación social y la convivencia entre personas gitanas y no gitanas.
- Establecer cauces de participación del colectivo gitano en los temas que les afectan.
- Conseguir que los gitanos y gitanas utilicen los recursos que se les ofertan para buscar soluciones a sus dificultades y obtener información acerca de ciertos temas.

Teniendo en cuenta las necesidades de la población, el programa se centra en los siguientes ámbitos de actuación: cultura, educación y salud, y ocio y tiempo libre.

En el área de cultura se desarrolla un taller de baile de batuka que tiene como principal propósito ofrecer una alternativa lúdica a los chicos y chicas de la barriada de Santa Isabel con edades comprendidas entre los 10 y

16 años, bajo la condición de que asistan a los centros educativos correspondientes. También se pretenden mejorar las relaciones interpersonales entre las participantes y que adquieran un cierto compromiso en el desarrollo de la actividad. Dentro de esta misma área se realiza anualmente una charla sobre el racismo.

En el área de educación se llevan a cabo dos talleres: el de sexualidad “Cuéntame” y el de hábitos alimenticios “La batidora”, que se dirigen a chicas de entre 10 y 16 años.

Los principales objetivos del taller “Cuéntame” se centran en: resolver posibles dudas que puedan tener las chicas sobre el tema de la sexualidad; conocer el funcionamiento del cuerpo y el ciclo menstrual; trabajar la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual; tratar de disminuir el número de embarazos no deseados en chicas jóvenes de la zona; favorecer hábitos de higiene femenina e intentar romper muchos de los tabúes y estereotipos existentes en relación a esta temática. Este taller consta de seis sesiones y en una de las últimas, se cuenta con la participación de la ginecóloga del centro de salud de San Juan que les ofrece una visión general sobre lo trabajado en las sesiones y aporta alguna información específica que pueda resultarles de interés.

El taller “La batidora” tiene como objetivos: que las chicas dispongan de información y conozcan la importancia de la dieta mediterránea, las diferentes enfermedades que puede producir una alimentación inadecuada, la importancia de la higiene buco-dental y la práctica del deporte. Se trata de un taller de cinco sesiones que se desarrolla con una metodología participativa, a través de dinámicas grupales y la realización de actividades lúdicas como un concurso de recetas.

En el área de ocio y tiempo libre, se realizan visitas a diversos lugares con los jóvenes y actividades como rapel, tiro con arco, piragüismo, paseo en karts, etc.

### **6.3.2.5. Punto municipal de información a la comunidad LGTB**

En el mes de abril del año 2010 comienza a funcionar el servicio municipal de información para personas homosexuales, transexuales y bisexuales. Se trata de una iniciativa municipal que trata de: sensibilizar a la población sobre la homofobia, manifestada en actitudes y lenguajes todavía imperantes en nuestra sociedad; crear espacios propios de orientación y asesoramiento dirigidos a la población homosexual, transexual y bisexual, que en más ocasiones de lo que sería recomendable, posee demandas aún no atendidas o escuchadas como propias; y, por último, promover la participación activa de este colectivo en la vida diaria del pueblo, fomentando su presencia en los diferentes entornos culturales, sociales y vecinales de la localidad.

Desde este punto municipal se ofrece información y asesoramiento en materia de: ocio y cultura LGTB (centros de interés, eventos, asociacionismo, festivales, lugares de encuentro...); salud (grupos de autoayuda, cambio de sexo, prevención de enfermedades...); formación para la inserción laboral y reciclaje profesional; orientación a familias; asesoramiento legal (violencia de género, adopciones) y derivación de los dispositivos municipales especializados.

Además se desarrollan otro tipo de acciones como son: la elaboración actualizada de material divulgativo sobre noticias de interés; la elaboración de material didáctico para programas y centros educativos; el establecimiento de redes de trabajo entre ciudadanos implicados y entidades asociativas LGTB y otras entidades de la localidad que lo deseen y el fomento de la participación de la ciudadanía de San Juan en los actos reivindicativos y solidarios LGTB de ámbito provincial, nacional y europeo.

El punto de información es coordinado y dinamizado por la educadora social del equipo del centro de servicios sociales, que dedica un día a la semana a la atención de la ciudadanía que acude a este servicio. Sin embargo, aunque se están dando los primeros pasos todavía persisten muchos prejuicios entre la población y se prevé la consecución de resultados a largo plazo. Se trata de una iniciativa reciente, que precisa de un importante trabajo de concienciación de la población, a fin de que adopte el carácter de servicio

comunitario y se superen los numerosos prejuicios y estereotipos que tiene la población respecto al colectivo LGTB.

Finalmente, tras presentar los diferentes programas que se están desarrollando en el municipio de San Juan de Aznalfarache, hemos de destacar que por recortes presupuestarios derivados de la situación de crisis socioeconómica en el curso 2009-2010, no se ha desarrollado el programa “Fresquito” que se venía realizando anualmente en los meses de verano. Se trata de un programa destinado a los niños y niñas con edades de entre 5 y 12 años residentes en la localidad, incidiendo especialmente en la población infantil residente en las zonas de intervención del Plan ZNTS (barriada de Santa Isabel y calles adyacentes). Además, con la actual situación de ajustes presupuestarios, algunos de los programas de los Planes de Santa Isabel y el Monumento están siendo suprimidos o reducidos.

### **6.3.3. La intervención socioeducativa en los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache**

Las intervenciones socioeducativas en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache se desarrollan fundamentalmente dentro de dos planes de actuación, el Plan de Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) del barrio de Santa Isabel y el Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables de la barriada de Nuestra Señora de Loreto (“El Monumento”); de ahí que los análisis que se presentan se centren íntegramente en el trabajo educativo llevado a cabo en estas dos zonas del municipio. En el equipo de servicios sociales trabajan dos educadores sociales que forman parte de la plantilla estable y educadores y educadoras sociales contratados por programas, dependientes de los Planes de los barrios indicados.

Las principales características de las intervenciones socioeducativas son las siguientes:

- Los principios de mayor relevancia en los que se fundamentan son la universalización y el trabajo en equipo. Los procesos de planificación presentan importantes limitaciones debido a la falta de una visión global del servicio y las evaluaciones de los



programas se centran casi de manera exclusiva en la valoración de los resultados finales en las memorias anuales.

- Predominan las actuaciones grupales y comunitarias, dado que el trabajo educativo se lleva a cabo dentro de los Planes de las barriadas de Santa Isabel y el Monumento, orientados a la dinamización de las entidades del territorio y a la promoción de la participación social.
- La toma de contacto y el establecimiento de la relación educativa se realiza fundamentalmente en espacios abiertos, destacando las potencialidades del centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA) para crear un clima de confianza con las familias y establecer un vínculo educativo que sirva de base para el desarrollo de posteriores actuaciones.
- En el acompañamiento educativo destaca el trabajo con asociaciones y la inclusión de dos animadoras socioculturales que realizan funciones de mediación en el barrio de Santa Isabel, enfocando sus actuaciones al trabajo con la infancia, adolescencia y familias de la comunidad gitana. El cierre de las intervenciones educativas en los servicios sociales comunitarios se encuentra con múltiples limitaciones derivadas de la frecuente cronificación de las situaciones de dificultad en los colectivos con que se trabaja.
- Las actuaciones educativas se desarrollan en diversos espacios de intervención, destacando la inadecuación de las visitas a domicilio cuando no se contacta previamente con las familias en otros espacios. También destaca la falta de locales municipales para la realización de los programas educativos en la barriada del Monumento y la necesidad de acondicionar el centro de servicios sociales (“antigua casa de maestros”) y el centro San Hermenegildo (actualmente centro CAIA).
- Además, se pone de manifiesto la existencia de tensiones entre la demanda de resultados visibles a corto plazo y la lentitud de los cambios en la calidad de vida de las personas, que se ven incrementadas por la escasez de tiempo para la implementación de los programas educativos de las barriadas de Santa Isabel y el

Monumento, dependientes de subvenciones que se renuevan anualmente.

### **6.3.3.1. Principios básicos de las intervenciones socioeducativas**

En los siguientes apartados se analizan los principios fundamentales que guían las actuaciones educativas desarrolladas en los servicios sociales comunitarios del municipio estudiado, siendo los de mayor relevancia el principio de universalización y el de trabajo en equipo, tal y como se muestra en la matriz incluida en el anexo 1.3.

#### **6.3.3.1.1. Entre la universalización y la focalización**

La universalización, entendida como los procesos educativos dirigidos a toda la ciudadanía, constituye uno de los pilares básicos de las prácticas educativas desarrolladas en el caso estudiado, fundamentalmente mediante la aproximación de los servicios a las barriadas de Santa Isabel y el Monumento y la creación de redes locales que faciliten la dinamización y la participación social de la ciudadanía de ambas zonas:

*Se fomenta mucho el trabajo con asociaciones, las asociaciones de esta barriada estaban muertas totalmente... (E45: 45:41).*

*Pues todo eso junto con la siguiente finalidad que es el contacto con las entidades sociales de la barriada, como las asociaciones vecinales, las deportivas, culturales y demás, pues todo digamos es hacer..., aglutinarlo y crear redes sociales que integren todos estos apartados (E39: 39:4).*

Aun predominando esta perspectiva universalista, centrada en la potenciación de la participación ciudadana, se llevan a cabo un conjunto de actuaciones dirigidas a colectivos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social. En concreto, el Plan ZNTS de Santa Isabel está estructurado en diversas líneas de intervención que tienen como foco de atención los colectivos siguientes: población gitana, población escolar, familias, infancia y adolescencia, etc.:

*Y prioritariamente tienen..., entran antes las chicas gitanas que las no gitanas, pero también se pueden apuntar chicas no gitanas. Además, en este barrio tienen mucha relación unas con otras, no tienen diferencia ninguna (E40: 40:1).*

*Una que es la intervención con infancia y adolescencia que ahí tenemos un centro de atención a la infancia que es de cuatro de la tarde a ocho de la tarde, ahí tenemos niños desde tres años hasta los catorce años, con grupos, con cuatro grupos muy definidos (E38: 38:97).*

*Aula de la convivencia, que acogemos a expulsados de instituto (E42: 42:46). Este tipo de alumnado pertenece, casi de forma generalizada, a familias desestructuradas o estructuradas con códigos en los que no se contempla el hecho educativo-instructivo como elemento fundamental, los conceptos de igualdad están muy difuminados (especialmente entre los dos sexos) y la consideración de la formación personal como elemento de bienestar social no está consolidada (E59: 59:18).*

*Trabajamos con toda la familia y también a nivel individual (E48: 48:27).*

Asimismo, en la barriada del Monumento se ponen en marcha iniciativas dirigidas a la juventud, personas mayores, infancia, etc.:

*Y ahora hay otro servicio que es para mayores, porque además la población de allí del Monumento es muy característica, en el sentido de que la mayoría de las personas que habitan allí ya suelen ser mayores, porque era una zona militar y por varias causas todas las que habitan son personas mayores y entonces lo que hacemos es un poco eso (E43: 43:5).*

*La verdad es que... trabajas, trabajas con toda la población. Inclusive con jóvenes que de hecho hemos hecho también actuaciones con ellos, que dices bueno, están un poco más perdidos (E43: 43:8).*

También, dentro del centro de servicios sociales se ha iniciado un punto municipal de atención a la comunidad LGTB, el *servicio municipal de información para personas homosexuales, transexuales y bisexuales* (E53: 53:6), que desempeña una importante labor de asesoramiento a este colectivo en temáticas de ocio, sexualidad, ámbito jurídico, etc. y a la ciudadanía en general.

Asimismo, en los servicios sociales comunitarios se integra orgánica y funcionalmente el equipo de tratamiento familiar (ETF), centrado en las familias que presentan carencias o dificultades para la atención de las necesidades básicas de los menores y que no requieren su separación del medio familiar, realizando *un trabajo de seguimiento para niños que están en posible situación de desprotección* (E46: 46:6). Se trata de un servicio comunitario específico, dirigido a familias en las que se identifican factores de protección y que asumen voluntariamente un compromiso para la mejora del cuidado de los menores y de la propia dinámica familiar.

En opinión de las educadoras y educadores sociales, en los servicios sociales comunitarios existen importantes dificultades para el acercamiento de las actividades a los colectivos diana, especialmente en espacios abiertos, dado que la mayoría de las personas que participan en programas comunitarios y se aproximan a los servicios son aquellas que cuentan con mayores recursos personales, para poder acceder a la información o ya están sensibilizados y/o interesados en una temática concreta:

*Lo complicado es saber llegar a poner en marcha un trabajo educativo con una familia, o con un colectivo o con una población en general, o con, o con una población en general..., ese es la, el trabajo que tenemos que ir dándoles vueltas a ver cómo encajamos el poder trabajar, sobre todo poder trabajar con aquellas familias que más lo necesitan que se trabaje (...) Quizá el trabajo consiste en buscar estrategias para acercar a esas familias que realmente están en riesgo, que realmente tienen esa deficiencia, acercarlas a esos dispositivos* (E38: 38:105).

En este sentido, se indica:

*Porque claro, aquí estamos siempre en lo mismo, si yo monto una escuela de familia para trabajar la organización del hogar, la concienciación de la importancia de la educación de la escuela, de que los niños asistan y a esa escuelas de familias yo le doy en mi ámbito municipal, le doy su publicidad y me llegan madres y padres que realmente están concienciados, pues entonces, no digo que no valga para nada, porque siempre lo que hagas es bueno pero no llega a las familias realmente que tienen ese, esa realidad (E38: 38:105).*

Esta situación está directamente relacionada con la utilización de canales de información y difusión adecuados, puesto que a pesar de los notables esfuerzos que se han ido realizando en los últimos años con el incremento de las labores de edición y difusión de cartelería, trípticos, uniformización de la imagen corporativa, implantación de mecanismos de información personalizada acerca de las iniciativas de servicios sociales en diferentes recursos comunitarios, etc., los procesos seguidos para la captación de la población presentan limitaciones:

*Pero las dificultades, bueno, para mí la mayor es el hecho de que no llegamos a dónde tenemos que llegar, no se llegan a las familias que hay que llegar. Llegamos a gente pero..., a grupos que están por encima pero a los de abajo, a los “chungos” en realidad no se llega. Y tú lo intentas y lo intentas, y no llegas. Entonces hay un problema, bueno hay dos problemas: uno, que ellos no quieran que tú llegues, y otra que no sabemos llegar (E47: 47:34).*

A estas dificultades se añade la presencia de un colectivo importante de personas que se encuentran en una situación “cronificación” o dependencia respecto de los servicios sociales y que apenas participan en los programas educativos si éstos no tienen como contrapartida la obtención de una prestación económica:

*Y luego están anclados en una forma de vida que ya no le vienen de ellos sino de generaciones más atrás, que a lo mejor con una cantidad de dinero pero mínima viven seis o siete, malviven, y no lo ven como algo... Como que eso es normal, que tampoco se intentan superar ni tienen... (E48: 48:13).*

Por último, se ha de indicar que desde las Delegaciones de políticas de mayores y políticas de integración se llevan a cabo programas específicos dirigidos a los colectivos de personas mayores e inmigrantes, con notable presencia en el término municipal. En la anterior legislatura, la atención específica a estos sectores de población le correspondía a la Delegación de Bienestar Social e Igualdad, pero con el nuevo equipo de gobierno se crearon las Delegaciones de Políticas de mayores y Políticas de integración cuyas competencias y actuaciones no son incluidas en el presente análisis.

En general, entre la universalización y la focalización, se puede afirmar que los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache apuestan por unos servicios sociales para toda la ciudadanía mediante la potenciación de las entidades sociales del territorio y el desarrollo de programas comunitarios, poniendo especial atención en los colectivos vulnerables de las barriadas de Santa Isabel y Nuestra Señora de Loreto (“El Monumento”), fundamentalmente, la infancia y la adolescencia.

#### **6.3.3.1.2. La planificación de las actuaciones educativas**

El proceso de planificación de las intervenciones socioeducativas varía en función del tipo de programa al que hagamos referencia. En los servicios sociales de San Juan, los educadores y educadoras sociales que realizan la planificación de los programas de intervención son aquellos contratados por programas en los planes de Santa Isabel y el Monumento, dado que la educadora y el educador social de plantilla asumen principalmente tareas de coordinación. En este sentido, se aprecia una cierta debilidad en las programaciones debido a la inestabilidad laboral de los educadores sociales y animadores socioculturales de ambos Planes, produciéndose anualmente cambios en la composición de los equipos:

*Sin embargo, el hecho de que no haya plantillas tan estables que lleven esos programas... aunque después a lo mejor para el trabajo pues igual que en todos sitios, para el trabajo más duro, más tal. Más duro no, o más de batalla, pues se contraten todos los años monitores y demás, al no haber tanto personal estable, los únicos que están es O. por un lado y G. por otro, para muchísimas cosas, pues hace que en cierta manera pierda un puntito de valor (E39: 39:46).*

Además, en el programa de intervención socioeducativa familiar del Plan ZNTS, destaca la excesiva dependencia de las educadoras sociales de las directrices emitidas por las trabajadoras sociales del equipo de infancia y familia, al no contar las profesionales de la Educación Social con la información necesaria ni la autonomía suficiente para implementar el programa. Las áreas en las que deben incidir las educadoras sociales son preestablecidas por las trabajadoras sociales, así como el tipo de actuaciones y su duración. En este sentido, se detectan limitaciones para la atención de cada caso particular desde una perspectiva socioeducativa:

*Una vez aprobado el caso, es él/la trabajador/a social quien justifica la intervención y determina los objetivos que se pretenden cumplir en cada caso. Teniendo en cuenta los objetivos, determinamos las áreas en las que debemos incidir y concretamos actividades que debemos realizar inicialmente (DOC 56: 56:10).*

*Establecimiento de un Proyecto de Intervención Familiar Individualizado (PIFI) con cada una de las familias coordinado por el/la responsable de la UTS y el coordinador de esta línea de intervención del Plan ZNTS, que recoja las actuaciones a realizar en las siguientes áreas: organización del hogar (mantenimiento vivienda y bloque, manejo recursos,...); educación en hábitos saludables (alimentación, vestuario, higiene, planificación familiar,...); educación-formación (rendimiento escolar, absentismo escolar, relaciones con la escuela,...); pautas y criterios educativos (expectativas, disciplina, sistema de supervisión,...) (DOC 61: 61:45).*

En otros programas, como la línea de dinamización o el Aula de Convivencia, son los propios educadores quienes se encargan de la planificación, bajo la coordinación del educador social responsable del Plan ZNTS de Santa Isabel. En la línea de dinamización, el proceso de planificación de las actuaciones a realizar se lleva a cabo mediante el establecimiento de sesiones de trabajo conjuntamente con las entidades y la organización a lo largo del año de tres semanas culturales, con el fin de promover la participación del tejido asociativo del barrio:

*Primero elaboramos un material, un dossier, lo que era todo el plan de la zona, contacto directo con los servicios sociales para editar ese dossier que tú lo tienes (...) para informarlos de que se iba a llevar, que se estaba llevando ya a cabo este plan, que tal, que había un apartado de dinamización donde se iban a plantear semanas de trabajo conjunto, que para cualquier cosa yo los mantendría informados de subvenciones, de tal, de esto y lo otro, y más o menos, planteando un trabajo común (E39: 39:53).*

*Esta fase inicial de toma de contacto nos hizo redefinir y replantear nuevas estrategias para promover la participación e inclusión de las entidades en aquellas actividades de dinamización de realización común, así como de medida de fomento e impulso para todas aquellas medidas que las propias entidades nos pusieron de manifiesto (E58: 58:39).*

En el Aula de Convivencia la planificación de las intervenciones se define por su carácter flexible, dado que la labor del educador social responsable de la misma depende del número de alumnas y alumnos expulsados de los IES que varían a lo largo del curso. Sería deseable una coordinación más estrecha entre este servicio y el centro educativo en cuanto a la evaluación de las tareas realizadas por el alumnado durante su estancia en el Aula y del significado que la expulsión ha tenido para el adolescente en cuestión:

*El aula de convivencia no es lo mismo que tenga yo expulsados todo el curso, muchos niños expulsados, siempre, a que haya semanas o meses, o un mes que no haya ningún expulsado (E38: 38:58).*

*Otras veces qué hago, me pongo yo a jugar al fútbol con ellos [risas]. O al ajedrez o a lo que sea (E42: 42:49).*

Las animadoras socioculturales que llevan a cabo las actividades de ocio y tiempo libre del centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA) desarrollan una planificación sistemática de las sesiones diarias de trabajo en grupo, estableciendo directrices comunes de actuación y ritmos de aprendizaje muy pautados en las reuniones semanales del equipo de monitores:



*Cada grupo tiene un animador sociocultural a su cargo, cada grupo. Y todos los días hacen una hora de deporte que hay un animador exclusivamente de deporte, hacen una hora de apoyo escolar, hacen una hora de talleres, talleres educativos y hacen una hora de actividades y juegos al aire libre.*

*Dos días a la semana van a un taller de teatro donde tenemos un animador exclusivamente para temas de teatro, teatro y creatividad y demás, todo eso lo hacen en un centro que tenemos específico en el barrio que es el que está San Hermenegildo y a eso van todos los días de la semana por las tardes. Eso es la atención a la infancia y ahí tenemos a todos los menores del barrio (E38: 38:113).*

*Cada una de las educadoras se ocupa de su grupo de infancia, pero intentan llevar un control del tiempo, de las actividades a realizar en cada momento (OB50: 50:8).*

En cuanto a las actuaciones de apoyo al profesorado, realizadas por una animadora sociocultural en el CEIP Esperanza Aponte, se detectan dificultades debido a los continuos cambios de horario por parte del equipo directivo en las tareas a realizar por esta profesional. Además, en el periodo del trabajo de campo (curso 2009-2010), la animadora no disponía de un espacio físico en donde realizar actividades grupales con los alumnos durante los tiempos de recreo, viéndose obligada a actuar en el patio con todo el alumnado del centro. En consecuencia, los procedimientos de organización y racionalización de las actuaciones educativas presentaban notables limitaciones:

*Este año esas actividades este año no están siendo tan..., no sé cómo decirte, no están tan organizadas ni tan programadas, porque en los años anteriores yo tenía una sala donde los niños venían y sabían el día que le tocaba, en el recreo y el día que les tocaba por curso. Entonces cuando a ellos le tocaba, ellos llegaban a la zona donde yo estaba y allí preparábamos las actividades, podían ser o actividades o juego (animadora sociocultural)<sup>18</sup>.*

---

<sup>18</sup> En esta cita no se indica el número de entrevista para evitar el reconocimiento de la identidad en posteriores citas vinculadas a la animadora sociocultural del CEIP Esperanza Aponte.

En general, en estas intervenciones prima la flexibilidad y la adecuación a los gustos e intereses de la infancia:

*Y muchas veces aquello de “seño, vamos a cantar”, pues cantamos, “vamos a bailar”, pues bailamos. Que es más bien lo que ellos vayan decidiendo lo que hacemos en los recreos y cuando se acerca la semana cultural pues los recreos los utilizo para ensayar (animadora sociocultural).*

Por otra parte, en la barriada del Monumento, la labor de la animadora sociocultural perteneciente al Plan de zonas vulnerables se centra en la planificación del punto de salud y la organización de talleres diversos (actividad física, cocinoterapia, relajación, etc.) dirigidos a múltiples colectivos (mayores, infancia y juventud, etc.):

*Con personas mayores está J. y hacen talleres también que están dentro del taller de salud, como por ejemplo el de memoria, tenemos uno programado que era el de actividad física y deporte, otro que tenemos de cocinoterapia, otro que tenemos de relajación y entonces se le va dando forma y contenido a ese punto de salud (E43: 43:6).*

Por último, se ha de destacar que en los servicios sociales comunitarios de este caso el principio de planificación no constituye un elemento fundamental de las intervenciones debido a la dispersión de lo “educativo” en múltiples actuaciones a nivel micro sin una visión global y a la falta de espacios de reflexión común entre los profesionales (salvo excepciones) que permitan que este principio pueda materializarse de manera adecuada.

### **6.3.3.1.3. La evaluación de las intervenciones socioeducativas**

La valoración de las actuaciones educativas, llevadas a cabo en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, se realiza en cada programa a través de las memorias anuales, dentro de la cuales ocupan un lugar destacado las propuestas de mejora indicadas por los profesionales:

*Normalmente se hacen evaluaciones a final de año, pero todo dirigido a elaborar la memoria después (E44: 44:39).*

*Y la evaluación pues la hacemos conjunta y bueno, se hace su memoria. Sobre todo (...) propuestas de mejora. Que hagan la evaluación de cómo ha ido todo, todo el trabajo (...). Sí, es anual. La evaluación es anual, con la memoria anual (E38: 38:59).*

*Yo ya te lo comenté, yo suelo ser más positivo en las evaluaciones, que busco siempre más el potenciar el lado positivo que no el negativo. Y el negativo pues si surge pues buscar propósitos de mejora y poco más, no me paro a..., no me paro a..., a hacer evaluaciones donde se incide todo lo negativo, parece que al final es que todo ha salido mal (E39: 39:26).*

Para la elaboración de la memoria anual se utilizan diferentes instrumentos y técnicas de recogida de datos: cuestionarios, observaciones, conversaciones informales, etc. Por ejemplo, en el programa de *Formación y prácticas en empresas* se realizan observaciones directas a las personas participantes y se emplean cuestionarios dirigidos a las empresas y a los alumnos que realizan las prácticas en las mismas; en la *Escuela de familia* se aplican cuestionarios al finalizar el curso incluyendo ítems referidos a la adecuación del local, la duración y horario de las actividades, los temas tratados, las participantes, la formadora y un apartado final de sugerencias; en el *Programa de intervención socioeducativa familiar* las educadoras sociales utilizan fichas en las que registran *todas las visitas, todas las comunicaciones con otros profesionales* (E48: 48:51); en los talleres de sexualidad y alimentación dirigidos a las adolescentes de la comunidad gitana, la evaluación se realiza por medio de conversaciones informales mantenidas entre la monitora y las participantes al finalizar cada taller.

Dentro del Plan ZNTS, en la línea de dinamización y en el centro CAIA predominan las evaluaciones sistemáticas realizadas de manera conjunta por varios profesionales, con la pretensión de garantizar una cierta continuidad e introducir modificaciones durante el proceso que optimicen las prácticas educativas:

*La evaluación de dinamización nos centramos sobre todo en la evaluación de las dos semanas que hemos hecho, se hace por una parte, por una parte, hemos hecho ya dos reuniones de evaluación con todos los agentes implicados que no son de entidades (...). Todos*

*los dispositivos que participan, por ejemplo el centro CAIA, la escuela tal, la escuela ocupacional, el grupo de familias, toda la gente que..., los coles y todo el tema. Todos esos hacemos una reunión conjunta, hacemos un par de reuniones antes de la semana o tres, en función de lo que nos haga falta de coordinación y hacemos una reunión final de evaluación (E39: 39:25).*

*En el centro CAIA todos los viernes en horario de mañana, se han celebrado reuniones de coordinación en las que entre otras cuestiones se analizaba el desarrollo del Programa durante la semana anterior. En estas reuniones se comentaban las incidencias, se valoraba el trabajo de la semana, y se adoptaban las decisiones oportunas para mejorar y optimizar el trabajo (E60: 60:13).*

Pero a nivel de servicios sociales comunitarios resulta necesario mejorar las evaluaciones internas de cada uno de los programas, estableciendo sistemas de registro homogéneos para todos los profesionales de la educación y organizando encuentros sistemáticos de carácter evaluativo, que posibiliten a los profesionales aportar y recibir propuestas para mejorar sus prácticas, dado que según las entrevistas y observaciones registradas es un aspecto poco desarrollado:

*Esto como estructuramos, al final se van haciendo evaluaciones. Aunque la evaluación por norma general se hace al final cuando termina ya lo que es el programa y se vuelve... es cuando se hace un poco la revisión de todo lo que se va haciendo. Lo suyo sería hacerlo de forma procesual, aunque lo vayamos viendo y vemos cosas que decimos “bueno esto no funciona”, sobre la marcha vamos retirando cosas o vamos poniendo cosas en marcha, según vaya funcionando o no. O según se vaya viendo si tienen salida o no, quiero decir eso es hacer una pre-evaluación pero evaluación con estadísticas o con...de carácter formal no hay hasta la finalización de lo que es el programa (E43: 43:11).*

*Las educadoras sociales no cuentan con un sistema de registro homogéneo (DC68: 68:39).*

*Respecto a las evaluaciones, destacar que se realizan al final para las memorias anuales; no se evalúa de forma continua de manera*

*sistemática. El seguimiento se realiza mediante encuentros informales, correos electrónicos o llamadas telefónicas (DC68: 68:34).*

En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de sistematizar las evaluaciones a realizar en grupo por parte de todo el equipo y aquellas que ha de realizar cada profesional en su práctica cotidiana durante el proceso de intervención. En ocasiones, las evaluaciones conjuntas diluyen la reflexión individual y la falta de sistematicidad. Que esto suceda, puede conducir a conclusiones erróneas, más preocupadas por satisfacer las expectativas del nivel político que los intereses de los colectivos con los que se trabaja, al focalizarse los esfuerzos en la elaboración de la memoria anual, centrada fundamentalmente en los logros alcanzados.

#### **6.3.3.1.4. El trabajo en equipo**

Como ya apuntaba Mejías (2002, p. 128), se ha de poner de relieve que en muchos casos el aumento de profesionales, en torno a programas, está produciendo un incremento y una organización desordenada, sin una planificación que contemple las prioridades y tenga una visión del conjunto de las actuaciones a nivel municipal. Todas las delegaciones se están moviendo alrededor de las convocatorias sin un verdadero control y visión de los proyectos que concurren a las mismas, dando lugar, en muchos casos, a situaciones en las que los proyectos iniciales de las convocatorias no coinciden para nada con las actuaciones que se ponen en marcha en la realidad. Todo esto favorece los solapamientos y las duplicidades en los servicios, produciéndose una gran dispersión en los contenidos y un diseño de objetivos nada claro.

Los servicios sociales comunitarios en San Juan de Aznalfarache cuentan con un equipo de trabajo constituido por personal de plantilla, denominado de infancia y familia, formado por: trabajadores y trabajadoras sociales, graduada social, psicóloga y dos educadores sociales, siendo la coordinadora de dicho equipo una de las trabajadoras sociales del centro. Éste es el equipo base de los servicios sociales del que dependen el resto de profesionales integrados en programas.

Además, existe un equipo de trabajo del Plan ZNTS de Santa Isabel formado por monitores, animadores socioculturales y educadores sociales que participan en diversos programas, bajo la coordinación del educador social del equipo de infancia y familia. Asimismo, se ha constituido un equipo de tres personas que trabajan en el Plan de zonas vulnerables de la barriada del Monumento (animadoras socioculturales), coordinado por la educadora social del centro de servicios sociales. Por último, el equipo de tratamiento familiar (ETF), dirigido por la psicóloga del equipo de infancia y familia, está integrado por una trabajadora social, una psicóloga y un educador social, que dependen orgánica y estructuralmente de los servicios sociales municipales.

Las reuniones de coordinación se realizan de manera diferenciada en cada uno de los equipos, de forma que tanto los equipos de infancia y familia del centro de servicios sociales, del Plan ZNTS de Santa Isabel, del Plan de la barriada del Monumento y del ETF, tienen sus propios mecanismos de coordinación. Las reuniones de coordinación del equipo de infancia y familia tienen periodicidad quincenal, mientras que el equipo del ETF tiene establecidas sus reuniones una vez por semana, los profesionales que forman parte del Plan ZNTS se reúnen los últimos viernes de cada mes, y en el Plan de la barriada del Monumento las reuniones son establecidas entre la coordinadora y las tres animadoras socioculturales en función de su propia disponibilidad y de la urgencia de las temáticas a tratar.

En el centro de servicios sociales comunitarios una de las principales debilidades detectadas se refiere al funcionamiento del trabajo en equipo, puesto que salvo para la realización del seguimiento de los casos de menores en situación de riesgo social o para la resolución de problemáticas concretas, no se han desarrollado directrices comunes de intervención, ni un sistema de reuniones periódicas efectivo para la coordinación. También en los propios Planes se detectan limitaciones en este sentido:

*Sí, nos reunimos mucho menos de lo que deberíamos porque no tenemos tiempo. Y después como somos todos muy folloneros en el momento de la reunión pues nos vamos por los cerros de Úbeda y nunca terminamos de hablar el tema del que estamos, intentando, hombre nunca no estoy exagerando (E45: 45:55).*

*Las relaciones personales son las relaciones personales y son muchas horas juntos. No hay realmente problemas, somos personas que..., que personalmente nos llevamos bien (...). No somos muy formales, en el sentido de la formalidad. Y quizá esa informalidad realmente sea efectiva, sabes porque nos vemos en el pasillo, comentamos, que para aquí que para acá, y a lo mejor formalmente no lo estamos haciendo pero en la realidad lo estamos haciendo. Pero sí que es verdad que se debe de formalizar más ese tipo de coordinación, ¿no? (E38: 38:82).*

*Sí, entonces vámonos al “tajo” tenemos que terminar esto, concluimos, vamos hacia delante y ya nos olvidamos de la coordinación (...). Porque empezamos muy bien, empezamos muy bien a coordinarnos, empezamos muy bien a llamarnos “oye, qué tal, cómo está esto...”. Sí hay mayor información y mayor difusión porque vamos a intentarnos mandar todas las cosas a todos, pero aún así sigue faltando un poco eso (E43: 43:42).*

Esta situación responde fundamentalmente a dos motivos: de un lado, a la propia dinámica de funcionamiento de los servicios basada en el “actuacionismo”; y, de otro, a la ausencia de una figura de coordinación clara dentro del equipo. En opinión de las personas entrevistadas, este último aspecto explica en buena medida la falta de un trabajo eficaz, dado que aunque una de las trabajadoras sociales asume las labores de coordinación, no cuenta durante su jornada laboral con el tiempo suficiente para desarrollarlas de manera adecuada, al tener que compaginar dichas tareas con sus funciones habituales en la Unidad de Trabajo Social que tiene asignada:

*La principal dificultad que tengo yo aquí es que no existe una coordinación técnica. Nuestra compañera R. tiene un trabajo, tiene un trabajo, o sea, “desbordador” en temas de gestión, de gestión económica y de...gestión. Es una parte, un papel de gestor y de... de que no se pierda ningún recurso de los que ya hay. Que ya con eso va bien (E44: 44:61).*

*Más que coordinadora, intenta resolver los conflictos y asume muchísimo trabajo de gestión (DC68: 68:33).*

Esta falta de liderazgo genera importantes dificultades en los procesos de toma de decisiones dado que no existen directrices consensuadas técnicamente que guíen los acuerdos a adoptar ni la asunción de compromisos. Desde esta óptica, una de las entrevistadas enfatiza que *aquí todos los compañeros estamos al mismo nivel de decisión, entonces si tú y yo estamos diseñando un programa y estamos en desacuerdo ¿quién decide sobre qué?* (E44: 44:62). En consecuencia, se generan tensiones en el trabajo diario, de manera que cada cual acaba por desarrollar de manera aislada su quehacer profesional, sin sentirse partícipe de un proyecto más amplio en el que todos los integrantes estén implicados.

Aun así, se han conseguido algunos avances en la dinámica de trabajo en equipo en el Plan ZNTS de Santa Isabel, en donde el educador social -que desde el año 2009 se encarga de su coordinación- ha venido estableciendo directrices claras y comunes de actuación a fin de que, por un lado, se potencie el sentimiento de pertenencia y se mejoren las relaciones entre los miembros del equipo y, por otro, las actuaciones educativas desarrolladas en el barrio obtengan mejores resultados. En este sentido, se observa una cierta satisfacción entre los educadores sociales, animadores socioculturales y monitores de tiempo libre que forman parte del Plan con el trabajo realizado. Incluso otros profesionales del equipo de servicios sociales, que no participan directamente en el Plan, realizan una valoración positiva de su funcionamiento tras las nuevas directrices adoptadas por el educador-coordinador, que ha conseguido dotar de sentido y coherencia a un conjunto de programas que anteriormente estaban dispersos:

*El replanteamiento teórico de la intervención en la ZNTS 2009/2010 ha definido y determinado con mayor claridad los objetivos y actuaciones que ejercemos en la zona de forma global, lo que ha favorecido la visibilidad de unos resultados que en otras ocasiones se mostraban más parciales, es decir, esta reformulación ha dotado de coherencia global a cada una de las líneas de actuación por separado y a todas en su conjunto (E56: 45:83).*

*Entonces la única red que ahora mismo más o menos funciona a esos niveles, con limitaciones ya te digo, es la zona. Zona de transformación social, que P. la está llevando con unas líneas muy concretas, con unos objetivos muy concretos de intervención en cada*



*una de ellas, un nivel de participación de las diferentes personas que implican (E44: 44:20).*

Una de las iniciativas fundamentales, que ayuda a aglutinar los esfuerzos del personal del Plan, es la organización de *tres macroactividades a lo largo del curso para hacerlas en el barrio, para lo mismo, para que todo el personal que trabaje en zona, tenga una..., una..., un objetivo común durante una semana de hacer actividades conjuntas. Por ejemplo, la semana que viene pues van a estar todos, ya nos hemos reunido varias veces para organizar lo que es la macroactividad esa en el barrio. Entonces todos se sienten... partícipes de un trabajo como antes estaba un poco más diluido, cada uno llevaba, aunque cada uno específicamente hace una cosa concreta (E38: 38:55).*

Respecto a la distribución de funciones dentro del equipo, cabe destacar que cada profesional tiene asignadas un conjunto de tareas y de acciones a desarrollar en su puesto de trabajo. Sin embargo, la delimitación de funciones entre el trabajador social y el educador social resulta confusa en la práctica profesional: *entonces llega un momento que no sabes muy bien. Y de hecho aquí trabajan con nosotros en muchos programas muchas educadoras, trabajadoras sociales de formación y educadora social de, en la práctica (E38: 38:18).* Se trata, en general, de técnicas habilitadas como educadoras sociales pero con formación en Trabajo Social o con la titulación de Pedagogía que centran su actividad profesional en el acompañamiento educativo y la movilización de recursos para las personas con que trabajan:

*Ya como educadores concretamente yo creo que es la dificultad que hay en la división de las funciones entre el trabajador social y educador. Hay ahí una línea ahí que no..., que no se llega todavía a saber cuáles son las funciones bien de uno y de otro, ¿no?. Se solapan, hay cuestiones que están muy claras, pero hay otras cuestiones que se solapan mucho (E38: 38:128).*

*También, existe una indefinición en la contratación de educadores, dado que hay trabajadores sociales, pedagogos, etc., contratados como educadores (DC68: 68:90).*

Del mismo modo, en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, detectamos la existencia de profesionales que desempeñaban

labores correspondientes a otros perfiles profesionales, generalmente de un nivel formativo superior. Algunas de las animadoras socioculturales contratadas en los Planes llevan a cabo funciones educativas que corresponden al perfil del educador social, pero debido a la necesidad de reducir costes se viene optando por contratar a técnicos en animación sociocultural o a personas que posean ambas titulaciones para desempeñar tales funciones. Esta situación ya fue puesta de manifiesto en el estudio realizado por Mejías (2002, p. 128), en el que se indicaba que el aumento de profesionales para la realización de los programas subvencionados en algunas de las delegaciones de San Juan (Mujer, Juventud y, sobre todo, Servicios Sociales) “tiene la particularidad que en la mayoría de los casos corresponden a perfiles de Animadores Socioculturales y Monitores de Talleres; las personas que concurren a estas plazas suelen ser diplomados (Trabajo Social, Magisterio, Educación Social, etc.) y/o licenciados (Pedagogía, Psicología, Historia, etc.) y ocurre que están realizando funciones más acordes con las titulaciones que poseen que por el tipo de contrato laboral que han suscrito (...), con la de que son contratos en precario y casi siempre a media jornada”.

Además, como se indicó al hacer referencia al principio de planificación, se observa una significativa dependencia de la labor de las educadoras sociales de los criterios establecidos por las trabajadoras sociales, dado que en el ámbito de la educación familiar son las profesionales del trabajo social quienes marcan los objetivos, el tipo de actuación, la duración y el momento de cierre de la intervención, reduciéndose la labor de las educadoras sociales a la fase de recogida de información y de ejecución de los proyectos educativos. En la dinámica cotidiana frecuentemente las educadoras sociales carecen de una visión global acerca de las familias, dado que su función se reduce a “investigar” o bien a realizar un seguimiento de la situación familiar hasta que por motivos -que no siempre conocen- se dé por finalizado el proyecto de intervención:

*Ellas normalmente son las que nos derivan las familias, nos ponen los objetivos a trabajar con ellas, ¿vale?. También nosotros podemos de familias que veamos del barrio y demás que necesitan, pero todo es, luego ellas tienen la última, vamos la palabra de decir pues sí se trabaja o no se trabaja, ¿vale?. Sobre todo trabajamos en el barrio (E48: 48:52).*

*Pues en el programa de intervención tenemos que trabajar con familias los objetivos que nos plantea la trabajadora social, es todo muy centrado en esos objetivos (E48: 48:1).*

En perspectiva de mejora, consideramos que la contratación de una educadora o educador social sería adecuado para fortalecer la línea de intervención en el CEIP Esperanza Aponte, en donde junto con la animadora sociocultural que *hace de enlace porque además es una persona de la misma situación cultural del barrio, que conoce el barrio, que conoce las familias y demás. Y a su vez nos hace de enlace y de mediación entre el centro escolar y nosotros, a la hora de información, de saber de niños, ella también hace de intermediación (E38: 38:38)*, resulta necesario contar con un educador que asuma otras labores, además del apoyo al profesorado en el aula, como son: la resolución no violenta de conflictos, el acompañamiento educativo de alumnos a nivel individual y o grupal, la dinamización de los tiempos de recreo en coordinación con la animadora sociocultural, etc.

Asimismo, en el Plan de barrio del Monumento sería deseable la adecuación de las funciones a desempeñar por las animadoras y monitoras de taller que resultan demasiado amplias y dispersas (punto de salud, dinamización de entidades, actuaciones educativas en centros escolares, etc.), focalizando la atención en la promoción de las estrategias de coordinación y trabajo en red en dicha zona:

*De hecho me iban a contratar de técnico y estoy haciendo a lo mejor funciones de técnico pero contratada de animadora sociocultural (E43: 43:32).*

Otro aspecto a destacar, registrado en el diario de campo de la investigadora, *se refiere a la inestabilidad laboral de los profesionales, tanto del Plan ZNTS como del barrio de Loreto, que crea una cierta tensión en el equipo. Cada profesional intenta buscarse su espacio, hacerse imprescindible, intentando hacer ver que las actuaciones se llevan a cabo gracias a su labor, gracias a su trabajo, dejando en un segundo lugar el trabajo en equipo y la coordinación con otros servicios. Esta situación se ha exacerbado ante la llegada de un nuevo Concejal que no conoce la labor de los profesionales y todos intentan hacerse su hueco y reivindicar su papel (DC68: 68:53)*. En este sentido, el mantenimiento de una imagen positiva ante

el nivel político forma parte de la dimensión “oculta” de los servicios sociales estudiados y genera múltiples tensiones entre los profesionales:

*Y después yo veo que muchas de las cosas que se vean es como muy político todo. Que se vea, que tú trabajas... Que se vea que se trabaja, que se vea que no sé qué. Y al final ese trabajo es el que menos importa porque llevamos tanto trabajo eso, que todo el trabajo que se ha hecho es más bueno que lo que mostramos, y al final siempre hay que mostrarlo (E47: 47:43).*

*Entonces me estoy apuntando yo el punto, como enlace, como coordinador, como mediador, y por otro lado estoy también abriéndole el paso a otra gente a la zona (E39: 39:21).*

*Nos planteamos que el concejal nos tira de las orejas porque hay una cola muy grande de meses de espera y apretamos el cinturón para atender una persona más, pero no nos planteamos porqué pasa eso (E44: 44:60).*

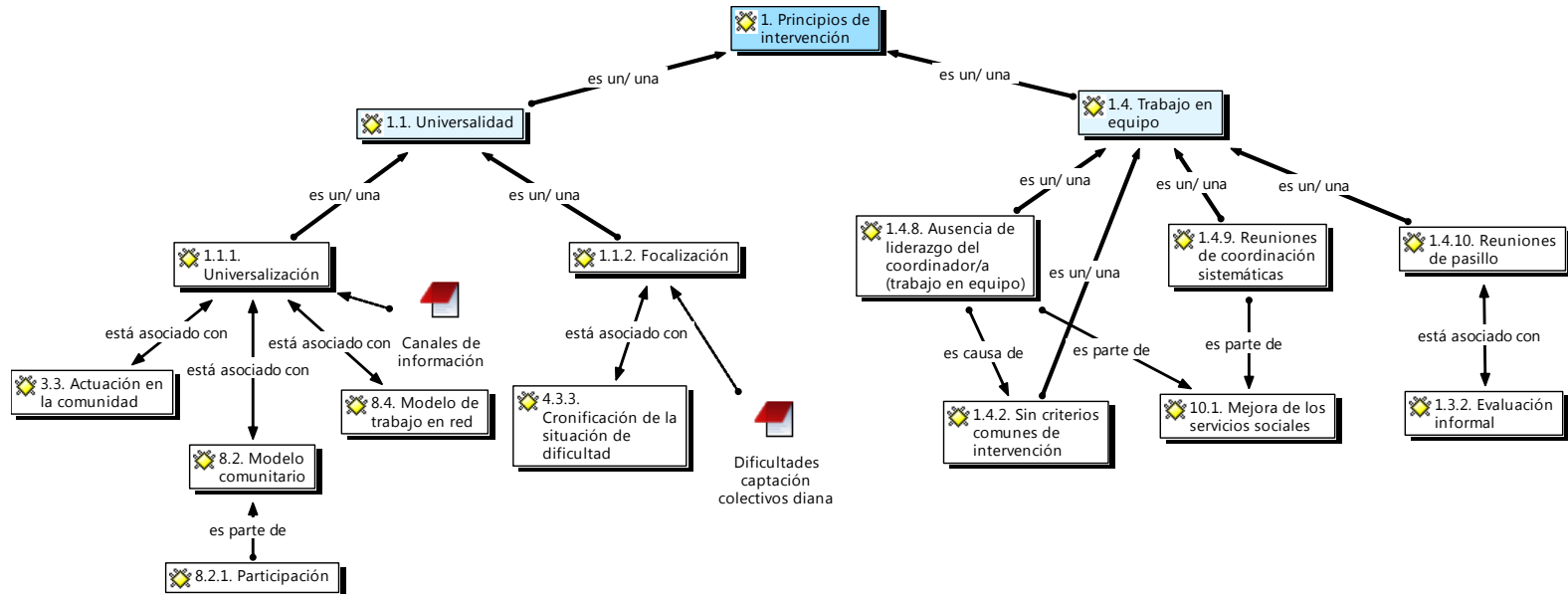
La falta de consenso con el encargo político y las continuas transformaciones del servicio, tras la reestructuración de la Delegación de Bienestar Social<sup>19</sup>, condicionan negativamente el trabajo del personal técnico y la organización de los equipos, aspecto en el que profundizaremos al hacer referencia a las tensiones y dilemas de la práctica profesional (véase 6.3.4.3).

Por último, en consonancia con lo anteriormente indicado, para la mejora del trabajo en equipo resulta imprescindible establecer una filosofía común de actuación y una figura de coordinación que dedique la totalidad de su jornada a esta labor, de manera que pueda obtener una visión global de las actuaciones que se están desarrollando tanto desde el centro de servicios sociales comunitarios como desde los planes específicos de las barriadas. De este modo, se podrá evitar la duplicación de servicios, el solapamiento de intervenciones y garantizar el derecho a los servicios sociales a toda la ciudadanía potenciando una mayor sintonía y adecuación entre los programas ofertados y las nuevas necesidades y demandas sociales presentes en el municipio.

---

<sup>19</sup> Durante la realización del trabajo de campo, en el año 2010, se había incorporado un nuevo delegado de Bienestar Social con unas nuevas líneas de trabajo y actualmente, a finales del 2012, otra persona la que desempeña este cargo político.

Figura nº 59  
Principios fundamentales de las intervenciones socioeducativas en San Juan de Aznalfarache

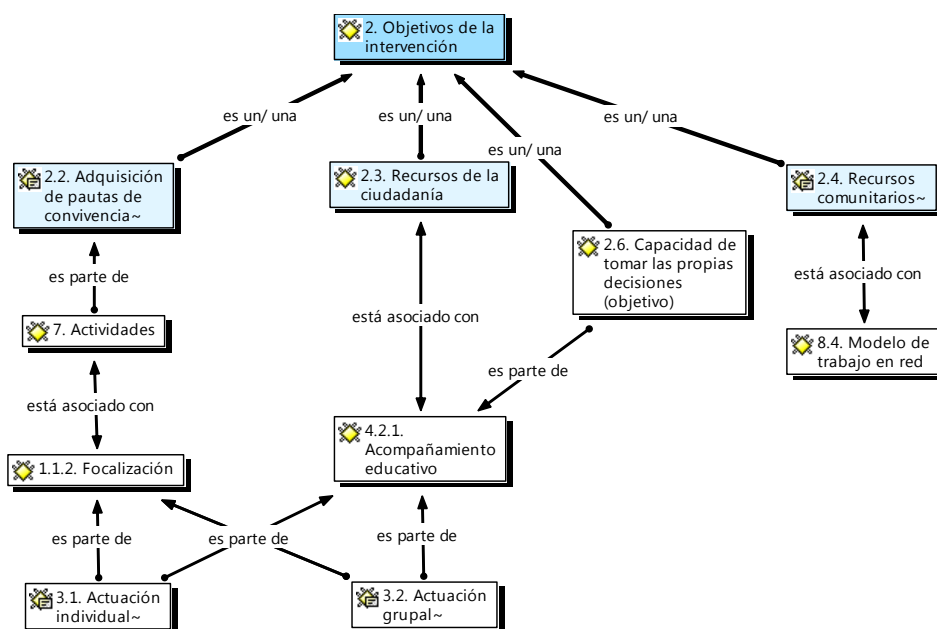


Elaboración propia.

### 6.3.3.2. Objetivos de las intervenciones socioeducativas

Los principales objetivos de los proyectos y actuaciones educativas llevados a cabo en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache son: potenciar los recursos personales de la ciudadanía, dinamizar los recursos comunitarios, y facilitar el aprendizaje de pautas de convivencia y el conocimiento de valores emergentes, que posibiliten a las personas participar en su sociedad inmediata.

Figura nº 60  
Objetivos de las intervenciones socioeducativas en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

#### 6.3.3.2.1. Las actuaciones anticipatorias y preventivas

Desde el municipio de San Juan de Aznalfarache se desarrollan actuaciones de carácter preventivo, para disminuir los riesgos que afectan a determinados grupos de población, residentes mayoritariamente en la barriada de Santa Isabel. Con este propósito se han puesto en funcionamiento: un centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA), el aula de convivencia dirigido a menores expulsados de los centros de Educación Secundaria, los

talleres de sexualidad y alimentación dirigidos al colectivo gitano, el apoyo educativo en el CEIP Esperanza Aponte, los proyectos individualizados realizados por el equipo de tratamiento familiar en el término municipal, etc. Se trata de actividades enmarcadas, mayoritariamente, en un nivel de prevención secundaria, dado que aunque ya han aparecido las dificultades todavía no se han consolidado:

*“Aula de Apoyo a la Convivencia”, Programa conjunto con el IES “San Juan” con el que pretendemos acoger a todo aquel alumno expulsado del Centro Educativo con tal de que, una vez que debe cumplir la sanción, no se lo tome como unas pequeñas vacaciones, sino que continúe trabajando con nosotros al mismo ritmo que el resto de sus compañeros, a partir de las actividades que le encomienden cada uno de sus profesores (DOC59: 59:1).*

*Es un trabajo preventivo, lo que hacemos nosotros es un trabajo preventivo (E46: 46:30).*

*Este taller tiene como objetivo principal, el hecho de que las chicas tengan información y conozcan la importancia que tiene la dieta mediterránea, las diferentes enfermedades que puede producir una mala alimentación, la higiene buco-dental y el practicar deporte (...) y sobre todo en la adolescencia, las enfermedades de la anorexia y de la bulimia, entre otras (DOC62: 62:29).*

En el nivel de prevención primaria, se desarrollan la línea de dinamización del Plan ZNTS, el punto de información LGTB y las actividades de promoción de hábitos saludables y de fortalecimiento de las entidades sociales desarrolladas en la barriada del Monumento:

*Sensibilización a la población general sobre las actitudes de homofobia en nuestra vida cotidiana (actitudes, lenguajes, estereotipos) (DOC65: 65:1).*

*Vemos si hay personas aisladas, que sean personas aisladas y vamos derivando en temas de prevención y vamos trabajando conjuntamente con el centro de salud (E43: 43:4).*

Estas actuaciones preventivas, con excepción del punto de información municipal para el colectivo LGTB ubicado en el centro municipal de servicios sociales, son desarrolladas por educadores sociales, animadores socioculturales y monitores de taller contratados por programas en espacios diversos a fin de aproximar el quehacer de los servicios sociales a los lugares en los que se encuentran las personas.

### **6.3.3.2.2. La adquisición de pautas de convivencia**

Este objetivo basado en el aprendizaje de habilidades y valores que mejoren la convivencia social se trabaja fundamentalmente con el colectivo de infancia y adolescencia de la zona de Santa Isabel. En concreto, constituye uno de los pilares básicos que guían el programa de intervención socioeducativa del CEIP Esperanza Aponte, en el que la animadora sociocultural responsable *está todos los días de apoyo al profesorado en esas aulas que son muy conflictivas* (E38: 38:159). También forma parte de las directrices del centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA), en donde las actividades realizadas se centran en que los niños y niñas aprendan *el valor de la educación cívica y la importancia de adquirir ciertas normas y hábitos de comportamiento para mejorar su situación y poder modificar la realidad existente en el barrio* (OB50: 50:4). Del mismo modo, este objetivo se incluye en la programación de los talleres con adolescentes del Plan de desarrollo de la comunidad gitana y en el Aula de convivencia:

*Me cuesta trabajo porque unas se intimidan si hablan las otras, las otras a lo mejor preguntan algo y se creen que es por ellos, y un poco llevar eso. Pero vamos, cuando pasa sí hacemos actividades, dinámicas de..., para trabajar los conflictos* (E40: 40:27).

Asimismo, se hace hincapié en este objetivo en intervenciones grupales llevadas a cabo con familias (madres); concretamente, en la *Escuela de familia* en la que varias mujeres se reúnen semanalmente y reflexionan *sobre situaciones cotidianas de la vida personal y familiar para beneficiar la comunicación tanto entre los propios miembros de la familia como con la comunidad* (DOC56: 56:99). Desde esta perspectiva, se considera a las mujeres como una pieza fundamental en la educación de los hijos e hijas y en la potenciación de un buen clima de convivencia en las familias. Debe significarse que en esta Escuela se intentó captar a participantes del género



masculino, pero no se obtuvo respuesta positiva; una circunstancia que pone de manifiesto las dificultades existentes para transformar la tradicional división de roles en el ámbito doméstico y conseguir modelos más igualitarios y justos.

### **6.3.3.2.3. La potenciación de los recursos de las personas y dinamización de los recursos comunitarios mediante la participación social**

En gran parte de las iniciativas que se llevan a cabo en los servicios sociales estudiados se pretenden promover los recursos personales de las personas, mejorando sus habilidades sociales, sus conocimientos y capacidades para la búsqueda de empleo, su formación, el desarrollo de la función educativa y socializadora de los adultos en el seno familiar, etc., mediante procesos de acompañamiento de tipo individual y colectivo:

*Después ya te he dicho que nosotros como has visto ahí, nosotros abarcamos todos, todos los factores que inciden dentro del mundo de la familia. Desde lo que son el estilo educativo que puede haber en una familia. El procurar si..., si carecen el padre y la madre, procuramos ayudarlos en el sentido de organización de la casa, en el sentido de la economía familiar, luego orientamos en el tema de la búsqueda de empleo dirigiéndolos a los servicios que hay aquí en San Juan, como, incluso haciendo informe para los programas que se desarrollan aquí en San Juan como talleres de empleo (E46: 46:9).*

*Y sobre todo que valoren lo que tienen no, las cosas que tienen, los juguetes que tenemos que la mayoría son juguetes que nos regalan, que la gente nos da y..., pero que ellos los cuiden, que los valoren, que y tanto en eso como en todo (E49: 49:13).*

En este sentido, se intenta promover la autonomía de los sujetos, de manera que a partir del desarrollo de sus capacidades y la obtención de los conocimientos necesarios puedan tomar sus propias decisiones:

*Y que ellos aprendan a funcionar dentro de los dispositivos municipales, que sepan a dónde tienen que recurrir, a quién tienen que ir en caso de tal, a qué tengan confianza en ti por si tienen que*

*derivar algún caso de índole social, de dependencia, que tengan la información, que tenga...¿sabes? (E39: 39:32).*

*Una de las cosas más importantes que nos proponemos conseguir es que sean ellas mismas quienes decidan como quieren vivir sus vidas y lo que quieren hacer en cada momento, sin tener que dejarse llevar por sus respectivas familias, amigos,....queremos hacerles ver que hagan lo que hagan sea porque realmente ellas quieren hacerlo, sin sentirse obligadas por nadie (DOC62:72).*

La potenciación de los recursos comunitarios y el acercamiento de la ciudadanía a los mismos, se llevan a cabo principalmente mediante el trabajo educativo con las entidades vecinales, deportivas, culturales, etc., de las barriadas de Santa Isabel y el Monumento, tarea a la que se dedican un educador social y una animadora sociocultural, respectivamente:

*Bueno pues lo que estamos haciendo aquí es coordinar un poco todo lo que es el tema de asociaciones (E43: 43:1).*

*La Línea de Dinamización ha contemplado todas aquellas acciones encaminadas a potenciar la acción participativa de las entidades de la zona (Barriada Santa Isabel y calles adyacentes) y reforzar la interconexión entre las mismas (DOC58: 58:37).*

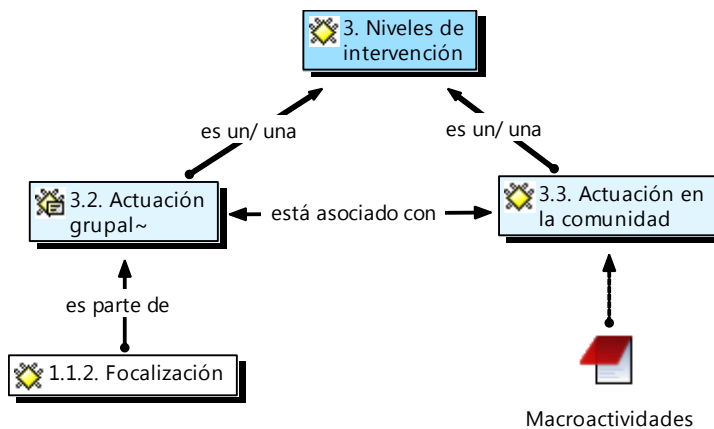
*Después, aunque parezca que... que no hay gente joven que yo creo que hay que fomentar esa participación y acercar, yo creo que es que lo necesario es eso. No es tanto acercar pero..., sí que vean la..., los recursos que tienen, de que disponen, que se pueden mover, que pueden hacer, que poco que sean ellos los propios pilares dinamizadores de todo lo que es la zona (E43: 43:13).*

El aprovechamiento de los recursos del territorio a través de la creación de redes de participación ciudadana y la aproximación de los servicios sociales (punto de salud, actividades lúdicas, semanas culturales, etc.) a los lugares de residencia de la población forman parte de las prioridades de acción socioeducativa de la Delegación de Bienestar Social.

### 6.3.3.3. Los niveles de intervención: individual, grupal y comunitario

Desde la perspectiva socioeducativa, las actuaciones realizadas en San Juan de Aznalfarache se sitúan, fundamentalmente, en los niveles grupal y comunitario, dado que ambos son los predominantes en los planes de desarrollo de las barriadas de Santa Isabel y del Monumento en donde se concentran la mayoría de los programas y proyectos educativos de servicios sociales.

Figura nº 61  
Niveles de intervención socioeducativa en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

El trabajo educativo individualizado se lleva a cabo en los programas estructurales del centro de servicios sociales (SIVO, SAD, Familia e Infancia), en los programas de educación familiar del Plan ZNTS y del equipo de tratamiento familiar (ETF), en los programas formativos de búsqueda de empleo y en los acompañamientos individualizados del alumnado de los centros educativos:

*Entonces dentro de ese apoyo, que es lo que pasa ahora, o los apoyo en la materia que están dando, (...), que si hay que hacer un copiado que haga el copiado, que se porte bien, que si está muy nervioso buscamos una forma para dejar de estar nervioso, para no pelearnos,*

*para que no existan tantas partes de expulsión que en el colegio son muchos (E47: 47:1).*

*Trabajamos con toda la familia y también a nivel individual (E48: 48:27).*

Las actuaciones grupales se centran fundamentalmente en mejorar los tiempos de ocio de la infancia y adolescencia y en incrementar las oportunidades de participación de las mujeres que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. En concreto, se generan espacios orientados a potenciar el trabajo en grupo en el centro CAIA, en la *Escuela de familia* y en los talleres de sexualidad y alimentación del Plan de desarrollo de la comunidad gitana. No obstante, la participación comunitaria y la asunción de compromisos colectivos en el seno de los grupos resultan deficitarias primando más la obtención de beneficios individuales por parte de cada participante que el desarrollo de acciones colaborativas en los contextos de referencia:

*De esta forma quedan definidas las principales líneas maestras en las que se sustenta el Programa y que aportan una atractiva e interesante alternativa donde se pretende un mejor aprovechamiento del tiempo de ocio de la población infantil de la barriada, encauzándolo de una forma educativa y creativa (DOC60: 60:36).*

*Sí, lo que pasa es que desde el programa de gitanos se incide más en el trabajo con las adolescentes gitanas porque ahí la mayoría de las niñas abandonan el colegio a partir de los 13 años (...) dejan el cole no pasan al instituto y después hay muchos tabús. Mucho, el tema de la educación afectivo-sexual se trabaja ahí, todas esas cosas se trabajan (E45: 45:10).*

Aunque las actividades de carácter grupal mencionadas se diferencian claramente de las acciones comunitarias, una vez por trimestre se desarrollan semanas culturales (macroactividades), en las que se aúnan los diferentes programas de los Planes y las entidades sociales que deseen participar a fin de establecer líneas comunes de actuación y dinamizar la vida del barrio. En este sentido, tanto en Santa Isabel como en el Monumento, desde la Delegación de Bienestar Social se le ha dado un significativo impulso a la reactivación y fortalecimiento del tejido asociativo a través de la prestación de servicios de

asesoramiento y mediación en la creación de redes de apoyo entre las entidades:

*Una vez finalizada la ronda de contactos inicial, decidimos que había que actuar de forma permanente, potenciando el contacto con las entidades por un lado, y consensuando, por otro, el nivel de implicación de estas en las macroactividades de dinamización de la barriada que se iban a llevar a cabo durante el desarrollo del Plan (finalmente fueron tres), por lo que la tarea fundamental se centró, por un lado, en ofrecer un canal permanente de contacto con las entidades y, por otro, incluir sus propias actividades en las macroactividades del Plan (DOC58: 58:9).*

*La única actividad conjunta que se ha realizado en esta ocasión, ha sido la organización de la Semana Conmemorativa de Nuestra Señora de Loreto, que celebra su fecha onomástica el 11 de Diciembre. Para la puesta en marcha de esta actividad nos pusimos en marcha en la convocatoria de reuniones de planificación, que ya fue nuestra principal dificultad: conseguir unir en el mismo foro y a una hora adecuada a todos los agentes implicados, ya que los horarios laborales son en la mayoría de los casos, incompatibles. Aun así se mantuvieron varios encuentros entre los diferentes directivos y entidades educativas y asociativas de la barriada, en los cuales todos se comprometían en la medida de sus posibilidades a colaborar (DOC67: 67:10).*

Estas semanas culturales constituyen un primer paso para articular acciones comunitarias en las que diferentes agentes y entidades (asociaciones vecinales, centros educativos, centros municipales, etc.) se comprometan para alcanzar metas comunes orientadas a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Sin embargo, continúa siendo necesario el desarrollo de acciones comunitarias de medio y largo alcance en las cuales las personas organizadas de manera colectiva asuman el verdadero protagonismo, actuando los servicios sociales de canalizador y soporte técnico.

#### **6.3.3.4. Fases de la intervención socioeducativa**

Al igual que en los otros dos casos analizados (Culleredo y Sant Adrià de Besòs), en el estudio de las intervenciones socioeducativas diferenciamos tres fases: inicial, acompañamiento y finalización, destacando las características esenciales de cada una de ellas.

##### **6.3.3.4.1. Fase inicial**

En esta fase se incluye el acceso de la población a las actuaciones educativas, el diagnóstico social y la creación de un clima de confianza que favorezca el establecimiento de la relación educativa entre el profesional y la persona o colectivo con el que trabaja.

La entrada de usuarios a la delegación de Bienestar Social, según Mejías (2002), se realiza por varios procedimientos:

- Vía directa de entrada de los propios usuarios a través de las citas con aquellos profesionales que realizan una mayor atención directa e individualizada, como son las trabajadoras sociales de las UTS, la graduado social y la psicóloga.
- Derivaciones internas entre los diferentes programas del centro.
- Derivaciones de otras delegaciones municipales.
- Derivaciones de otras instituciones (Delegación Provincial de Asuntos Sociales, centros escolares de Primaria y Secundaria, centro de salud y sus servicios especializados, hospitales, etc.).

En concreto, la demanda de acceso de las familias a las actuaciones educativas procede mayoritariamente de otras instituciones o profesionales que derivan a la persona a un determinado programa educativo; tal es el caso del programa de intervención socioeducativa familiar de la ZNTS, en el que las familias acceden a los recursos educativos a través de la derivación de las trabajadoras sociales, y lo mismo sucede en las actuaciones educativas llevadas a cabo por el educador social del equipo de tratamiento familiar motivadas en gran medida por una derivación previa:

*Entonces con las UTS de la zona trabajan familias que el equipo de familia e infancia designa. A esta familia se va a trabajar con ella a nivel educativo y a nivel social. Se le asigna una familia y se elabora un proyecto de intervención (...). Se elabora un proyecto de intervención específico con la familia y se hace un seguimiento, se temporaliza y esa es la función que hacen ellas (E38: 38:42).*

*Entonces, a nosotros nos llegan los casos derivados como te decía de los servicios sociales o de cualquier otro tipo de entidad. Cuando nos llegan derivados, teóricamente, teóricamente, tendría que venir acompañado de un informe (E46: 46:17).*

Tal y como indicamos anteriormente, las acciones socioeducativas integradas en los Planes de Santa Isabel y el Monumento son de carácter eminentemente grupal y comunitario; de ahí que el acceso a los programas se produzca en gran parte de las ocasiones de manera directa, aunque las personas participantes también puedan acceder previa derivación de otro servicio o profesional:

*El Programa ha estado abierto a cualquier menor y/o adolescente perteneciente a la Zona que haya querido participar por voluntad propia, de su familia o por derivaciones de profesionales, programas sociales, instituciones, etc. (DOC60: 60:2).*

*Para que las participantes se encontraran más relajadas y para que también se tomaran el taller como algo serio, hemos dejado que la participación sea totalmente voluntaria en algunas de las actividades que realizamos dentro del taller, de esta manera las participantes que asistían era porque realmente tenían ganas y les gustaban el taller propuesto (DOC62: 62:70).*

En consecuencia, la detección de necesidades socioeducativas tiene lugar en el medio abierto; es decir, en los espacios de relación e interacción de los sujetos (calle, centro educativo, centro CAIA, etc.). En este sentido, destaca la coordinación entre los servicios sociales y otros recursos del territorio a fin de obtener la información necesaria para conocer a la persona y su red de relaciones realizando una evaluación diagnóstica de la situación:

*Nuestro vínculo principal ha sido la animadora del Ayuntamiento en el Centro educativo, quien nos trasladaba, casi a diario, observaciones, información e incidencias ocurridas en las aulas y sus alrededores pero también en sus casas y en el barrio, la mayoría de las veces éstas han sido verbalizadas y/o manifestadas, de un modo u otro, por los/as menores. La metodología ha consistido en registrar los sucesos, observar la progresión de los mismos, derivar la información en los casos precisos y actuar según lo indicado por las UTS (DOC56: 56:107).*

*A partir de aquí, los propios centros se comprometían a remitirnos la relación de alumnos/as susceptibles de ser incluidos en el programa, que lejos de duplicar recursos educativos y escolares ya existentes, pretendía ampliar la función social en aquellas intervenciones con menores y familias, que se considere necesario (DOC67: 67:24).*

No obstante, la detección en el medio abierto se lleva a cabo de manera informal mientras que en los programas de atención familiar del Plan ZNTS y del ETF la evaluación inicial se realiza de forma sistemática mediante fichas de registro de información, elaboradas *ad hoc*, que contemplan diferentes áreas de la vida familiar (hábitos de higiene, alimentación, situación económica, relaciones afectivas, etc.). A tal fin se conciertan entrevistas individualizadas con algunos de los miembros de la familia o con todos los integrantes, y se hacen visitas a domicilio para obtener una información más completa de la situación:

*A lo mejor tú a lo que vas es a..., yo qué sé, tema de empleo con..., con la madre y en la observación ves alguna cosa que también trasladas o lo que sea y la trabajadora social ya nos indica pues entonces también hay que intervenir con tal cosa. Si tú observas a lo mejor que hay un niño de diecisiete años que no está haciendo nada y está todo el día en su casa tirado (E48: 48:29).*

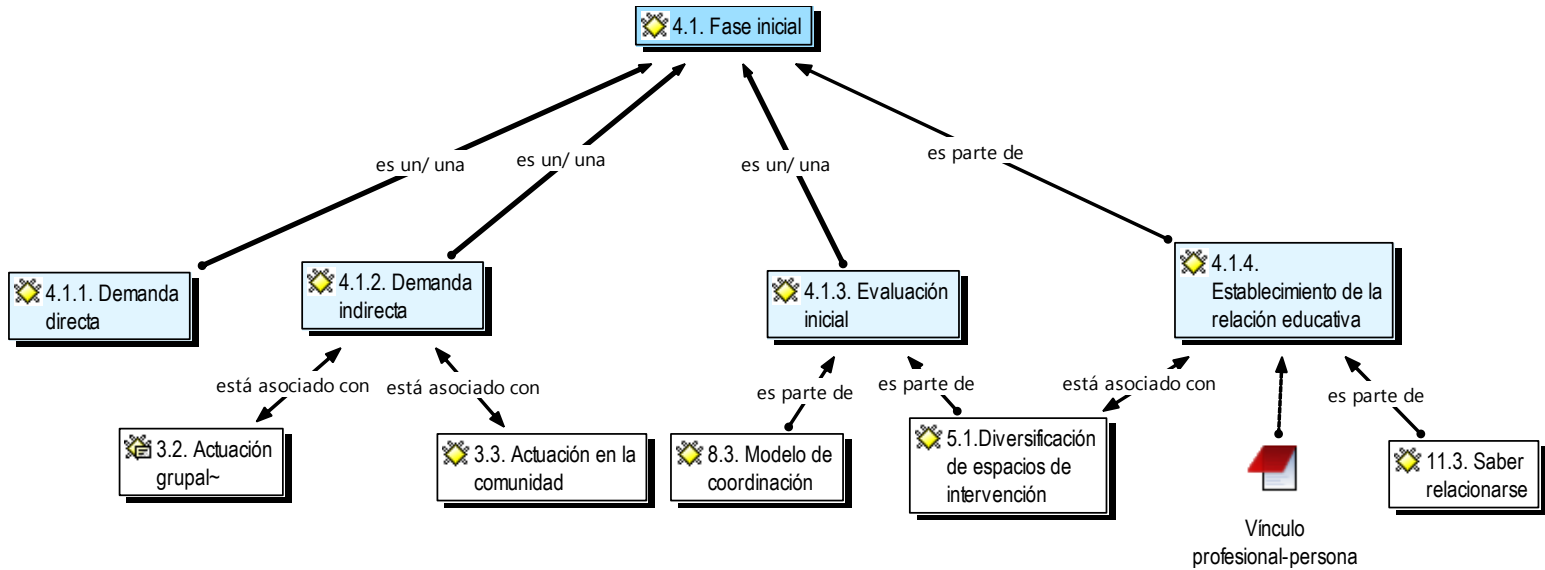
Además, en la fase inicial tiene lugar el establecimiento de la relación educativa entre el profesional y la persona, aunque en el caso de los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache -al predominar los niveles de intervención grupal y comunitaria- las necesidades socioeducativas se detectan, en numerosas ocasiones, por la confianza que se ha establecido entre



el educador y la persona que es atendida. En este sentido, el trabajo con la infancia y adolescencia en el centro CAIA constituye un medio fundamental para crear un clima de confianza con las familias e iniciar -de ser necesario- un proyecto educativo familiar. En años anteriores, una de las educadoras sociales del programa de intervención socioeducativa familiar del Plan ZNTS, trabajaba al mismo tiempo en este programa y en el centro CAIA: una circunstancia valorada muy positivamente al permitirle contactar con las familias en un ambiente distendido y servir de referente en las intervenciones de tipo individualizado.

En las intervenciones socioeducativas con otros colectivos (infancia, adolescencia, asociaciones vecinales, etc.), los profesionales entrevistados destacan la importancia de las habilidades sociales del educador o animador sociocultural para establecer una buena relación educativa en contextos cotidianos, cuestión en la que profundizaremos posteriormente.

Figura nº 62  
Fase inicial de la intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

#### **6.3.3.4.2. Fase de acompañamiento**

El acompañamiento educativo en los servicios sociales de San Juan se centra en la creación de contextos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las personas y les permitan convertirse en actores responsables de su propia vida. En este sentido, en diversos programas (aula de convivencia, plan de atención a la comunidad gitana, programas de intervención socioeducativa familiar, línea de dinamización, etc.), tienen lugar procesos de acompañamiento educativo orientados a promover la autonomía de los sujetos:

*Y entonces desde aquí pues vamos a asesorarla de manera verbal y por escrito y planteándole planes de trabajo concretos, muy concretitos, para que puedan ir solucionándose todas estas historias (E46: 46:15).*

*A nivel global en el centro escolar trabajamos con todas las clases actividades en valores, autoestima, mejora de la conducta... pero en un punto más concreto trabajamos con un grupo de menores individualmente, este grupo fue formado por alumnos que los propios tutores designaron o por niños que a lo largo del curso necesitaron de esta ayuda, todos ellos tuvieron un seguimiento personalizado del comportamiento (DOC57: 57:74).*

Además, para facilitar el desarrollo de esta fase en los programas de intervención socioeducativa del CEIP Esperanza Aponte y de atención a la comunidad gitana se ha introducido la figura de dos animadoras socioculturales que realizan labores de mediación en el barrio, conocen de primera mano la cultura gitana, y tienen una visión global de las condiciones socioculturales de las familias de la barriada. Concretamente, la primera de ellas actúa como enlace entre la institución escolar y la minoría étnica gitana.

En el trabajo con asociaciones, el acompañamiento educativo se centra en el asesoramiento actuando el educador social como canal de información de las iniciativas municipales y de otras que puedan resultar de su interés. No obstante, el mantenimiento de un contacto continuado con las entidades resulta difícil debido a la falta miembros de la Junta Directiva o asociados que estén de forma permanente en sus sedes y sirvan de referencia para el intercambio de información:

*El tema de asesoramiento también ha funcionado porque teóricamente vienen aquí a buscar puntos de información, que esto ha sido también, digamos uniendo un poco el programa de formación con el de dinamización (E39: 39:81).*

*¿Cuál es el problema?. Bueno pues el problema es un poco la propia comunicación con las entidades, prácticamente carecen de correo electrónico, todo depende de una o dos personas que tú lo puedas llamar por móvil y tal, hay muchísimas cosas que sobre todo en ámbito social ahora que está muy de moda el tema de informática, el tema de cursos de formación para gente y tal, están muy atrás, muy atrás. Y la asociación más grande que hay aquí en la barriada pues la presidente tiene una, tiene unos horarios muy limitados (E39: 39:117).*

El seguimiento de las intervenciones de manera sistemática se realiza fundamentalmente en el trabajo individualizado con familias, mientras que en las actuaciones grupales y comunitarias predominan las evaluaciones al final de periodo de intervención o valoración de las actividades mediante conversaciones informales. Aun así, en el centro CAIA, para facilitar la coordinación entre los siete monitores de taller se realiza un seguimiento semanal de la evolución de cada grupo de niños y niñas:

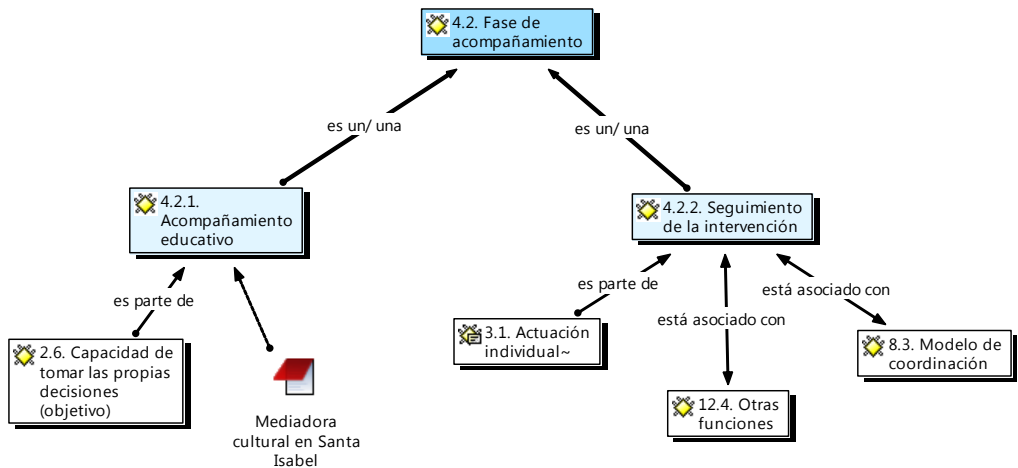
*Y luego también con las trabajadoras sociales tenemos un día a la semana para ir derivando lo que hemos hecho durante esa semana (E48: 48:20).*

*Y después una vez al trimestre, sobre todo fundamentalmente en el primer trimestre y en el último, les pasamos una hojilla a los maestros que son estas de seguimiento escolar donde ellos nos plasman por escrito, digamos, lo que nos han ido contando de forma más pormenorizada a lo largo de todo el curso. O a lo largo de ese trimestre (E46: 46:7).*

*Todos los viernes en horario de mañana, se han celebrado reuniones de coordinación en las que entre otras cuestiones se analizaba el desarrollo del Programa durante la semana anterior. En estas reuniones se comentaban las incidencias, se valoraba el trabajo de la semana, y se adoptaban las decisiones oportunas para mejorar y*

*optimizar el trabajo. Para facilitar la evaluación se han utilizado varios instrumentos: ficha o cuaderno de evaluación de sesiones (personal, elaborada por cada monitor/a); ficha de seguimiento de asistencia (DOC60: 60:13).*

Figura nº 63  
Fase de acompañamiento de la intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

Además, las educadoras sociales del programa de intervención socioeducativa familiar del Plan ZNTS, en coordinación con el centro de salud de la zona, realizan el control de vacunación infantil en la barriada de Santa Isabel y el seguimiento puerperal mediante visitas domiciliarias a las madres recién paridas. En el periodo de realización del trabajo de campo, este proyecto estaba en fase de implantación:

*Entonces conjuntamente hemos elaborado un programa en el cual trabajamos, hacemos actuaciones de salud dentro de la zona con las dos educadoras sociales. Ejemplo, el seguimiento puerperal, niños que niños recién nacidos pues el centro de salud lo comunica los niños recién nacidos de la zona y estas dos educadores le hacen el seguimiento, hacen un seguimiento en el domicilio del recién nacido. El seguimiento de las vacunaciones, vamos a hacer aún no hemos, la*

*campana de vacunaciones para los niños que no estén vacunados o estén mal vacunados (E38: 38:181).*

En este sentido, se abre una nueva vía de coordinación sociosanitaria entre el centro de salud y los servicios sociales comunitarios que posibilitan aunar las necesidades sanitarias y sociales de las personas en proyectos comunes. No obstante, en el apartado 6.3.4.2 haremos referencia a la adecuación del perfil profesional del educador y educadora social en el ejercicio de estas funciones al atisbarse una falta de planificación en el tipo de tareas que le son asignadas en los servicios sociales de San Juan.

#### **6.3.3.4.3. Fase de finalización**

En la fase de “finalización” diferenciamos varios momentos: la derivación, la evaluación final y el cierre de la intervención. Esta fase está claramente delimitada en las actuaciones de tipo individual y grupal, mientras que en las de carácter comunitario la distinción de las fases resulta más difusa.

En los servicios sociales comunitarios, el contacto y coordinación entre diferentes recursos del territorio y el desarrollo de planes específicos de los que dependen múltiples programas de intervención socioeducativa, hace que las derivaciones que realizan los educadores y educadoras sociales y las animadoras socioculturales sean de carácter diverso. Entre los principales servicios a los que se dirigen las derivaciones se encuentran los relacionados con el empleo, los centros de salud y otros centros municipales específicos (centro CAIA, centro de la mujer, etc.). En cada programa, los profesionales siguen sus propios procedimientos de derivación, realizándose en algunos de ellos por escrito (equipo de tratamiento familiar) y en otros a través de conversaciones informales con las personas (intervención socioeducativa en el CEIP Esperanza Aponte). Estas derivaciones, de carácter informal, se llevan a cabo mediante el trabajo de calle, resultando especialmente adecuadas con aquellos colectivos que son más reticentes a acercarse a equipamientos municipales, bien por tener una imagen negativa acerca de los servicios sociales o por no disponer de la información necesaria que les permita acudir a ellos:

*Luego orientamos en el tema de la búsqueda de empleo dirigiéndolos a los servicios que hay aquí en San Juan, como, incluso haciendo*

*informe para los programas que se desarrollan aquí en San Juan como talleres de empleo (E46: 46:69).*

*O yo qué sé, o gente de..., o niñas que no saben qué hacer. Mira pues te vas al centro de la mujer y haces no sé qué o te vas a servicios sociales... yo realmente no le puedo explicar nada porque ellos son los que saben cómo funciona la historia, pero sí sé dónde derivarlos (E47: 47:64).*

Dado que los planes de actuación en las barriadas de Santa Isabel y el Monumento se renuevan anualmente, las actuaciones grupales desarrolladas en los programas educativos tienen también una duración anual, siendo el final de las intervenciones generalmente en el mes de junio. En el trabajo educativo con familias, las educadoras sociales del Plan ZNTS no realizan el cierre de las intervenciones, sino que son las trabajadoras sociales las encargadas de decidir cuándo se han conseguido los objetivos o determinar que no se puede continuar con la intervención por falta de colaboración de la familia o por limitaciones del propio programa, cuestión a la que se ha hecho referencia anteriormente:

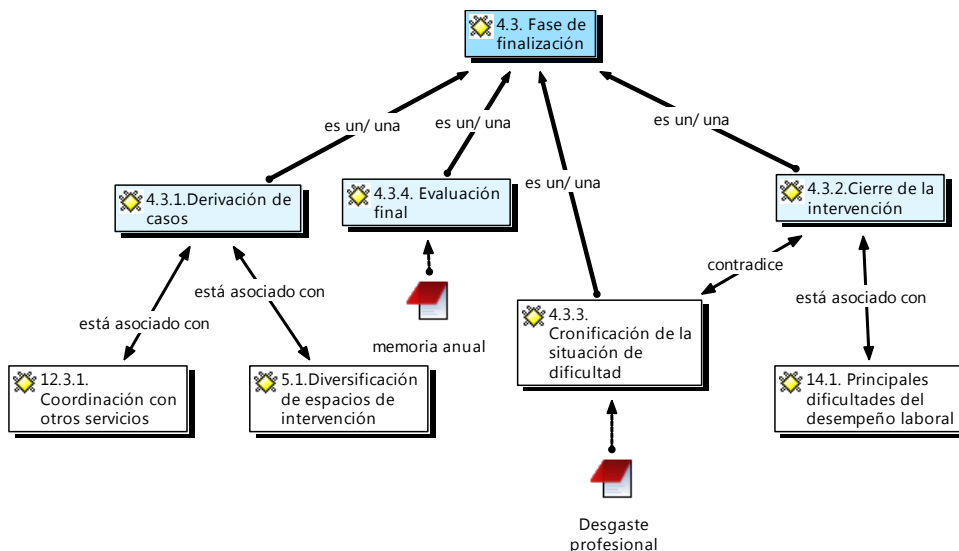
*Hay veces que no nos piden ni..., al final ni una valoración. Sino que son ellas, a lo mejor han tenido alguna denuncia de alguna vecina, de alguna familia, ¿no?, y te viene desde el juzgado de menores. Entonces son ellas las que cierran mandando el informe, tú has hecho toda la recopilación de datos, de vecinas, de colegio, y ellas son las que mandan el informe (E48: 48:22).*

En el equipo de tratamiento familiar los proyectos de intervención con las familias tienen una duración máxima de entre doce y dieciocho meses, dado que uno de los requisitos de acceso es que las familias presenten factores de protección suficientes para obtener mejoras a medio plazo:

*Sí, el tiempo que nosotros nos dicen que tenemos que trabajar con ellos estaría comprendido entre los doce y los dieciocho meses. Entonces ese período dependiendo de las características familiares a veces dura menos tiempo, en otras ocasiones también de manera muy concreta se prolonga en el tiempo. Entonces esto va a depender digamos de las características de las familias que nos lleguen (E46: 46:1).*

Figura nº 64

Fase de finalización de la intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

La barriada de Santa Isabel -como ya hemos indicado (véase 6.3.1)- es una zona con graves carencias, relacionadas con las precarias condiciones de habitabilidad de muchas viviendas, la degradación urbana, el desempleo, etc., la cronificación de las situaciones de dificultad es frecuente. Desde los servicios sociales comunitarios, la obtención de logros en este contexto resulta compleja dado que la naturaleza de los factores limitantes excede sus competencias y exigen una estrecha coordinación entre diferentes Delegaciones municipales. En este sentido, se detecta un cierto desánimo entre los profesionales de los servicios sociales que no consiguen ver los resultados de sus actuaciones, dado que son pocas las familias que consiguen mejorar su situación y aquellas que lo logran se trasladan a otros barrios del ayuntamiento, de ahí que la fase de finalización se prolongue en el tiempo:

*La gente sale y entra otra. Y ahora tenemos que empezar otra veeeee (E38: 38:75).*

*Cuando se va esa familia que nosotros hemos conseguido, que nosotros, que sobre todo ella ha conseguido salir de ahí, ¿ese espacio quién lo ocupa?. Una familia que viene de otro barrio, porque las*



*viviendas cuestan lo que cuestan, una familia que está también desestructurada. Hemos conseguido sacar a una pero hemos metido a otra. Porque claro, si se va esta no va a venir otra familia normalizada a ocupar ese hueco. Viene una familia de inmigrantes que se junta ahí un montón de gente, o viene una familia gitana de Salamanca, de Alicante, de las Tres Mil y qué ocurre, que eso es una cosa que nunca, nunca paras, nunca paras. ¿Cuándo para?. Pues mira, a lo mejor el barrio hay que echarlo abajo, y alquilar unas viviendas, eso son infraviviendas. Entonces, ese barrio siempre va a estar ocupado por familias con muchos problemas (E38: 38:217).*

*Además que aquí hay familias que es que se les hace el seguimiento desde que son así [levanta la mano varios palmos del suelo indicando la medida de un niño], desde los tres años y hasta los veintidós (E42: 42:25).*

Esta situación lleva a los profesionales a cuestionarse acerca de la utilidad de su trabajo, al considerar de gran complejidad la implementación de modelos de actuación que vayan más allá de la mera contención:

*Claro, entonces tú dices bueno ha servido de algo todo lo que yo estoy haciendo porque no dejo de hacer, hago siempre lo mismo, estoy renovándome, estoy innovando porque este programa es de los que se está cambiando...*

*Sí, se va renovando y se van modificando cosas y..., pero te da la impresión de que no ha servido y en realidad ha servido porque estamos haciendo una labor de contención más que de otra cosa. Si no hubiéramos trabajado ahí habría explotado (E45: 45:31).*

Además, la escasa motivación de la población por los aspectos formativos, como consecuencia de fracasos encadenados y situaciones de abandono escolar temprano, impide la ruptura de los círculos de exclusión social en los que se encuentran inmersos muchos jóvenes y adultos, dado que el acceso a un puesto laboral resulta complejo para este colectivo y, al mismo tiempo, cuando consiguen obtener un empleo tienen dificultades para permanecer en él:

*Y después evidentemente al tratarse de los colectivos con los que nosotros trabajamos, que son colectivos en riesgo, son gente que tiene unas reacciones muy...variopintas. Ahora por ejemplo, teníamos un niño que lo teníamos metido en una empresa de carpintería, me reuní yo ahora con la empresa de carpintería porque ha dejado el trabajo porque decía que el trabajo era muy duro (...). En fin, a lo mejor, pues este chico, pues evidentemente pues será beneficiario de los servicios sociales, será un beneficiario crónico (E39: 39:34).*

A ello se une la persistencia de una filosofía de vida cortoplacista y de subsistencia que limita aún más las posibilidades de cambio:

*Y luego están anclados en una forma de vida que ya no le vienen de ellos sino de generaciones más atrás, que a lo mejor con una cantidad de dinero pero mínima viven seis o siete, malviven, y no lo ven como algo...Como que eso es normal, que tampoco se intentan superar ni tienen... (E48: 48:13).*

*Yo creo que hay partes que no quieren cambiar, que viven bien así y que no ven otro mundo. Entonces si yo veo bien dónde vivo, quién eres tú para decirme que yo lo cambie. O sea, si yo me levanto a las doce del mediodía, vendo cocaína, me acuesto por la noche, tengo... (E47: 47:37).*

La evaluación final de las intervenciones se realiza a través de la memoria anual, documento por excelencia para la evaluación en los servicios sociales comunitarios, en la que se deja constancia de los resultados obtenidos en cada uno de los programas (véase 6.3.3.1.3).

#### **6.3.3.5. Espacios de intervención**

Los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache cuentan con un centro municipal, de reciente creación, en el que se ubican los despachos del personal de plantilla y un centro en donde trabaja el personal de programas, antigua “casa de maestros” situada al lado del nuevo equipamiento. Además, se dispone de un centro municipal (centro CAIA) localizado en la barriada de Santa Isabel, en donde la infancia y adolescencia de dicha zona realiza actividades de ocio y tiempo libre.

Las condiciones del antiguo centro de servicios sociales no están suficientemente adaptadas para su uso cotidiano pues, como afirma Mejías (2002), faltan estanterías, archivadores, hay mesas en mal estado (se han producido varios robos con el consiguiente deterioro del mobiliario), no cuenta con un sistema de aire acondicionado, etc., realidades que constatamos durante el trabajo de campo. Además, la coexistencia de dos centros tan diferenciados, uno a la par del otro, contribuye a marcar las relaciones jerárquicas dentro del equipo, de manera que los profesionales de plantilla son los que disfrutan de las mejores condiciones de trabajo con despachos individualizados y bien equipados, mientras que los profesionales de programas desempeñan su labor en lugares poco cuidados, con carencias de mobiliario básico y de equipos informáticos.

No obstante, los educadores y educadoras de programas apenas utilizan este centro para desarrollar actuaciones educativas, dado que la mayoría de las intervenciones se llevan a cabo en otros espacios del barrio de Santa Isabel y del Monumento. Al respecto, desde la Delegación de Bienestar Social se insiste en la necesidad de una mayor aproximación entre los servicios sociales y la ciudadanía:

*Entonces, un primer trato con las personas pero no en el propio centro, que es verdad que tienen que estar en el centro, pero que tienen que salir (E41: 41:10).*

*La visión debe ser otra, que tenemos que ocupar la calle el mayor espacio de tiempo posible, en una estrecha colaboración con los centros educativos (E41: 41:11).*

En el plan ZNTS de Santa Isabel destaca la diversificación de espacios de intervención utilizando en función del tipo de programa, aquellos que resultan más adecuados. Desde esta perspectiva, tanto en la calle, en los centros escolares, en las asociaciones vecinales, culturales, etc., se desarrollan iniciativas educativas y se acompaña a las personas y grupos en los procesos de mejora y cambio social:

*El trabajo fundamentalmente mío se dirige a visitas a colegios, hablar directamente con los chavales, visitas a... Y las visitas domiciliarias y sobre todo plantear, hablar con los padres, plantear cómo marcha la situación (E46: 46:46).*

*Este año yo estoy en el cole paso todas las horas dentro del colegio y hago pues, soy el punto de enlace del colegio y los servicios sociales (E47: 47:11).*

*En el despacho más que nada ella preparación de la actividad X y demás, los registros que hacemos de la familia, sobre todo trabajamos con los demás compañeros y en el barrio (E48: 48:6).*

En el trabajo con familias, una de las principales dificultades del desempeño laboral de las educadoras sociales se refiere a la realización de las visitas a domicilio. Durante el periodo en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, a diferencia de otros años, las educadoras sociales del programa de intervención socioeducativa familiar no tenían contacto directo con las familias del centro CAIA, cuestión que en su opinión dificulta considerablemente la construcción del vínculo educativo al reducirse su espacio de intervención a los domicilios particulares, en donde frecuentemente son recibidas con cierto recelo y desconfianza:

*Entonces ahora cuando la familia yo ya la conozco es más fácil trabajar con ellos que cuando tú vas a una casa donde tú nunca has visto a esa persona ni ella... Y entonces pues es más fácil el trabajar con ellos cuando tú ya conoces a los niños y conoces a los padres que... entonces, el haber separado un poco el estar en el centro de actividades y ahora trabajar con la familia yo creo que no ha sido positivo (E48: 48:79).*

*Si comparas eso como presentarse en su, presentarte en su casa e intentar entablar una conversación como esa no surge, es que no surge porque ellos ya te miran como que vienes aquí a ver algo, a informarte de algo. De la otra manera... (E48: 48:67).*

*La intervención familiar solicita implicación de los diferentes componentes de las unidades familiares, y nos hemos encontrado con miembros que entienden nuestra función como una intromisión en sus vidas, por lo que hemos tenido que trabajar en el convencimiento y la adquisición de confianza por parte de estas personas (DOC56: 56:18).*

En consecuencia, se reivindica la necesidad de actuar en el medio abierto con la infancia y sus familias, considerando que el trabajo en el domicilio ha de constituir un segundo paso, cuando el educador o educadora ya se ha convertido en un referente para la unidad familiar y tiene una cierta confianza con sus integrantes. De otro modo, la consecución de los acuerdos y compromisos educativos se topa con importantes limitaciones:

*Eso es. Yo lo veo como que se debería volver un poco a eso. A estar un poco en los dos sitios, ¿no?. Porque yo ahora por ejemplo hay tardes que voy, pero veo a los niños veo a alguna familia así, pero no es igual, ¿eh?. No es igual porque no es el mismo trato con los niños de estar siempre, de verlos a ellos también siempre (E48: 48:43).*

Respecto al cuidado de los espacios físicos, por un lado, en el centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA) resulta necesario mejorar el acondicionamiento del mismo, *dotando al centro como estaba previsto, de recursos tales como la creación de un salón de usos múltiples (biblioteca, sala de lectura, de ordenadores e incluso de juegos de mesa)* (DOC60: 60:46). También en este centro, para mejorar la atención de los niños y niñas de edades más tempranas, sería adecuado disponer de una mayor oferta lúdica: *a mí me encantaría que ellos tuvieran aquí unos columpios y tuvieran un arenero* (E49: 49:23).

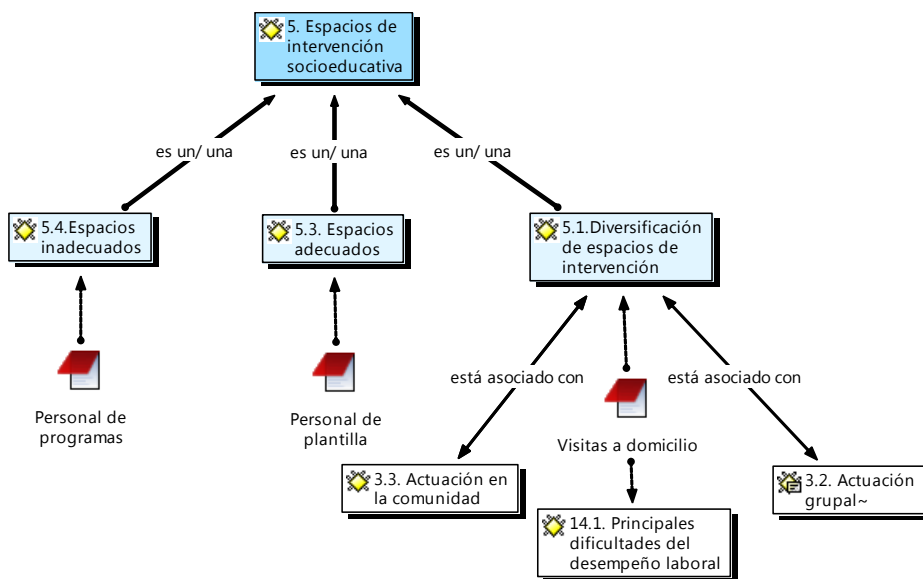
Además, a nivel de barrio, se reivindica la necesidad de ofertar en Santa Isabel espacios para jóvenes *en donde cuenten con la presencia de otros compañeros y la atención de profesionales que propongan nuevas actividades lúdicas y propicien un clima de seguridad y distensión* (DOC62: 62:81).

Por otra parte, en el barrio del Monumento, la falta de locales municipales dificulta notablemente el trabajo de las animadoras socioculturales y el acercamiento de las personas a los servicios sociales, dado que para múltiples trámites y atenciones deben desplazarse al edificio municipal de Bienestar Social ubicado en el centro del pueblo, en donde se localizan las UTS. Esta situación se agrava todavía más para el colectivo de personas mayores:

*Aquellas franjas de población mayor, que poseen cierto grado de independencia, también suelen presentar dificultades de acceso a los dispositivos creados para ellos, en el resto del municipio, debido a la*

*distancia entre barrios y centro cultural y limitaciones horarias de los medios de transporte. Suelen acudir a actos puntuales, pero no a actividades permanentes a lo largo del año, precisamente por este motivo (DOC67: 67:26).*

Figura nº 65  
Espacios de intervención socioeducativa en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

Ante esta carencia de espacios en el barrio, la coordinación con los centros educativos y con las asociaciones resulta fundamental para poder disponer de lugares en los que llevar a cabo las intervenciones y establecer puntos informativos en los que recoger de manera periódica las demandas de la ciudadanía, para ser trasladadas al equipo técnico del centro municipal de servicios sociales:

*A la hora de planificar contenidos específicos para este y otro sector poblacional, nos encontramos con el problema añadido de la falta de espacios de uso público, que pueda ser utilizado por personal municipal. Nos debemos limitar al uso compartido y cedido voluntariamente por los centros escolares y las entidades asociativas*

*con sede propia que habitualmente colaboran con esta corporación municipal en la puesta en marcha de actuaciones (DOC67: 57:27).*

Si bien la falta de espacios municipales propios en la barriada del Monumento constituye una de las principales dificultades para el desempeño laboral de las animadoras socioculturales, las coordinaciones establecidas con los centros educativos y asociaciones culturales, vecinales, etc., ha supuesto un impulso importante en el proceso de revitalización de la vida comunitaria del barrio.

#### **6.3.3.6. Tiempos educativos**

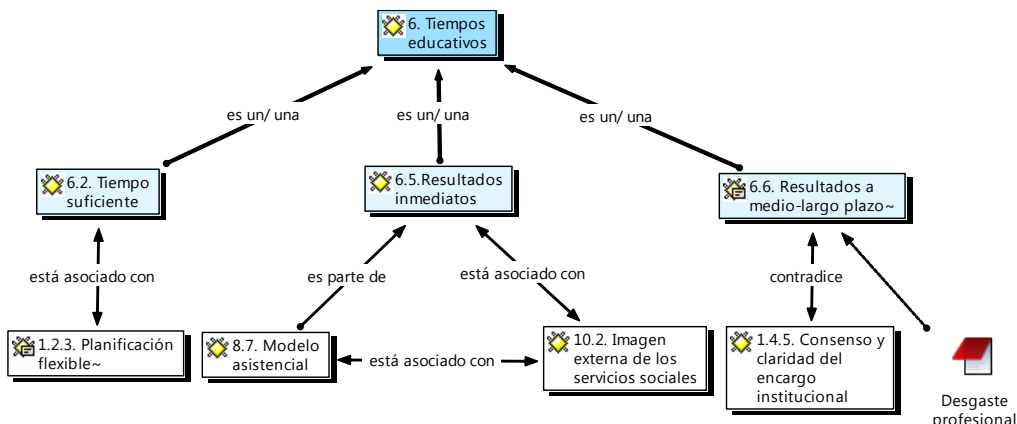
En los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, los profesionales entrevistados destacan la existencia de una cierta flexibilidad en el desarrollo de las intervenciones socioeducativas introduciendo modificaciones en su duración, a fin de alcanzar los objetivos planteados:

*El taller se realizó en cinco sesiones con una duración de unas 2 horas aproximadamente, aunque este año las sesiones se han alargado un poco más debido al gran número de participantes y por petición de los mismos participantes de dicho taller (E62: 62:31).*

Aun así, las educadoras y animadoras socioculturales entrevistadas inciden en la necesidad de una mayor inversión en la Delegación de Bienestar Social, al superarse con cierta frecuencia las horas de trabajo estipuladas en el contrato laboral:

*A treinta horas, pero tú has visto el trabajo que yo estoy haciendo... Pero ni yo ni ningún compañero, aquí todo el mundo trabaja por la tarde, le echa horas en su casa, sino echa horas aquí en el trabajo (E47: 47:33).*

Figura nº 66  
 Tiempos educativos en servicios sociales en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

Asimismo, se alude a la fuerte demanda por parte de la ciudadanía de resultados inmediatos, materializados en prestaciones económicas que les permitan resolver a corto plazo una determinada dificultad. En este sentido, la imagen de los servicios sociales continúa estando vinculada al modelo asistencial (véase 6.3.5.5), a pesar de los esfuerzos realizados por ampliar la oferta de programas educativos y estrechar los lazos de colaboración con el tejido asociativo del municipio mediante acciones comunitarias:

*Es que aquí todavía llega mucha gente que viene y te pide una ayuda económica y no se la das pues te dice, entonces para qué estás aquí si no me han dado el dinero que te he pedido. Porque la gente, yo creo eso también es culpa nuestra que no hemos sabido vender a la población porque no hemos perdido tiempo en eso (E45: 45:33).*

Por tanto, se pone de manifiesto una cierta tensión entre la búsqueda de resultados visibles a corto plazo y los programas educativos llevados a cabo, cuyas aportaciones serán perceptibles en momentos posteriores, en las formas de ser y estar de los sujetos, en sus relaciones con los demás y en sus posibilidades de construir un proyecto de vida autónoma:

*Hemos procurado despertar inquietudes, sin embargo los resultados obtenidos no han sido apreciables pues en todas las familias no hemos tenido la repercusión esperada (E56: 56:30).*



*Porqué, porque somos mucho personal, quieras que no somos mucha gente trabajando y... y realmente pues bueno, nos achacan de que bueno, que somos muchos pero qué realmente hacemos. Qué ocurre, que muchas de las cosas que nosotros hacemos...es poco vendible, yo como vendo que voy a trabajar con una familia porque la familia está hecha polvo y que yo le voy a ayudar a que al niño lo atienda mejor. Esas cosas no se pueden...no. Tú haces un muro y se ve que el muro está hecho y la casa, muy bonito, y el parque está tal y hay un arbolito ahí puesto. Pero bueno, la evolución de una familia cómo se ve (E38: 38:36).*

En esta línea, los profesionales critican que los programas educativos, en su mayoría dependientes de subvenciones anuales, tengan una duración limitada a nueve meses de duración:

*Claro, y el hecho de que la mayoría de los programas abarquen solamente nueve meses, ¿no?. Es que tú en tres meses un programa, por ponerte un ejemplo, un programa de prevención de drogodependencias no puedes pararlo en verano que es cuando generalmente se inician los niños en el consumo porque tienen más tiempo libre, van más con los compañeros, están más desocupados...entonces no puede eso pararse ahí, ¿sabes?. El tema del empleo, la gente sigue desempleada en verano. El tema de dinamización con entidades, las entidades siguen funcionando en verano. ¿sabes?. El tema de tal (E39: 39:47).*

En el caso de la barriada de Santa Isabel, la degradación del propio barrio y la situación de exclusión social en la que viven muchas familias ocasiona un cierto desgaste entre los profesionales y tensiona al nivel político, que no consigue visibilizar fácilmente los resultados de las inversiones económicas y materiales que se vienen realizando en la zona desde hace ya varias décadas.

#### **6.3.4. Perfil profesional de la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios**

En el análisis del perfil profesional de los educadores y educadoras sociales del municipio, se ha de diferenciar entre el educador y la educadora social del equipo de infancia y familia, dedicados a la coordinación de los Planes de Santa Isabel y el Monumento, respectivamente, y los educadores y educadoras sociales que trabajan en los programas educativos de ambos planes. En conjunto, destacan los siguientes aspectos:

- Dentro del equipo de servicios sociales las competencias de “saber” se atribuyen principalmente a los educadores de plantilla, mientras que las competencias del “saber hacer” se vinculan a los educadores de programas. Las competencias relacionales, fundamentalmente la empatía, se consideran indispensables para el quehacer de los educadores y educadoras sociales de servicios sociales. Asimismo, se ponen de manifiesto importantes debilidades en el desarrollo de competencias éticas.
- La función principal de los educadores y educadoras sociales es la educativa que se concreta en tareas de mediación, acompañamiento, orientación, etc. No obstante, se ha de destacar que los educadores sociales de plantilla desarrollan esencialmente funciones de gestión de recursos y dirección-coordinación de equipos de profesionales.
- Las principales tensiones y dilemas que afectan a la práctica profesional de los educadores y educadoras sociales son: los continuos cambios en la delegación de Bienestar Social y la falta de directrices políticas, la escasa coordinación entre los programas ofertados por diferentes delegaciones municipales, la falta de directrices comunes de actuación dentro del equipo de servicios sociales, etc. Todas ellas generan un cierto desgaste profesional y limitan el desempeño profesional en este ámbito de trabajo.

#### **6.3.4.1. Las competencias de las educadoras y educadores sociales en San Juan de Aznalfarache**

Las competencias específicas, relacionadas con el conocimiento del entorno social y laboral (“saber”), corresponden a la educadora y educador social de plantilla, dado que son ambos profesionales quienes realizan el diseño de los programas en base a las memorias anuales de periodos anteriores y a las directrices políticas marcadas. Aun así, se pone de manifiesto la ausencia de evaluaciones diagnósticas en profundidad que den muestra de la situación actual de las barriadas y de las necesidades reales de intervención en cada una de ellas:

*Yo al coordinar tengo que tener capacidad de visión global, tengo que tener capacidad de ver cómo han evolucionado los servicios sociales en San Juan, capacidad de análisis de lo que es la realidad (E38: 38:219).*

Las competencias de “saber hacer” tienen una mayor relevancia en el trabajo desempeñado por las educadoras y educadores sociales de programas, centrándose prioritariamente en el desarrollo de estrategias de intervención que se adecuen a las particularidades de cada sujeto y le permitan alcanzar determinados objetivos educativos (reducción del absentismo escolar, mejoras formativas, etc.):

*Entonces por eso siempre te tienes que adaptar constantemente a las distintas situaciones que se van presentando. Lo que te van presentando las familias y después lo que te presenta cada familia, cada miembro de la familia. Puedes tener una familia que los padres están medio en condiciones pero resulta que después los niños, el niño individualmente te presentan unos problemas muy determinados y tienes que trabajar esos problemas con los padres, con el niño entonces...que no es, aquí no es generalizado. Esto es un trabajo muy individualizado (E46: 46:35).*

Además, dentro de este tipo de competencias, aluden a la capacidad que han de desarrollar los educadores sociales para descodificar los mensajes que transmiten las personas, cuyo contenido real no siempre se corresponde con su presentación formal ni con los rumores que generan. Los servicios sociales, como afirma García Roca (2006, p. 210), “pertenecen al género de la

acción comunicativa, ya que en toda demanda de servicios personales se está enviando un mensaje, se está emitiendo una señal que necesita ser descifrada como código comunicativo”. Cuando la labor de los educadores se reduce a responder a simples rumores, se convierten en instrumentos de injerencia social, de ahí la importancia de esta competencia:

*Sí yo también me encuentro con eso, que me venden una cosa...a mí me quieren, ¿sabes?, y luego pues parece que no es así. Hay muchas cosas por debajo que tienes que descubrir tú que ellos no... porque ni siquiera, es que ni siquiera sabes tú si ellos son conscientes de la necesidad que tienen o de... Es muy difícil así (E48: 48:16).*

*De comunicación muchísima, y capacidad de que lo que te están contando intentar ver lo que hay...más allá de lo que te cuentan, sí (E48: 48:9).*

En cuanto al “saber relacionarse”, destacan la empatía y las habilidades comunicativas, la capacidad de ponerse en el lugar del otro para poder aproximarse a la realidad de los sujetos y comprender sus actuaciones:

*Que te dicen cosas que a ti a lo mejor te puede parecer que están fuera de lugar, que son locuras, que son...claro, te chocan muchísimo, de la noche al día, y entonces pues tú para poder un poco trabajar con ellos te tienes que poner en su, empatizar mucho con ellos, ¿no?. Por lo menos intentarlo, ¿no?, aunque tú pienses otra cosa... (E48: 48:10).*

Entre las habilidades comunicativas, la claridad en la expresión para transmitir a las personas las razones que han motivado una determinada actuación, o las consecuencias de determinadas acciones, resultan clave para que se construya una relación de confianza entre el educador y los sujetos con que trabaja. En este sentido, se alude también a la necesidad de establecer límites, a mantener una distancia entre el educador y la persona que deje claro cuál es su papel, especialmente en aquellas actuaciones en las que los seguimientos vienen marcados por la normativa legal (absentismo escolar, prácticas en empresas, etc.):

*Entonces tienes que saber poner muy bien los límites y saber muy bien, tener siempre la justificación de por qué haces las cosas (E39:39:111).*

*Ah, otra cosa que dice mucho esta gente, dice, “pues ese tampoco va...”. Yo es que no hablo de ese, solo hablo del tuyo, a ese ya hablaré yo con él. ¿Sabes?. “Es que ese tampoco va”. Espérate, a ese ya le diré yo luego (E42:42:83).*

*Imagínate las primeras tutorías, o que tengo que intervenir con los chicos adolescentes, con los expulsados, y es la primera vez que me ven esa cara no se les olvidará en la vida. Y la segunda menos, y la segunda es que yo ya tengo ya que denunciar en Fiscalía de Menores (E44:44:35).*

Por último, para algunos profesionales la formación en aspectos éticos dentro del equipo resulta insuficiente, proponiéndose que cuando se realicen nuevas contrataciones se introduzcan *temas de ética profesional, de funciones y deberes de los trabajadores públicos, de la calidad del servicio público, todas esas cosas que se podrían meter y que bueno simplemente con que te leas un material y luego elabores un test...* (E44:44:29). Ha habido experiencias formativas en esta dirección dentro de los sub-equipos de educadores sociales de programas de los Planes de Santa Isabel y de Loreto en anteriores periodos, incidiendo en la difusión del código deontológico que se le hizo llegar *a todos los educadores y a todos los animadores de los programas, y bueno por lo menos que se no sé si se lo habrá leído alguno pero por lo menos intentarlo* (E44:44:72).

Uno de los aspectos contemplados en el código deontológico, y que en la práctica profesional no resulta de fácil aplicación, es el principio de información responsable y confidencial, especialmente para los educadores y educadoras sociales que trabajan en el medio abierto:

*Quizás deberíamos cuidar mucho el tema de la confidencialidad de datos. Y la educación social más todavía porque realmente trabajamos con menores aunque sea a nivel de programas comunitarios, pero bueno, son menores que están incluidos en un tipo de programa. Quizá los trabajadores sociales sí que tienen más conciencia de eso porque como hacen más trabajo de despacho, es*

*como diciendo en el despacho lo que se habla es más íntimo, es más difícil el trasladar información. Como nosotros trabajamos más en espacios abiertos, con grupos, pues se diluye un poco más el tema ese (E38: 38:22).*

Para algunos de los educadores entrevistados, guardar el secreto profesional y las informaciones recibidas por parte de las personas forma parte de sus propias actitudes personales más que de una competencia ética:

*Volvemos a lo mismo, es que eso es una actitud personal la ética no se enseña en las Facultades de Educación Social. Lo tienes que tener tú. Y hasta qué punto tú puedes decir en tu casa hoy vengo fatal, comentarlo con tu marido o con tu compañero o con quién sea que tienes un caso de lo que sea, que va bien porque entra dentro de la normalidad. Todo el mundo comenta algo. Y otra cosa distinta es hacerlo en la calle (E44: 44:28).*

También, se hace referencia a que mientras que en los servicios sociales comunitarios se facilitan los canales de comunicación para intercambiar información con otros centros y recursos, este traslado de información en beneficio de la persona no se realiza con tanta fluidez desde el resto de instituciones (centros educativos, centro de salud, etc.), circunstancia que limita el alcance y las posibilidades de desarrollo de las intervenciones educativas que se pretenden llevar a cabo:

*Porque además los comunitarios también tenemos ese hándicap porque a nosotros nos piden mucha información, mucha información, viene Fiscalía de Menores, viene Protección de Menores, viene no sé qué, viene un juez de no sé qué, viene...pero después no nos la trasladan, no nos la devuelven (E38: 38:20).*

*Y a lo mejor, no sé si es por privacidad, pero hay casos que me pasan, que me dan a mí, y yo no tengo todos los antecedentes de esa familia, me entero después y a lo mejor ni siquiera la trabajadora social lo sabe pero lo sabe la abogada, ¿sabes?. Y cuando yo a lo mejor me entero de esa información, la llevo allí, la trabajadora social no lo sabe, pero la abogada lo sabía yo creo que es que eso se tenía que saber desde el principio (E48: 48:58).*

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, 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 (E44: 44:25).*

Se trata de expresiones con una fuerte carga negativa, que siguen manifestándose en las conversaciones informales del día a día 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 (E47: 47:75).*

*Como te puedes imaginar viene lo peorcito, lo peorcito (E42: 42:5).*

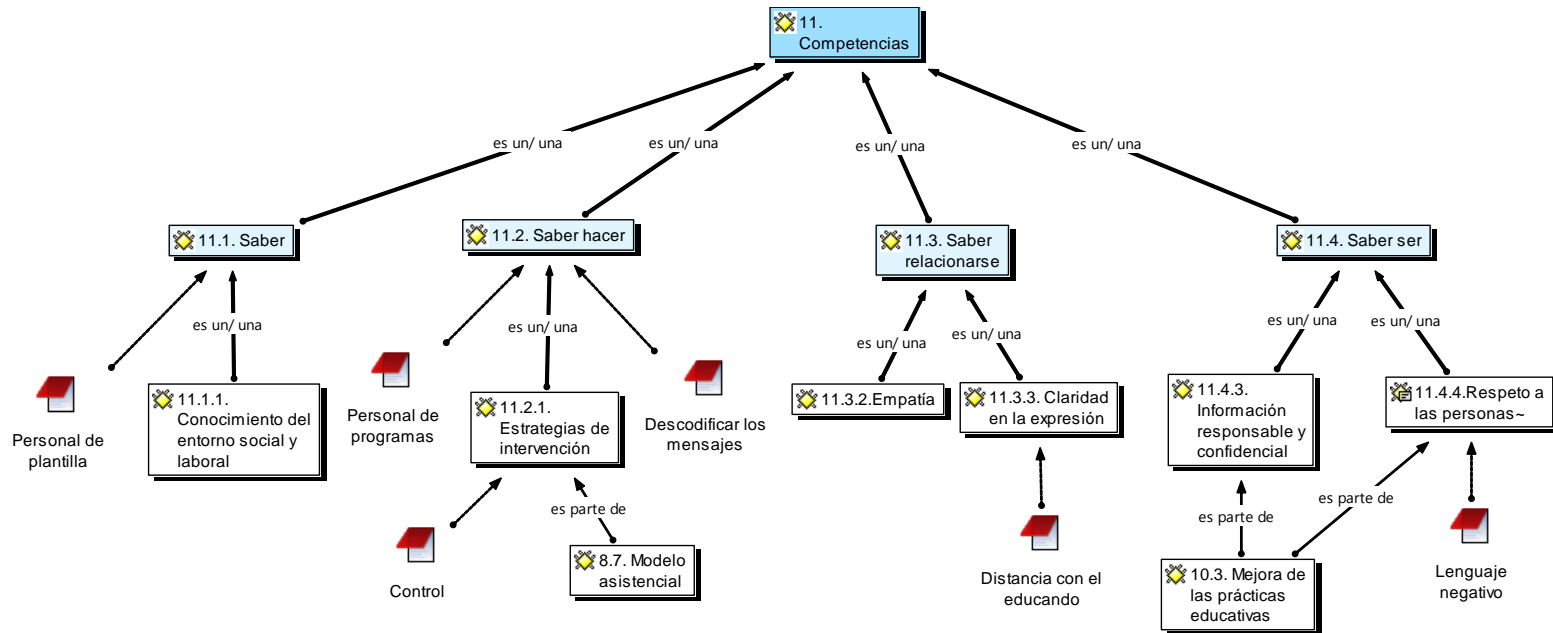
Por el contrario, de una forma explícita, cuando se les pregunta por el lenguaje empleado, los profesionales inciden en la importancia de un lenguaje positivo y en las habilidades comunicativas que han de tener las educadoras y educadores, constituyendo la palabra una de las principales herramientas 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 (E47: 47:22).*

En términos generales, se expone la necesidad de una mayor formación de los profesionales de la Educación Social 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.



Figura nº 67  
 Competencias de las educadoras y educadores sociales en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

### **6.3.4.2. Las funciones de las educadoras y educadores sociales en San Juan de Aznalfarache**

En el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales diferenciamos tres funciones fundamentales: detección, educativa y gestión.

En los programas de atención educativa con familias, la función de detección es realizada fundamentalmente por las trabajadoras sociales, siendo este perfil profesional el encargado de analizar la demanda y adoptar decisiones acerca de las posibles actuaciones a poner en marcha. El cometido de las educadoras sociales se centra en recopilar la información que permita conocer a las personas y su red de relaciones. En la memoria anual 2009-2010, del programa de intervención socioeducativa familiar del Plan ZNTS, se indican las siguientes funciones generales de las educadoras sociales relacionadas con la detección (DOC56: 56:119):

- *Conocimiento en profundidad de la problemática familiar y los objetivos marcados a través de la UTS.*
- *Profundización en el perfil de los/as destinatarios/as.*
- *Detección de recursos y refuerzos disponibles dentro de la red de apoyo social.*

También el educador social del equipo de tratamiento familiar centra sus esfuerzos en el proceso de recogida de información, estableciendo canales de comunicación con otros recursos que le posibilitan obtener una visión más amplia y compleja de las familias:

*Y entonces bueno, pues esto ya verás que son los datos generales, situación escolar (...), situación económica, la vivienda, conservación de la vivienda, las visitas son fundamentales, riesgos detectados, el mobiliario, limpieza de la vivienda, condiciones de la vivienda, organización económica, hábitos de higiene, hábitos alimenticios, pirámide de alimentación, horario de comidas, salud, discapacidad si tiene alguno, adicciones que trabajamos con mucha gente que tienen adicciones, anticoncepción, hábitos de ocio, valores educativos comunes de atención familiar, (...), asunción de responsabilidades, responsabilidades instructivo-escolares, apoyo familiar, apoyo paterno... En resumen, en definitiva, digamos que se parte de una*

*primera evaluación inicial, ¿vale?. Si tenemos información previa de los servicios sociales, pues claro, esto también lo hacemos pero ya contamos con una base, ¿eh? (E46: 46:60).*

Además, en el Plan ZNTS se cuenta con profesionales (animadora sociocultural) que desarrollan tareas de detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social en la propia barriada, mediante el trabajo de calle con las familias y jóvenes del barrio, y que trabajan en estrecha coordinación con las educadoras sociales de la zona. También el educador social del “Aula de convivencia” en las visitas a domicilio de los menores absentistas realiza una importante función de detección:

*Sin embargo yo se lo cuento ahora a A y B [educadoras programa de intervención familiar] y voy. Y voy, y además ellos saben los niños que voy contando que para mí me resultan así. Y le digo “mira que fulanita que ha dicho que no sé qué no sé cuánto, no sé qué, no sé cuánto”. Ella lo apunta y después, ellas se lo pasan a las trabajadoras sociales (E47: 47:47).*

*Pero yo soy, como soy el que siempre va para arriba y para abajo, o después otra cosa que también hago mucho es, los trabajadores sociales me preguntan mucho por familias y, o la asistencia que tengan o temas de..., de higiene, etc. Eso me preguntan entonces yo a lo mejor voy con el compañero en cuestión le presento al director, al tutor o al profesor y que le cuente lo que sea (E42: 42:88).*

La función educativa se concreta en el desarrollo de las tres tareas básicas, relacionadas con los programas y acciones socioeducativas: diseño de proyectos, ejecución de las actuaciones y evaluación. El diseño de los programas le corresponde a la educadora y educador social que coordinan los Planes de las barriadas de Santa Isabel y el Monumento:

*Entonces mi función ha sido casi siempre ir creando programas nuevos junto con el otro educador que nos hemos casi dedicado en pleno a irle dando forma a todos los proyectos que actualmente existen aquí (E44: 44: 97).*

Por su parte, el resto de educadoras y educadores sociales que trabajan en los Planes se encargan de la ejecución de los programas

(planificación de las sesiones, desarrollo de las actividades, etc.) y de la evaluación (fundamentalmente a través de la memoria anual):

*El centro le manda unas tareas durante el período de expulsión, en el cual nosotros le ayudamos a realizar las tareas en ese aula y trabajamos con el alumnado los problemas que han motivado la expulsión (E38: 38:223).*

*Diseño del proyecto de intervención: una vez aprobado el caso, es él/la trabajador/a social quien justifica la intervención y determina los objetivos que se pretenden cumplir en cada caso. Teniendo en cuenta los objetivos, determinamos las áreas en las que debemos incidir y concretamos actividades que debemos realizar inicialmente (DOC56: 56:134).*

Como ya indicamos anteriormente (véase 6.3.3.4.2), el seguimiento sistemático de las intervenciones se realiza -fundamentalmente- en los programas de educación familiar, en las acciones de acompañamiento de los menores absentistas y en el propio centro de atención a la infancia y adolescencia (CAIA), en colaboración con otros recursos del territorio (centro escolar, centro de salud, empresas, etc.):

*Las educadoras hemos mantenido un contacto continuado con el Centro de actividades y solicitado su cooperación para aportarnos datos fundamentales sobre los/as menores, por medio del acercamiento a los/as niños/as, entrevistas con los/as monitores/as y en varios casos con la utilización de una ficha donde requeríamos información de éstos/as, referente a asistencia al centro, descanso, alimentación, higiene y vestido, salud general, integración social, capacidades, afectividad y relación con la familia (DOC56: 56:61).*

*La función principal en cuanto al seguimiento y a la tutorización de los/as alumnos/as que han realizado los cursos formativos por parte del educador del programa ha sido establecer un contacto continuo con el alumnado en las distintas empresas, con el empresariado y tutor/a de la formación teórico-práctica, y con la entidad pública que organiza esta modalidad de formación (ayuntamiento y coordinadora) (DOC66: 66:9).*

Además, dentro del Plan ZNTS, uno de los educadores sociales desarrolla tareas específicas de información y orientación a entidades de la barriada de Santa Isabel, entendiendo que la información y asesoramiento de los recursos y servicios sociales a través de diversos medios de comunicación y estrategias comunicativas mejora las carencias de la comunidad y la grave situación de exclusión en la que se encuentran muchos sujetos al facilitar su participación en el contexto comunitario más inmediato:

*Se realizó difusión de las mismas a través de cartelería (en todos los centros y zonas de la Barriada Santa Isabel y centro oficiales del resto del municipio), promoción en la web municipal, Aljarafe TV (hasta el apagón analógico) y radio Guadalquivir (DOC58: 58:14).*

*También nos ayudó a promocionar los dispositivos municipales existentes, derivando y asesorando sobre los servicios y el modo de acceso a éstos, principalmente, los de la Delegación de Bienestar Social (espacios, salas de formación, información de programas,...) (DOC58: 58:65).*

Esta función se concreta también en tareas de mediación y resolución de conflictos:

*El educador hace de mediador, aporta información e intenta calmar a uno de ellos que estaba muy nervioso y enfadado (DC68: 68:3).*

Además, en la barriada del Monumento se puso en marcha un punto de información en el que el educador del programa *informaba a los/as usuarios/as que se iban acercando al mismo, para consultas sobre temas diversos: información sobre recursos sociales, citas con profesionales de la delegación de servicios sociales, información sobre empleo y formación y derivación a los dispositivos correspondientes en la localidad (DOC67: 67:5).*

Por último, en la función de gestión destacan las tareas de coordinación con otros servicios, prioritariamente en los procesos de seguimiento y en la derivación de casos:

*El trabajo fundamentalmente mío se dirige a visitas a colegios (E46: 46:90).*

*Nosotros lo mismo cogemos y nos ponemos en contacto con una empresa de limpieza, “oye fulanita tal y cual, esto lo otros...”. O bien nos enteramos a través del SAE que hay una oferta de trabajo, se la damos, o hay una convocatoria en el ayuntamiento de la bolsa de empleo, oye que ha venido, hacerle lo de la convocatoria de la bolsa de empleo, tiene que ser a través de internet (E46: 46:43).*

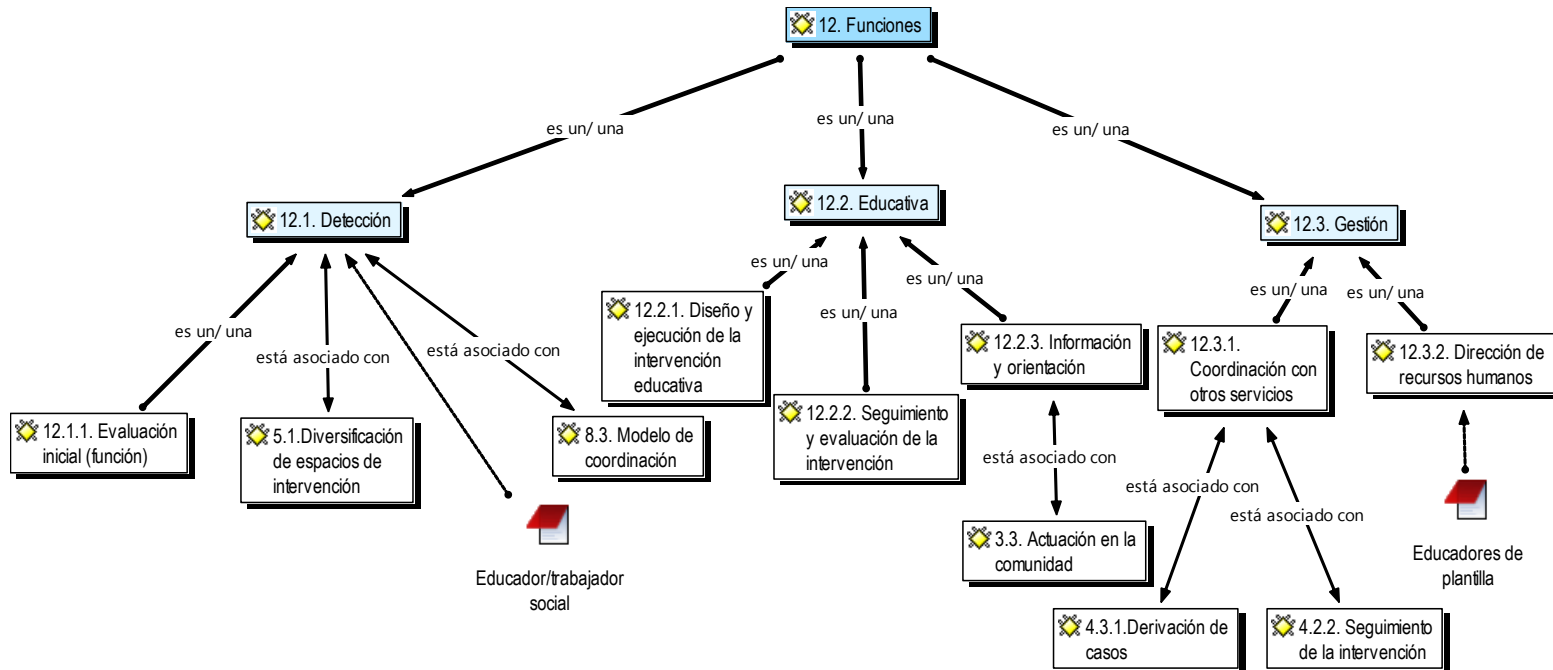
*De talleres ocupacionales en la zona, entonces algunas familias con niños que tienen edades comprendidas entre las de..., que pueden ir al taller, pues yo hay veces que le, que eso, que los he puesto en contacto con J., también ella lleva lo del autoestudio para niños y entonces pues también (E48: 48:77).*

Complementariamente, el educador y educadora social de los Planes de las barriadas de Santa Isabel y el Monumento desempeñan funciones vinculadas a la dirección de recursos humanos, actuando como referentes para los profesionales que trabajan en ambos planes:

*Y después yo me reúno, yo como coordinador me reúno con el equipo concreto de cada programa o de cada línea. Me reúno con los, con todo el personal que trabaja en el Centro de Atención a la Infancia que es el más numeroso, allí tenemos, si no recuerdo mal son siete personas las que trabajan en el centro. Me reúno con las dos educadoras que, para ver cómo va el tema de la atención familiar, la escuela de familias y el trabajo con salud, con el centro de salud. Me reúno con el de absentismo escolar y el de aula de convivencia, esto es casi diario ¿no?. Y después cada quince días convoco a todos y hacemos un seguimiento (educador social del Plan ZNTS).*

*Después coordino el plan en barrios que es un plan similar a la zona de Santa Isabel es una zona vulnerable también, con otras categorías distintas a las de Santa Isabel, es un barrio que se caracteriza por el aislamiento geográfico más bien, hay algún cierto tipo de toxicomanía y de consumo, mucho absentismo adolescente y entonces coordino ese Plan también con el consiguiente control de equipo, diseño de memorias, control de gastos (educadora social del Plan de la barriada del Monumento).*

Figura nº 68  
 Funciones de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

Se trata de una función un tanto novedosa, tradicionalmente llevada a cabo por otros perfiles profesionales, pero que puede ser considerada específica del educador y la educadora social cuando se trata de coordinar y dirigir equipos formados por profesionales de la Educación Social y la Animación Sociocultural, orientados a desempeñar labores educativas en contextos comunitarios. Como afirma Moyano (2012, p. 89), hasta ahora algunos educadores sociales ejercían esta función como resultado de muchos años de experiencia y de contar con otras titulaciones superiores a la diplomatura, pero la implantación del título de Grado abre una puerta a la igualdad (administrativa, laboral y de formación) con otras profesiones, con un recorrido más amplio en el desempeño de tareas de dirección y coordinación en los servicios sociales comunitarios.

#### **6.3.4.3. Tensiones y dilemas en el desempeño profesional**

En lo referente a las tensiones de la práctica cotidiana de los educadores y educadoras sociales del municipio estudiado, destacan de forma notable los desencuentros existentes entre el nivel técnico y político, motivados por cuatro razones fundamentales:

- Los continuos cambios de representante político en la Delegación de Bienestar Social que restringen las posibilidades de que los proyectos técnicos lleguen a consolidarse:

*Yo creo, vamos a ver, mi trabajo, en concreto en mi trabajo, funciona mucho el cambio del nivel político, eso es un hándicap en todo, en todo el ayuntamiento ¿no?. Porque no hay una línea a seguir continua que digas mira esta línea es la que hay que seguir, la que te marca una ley, la que te marca una situación y entonces tú sigues. Estás a expensas de que te venga un partido político determinado. Y no ya, yo ya no partido político sino personas en concreto que vengan como delegado o delegada, al cambio del delegado o delegada, la visión que tenga, lo que piense (E38: 38:14).*

*Además no hay continuidad en las iniciativas que se ponen en marcha por los continuos cambios políticos, aunque las iniciativas funcionen (DC68: 68:15).*



- La ausencia de directrices políticas claras acerca de las actuaciones a llevar a cabo en materia de servicios sociales comunitarios:

*También coinciden en la falta de directrices políticas a nivel de servicios sociales, dado que no se les da ninguna pauta (DC68: 68:48).*

- El solapamiento y falta de coordinación entre los programas ofertados en las diferentes Delegaciones municipales (Desarrollo Local, Bienestar Social, Juventud, etc.):

*Y realmente, pues de forma paralela uno de los problemas que nos encontramos es que desde otras delegaciones sí les dan trabajos más, les ofrecen trabajos pues por el simple hecho del control. Entonces pues..., el control social. Entonces ese es uno de los hándicaps que nos encontramos para desarrollar este tipo de programas, que si tú por otro lado le estás ofreciendo un trabajo de barrendero, pagándole más dinero que de este, un horario de ocho a tres, y de lunes a viernes, pues el modelo a seguir para todos ellos es que quieren el de barrendero no quieren el de...¿Sabes?. Lo que pasa que no ven que este tiene un futuro profesional y el otro no (E39: 398:35).*

- Las consecuencias negativas que supone para el desempeño laboral la insuficiente inversión en la Delegación de Bienestar Social:

*Que aquí está saliendo muchísimo trabajo por la voluntad de los trabajadores pero no se invierte desde mi punto de vista suficiente en la envergadura que esta delegación tiene (E44: 44:13).*

*Hay mucha iniciativa que sale de la propia voluntad de los trabajadores, que en algunos casos que sí recibes..., pero por ejemplo ayer, con el recurso de ayer por ejemplo el requisito que mi concejal me planteó es que si costaba dinero [enfatisa]. Digo no va a costar dinero de momento, el de momento me lo callé. No va a costar dinero porque qué va a suponer que mi jornada,*

*parte de mi jornada la dedique a atención a un público, a un colectivo determinado. Pero indudablemente esa mentalidad no es la misma que la nuestra (E44: 44:13).*

*Lo que no podemos hacer es lo que sucede por aquí que a lo mejor inviertes, que es muy lamentable, inviertes una cantidad de dinero colosal en organizar una cartelería en color que supone muchísimo dinero para una actividad que van cuatro personas (E44: 44:117).*

Otra de las contradicciones que genera malestar en la práctica cotidiana alude a las dificultades que tienen los educadores y educadoras sociales para establecer acuerdos con las personas, generándose una desconfianza mutua que reduce a la mínima expresión las posibilidades de educar:

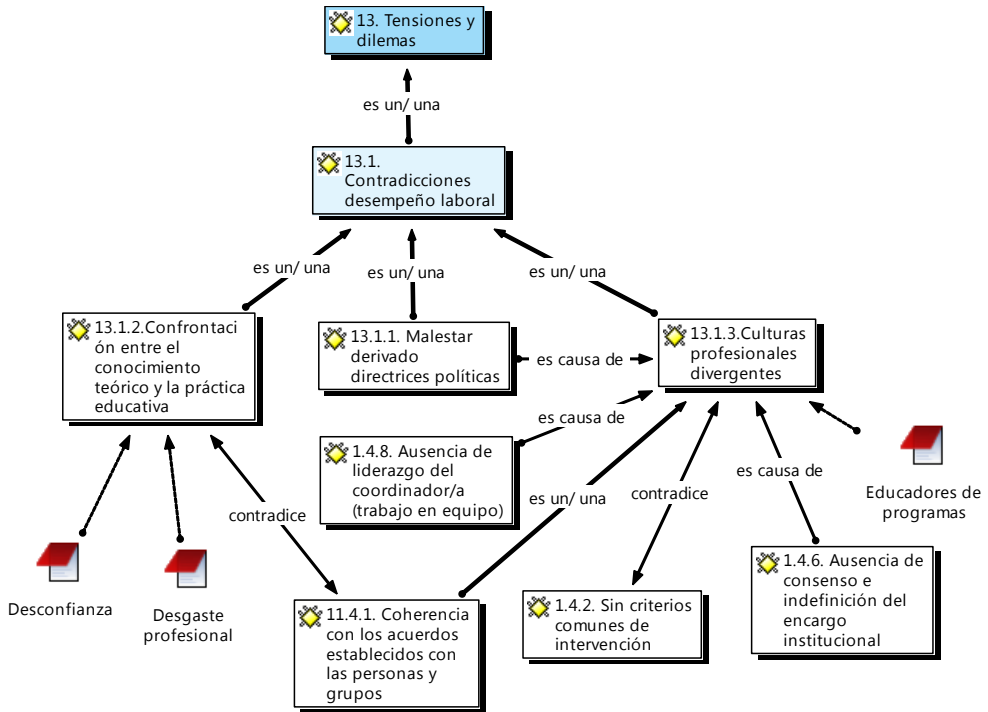
*Debes de saber relativizar muchísimo toda la información que te llega, la mayoría de la información que te llega es sesgada, pues sólo se, eh, te informan por un lado de lo que les “conviene”, y por otro lado de lo que conviene institucionalmente (E39: 39:116).*

*Yo por lo menos el que no, a ver que no te dicen, no cumplen con lo que te dicen que van a hacer algo que tú les pides, mira pues haz esto, y luego no lo hacen. Son muy, te están mintiendo constantemente. Es una de las, de las..., dificultad muy grande (E48: 48:89).*

*Hombre, con las familias muchas veces es que se impliquen realmente. Porque muchas veces te dicen sí, sí, sí, pero después no...no se implican (E46: 46:37).*

Figura nº 69

Tensiones y dilemas del desempeño laboral en San Juan de Aznalfarache



Elaboración propia.

Más que por causa de la existencia de culturas profesionales y filosofías de actuación contradictorias entre los educadores y educadoras sociales, las controversias en el desempeño profesional se deben a las debilidades de los mecanismos de coordinación dentro del equipo, a la falta de un profesional de referencia que lidere el funcionamiento del centro de servicios sociales comunitarios, a la inestabilidad laboral de los educadores de programas y al desacuerdo con las directrices políticas anteriormente mencionadas. Este conjunto de dificultades internas que *van saliendo pues cuando se interviene..., nada más que con el hecho de que con una familia intervengan varios profesionales ya hay problemas. Porque yo pienso, tú piensas, él piensa y yo pienso porque tengo una referencia, la otra compañera piensa otra cosa porque tiene otra e integrar eso es complicadísimo* (E44: 44:22), incrementan el malestar en el ejercicio de la profesión en este ámbito de trabajo.

#### **6.3.4.4. Principales dificultades y logros del desempeño laboral de las educadoras y educadores sociales en San Juan de Aznalfarache**

Los principales factores que limitan el desempeño laboral han sido mencionados a lo largo de los apartados anteriores y se refieren a: las dificultades de los educadores y educadoras sociales para visibilizar los resultados de sus actuaciones; la ausencia de acuerdos con las familias y la generación de situaciones de desconfianza; los continuos cambios políticos y la falta de directrices en materia de bienestar social; las debilidades de la coordinación técnica en el equipo de servicios sociales comunitarios con la consecuente falta de criterios comunes, entre otros. Además, las educadoras y educadores sociales entrevistados destacan la falta de reconocimiento de la figura del educador social en servicios sociales, que a pesar de contar con una trayectoria ya consolidada continua siendo visto como un profesional “de segunda” al que se le atribuyen tareas que desdibujan su papel:

*Los educadores sociales estamos un poco vistos como, bueno, como los hermanos pobres del trabajo social, con lo cual tenemos que estar en las casas, tenemos que estar con los usuarios directamente y un poco es quizá también un hándicap el aclarar o definir un poco las funciones competenciales de la figura del educador. Son las dos cosas más....más complicadas que yo quizá veo (E38: 38:17).*

*Porque después hay muchísimo trabajo que no se ve, que es el tema de hacer materiales para el concejal que a lo mejor te lo pide para una reunión, el hecho de tú tener que organizar presentaciones, a lo mejor pues ayudar a otras áreas que de modo puntual hace falta, en fin, esto es un trabajo muy dinámico, ¿verdad?. Que no es una tarea muy sesgada, ¿sabes?. Sino que aquí cada día sale una cosa nueva (E39: 39:30).*

La excesiva dependencia de las educadoras sociales de las directrices marcadas por las trabajadoras sociales de las UTS, quienes deciden cuándo, cómo y dónde se ha de realizar la intervención con las familias, constituye una muestra de esta falta de reconocimiento y dependencia profesional:

*Ahora no le gusta tanto porque tiene que realizar visitas a domicilio y no está cómoda asumiendo ese rol de control. Especialmente, no le gustan las “visitas sorpresa” que le indican las trabajadoras*

*sociales, dado que son ellas quienes le derivan a las familias (DC68: 68:18).*

Otra dificultad se refiere al encasillamiento que tradicionalmente se viene haciendo de esta figura profesional vinculándola única y exclusivamente con la atención a la infancia y adolescencia en situaciones de riesgo social, mediante actividades lúdicas:

*Él no es animador y no le gusta que le encasillen en ese papel, por eso no quiere hacer talleres, su labor se centra en dinamizar el barrio pero no en desarrollar talleres con los niños (DC68: 68:80).*

A su vez, en opinión de una de las entrevistadas, a esta situación se añade el corto itinerario de esta figura profesional para el trabajo con ciertos colectivos en determinados contextos (trabajo de calle con jóvenes, actividades de ocio para infancia, etc.), siendo indispensable la adecuación de su experiencia y formación a nuevos ámbitos de trabajo en los que su desempeño laboral resulte más adecuado:

*Nosotros tenemos un itinerario muy corto, entonces hay educadores y animadores socioculturales que ya están rondando los cuarenta años, si tú no te reciclas o no pretendes reciclarte profesionalmente en otro terreno, posiblemente no vamos a poder contar contigo porque hay franjas de edad que no podemos acceder a ellos (E44: 44:84).*

Por último, respecto a los factores que limitan la labor profesional, se considera que el apoyo institucional y la remuneración económica son insuficientes en relación al puesto de trabajo desempeñado, especialmente cuando el educador o educadora ha de actuar por mandato legislativo, sin el acuerdo y aprobación de la persona. Se trata de intervenciones de control o derivaciones que generan cuadros importantes de estrés y ansiedad en los profesionales:

*Claro, porque te localizan. Entonces es un trabajo también peligroso, y no está pagado, ¿eh?. No está pagado. En los servicios sociales por ejemplo las trabajadoras sociales tienen un plus o no sé qué, de peligrosidad. Y nosotros estamos aquí más solos que la una... (E46: 46:29).*

En cuanto a los logros del desempeño laboral, las educadoras y educadores sociales entrevistados insisten en la satisfacción que les reporta la consecución de los objetivos de los proyectos y acciones educativas y el poder visibilizar tales resultados en la vida cotidiana de las personas (incremento de la participación comunitaria, mejora de los hábitos de las familias en la atención y cuidado de la infancia, motivación, etc.):

*Y hay familias geniales, geniales, geniales. Y es por los que te levantas tú todos los días, y dices “bueno hay que seguir”. Mira aquí le veo yo un poquito la punta. Que esto también te llena un poquito (E42: 42:39).*

*Evaluamos la relación con el Centro de salud como un modo más de enriquecernos, de llegar a nuestros/as usuarios/as y de conocer su entorno más personal, lo cual nos permite hacernos una visión global e integral de la familia (DOC56: 56:8).*

*Valoramos positivamente el trabajo técnico realizado, en el que hemos tratado de coordinar acciones entre los dispositivos municipales del Plan ZNTS con la participación efectiva de las entidades de la zona por un lado, y la realización de acciones de difusión del propio Plan por otro (DOC58: 58:45).*

En suma, se puede afirmar que las dificultades del desempeño laboral de los educadores y educadoras sociales se asocian -principalmente- a la falta de reconocimiento de la figura profesional y de la visión restringida de la misma que prima en los servicios sociales comunitarios, vinculando su quehacer profesional con las tareas de animación y dinamización del colectivo de infancia y adolescencia. Dadas las limitaciones y la cronificación de situaciones de exclusión social en las dos barriadas en las que trabajan los educadores sociales contratados por programas (Santa Isabel y el Monumento), las principales satisfacciones del desempeño laboral se refieren a la consecución de los objetivos de las iniciativas que se ponen en marcha y en la visualización de mejoras en la calidad de vida de la ciudadanía.

### **6.3.5. Modelos de intervención socioeducativa en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache**

En este apartado se analizan los modelos de intervención socioeducativa en los que se inscriben las actuaciones que llevan a cabo los profesionales de la educación (educadores sociales, animadores socioculturales, etc.) en los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache. En este municipio, destacan los modelos preventivo, comunitario y de coordinación y trabajo en red, según las evidencias recogidas en la matriz cualitativa del anexo 1.3.

#### **6.3.5.1. Modelo preventivo**

Dentro de este modelo se llevan a cabo múltiples iniciativas, que han sido descritas al hacer referencia a los objetivos de las actividades educativas, concretamente aquellas orientadas a disminuir los riesgos que afectan a determinados grupos de población (véase 6.3.3.2.1). Tanto en la barriada de Santa Isabel como en el Monumento, las iniciativas vinculadas al modelo preventivo se centran en la detección y prospección de las necesidades de la ciudadanía vinculadas al ámbito sanitario, con iniciativas como el seguimiento puerperal y control de vacunaciones, los talleres de sexualidad y hábitos alimenticios, las actividades de promoción de hábitos de higiene personal con infancia, etc.:

*Ellos yo les hago un hincapié en la higiene (...), cosas que a lo mejor en el cole no pueden porque, bueno, porque a lo mejor son más niños, porque llevan otra...Entonces yo intento que cuando vienen del pabellón que han hecho deporte se laven las manos y la cara, que antes de tomar la merienda se laven las manos, que, todo eso intento que cuando se van la clase quede ordenada, las mesas bien puestas, ¿sabes? (E49: 49:35).*

*Y después también trabajamos un taller que, el taller de sexualidad consta de cinco o seis sesiones depende de lo que se pueda alargar o como ellas...de cómo vayan ellas también. Y ahora vamos a empezar un taller que trata de la alimentación, que damos un poco de la anorexia, la bulimia, la dieta mediterránea, sobre cómo nos debemos alimentar, y también trata de cinco o seis sesiones y también en una*

*de ellas trabajamos con una compañera que trabaja en salud (E40: 40:2).*

Asimismo, destacan las actuaciones desarrolladas en coordinación con los centros escolares de Educación Primaria y Secundaria, a través del personal de servicios sociales que interviene directamente en los centros y mediante la creación de recursos específicos como el “Aula de convivencia”, para la atención educativa del alumnado expulsado de los Institutos de Educación Secundaria:

*Dentro también de esa línea tenemos lo que es los trabajos dentro del colegio. Dentro del colegio de Primaria tenemos una persona que tiene horario escolar, que está de apoyo al profesorado. Está en las aulas del centro más conflictivo (E38: 38:205).*

*Entonces se trata de que no estén en la calle perdiendo el tiempo, el tiempo que estén expulsados (...). Y ellos traen deberes, digamos, del instituto y yo aquí pues les hago el seguimiento (E42: 42:78).*

*En este colegio, y al igual que en el caso anterior, disponíamos de un espacio de estudio en el que los/as alumnos/as hacían las tareas escolares recomendadas por el departamento de orientación del centro. En su mayoría se trata de alumnado de 1º ciclo de Secundaria, y nuestra tarea está dirigida fundamentalmente en este grupo, a la modificación de hábitos de estudio y adquisición de habilidades sociales en el aula y fuera de ella, ante ciertos casos de riesgo de exclusión (DOC67: 67:22).*

Este modelo en San Juan de Aznalfarache está estrechamente relacionado con los modelos de coordinación y trabajo en red que se expondrán posteriormente (véase 6.3.5.3), dado que la anticipación a los posibles problemas futuros o la disminución de los mismos se articula mediante el establecimiento de interrelaciones entre los servicios sociales y otros recursos del territorio.



### 6.3.5.2. Modelo comunitario

El enfoque comunitario constituye uno de los elementos definitorios de los servicios sociales de este caso, centrado prioritariamente en la aproximación de los servicios a los lugares en donde se encuentran las personas. En este sentido, son múltiples las iniciativas que se han desarrollado posibilitando un mayor acercamiento a la ciudadanía de los recursos públicos (trabajo educativo con entidades vecinales, deportivas, culturales, actuaciones lúdicas del centro CAIA, etc.). Para el desarrollo de este modelo ha resultado necesario adecuar los horarios de los educadores y animadores socioculturales de los Planes de barrio a las particularidades del servicio, trabajando mayoritariamente por las tardes o en turnos alternos:

*Y los educadores de programas normalmente, normalmente, tienen horario también de tarde. Trabajan con usuarios, sobre todo son menores y adolescentes fuera del horario escolar. Aunque es cierto que tengo también personal en el plan que trabajan por la mañana, por ejemplo, hay, tengo dos personas que trabajan en los centros educativos de la zona, tengo otra persona que trabaja solamente, exclusivamente el absentismo escolar y los problemas de convivencia en los centros que también trabaja por la mañana, tengo dos educadoras que trabajan que tienen turno mañana y tarde, se van alternando, trabajan un día por la mañana y otro por la tarde, siempre una de las dos está a disposición de las UTS, de las trabajadoras sociales por si hay un tema de familias. Y esas dos educadoras trabajan intervención familiar, escuela de familias y demás (educador social del Plan ZNTS).*

Tanto en la barriada de Santa Isabel como en el Monumento se realizan esfuerzos para promover la participación de las diferentes entidades y colectivos (menores, jóvenes, mujeres, etc.), siendo la organización de semanas culturales (*macroactividades*) el buque insignia de las estrategias participativa; con mayor desarrollo dentro del Plan ZNTS, a través de la línea de dinamización. Estas “macroactividades” contemplan a su vez diversas *actividades deportivas, participativas, formativas, culturales y educativas, ¿no?. De forma que ahí se integran todas las actividades que proponen tanto las entidades como todos los dispositivos que tenemos nosotros municipales*

*en la zona, en la barriada, junto con algunos dispositivos que también tratamos de buscar la participación fuera de ella (E39: 39:90).*

Pero a pesar de que se han dado los primeros pasos en la articulación de un modelo de acción comunitaria, mediante la realización de iniciativas centradas en la dinamización del tejido asociativo y la mejora de los canales de difusión, la participación de las personas en proyectos colaborativos es todavía una tarea pendiente a fin de que el modelo llegue a consolidarse. La existencia de limitaciones para su desarrollo se debe en gran parte a la escasa tradición participativa y a los constantes conflictos de intereses entre el nivel técnico, el político y la ciudadanía (asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, religiosas, etc.):

*El programa de desarrollo local en zonas vulnerables que es el trabajo que se hace con adolescentes y la dinamización de la barriada que es el trabajo con asociaciones. Se fomenta mucho el trabajo con asociaciones, las asociaciones de esta barriada estaban muertas totalmente... (E45: 45:68).*

*Eso hay un poquito el..., el tira y afloja que suele haber con las entidades. También las entidades tienen sus propias estrategias colectivas de negociación con el ayuntamiento porque al fin y al cabo, aunque tú lleves un programa concreto o dos programas concretos a ti te ven como ayuntamiento y cualquier problema que tengan ellos con otra Delegación, como por ejemplo puede ser Urbanismo que les tenga que, o infraestructuras que les tenga que, que les haya prometido un arreglo pues todo eso te incide a ti indirectamente, ¿eh?, y lo peor es que tú posiblemente es que ni te enteras (E39: 39:94).*

A esta situación contribuye el hecho de que no existe una conciencia de comunidad que identifique las personas con el municipio, dado que al estar ubicado en el área metropolitana de Sevilla, muchas personas trabajan en la ciudad hispalense desarrollando gran parte de su actividad laboral y social fuera de San Juan de Aznalfarache y otras que trabajan en el municipio proceden de otras zonas de Andalucía o de países extranjeros y no han establecido fuertes vínculos de pertenencia con este territorio:

*Es como una barriada de Sevilla, estamos muy cerca y la gente no tiene conciencia del pueblo. Cada uno vienen de un lado y entonces no hay un arraigo de las personas que han ido llegando y se han quedado. Porque realmente que hayan nacido aquí, que sean de aquí de toda la vida tampoco hay mucha gente. Cada vez menos (E45: 45:22).*

En consecuencia, a fin de construir este sentido comunitario, *sigue siendo un reto, conseguir un trabajo aunado y colaborador entre las diferentes entidades (DOC67: 67:30)*, en las dos barriadas en las que se focaliza el trabajo educativo de los servicios sociales comunitarios. Aun cuando, se ha de destacar la estrecha vinculación que en la práctica se establece entre la educación social y el enfoque comunitario, al ser la *visión comunitaria* uno de los principales aportes al equipo de los educadores y educadoras sociales:

*Todo eso lo aportamos nosotros, claro. Todo lo que es la visión comunitaria, es lo que nosotros realmente aportamos al equipo (E38: 38:109).*

*El único trabajo comunitario que se hace a nivel de, del centro lo aportamos los educadores sociales (E38: 38:210).*

A pesar de las limitaciones, se puede afirmar que para los educadores y educadoras sociales de los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, el modelo comunitario continúa siendo un referente de su quehacer profesional a través de iniciativas que buscan alcanzar una mayor participación ciudadana en los asuntos públicos y en la mejora de las condiciones de vida de los individuos, familias y grupos que cohabitan en un contexto determinado; especialmente en aquellos barrios cuyas características urbanísticas y socioeconómicas sitúan a las personas en zonas de vulnerabilidad y exclusión social.

### **6.3.5.3. Modelo de coordinación y modelo de trabajo en red**

El modelo de coordinación es uno de los principales rasgos definitorios de las intervenciones educativas en San Juan de Aznalfarache, en base al que se establecen continuos intercambios de información entre los

servicios sociales, los centros educativos y los centros de salud del territorio, fundamentalmente para el desarrollo de actuaciones de carácter preventivo. En concreto, en el trabajo con familias, la coordinación se orienta casi de forma exclusiva a la detección de necesidades poniendo en contacto a diferentes instituciones para la recogida de información, a fin de realizar un diagnóstico lo más exhaustivo posible que facilite el diseño de un proyecto educativo adecuado a las necesidades e intereses de los integrantes del núcleo familiar:

*La observación y recogida de datos de la familia es una actividad que no depende totalmente de nosotras, pues requiere contacto con diferentes profesionales de diversas disciplinas y hemos encontrado en éstos/as el apoyo y dedicación necesarios (DOC56: 56:17).*

*El desarrollo de estas actuaciones no sería posible si no existiera una constante correspondencia con diversas instituciones que están vinculadas con nuestros/as usuarios/as: colegio, centro de salud, y centro de actividades, que nos aportan colaboradoramente la información necesaria, y se implican y participan para que nuestro trabajo progrese (DOC56: 56:50).*

*Entonces nosotros con independencia de lo que trabajemos digamos a nivel familiar, con los padres o las madres, que visitemos al domicilio, que veamos que aquello está perfectamente organizado, limpio, que el estilo educativo que le den a los niños pues sea más o menos el adecuado... Digamos que todo eso nosotros lo vamos trasladando o lo vamos visionando también sobre todo en lo que es el centro escolar (...) donde se detectan más los problemas es en el colegio (E46: 46:5).*

Se ha de subrayar la estrecha coordinación que se establece entre los servicios sociales comunitarios y los centros escolares. De hecho, la Delegación de Bienestar Social cuenta con profesionales cuya principal función es la de servir de enlace y mediación entre ambas instituciones:

*Y a su vez nos hace de enlace y de mediación entre el centro escolar y nosotros, a la hora de información, de saber de niños, ella también hace de intermediación (E38: 38:38).*

*Por otro lado, el contar con una persona del Plan ZNTS dentro de la escuela ha favorecido enormemente la conexión y el conocimiento de toda la comunidad escolar tanto del profesorado y la dirección, como de las familias y sus pequeños/as, así como de la orientadora, a quien agradecemos especialmente su colaboración (DOC56: 56:128).*

El trabajo de estos profesionales no resulta una tarea fácil, especialmente para quienes intervienen directamente en los centros educativos llevando a cabo iniciativas participativas y de apoyo al profesorado en el aula. En concreto, la figura de la animadora sociocultural que trabaja dentro del centro escolar de Educación Primaria de la barriada de Santa Isabel, no es positivamente reconocida ni por parte del profesorado, que escasamente colabora en las iniciativas que organiza con el alumnado del centro, ni por parte de la dirección, quien establece continuos cambios en los horarios programados para sus actividades; situación que deberá ser abordada en el futuro insistiendo en la necesidad de compartir tareas mediante un sólido trabajo en equipo y una definición clara de su rol en el centro:

*La directora no valora su labor y no siempre los profesores la apoyan. Además constantemente le varían los horarios y sin previo aviso suprimen la hora que ella tiene que trabajar con los grupos. Ella como educadora tiene que justificar constantemente cuál es su papel y su labor que es minusvalorado por el personal docente de la escuela (...). Ella debe mostrar que su trabajo es serio y que no tienen por qué ponerlo en cuestión constantemente (DC68: 68:11).*

A pesar de estas dificultades, sí existe una estrecha coordinación entre el departamento de orientación del CEIP y la animadora sociocultural, colaborando mutuamente en el seguimiento de los menores y el contacto con las familias:

*Llegamos al centro y J. estuvo hablando con la orientadora comentando varios casos de niños y niñas que presentaban algún tipo de dificultad (absentismo, hiperactividad, falta de descanso, comportamientos disruptivos, etc.). Las dos mantienen una buena coordinación y a veces B va al domicilio de las familias para que acudan a las entrevistas con la orientadora y con el profesorado del centro (DC68: 68:19).*

Asimismo, desde el nivel político se insiste en la necesidad de reforzar esta línea de coordinación entre los servicios sociales y las instituciones educativas, no sólo como una importante vía de intercambio de información sino como un requisito indispensable para evitar el solapamiento de iniciativas y abordar el absentismo y fracaso escolar, principales necesidades relacionadas con la población infantil y juvenil del municipio:

*La visión debe ser otra, que tenemos ocupar la calle el mayor espacio de tiempo posible, en una estrecha colaboración con los centros educativos porque actualmente nos hemos encontrado problemas de que, hay programas inclusive que paga la delegación de educación y que nosotros nos los estamos pisando dentro del ayuntamiento (E41: 41:6).*

*Entonces estamos haciendo una serie de actuaciones en ese sentido que me parece que son importantes con respecto a lo que había y con lo que percibo yo que hay en los pueblos de los alrededores o colindantes y nuestro objetivo es pues en cierto modo que disminuya el absentismo porque yo creo que todo esto, todo lo que es servicios sociales comunitarios, tiene distintas patas, pero una de ellas es la educación o coeducación. Y la educación y coeducación empieza dentro de los centros escolares, si los niños no van, mal lo llevamos (E41: 41:4).*

En opinión de los profesionales entrevistados, esta filosofía de trabajo debería hacerse también extensiva a las diferentes Delegaciones municipales reforzando la coordinación interdepartamental:

*Creemos que sería necesario conseguir la mayor implicación de otras delegaciones municipales en este plan, ya que desde los servicios sociales, es materialmente imposible solventar todas las demandas. Ya se está haciendo un primer intento de trabajo conjunto con las delegaciones de educación, deportes, agencia de desarrollo local. Y prevemos nuevos logros en el próximo ejercicio (DOC67: 67:20).*

Por último, respecto al trabajo en red, se ha de señalar algunas de las iniciativas que se han puesto en marcha mediante el trabajo colaborativo entre diferentes agentes para construir proyectos comunes. Desde esta perspectiva,

destaca el proyecto colaborativo llevado a cabo entre los centros educativos y servicios sociales denominado “Aula de convivencia”, el programa de “Formación y prácticas en empresas”, en el que se integran tanto los servicios sociales como diferentes empresas del territorio, las actuaciones de seguimiento puerperal, control de vacunaciones y talleres de sexualidad desarrollados en la barriada de Santa Isabel y el punto de salud llevado a cabo en la barriada del Monumento, a través de la colaboración entre servicios sociales y el centro de salud, junto a otras que ya han sido descritas en el análisis del caso. Si bien, en opinión de las personas entrevistadas, el principal ejemplo de este modelo en la Delegación de Bienestar social es la articulación de la red que se ha entrelazado entre los diferentes programas y proyectos del Plan de zona con necesidades de transformación social de la barriada de Santa Isabel, al incidir en que todos los integrantes se sientan parte de un proyecto común organizando actuaciones conjuntas y estableciendo líneas comunes de trabajo:

*La única red que ahora mismo más o menos funciona a esos niveles, con limitaciones ya te digo, es la zona. Zona de transformación social, que A. la está llevando con unas líneas muy concretas, con unos objetivos muy concretos de intervención en cada una de ellas, un nivel de participación de las diferentes personas que implican (E44: 44:70).*

En este sentido, a pesar de la primacía del modelo de coordinación, se atisban avances en el desarrollo de propuestas de trabajo en red que impliquen a diferentes agentes y a las entidades sociales del territorio, siendo necesaria una mayor colaboración interdepartamental (diferentes delegaciones municipales) e interprofesional (trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos, etc.) para que este modelo pueda tener un mayor alcance y afianzamiento en el término municipal.

#### **6.3.5.4. Modelo conductista**

Este modelo está presente en las estrategias de refuerzo utilizadas con las familias para reducir el absentismo escolar, materializándose en forma de prestaciones económicas para que aquellas madres y padres más desmotivados acudan a iniciativas formativas y lleven a sus hijos al colegio. También se concreta en ofrecer a los adolescentes su participación en

determinadas iniciativas lúdicas que son de su interés a cambio de que acudan regularmente al centro educativo:

*Yo montar una escuela de familias para madres de niños absentistas, es una idea nuestra, una escuela formativa, ¿no?, sobre la importancia de la educación. Pero claro, ¿tú cómo haces llegar a esas familias que vayan un día a la semana dos horas a un aula? para que tú les puedas, ¿tú cómo creas ese espacio de encuentro, en el que tú le puedas transmitir como educador social, les puedas transmitir el tema de valores?. Entonces hay por ahí alguna idea, de decir, bueno pues se les beca, ¿no?, a esas familias ¿no?. Pero son estrategias...claro, son estrategias que son dudosas, ¿no? tienes que.... chirrían un poco, ¿no? (E38: 38:66).*

*Uno de los propósitos que tiene este taller, es el dar una alternativa lúdica a los participantes de la Barriada Santa Isabel con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad, a cambio, de que asistan a la escuela y a otros centros educativos como IES (DOC62: 62:39).*

Del mismo modo, en los casos de menores absentistas se opta por la realización de visitas a domicilio de carácter disuasorio, en las que un educador social advierte a las familias de las consecuencias negativas que podría tener la derivación de su situación a la policía local y a los servicios especializados en materia de protección de menores:

*Yo hago muchas visitas, pero yo ya llega un momento es que ya ni siquiera, yo los amenazo, les amenazo, entiéndeme. (...) Y yo les amenazo, y le digo “que va a venir la policía, va a venir la policía” hasta que viene la policía. Entonces ahí ya se ponen las pilas. Y además ellos se creen que les van a quitar a los chiquillos (E42: 42:8).*

Además, en algunas de las actuaciones grupales llevadas a cabo dentro de los programas del Plan ZNTS (centro CAIA, apoyo escolar en el CEIP Esperanza Aponte) con niños y niñas, se utiliza este modelo de actuación con el propósito de conseguir la optimización del comportamiento de los menores en los centros escolares -reduciendo el número de



expulsiones- y en otros contextos de su vida cotidiana; sirva de ejemplo el sistema de puntos rojos y puntos verdes utilizado en una de las actividades:

*Se crearon unas tablas mensuales donde los menores evaluaban su comportamiento, por día se colocaban puntos verdes o rojos dependiendo del comportamiento, cada uno tenía que conseguir mejorar en conductas que no fueran positivas para el desarrollo de la clase, el no ser honestos a la hora de apuntarse los puntos hacen que no nos sintamos bien con nosotros mismos. El nivel de puntos verdes dependía de la conducta que eligieran mejorar, los premios lo decidían ellos mismos pero nunca podían ser premios de carácter material (DOC57: 57:78).*

Sin embargo, en la configuración de este modelo, se observan contradicciones, dado que algunas de las personas entrevistadas reconocen las notables limitaciones que presenta para que se produzcan cambios duraderos, dado que al no proceder de las personas la motivación para realizar una determinada acción se generan situaciones de dependencia con los recursos externos que sirven de motor de la acción y de “enganche” al sistema:

*Además cuando, muchas veces da un poco de pena porque cuando se motivan por temas educativos o temas preventivos es porque van a recibir una prestación. Entonces es un poco triste que porque tú recibas una prestación tengas mayor interés en participar en esto (E43: 43:15).*

En este sentido, se reconoce que en el momento en que no se cuenta con el recurso los resultados no son los deseados:

*La principal dificultad que nosotros, con la que nosotros nos encontramos es el tema de los recursos. Porque tenemos muchas familias que demandan recursos y nosotros estamos (...). Porque generalmente cuando nosotros damos un recurso, lo hacemos siempre con un compromiso. Es decir, yo te doy pero a cambio tú tienes que ponerte las pilas. Entonces muchas veces ese tema de recursos nos vemos con los brazos muy cogidos (E46: 46:23).*

*El cambio de las conductas de los menores no fue el deseado ya que es muy complicado sustituir cambios de comportamiento cuando en*

*sus hogares no tienen las mismas normas, o trabajar de forma continuada cuando los menores son absentistas o sufren expulsiones prolongadas del centro (DOC57: 57:102).*

En suma, aunque este modelo no destaca especialmente en los servicios sociales de este caso y los resultados obtenidos no han resultado exitosos, el moldeamiento de los educandos, mediante estrategias de refuerzo controladas por los profesionales, continúa estando presente, especialmente con aquellos individuos cuyas situaciones de dificultad se prolongan ampliamente en el tiempo y/o que, tras participar en múltiples programas educativos, continúan en situaciones de riesgo social.

#### **6.3.5.5. Modelo asistencial**

La presencia del modelo asistencial en los servicios sociales de San Juan se manifiesta en la primacía de las prestaciones de tipo económico, frente a otras de carácter técnico o material, orientándose prioritariamente las demandas explícitas de la ciudadanía hacia este tipo de prestaciones, debido en gran parte a la persistencia en el imaginario colectivo de una visión sesgada acerca de las funciones y oferta de actividades de este sistema de protección social:

*Existe mucho desinterés por formarse, lo que quieren es un ingreso (E48: 48:75).*

*Lo que sí también te digo que los usuarios lo que vienen es a la parte más de..., no tanto educativa sino un poco más de prestaciones (E43: 43:14).*

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:

*Nosotros aquí hacemos un montón de actuaciones y de trabajo y eso no está, no se ve en el, en el resto del ayuntamiento, nos ven un poco como el cajón de sastre... (E38: 38:85).*

De ahí que se incremente notablemente el volumen de trabajo de los profesionales, situando al equipo técnico en posiciones de incertidumbre y dificultad, que acaban por resolverse con actuaciones que ofrecen soluciones provisionales, pero a la larga poco satisfactorias, de los problemas (“parcheo”):

*El trabajo que hacemos es parchear principalmente [enfatisa]. Mira con el tema del empleo, de la vivienda, y de todos los recursos económicos que la gente necesita..., estamos parcheando porque no estamos dándole solución a esas familias (E45: 45:52).*

*Claro, sin comer tampoco es que se quede tanta gente. Pero no tienen lo básico todo lo que necesitaría tener, entonces, si no le podemos ofrecer otra cosa, pues lo que estamos es parcheando (E45: 45:30).*

*Claro, el problema de la barriada, es que, que lo que es actualmente las políticas que estamos haciendo están más que intentando solucionar un problema lo que están haciendo es de plan de choque, te hemos puesto ahí el muro y de aquí no se pasa, ¿no? (E41: 41:13).*

Los profesionales entrevistados insisten en que las dificultades existentes para superar este modelo de actuación requieren transformaciones no sólo en el quehacer técnico sino también en los niveles de formación continua, coordinación, contratación, imagen externa, directrices políticas, etc., que configuran las dimensiones tangible e intangible de los servicios sociales:

*Porque el papel, el asistencialismo da poder, y eso cuesta mucho trabajo de dejarlo en la calle. Y en el momento que yo te doy, estoy por encima tuya. Dependes de mí. Volvemos a lo mismo de la primera pregunta es una actitud personal (E44: 44:42).*

*Las dificultades para conseguir cambios en el barrio de Santa Isabel, porque a veces duda de que realmente interese la transformación del barrio. Los servicios sociales actúan como mecanismo de control, contención y no transformación (DC68: 68:45).*

Frente a este modelo, el desarrollo de una perspectiva educativa que suponga nuevas posibilidades de funcionamiento y actuación profesional se

convierte en un horizonte a alcanzar, en una meta que ha de posibilitar la progresiva sustitución de la condición de “beneficiario” por la de “ciudadano” que ejerce sus derechos y participa activamente en los servicios públicos; de otro modo *va a ser siempre una maquinaria siempre de darme recursos, darme recursos pero que nunca va, que nunca vale* (E38: 38:226); este cambio de perspectiva será abordado con mayor detalle al hacer referencia al enfoque educativo de los servicios sociales (véase 6.3.6).

### **6.3.5.6. Modelo de acompañamiento**

En los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache el desarrollo del modelo de acompañamiento se focaliza en los colectivos más desfavorecidos, mediante actuaciones de tipo individual y grupal:

*Qué es lo que pasa que hay chicos que no pueden asistir a las clases por la tarde en el centro de adultos pero se quieren preparar por libre la prueba de acceso. Entonces vienen por aquí, entonces los cito una vez a la semana, les doy tarea, les doy ejercicios, los corregimos y hay tres, tres chicos que están en la prueba de acceso y uno en el, en la prueba de adultos. Entonces esos niños, esos chicos vienen con cita* (E44: 44:30).

*Sí es por la mañana, (...) desayunamos juntas, nos hartamos de criticar [risas] y nos tomamos nuestras tostaditas y después pintamos. Y salen temas de..., una de ellas por ejemplo que tuvo a su niña, empezó a tomar hormonas y que se siente súper nerviosa, que siempre está enfadada..., y decirle pues ve al médico a ver si te cambia las pastillas...* (E47: 47:41).

Además, durante los periodos vacacionales en los que no se realizan las actividades grupales (por ejemplo, taller de sexualidad y alimentación), las profesionales continúan estableciendo contactos informales en la calle a fin de mantener y consolidar a lo largo del tiempo el vínculo educativo con las personas participantes:

*Y después intentamos ir quedando, por ejemplo, el taller “Cuéntame ya” lo hemos terminado, no hay taller ninguno hasta después de ferias que empezaremos con el de la “Batidora”. Pero he quedado*

*con ellas para que nos vayan ayudando, para seguir con el contacto con ellas, la toma de contacto, para no perderlo (E40: 40:37).*

Un aspecto a destacar en la puesta en marcha de este modelo son las múltiples estrategias que los educadores y educadoras sociales, animadoras socioculturales, monitores, etc., que trabajan en los Planes de barrio desarrollan para cuidar y mantener la relación de confianza con las personas, considerándolo un aspecto fundamental para que los procesos de acompañamiento educativo puedan desarrollarse con éxito. Desde esta perspectiva, se potencia la actuación en espacios diversos y próximos a las personas (domicilio, centro educativo, centro CAIA, etc.):

*Y las visitas domiciliarias y sobre todo plantear, hablar con los padres, plantear cómo marcha la situación, plantearle posibles salidas a situaciones que están estancadas (E46: 46:64).*

*Entonces estuvimos trabajando así, ya me fui incorporando cada vez más tiempo en el colegio, estuvimos con el apoyo, en el colegio yo apoyaba a los profesores (E47: 47:1).*

No obstante, aunque se promueve que sean las personas quienes tomen sus propias decisiones, en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache predomina un modelo de “acompañamiento sostenido”, existiendo una dependencia mutua entre educadores y educandos. Esta circunstancia se explica por la elevada cronicidad de las necesidades de la población, especialmente en barrios profundamente degradados en sus dimensiones material, espacial, económica, social, etc., tal y como hemos venido haciendo referencia a lo largo del análisis.

### **6.3.6. Enfoque educativo de los servicios sociales**

El fortalecimiento y desarrollo de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales es entendido como un horizonte a alcanzar por parte de los profesionales entrevistados, considerando que el *futuro* de tales servicios se encuentra en la consolidación de este enfoque:

*Entonces la educación y el trabajo educativo es el futuro de los comunitarios. Es el, es el futuro y es la base, 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 siempre de darme recursos, darme recursos pero que nunca va, que nunca vale. Lo complicado es saber llegar a poner en marcha un trabajo educativo con una familia, o con un colectivo o con una población en general, o con, o con una población en general..., ese es la, el trabajo que tenemos que ir dándoles vueltas a ver cómo encajamos el poder trabajar, sobre todo poder trabajar con aquellas familias que más lo necesitan que se trabaje (E38: 38:64).*

En el momento actual, esta dimensión no está suficientemente consolidada, dado que la perspectiva asistencialista -tal y como hemos indicado- continúa teniendo una fuerte presencia, considerándose el trabajo educativo una meta hacia la cual se ha de encaminar el desarrollo de los servicios sociales comunitarios:

*El matiz asistencial es una cosa que tiene aquí porque además es una realidad y porque la gente quiere una cosa inmediata, y yo creo que el tema educativo es lo que todo el mundo quiere pero lo más difícil de conseguir (E38: 38:214).*

Entre las dificultades señaladas para el avance de este enfoque se encuentra la propia estructura de los servicios sociales y la configuración de los programas educativos en base a subvenciones con periodicidad anual; cuestión que desvirtúa y limita, en cierto modo, la entidad de lo pedagógico-social en el campo:

*Hombre, servicios sociales lo que está es estructurado muy jerárquicamente orientado sobre todo al trabajo social más que a la educación social ¿vale?. El tema de la educación social está muy, muy digamos..., sustentando por programas, que no tiene una...una entidad pues tan propia. Posiblemente eso hace que los programas que se llevan a cabo, todos los orientados educativo-sociales, se vean como de segunda...como te diré yo (E39: 39:44).*

A ello se añade la mencionada inestabilidad laboral de los profesionales que actúan en las dos barriadas, en las que se focaliza el trabajo educativo de los servicios sociales, y el insuficiente reconocimiento del derecho a la educación en los servicios sociales por parte de la ciudadanía y de otros departamentos municipales. En todo caso, a nivel general las educadoras y

educadores sociales entrevistados consideran que las personas participantes realizan una valoración positiva de este tipo de iniciativas, aunque sea de manera implícita:

*Entonces, pero que la educación sí está muy presente en cada uno de los programas y..., y verás, por parte de lo que son servicios sociales comunitarios, ¿eh?. Está presente en todo momento y yo creo que lo estamos llevando hacia afuera. Que los usuarios sean conscientes de eso, no sé tanto. De todas maneras cuando falta algún programa o no se da, también lo echan de menos (E43: 43:16).*

Ante este panorama se abre un importante reto para la Delegación de Bienestar Social que ha de canalizar sus esfuerzos no sólo en tareas de divulgación de las actuaciones educativas que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios optimizando los canales de información, sino también en el reconocimiento del trabajo educativo en este marco clarificando los perfiles profesionales y sus funciones (educador social, animador sociocultural, monitor, etc.), mejorando la estabilidad de las contrataciones. Una línea de actuación que requiere que se potencien tanto dentro del equipo de servicios sociales como en otras delegaciones municipales la necesidad de una mayor confluencia entre la educación y los servicios sociales, dado que como afirma uno de los entrevistados (E38: 38:63): *todo el mundo, todos los profesionales sean psicólogos, sean pedagogos, animadores sociales, trabajadores sociales, educadores sociales, quieren un trabajo educativo y es el objetivo de ir educando a la población, de ir educando a la familia, de que en lugar de que venga aquí a pedirte lo inmediato que es la ayuda para..., para la luz, para la vivienda para lo que sea, pues bueno, tú empieces a trabajar, a trabajar, intervengas con la familia para ir cambiando su situación.* En este sentido, aunque los servicios sociales no pueden ser el único recurso que consiga transformar situaciones enraizadas y anquilosadas durante décadas, la educación es una herramienta clave en este proceso de cambio.

### 6.3.7. Propuestas de mejora de los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache

Las principales alternativas para la mejora de los servicios sociales comunitarios y las prácticas educativas se han ido recogiendo a lo largo de los apartados anteriores. Respecto a las prácticas educativas, de manera resumida, se pueden sintetizar en las tres siguientes:

- Dotar de una mayor coherencia a la relación entre el conocimiento teórico y la práctica profesional:

*Pero es un fallo nuestro, no hacemos evaluaciones internas no hacemos (...) Pero sería bueno que del día a día cogieran resultados para el feedback este que se aprende en la facultad tan interesante que luego no lo aplicamos en la mejora del servicio. No lo hacemos (E44: 44:40).*

- Mejorar la difusión de los programas y prácticas educativas en diversos foros (seminarios, jornadas, etc.), de manera que los educadores y educadoras sociales puedan compartir sus saberes y experiencias con otros profesionales, así como poner en valor el trabajo que están llevando a cabo:

*Creo que los educadores sociales, y digo en general aquí en Andalucía los trabajadores comunitarios deberíamos vender más nuestro trabajo, vender bien...vender bien el trabajo, de escribir más sobre lo que hacemos, de presentar más nuestro trabajo en foros, jornadas y demás. Nos da siempre un poco de reparo de ir, porque creo que se hace muy buena labor, se hace muy buena labor, lo que pasa que no está reflejada. Y a veces zonas o sitios que hacen menos trabajo en la realidad venden mejor el producto. Y creo que aquí una propuesta de mejora sería esa, salir más a foros y a sitios que nos da un poco de reparo y vender más, vender más el trabajo (E38: 38:83).*

- Dar un mayor reconocimiento al trabajo educativo en el término municipal, consolidando los programas y estabilizando la situación laboral de los educadores y educadoras sociales contratados en los Planes de barrio:



*Claro, es que el equipo tiene que tener una continuidad, porque yo no puedo tener a gente (...). Entonces si tú dices mira te da la Junta de Andalucía una subvención a tres años vista, a cinco años vista, pues tú tienes ya, motivos más para ir programando más a largo plazo (E38: 38:213).*

*Consolidar el desarrollo del Plan: afianzar la situación del personal adscrito a la ZNTS (la población es reacia a los cambios de los profesionales de referencia) (DOC61: 61:7).*

En cuanto a las propuestas para mejorar los servicios sociales a nivel general destacan:

- Introducir mejoras en los mecanismos de coordinación dentro del equipo de servicios sociales:

*Sí, yo pienso que aquí como propuestas de mejora, yo inclusive, yo crearía un punto o algo, crearía un punto como si sirviera de nexo de coordinación pero de todo. A ver si me explico, no una coordinadora de un programa, otra coordinadora de otro programa, sino un coordinador general que llevara un poco y que fuera la fuente que recogiera toda esa información y que difundiera toda esa información (E43: 43:20).*

- Diseñar y desarrollar procesos formativos para las personas contratadas, introduciendo temáticas de salud laboral, responsabilidades de los trabajadores públicos, derechos, deberes, ética profesional, etc.:

*Y a mí me gustaría que, lo que pasa que sería buscarme otro problema más añadido pero con el departamento de personal si he tenido algún contacto de vez en cuando con estos porque cuando hacen nuevas contrataciones se diseña un curso de formación intensivo en temas de salud laboral, de lo que es bueno uso de ordenadores, el tiempo que tienes que estar sentada en la oficina, todo eso. Pues meter ahí temas de esos, de ética profesional, de funciones y deberes de los trabajadores públicos, de la calidad del servicio público (E44: 44:29).*

- Aunar criterios técnico-políticos que doten de una mayor coherencia a las intervenciones realizadas, a fin de disminuir las tensiones entre los profesionales derivadas de la falta de claridad en las directrices de la Delegación de Bienestar Social:

*Yo voy a tirar para mi terreno y siempre voy a tirar para mi terreno, entonces a la hora de buscar la mejora de la, del servicio, quién decide. Ese es un vacío que hay en esta delegación (E44: 44:17).*

- Establecer coordinaciones interdepartamentales dentro del ayuntamiento, de manera que las diversas actuaciones en materia de bienestar social se realicen con criterios claros y consensuados concibiendo al ciudadano desde una perspectiva multidimensional:

*Creemos que este complejo trabajo no sólo debe llevarse a cabo por una parte de un programa, sino que debe estar integrado por todas las áreas municipales y las propias de nuestra delegación, con el respaldo y apoyo de todas las entidades sociales de la zona y con el necesario impulso de nuestros/as representantes políticos (DOC58: 58:35).*

### **6.3.8. Conclusiones y síntesis del caso**

Tomando como referencia los tres tópicos fundamentales abordados en el estudio, que se corresponden con los tres objetivos generales de la investigación, respecto a los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache se pueden realizar las siguientes afirmaciones que sintetizan lo que se ha ido exponiendo a lo largo de estas páginas.

En primer lugar, las acciones socioeducativas llevadas a cabo se orientan hacia la universalización de los servicios sociales en el territorio mediante la utilización de múltiples canales de información y aproximación a la ciudadanía; si bien, se realizan importantes esfuerzos para que las intervenciones socioeducativas lleguen a los colectivos más vulnerables y con situaciones de dificultad prolongadas el desgaste profesional que provoca la falta de resultados es significativo. En cuanto al trabajo en equipo, se ha de

subrayar la poca sistematicidad en las reuniones del equipo de infancia y familia del centro de servicios sociales comunitarios debido a la falta de líneas de coordinación claras y al malestar que suscita entre los profesionales el constante cambio de representantes políticos en la Delegación de Bienestar Social. En contraposición, destaca la mejora de las dinámicas de trabajo dentro del Plan ZNTS tras el establecimiento de directrices comunes de actuación entre los educadores, animadores socioculturales y monitores que actúan en la barriada de Santa Isabel, bajo la coordinación del educador social del equipo de infancia y familia.

Desde este municipio, las actuaciones llevadas a cabo tienen como principales objetivos potenciar los recursos de la ciudadanía, realizando actividades que promuevan la formación, las habilidades sociales, los conocimientos y capacidades para la búsqueda de empleo, etc., de las personas desde una perspectiva de preventiva. Además, se incide especialmente en la potenciación de los recursos comunitarios mediante el trabajo educativo con entidades vecinales, deportivas, culturales, etc., de las barriadas de Santa Isabel y el Monumento fomentando la creación de redes de participación ciudadana. Estas actuaciones se realizan fundamentalmente en los niveles grupal y comunitario.

La detección de necesidades socioeducativas tiene lugar en el medio abierto, siendo relevante la estrecha coordinación existente entre los centros educativos y los servicios sociales comunitarios, con intercambios frecuentes de información y seguimientos conjuntos para abordar las necesidades de la infancia y sus familias. En la finalización de las intervenciones cabe mencionar la necesidad de una mayor claridad en la delimitación de las tareas de las educadoras sociales y las trabajadoras sociales en el trabajo con familias, al limitarse en demasía el papel de las primeras a la recogida de información y siendo al mismo tiempo deseable una mayor sistematicidad en los procedimientos de evaluación.

En cuanto a los espacios de intervención, destaca la significativa diferenciación espacial entre los trabajadores de plantilla (nuevo centro de servicios sociales) y los trabajadores de programas (antiguo centro de servicios sociales con importantes carencias de mobiliario y adecuación). Además, se ha de señalar la necesidad de descentralizar los servicios sociales en los diferentes barrios del municipio, dado que salvo en el barrio de Santa

Isabel -donde se cuenta con locales municipales- los dos centros de servicios sociales se localizan en la zona de mayor desarrollo económico del municipio (barrio alto), existiendo un cierto desequilibrio territorial en el acceso al sistema público de servicios sociales por parte de la ciudadanía.

En lo que concierne al perfil profesional del educador y educadora social, se establecen diferencias entre las competencias y funciones de los educadores y educadoras sociales de plantilla y aquellos contratados por programas. Los primeros, han desarrollado fundamentalmente competencias específicas de “saber” vinculadas al conocimiento del entorno laboral y el diseño de programas; en los segundos, las competencias de “saber hacer” tienen una mayor relevancia en su trabajo cotidiano. En todos los casos se insiste en la necesidad de mejorar la formación relativa a la ética profesional. Respecto a las funciones, los educadores sociales de programas asumen tareas de coordinación y dirección de recursos humanos, mientras que para los educadores de programas la principal función es la educativa.

Dentro del desempeño profesional, se detectan una serie de tensiones y dilemas referidos -básicamente- a: los continuos cambios políticos que restringen las posibilidades de consolidación de los proyectos técnicos; las dificultades que los educadores y educadoras tienen para establecer acuerdos con las personas y que éstas asuman los compromisos adquiridos; las debilidades de los mecanismos de coordinación en el equipo; etc.

Por último, en cuanto a los modelos de intervención en los que se inscriben las actuaciones que llevan a cabo los profesionales de la educación en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, despuntan los modelos preventivo, comunitario y de coordinación y trabajo en red, desarrollados fundamentalmente en los Planes de las barriadas de Santa Isabel y del Monumento. Estos modelos contribuyen a potenciar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales, a pesar de las limitaciones derivadas de la persistencia de un modelo asistencialista que desvirtúa las interrelaciones que se generan entre los servicios sociales y la educación social. En este marco, se incide en la necesidad de un mayor consenso entre el conocimiento teórico y la práctica profesional, así como en la necesidad de dotar de un mayor reconocimiento y entidad al trabajo educativo en el término municipal, mejorando las redes de coordinación y la estabilización de los programas socioeducativos y de sus profesionales.

Cuadro nº 50

Síntesis del análisis de los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache

Intervención socioeducativa	Perfil profesional
<p><b>Principios básicos</b></p>	<p><b>Competencias</b></p>
<p><b>Universalidad:</b> servicios para toda la ciudadanía. Esfuerzos para aproximar los servicios sociales a los colectivos vulnerables y en situación de riesgo social.</p>	<p><b>Saber:</b> se atribuye a los educadores de plantilla. Diseño de programas.</p>
<p><b>Trabajo en equipo:</b> ausencia de liderazgo, falta de directrices comunes y culturas profesionales divergentes. Incidencia de la ausencia de directrices políticas.</p>	<p><b>Saber hacer:</b> se atribuye a los educadores de programas. Desarrollo de diversas estrategias de intervención y capacidad para descodificar los mensajes de la ciudadanía.</p>
<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Saber relacionarse:</b> empatía y habilidades comunicativas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar los recursos de la ciudadanía desde una perspectiva preventiva.</li> <li>- Mejorar la convivencia social.</li> <li>- Favorecer la participación y el desarrollo de los recursos comunitarios.</li> </ul>	<p><b>Saber ser:</b> carencias formativas en torno a la ética profesional. Dificultades en la confidencialidad.</p>
<p><b>Niveles de intervención</b></p>	<p><b>Funciones</b></p>
<p><b>Grupal:</b> actuaciones centradas en mejorar los tiempos de ocio de la infancia y adolescencia y de las mujeres.</p>	<p><b>Detección:</b> le corresponde a las trabajadoras sociales. La labor de las educadoras se centra en la recogida de información.</p>
<p><b>Comunitario:</b> semanas culturales de dinamización. Necesidad de acciones comunitarias, en las cuales las personas organizadas de manera colectiva asuman el protagonismo.</p>	<p><b>Educativa:</b> prioritaria en los educadores de programas, aunque las tareas de diseño le corresponde a los educadores de plantilla.</p>
<p><b>Fases de la intervención</b></p>	<p><b>De gestión:</b> prioritaria en los educadores de plantilla. Coordinación y dirección de recursos humanos.</p>
<p><b>Fase inicial:</b> detección en el medio abierto. Coordinación entre los servicios sociales y otros recursos.</p>	<p><b>Tensiones y dilemas</b></p>
<p><b>Fase de acompañamiento:</b> destaca el trabajo con asociaciones y las tareas de mediación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malestar derivado de la falta de directrices políticas.</li> </ul>
<p><b>Fase de finalización:</b> importantes limitaciones relacionadas con la cronificación de la situación de dificultad de las personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Culturas profesionales divergentes y falta de liderazgo en el equipo de servicios sociales.</li> </ul>
<p><b>Espacios y tiempos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades para el establecimiento de acuerdos con las personas y la asunción de los compromisos.</li> </ul>
<p><b>Espacios diversos:</b> centro servicios sociales, otros centros municipales, calle, domicilios, centros educativos, etc.</p>	<p><b>Dimensión socioeducativa</b></p>
<p><b>Espacios inadecuados:</b> Dificultades para trabajar en el domicilio sin conocimiento previo de las familias. Necesidad de acondicionar algunos centros municipales.</p>	<p><b>Modelos de intervención socioeducativa</b></p>
<p><b>Tiempos:</b> periodos insuficientes para el desarrollo de los programas educativos. Tensión entre la demanda de resultados visibles y la lentitud de los cambios.</p>	<p><b>Modelo comunitario:</b> «ser» de los servicios sociales de este caso. Aproximación de los servicios a las personas.</p>
	<p><b>Modelo de coordinación:</b> destacan las actuaciones de intercambio de información con los centros educativos.</p>
	<p><b>Modelo de trabajo en red:</b> el Plan ZNTS constituye un primer paso. Necesidad de proyectos colaborativos.</p>
	<p><b>Modelo preventivo:</b> está ligado al modelo de coordinación. Actuaciones preventivas con otros recursos del territorio (centro educativo, centro de salud).</p>
	<p><b>Modelo asistencial:</b> desvirtúa las interrelaciones entre la educación social y los servicios sociales.</p>

Elaboración propia.

#### 6.4. Estudio comparativo de casos

En este apartado, se presentan los resultados del análisis comparativo, poniendo de manifiesto los aspectos más destacados de los bloques temáticos incluidos en los tres objetivos generales de la investigación: los elementos definitorios de la intervención socioeducativa, los modelos de acción-intervención social, el enfoque educativo de los servicios sociales y el perfil profesional de la educadora y el educador social en este ámbito. Para facilitar la lectura, se hará referencia a los casos 1 (Culleredo), 2 (Sant Adrià de Besòs) y 3 (San Juan de Aznalfarache), respectivamente.

##### *1) Describir las características básicas de las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en los servicios sociales comunitarios*

Las actuaciones educativas en los servicios sociales comunitarios estudiados se definen por su **tendencia universalista**, utilizando diferentes mecanismos de información y sensibilización comunitaria que posibilitan hacer efectivo este derecho ciudadano, ampliando la población tradicionalmente atendida. Obvia reseñarse que en la normativa autonómica relativa a esta materia, la universalidad constituye un principio fundamental sobre el que se articula el sistema público de servicios sociales.

De forma destacada, en los casos 1 y 3, se realizan esfuerzos importantes en la línea de información y sensibilización comunitaria utilizando múltiples medios (gráficos, radiofónicos, digitales, etc.) para acercar las iniciativas de los servicios sociales al conjunto de la ciudadanía. En este punto se ha de subrayar la existencia de debilidades, dado que, en general, quienes continúan participando en los programas educativos son personas que cuentan con los recursos necesarios para acceder a la información o ya conocen la oferta de actividades de estos servicios. De ahí que sea necesario buscar nuevas fórmulas para la difusión de los programas y contar con personal que dedique una parte de su jornada laboral a este tipo de tareas (caso 2).

El asistencialismo, concebido como la prestación de un auxilio económico o material para paliar las carencias individuales de las personas, es rechazado explícitamente por los profesionales de la educación; entendiéndose

que los servicios sociales actuales no pueden quedar reducidos a la mera asistencia, sino que como servicios igualitarios y normalizados han de evitar actuaciones que contribuyan a la estigmatización de la ciudadanía. Las ayudas económicas orientadas a la activación de las potencialidades de los sujetos, mediante planes de actuación que mejoran su capacidad de decisión y su autonomía, son positivamente valoradas. No obstante, a pesar de esta tendencia superadora, continúan primando las intervenciones de contención y “parcheo” dirigidas al control social, especialmente en zonas municipales donde habita población con múltiples necesidades (económicas, formativas, etc.) y en situaciones prolongadas de pobreza.

Este tipo de prácticas generan dificultades para establecer perspectivas de futuro, situando a las personas en un escenario de dependencia institucional, que parece conducir al profesional a un “*sobresostenimiento*” de los casos más complejos ante la falta de alternativas. Situación que se deriva - entre otros factores- de una visión del bienestar que obvia las potencialidades de las personas y que, en última instancia, no contempla que satisfacer necesidades humanas significa garantizar derechos ciudadanos reconocidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), en la *Carta comunitaria de derechos fundamentales de los trabajadores* (1989) y, de manera específica, en la normativa legal que regula los servicios sociales de las Comunidades Autónomas de nuestro país. Concebir la educación como una necesidad básica significa “abogar por satisfacer un derecho y cumplir una obligación o una responsabilidad antes de apelar a un recurso que actúa como “parcheo” para lavar la cara de un sistema socioeconómico que lleva inscritas sus propias lógicas excluyentes” (Sáez & García Molina, 2006, p. 209).

Haciendo referencia a la tradicional segmentación por sectores de población para la organización de las intervenciones sociales, destaca la vigencia de una visión reduccionista de la labor del educador y educadora social (casos 2 y 3) centrada, casi de forma única, en la atención educativa a la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión. En cierto modo, el “oficio” de educadora o educador en este ámbito continúa relacionado con los primeros modelos del educador especializado que se orientaban al trabajo socioeducativo con adolescentes y niños. Situación a la que ya hacía referencia Bueno (1991) décadas atrás, indicando que la figura del educador aparece vinculada con las tareas de actuación con menores, juventud e

intervención familiar. Aun así, ha de reconocerse que la ampliación de la atención socioeducativa a otros sectores de población es cada vez mayor.

Respecto al **trabajo en equipo**, tras los análisis realizados, cabe subrayar los múltiples problemas que parecen generarse en el funcionamiento interno cuando las directrices de actuación no están claras y/o no se cuenta con una figura de coordinación que guíe las acciones y medie entre los posibles conflictos profesionales. En este sentido, se ha evidenciado que el liderazgo técnico con implicación o apoyo explícito del responsable político es condición importante para el éxito (Brezmes, 2009) y que la necesidad de la coordinación “debe entenderse como una característica básica e imprescindible del trabajo de programación y organización de los Servicios Sociales de acción comunitaria” (Bueno, 1991, p. 109).

Entre las principales causas de malestar profesional, ligadas al trabajo en equipo, destacan: la confrontación entre intereses técnico-políticos, la indefinición del encargo institucional y la inestabilidad laboral, que dificulta la consolidación de las programaciones y genera una cierta competitividad entre los técnicos. Éstos intentan hacerse imprescindibles ensalzando los aspectos positivos de su trabajo sin profundizar en análisis críticos acerca del mismo (caso 3).

Desde esta perspectiva, en los tres casos estudiados, el mantenimiento de la periodicidad en las reuniones constituye un factor clave para intercambiar información de manera sistemática y construir una inteligibilidad mínima común acerca de las situaciones a abordar. Aunque la mayoría de los profesionales ven útil la supervisión, también -como advierte Jaraíz (2012)- la perciben como un instrumento de control sobre su desempeño laboral. Por tanto, se constata la necesidad de extender una cultura profesional que conciba las lecturas externas sobre el trabajo como una aportación positiva y un enriquecimiento.

En cuanto a los **objetivos** principales de las intervenciones socioeducativas, predominan tres fundamentales: la potenciación de los recursos de la ciudadanía, la adquisición de pautas de convivencia y la promoción de los recursos comunitarios; todo ello desde un enfoque preventivo centrado en los niveles primario (campañas de sensibilización, dinamización de los tiempos de ocio, etc.) y secundario (programas para



menores absentistas, talleres de habilidades sociales para jóvenes, escuela de familias, etc.).

El primero de ellos se centra en aquellas actividades que posibiliten a las personas adquirir habilidades sociales para desarrollar una vida autónoma y tomar sus propias decisiones. La mejora de la convivencia se focaliza fundamentalmente en el trabajo con familias, de manera que se ponen en marcha iniciativas que contribuyen a la optimización de las relaciones entre padres e hijos, a la adquisición de pautas educativas, etc. Del mismo modo, se hace hincapié en que la población tenga acceso a los diversos recursos municipales y participe de manera activa en la vida social; en este sentido, destacan las coordinaciones que desde los servicios sociales comunitarios se establecen con los centros educativos, centros de salud, asociaciones vecinales, culturales, etc., para promover la participación ciudadana y la dinamización social. En la investigación realizada, este último objetivo es el que cuenta con mayores obstáculos para su desarrollo; una cuestión que está directamente relacionada con las debilidades de la intervención comunitaria de las que se dará cuenta a continuación.

Respecto a los **niveles clásicos de intervención** (individual, grupal y comunitario), cabe señalar que las actuaciones educativas en los servicios sociales estudiados se realizan en los tres niveles; predominando las de carácter individual y grupal.

Según los datos obtenidos en nuestra investigación, las actuaciones individualizadas se llevan a cabo mayoritariamente en programas de intervención socioeducativa con familias, cuando se detectan problemáticas graves que exigen una atención particular o acompañamientos específicos por parte del educador o educadora social a uno o varios miembros de la unidad familiar. No obstante, este nivel de intervención es rechazado cuando se vincula a un “método pasivo” de organización de los servicios sociales, basado “en la recepción y que estaría muy lejos de un trabajo preventivo y de una concienciación de la comunidad como coparticipadora en la búsqueda de soluciones para los miembros necesitados de la misma” (Romans, 2000, p. 155). En consecuencia, la atención individualizada no puede ser aislada del contexto.

El trabajo educativo grupal se lleva a cabo con personas que presentan características similares (adolescentes, mujeres, etc.) y necesidades comunes, en iniciativas en las que la obtención de beneficios individuales en el grupo prima más que la articulación de acciones colaborativas. Además, se advierte que -en ocasiones- este nivel de intervención es utilizado con la pretensión de suplir la falta de personal o compensar la inexistencia de recursos para la atención de necesidades que precisan de actuaciones individualizadas.

Por su parte, el trabajo educativo en la comunidad presenta diferentes grados de desarrollo: de un lado, se encuentran aquellas iniciativas orientadas a la difusión de información y sensibilización ciudadana; de otro, se distinguen las actuaciones llevadas a cabo en coordinación con otros recursos del territorio y que tienen un impacto mayor. No obstante, en los datos obtenidos en nuestro estudio, se manifiesta el carácter puntual de este segundo tipo de coordinaciones, centradas fundamentalmente en la celebración de días señalados (derechos del niño, violencia de género, etc.) y en la realización de semanas culturales.

A pesar de que en sus discursos las educadoras y educadores sociales realzan el valor de la acción comunitaria y de que el educador social se asocia a un perfil profesional específicamente orientado a la misma, se detectan importantes limitaciones para la puesta en marcha de intervenciones comunitarias en el ámbito local. Las conclusiones del estudio de Subirats (2007) también coinciden con esta apreciación, al constatar que una de las estrategias más valoradas por los profesionales para mejorar la organización y gestión del sistema actual es el aumento de la dedicación al trabajo comunitario, a pesar de que este enfoque aún no se ha reflejado en las actuaciones más generales de los servicios sociales de atención primaria.

En este marco, se alude a las diversas **fases** por las que transcurren las intervenciones educativas diferenciando entre tres secuencias: una etapa inicial, de aproximación a la población y construcción de la relación educativa; una fase de acompañamiento, y una etapa final, que representa el cierre temporal o definitivo de la intervención.

En la *fase inicial*, de toma de contacto, la creación de un clima de confianza entre el educador y los sujetos se considera indispensable para el éxito de las actuaciones socioeducativas, entendiendo “que la confianza es

una de las actitudes que fundamentan el no directivismo en la relación” (Gómez Trenado, 2010, p. 172). Desde esta perspectiva, en los tres casos estudiados se incide en la importancia de las competencias relacionales de los educadores como un soporte fundamental para el establecimiento de vínculos educativos con las personas.

En esta primera etapa se lleva a cabo el diagnóstico de la situación utilizando múltiples técnicas de recogida de información (entrevistas, cuestionarios, conversaciones informales, etc.), si bien la elaboración del informe de diagnóstico se ve limitada por la falta de tiempo y la ausencia de modelos o paradigmas convergentes dentro de los equipos en cuanto a la comprensión de las prácticas educativas. En este sentido, cabe señalar que la priorización de necesidades y/o la elaboración de un plan inicial no son realizados de forma sistemática ni plasmados por escrito.

Según los datos extraídos de la investigación empírica, la principal dificultad para la construcción de vínculos educativos reside en el mantenimiento de una “distancia óptima” entre el educador y la persona, que evite situaciones de dependencia, pudiéndose distinguir dos grandes grupos de educadores: los que inciden en la necesidad de aproximarse a las personas y los que consideran que esta proximidad puede enturbiar la pretendida objetividad. Una situación que Aliena (2005, p. 19) pone de manifiesto en su estudio, cuando hace referencia a la actitud de defensa adoptada por algunos profesionales en los servicios sociales como “el modo más natural de ponerse a distancia del cliente, para no perder la objetividad, para que no te engañe, te manipule o te seduzca, también para que no te afecte su caso”. Sin embargo, coincidiendo con el discurso de algunos de los entrevistados, no puede olvidarse que la clarificación de roles -siendo necesaria- nunca puede significar posiciones asépticas por parte del educador, dado que la educación social “tiene un marco ideológico, ético y moral, además del propiamente técnico” (Sedó, 1999, p. 44).

También, en esta primera etapa, se ha de incidir en la importancia de la detección de necesidades no expresadas y posibilitar la emergencia de las demandas reales; no siempre coincidentes con las que se exponen de forma explícita. Desde esta óptica, sale a la luz la *dimensión silenciada* (García Roca, 2006) de la atención socioeducativa entendiéndola que es “en las distancias cortas, donde la atención a las personas tiene cara, gestos, miradas,

visión propia y se dirige a las ciudadanas y ciudadanos con nombre y apellidos, con una historia singular que se va configurando, día a día, en el rico tiempo y espacio de la vida cotidiana y de las redes relacionales que la configuran” (Navarro, 2009, p. 8).

La *fase de acompañamiento* se orienta a la promoción de la autonomía de los sujetos, desarrollando procesos de aprendizaje que les posibiliten asumir el protagonismo de sus proyectos vitales. Durante esta fase, en el estudio realizado, se diferencian dos tipos de intervención: la que se hace “sobre” los sujetos, centrada en el control, en la cual el educador asume un papel de inspección constante que acaba por generar actitudes de recelo y desconfianza hacia los proyectos educativos; y la que se lleva a cabo “con” los sujetos, que posibilita que las personas se expresen y manifiesten las dificultades que van surgiendo a lo largo del proceso.

Para el acompañamiento de colectivos culturales minoritarios (por ejemplo, la comunidad gitana), en algunos municipios (caso 3), se introduce la figura de los mediadores interculturales, pertenecientes a la propia comunidad, que facilita el acceso a la información municipal y fomenta la participación de la población en los recursos públicos. Paralelamente, este profesional sirve de puente entre los técnicos de diversos servicios (sociales, sanitarios, educativos, etc.) y las realidades culturales y contextuales de los escenarios en los que lleva a cabo la mediación.

Por último, durante esta etapa resulta crucial la existencia de una coordinación adecuada entre los servicios sociales y otros recursos del territorio, destacando las insuficiencias de la coordinación sociosanitaria. En este tipo de interrelaciones, se detectan discrepancias en cuanto al mantenimiento de la confidencialidad y el secreto profesional entre el personal de ambos servicios que, cuando no son salvadas, generan importantes limitaciones en los mecanismos de intercambio de información y debilitan la calidad de las intervenciones.

Respecto a la *fase de finalización* de las acciones socioeducativas, los datos indican que la derivación de la persona hacia otro servicio o profesional depende de varios factores: la consecución o no de los objetivos planteados, el adecuado conocimiento de los recursos del territorio por parte del educador o educadora social y la existencia de equipamientos básicos a los que poder

encaminar a los sujetos. Con aquellos colectivos que por diversas razones no se aproximan a los servicios sociales, se llevan a cabo derivaciones de carácter informal en contextos diversos, principalmente en la calle o en espacios comunitarios.

En cuanto a la finalización de las intervenciones (*cierre de casos*) se detecta una falta de claridad en los criterios que se siguen, existiendo -en los discursos de los profesionales- confusión entre los momentos de derivación y cierre de la intervención. La cronificación de las dificultades y la existencia de situaciones de dependencia institucional, inciden negativamente en el transcurso de esta etapa. Pero si hay un aspecto de la dinámica interna de los servicios sociales sobre el que existe pleno consenso en los municipios analizados, es el de la preeminencia de la memoria anual de cada programa como documento imprescindible para la evaluación final. Ésta “se convierte en un elemento muy importante en la racionalización de las intervenciones y en la reflexión respecto a la práctica profesional ya que debe permitir la mejora de las praxis, actuaciones e intervenciones profesionales” (Masip, 2011, p. 176).

Se trata de un documento de utilidad para la planificación de las programaciones futuras, pero que ve disminuido su valor técnico cuando se centra excesivamente en los logros alcanzados (generalmente en forma de resultados numéricos), basados en el recuento de las personas asistentes a las diferentes actividades. Esta situación pone de manifiesto la urgencia de introducir modificaciones en los procesos seguidos para su elaboración, combinando métodos cuantitativos y cualitativos que permitan analizar no sólo los éxitos, sino también las debilidades de cada uno de los programas socioeducativos.

Otro componente que ha sido objeto de análisis en esta investigación, son los **espacios** o contextos en los que se llevan a cabo las actividades y propuestas educativas, destacando la tendencia descentralizadora como un principio básico para la organización del sistema de servicios sociales, tal y como recoge la legislación vigente. En este sentido, se considera que el perfil profesional del educador social ha de promover la *proximidad activa* (Aguilar & Llobet, 2010); es decir, la puesta en marcha de métodos que acerquen los recursos a la ciudadanía, superando así la tradicional permanencia del

profesional en el centro de servicios sociales aguardando la llegada de potenciales usuarios.

No obstante, las oportunidades de acceso a las prestaciones sociales se ven limitadas cuando todas las Unidades de Trabajo Social se concentran en los mismos lugares de los núcleos urbanos municipales; una cuestión que, en los servicios sociales estudiados (caso 3), se asocia al hecho de que “la organización de los servicios sociales, tanto comunitarios como especializados, y su zonificación, no es un tema del todo resuelto en la Comunidad Autónoma de Andalucía” (Cordero & Ventura, 2007, p. 175), requiriendo un mayor despliegue normativo. Esta circunstancia no sólo afecta a municipios de esta Comunidad Autónoma sino también a otros contextos del territorio español, que cuentan con un único centro de servicios sociales ubicado -generalmente- en el núcleo urbano o la zona administrativa que abarca el término municipal.

En la investigación llevada a cabo, la materialización de las actuaciones educativas tiene lugar en varios ámbitos: el centro de servicios sociales, los domicilios familiares, la calle y otros espacios municipales.

El despacho del educador o educadora social (centro de servicios sociales), continúa siendo el espacio privilegiado de intervención, como consecuencia de la alta presión asistencial y las múltiples tareas de gestión que genera el trabajo individualizado, así como por la orientación de las directrices políticas que -tal y como se ha indicado- apuntan más hacia la atención inmediata de las necesidades de los sujetos que hacia intervenciones socioeducativas en el medio abierto. No se debe obviar que mientras el despacho constituye un espacio de seguridad y confort para los educadores, para muchos participantes es el lugar de poder y control de la Administración, como se ha puesto de relieve en el trabajo empírico realizado.

Si la imagen de los servicios sociales genera desconfianza en las personas, difícilmente se conseguirá desarrollar sus habilidades y potencialidades en un lugar que es visto y sentido como el “territorio del profesional”. En consecuencia, habrá que determinar cuándo y de qué manera será beneficioso citar a los sujetos en el lugar de trabajo de los profesionales, dado que “no basta trabajar dentro de los despachos y hay que salir a la calle. Hay que saber hacer un trabajo profesional dentro de los despachos a nivel de

casos individuales, y hay que saber trabajar en la calle, con la gente, con grupos, asociaciones, partidos y sindicatos” (Marchioni, 1997, p. 53).

Un aspecto que no ha de descuidarse es la adecuación de las características físicas de los centros de servicios sociales municipales, tanto para garantizar una apropiada prestación de servicios a la ciudadanía como para asegurar condiciones óptimas de trabajo a sus profesionales. En este sentido, Sánchez (2008) indica que los espacios descuidados o inadecuados producen efectos negativos: de un lado, confirman el prejuicio según el cual los servicios sociales continúan siendo lugares puramente asistenciales y residuales (donde se tratan los “residuos”), que no merecen más atención; de otro, se le recuerda al profesional, implícitamente, el bajo reconocimiento que le otorga la organización, afectando negativamente a su autoestima (casos 2 y 3). También en el estudio de Jaraíz (2012, p. 185), se advierte que las zonas de trabajo técnico de las UTS son pensadas más como “lugar de racionalidad administrativa, que como espacio de encuentro”, circunstancia constatada en los casos estudiados.

En el trabajo con familias, cabe destacar la relevancia de los domicilios particulares como contextos de intervención, ofreciendo a los educadores importantes posibilidades para aproximarse a las condiciones de vida de los sujetos, al tiempo que para detectar necesidades y abrir nuevas oportunidades de acción socioeducativa. La visita domiciliaria es un procedimiento que forma parte de la historia del Trabajo Social, entendida tradicionalmente como aquella visita en la que el profesional trata de “tomar contacto directo con la persona y/o su familia, en el lugar donde vive, con fines de investigación o tratamiento, ayuda o asesoramiento” (Ander-Egg, 1981, p. 374) que precisa de una planificación previa en la que se clarifiquen los motivos de la visita, los objetivos que se esperan alcanzar, los acuerdos adoptados, etc.

Las visitas domiciliarias pueden tener múltiples fines (asesoramiento, obtención de información, etc.), que condicionan las reacciones de las familias ante el encuentro con el profesional. Según los datos obtenidos, las familias acostumbran a percibir la visita domiciliaria como una táctica de control, cuando previamente han recibido una prestación material o económica por parte de los servicios sociales y/o desconocen al profesional que acude al domicilio. En este contexto, el desempeño profesional es

bloqueado por las actitudes negativas y el rechazo explícito mostrado por parte de los sujetos visitados, haciéndose indispensable la redefinición del tipo de intervención y del rol del educador dentro del espacio familiar. Desde esta perspectiva, se considera de gran importancia que el educador o educadora establezca contactos con las familias en espacios informales, de forma que se dé un mínimo reconocimiento e identificación entre ambas partes antes de que tengan lugar las visitas domiciliarias; un aspecto en el que se insiste en el tercero de los casos estudiados.

El trabajo de calle se considera adecuado para aproximarse a ciertos colectivos que muestran resistencias o dificultades (informativas, de desplazamiento, etc.) para acceder a los servicios sociales; pudiéndose afirmar que los espacios públicos (parques, plazas, etc.) ofrecen importantes potencialidades para tomar contacto con las personas, al posibilitarles desarrollar actitudes más abiertas y distendidas para participar en procesos educativos. Pero, con frecuencia, no se consigue que las personas a las que se visita en la calle se acerquen a los centros municipales, por lo que es indispensable modificar la lógica de construcción de recursos sociales que primero se diseñan teóricamente y después tratan de adaptar a las personas a su configuración. Más bien “es necesario pulsar la realidad en primer lugar, dejarse empapar por ella y, después, hacer todo lo posible por adaptar nuestros recursos a la realidad, las necesidades y las posibilidades de las personas con las que pretendemos intervenir” (Caballol, 2004, p. 46). La intervención socioeducativa en los espacios públicos de los casos estudiados, se muestra necesaria para visibilizar a ciertos colectivos (entre ellos, los jóvenes), sin negar la realidad social ni actuar de espaldas a las personas.

Finalmente, en el análisis de las acciones socioeducativas debe ser mencionado el factor **tiempo** destacando, tal y como afirmamos en el referencial teórico, el predominio del modelo “actuador-aplicacionista” frente al “modelo reflexivo-creador” (Vilar, 2009). En consonancia con esta afirmación, los datos obtenidos indican que el tiempo para el desarrollo de los programas educativos es escaso, con ritmos acelerados que dificultan la reflexión técnica acerca de las intervenciones. Aliena (2005, pp. 19-20), en su estudio sobre los servicios sociales municipales, refuerza esta idea indicando que los profesionales “no salen a la búsqueda de casos (...) estamos ante un servicio orientado por la demanda”. Esta situación reduce las oportunidades de los educadores y educadoras para conocer y analizar los resultados de sus



intervenciones, poniendo en entredicho su labor, puesto que “nadie puede hacer bien su trabajo si no sabe lo que hace, por qué lo hace y hacia dónde se dirige su acción” (Ortega, 1999b, p. 16).

## 2) *Delimitar la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios y las propuestas orientadas a la mejora de los mismos*

A continuación se presentan los modelos de intervención socioeducativa que se han estudiado a lo largo de la investigación, destacando aquellos que son más relevantes por su presencia recurrente en los municipios estudiados y que, por sus características particulares, resultan de interés para comprender la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios. Asimismo, como parte de este análisis, se describe el papel de la educación en los servicios sociales.

En primer lugar, partiendo de la investigación empírica, aludiremos al modelo **preventivo**, reconociéndose la rentabilidad económica y social que supone. De un lado, posibilita reducir costes a medio y largo plazo -por ejemplo, fomentando el envejecimiento activo en el colectivo de mayores- (caso 1) y de otro, permite evitar conflictos y problemas sociales futuros relacionados con la convivencia intercultural, los hábitos de salud, las prácticas de ocio nocivo, etc. (casos 1 y 3).

Sin embargo, se constata que los servicios sociales por sí mismos no consiguen llevar a cabo de forma satisfactoria estas actuaciones, necesitando coordinarse con otros servicios y recursos del territorio en los que también participan las personas que hacen uso de sus prestaciones. El trabajo preventivo, como afirman Martínez, Mira-Perceval y Redero (1993, p. 224) “no puede plantearse de una manera directiva desde los Servicios Sociales, por el contrario, hay que partir de unas relaciones horizontales entre éstos, otras instituciones sociales y grupos profesionales, y la misma comunidad en la que éstos trabajan”.

El modelo **comunitario** se percibe como el “deber ser” de los servicios sociales, el horizonte hacia el que han de caminar las intervenciones socioeducativas, aun cuando las prácticas profesionales se orienten por otros derroteros. En este sentido, la apuesta por lo comunitario resulta incongruente con los horarios laborales de gran parte de los educadores y educadoras

sociales (casos 1 y 2), al no facilitar las jornadas matinales el establecimiento de coordinaciones con las entidades sociales y vecinales del territorio.

En esta situación ya incidía López Zaguirre (2000, p. 88), haciendo referencia a la dicotomía que se plantea entre la responsabilidad profesional y los derechos laborales. Desde esta óptica, afirma que “la jornada laboral continuada y en horario matinal de los técnicos de la atención primaria, hace que, en muchos casos, no lleguemos a atender a las personas en las mejores condiciones”. También Brezmes (2009, p. 83) alude al “horario funcional”, indicando que resulta necesario “el turno de tarde, sin que ello implique jornada partida para los profesionales de los servicios sociales, sino la opción de una jornada con mayor flexibilidad, a la que se incorporen horas de atención en horario de tarde: es mejorar la imagen de los servicios sociales municipales pero, más que ninguna cosa, es facilitar el acceso y ofrecer disponibilidad”. Al respecto, merecen destacarse las propuestas organizativas del tercer ayuntamiento analizado, basadas en el establecimiento de turnos alternos y la contratación de educadores y educadoras sociales para actuar específicamente durante las tardes.

Según los datos obtenidos, entre los principales factores que limitan el desarrollo del modelo comunitario se identifican:

- el débil sentido de pertenencia e identificación de la población con los municipios en que residen, pues en los tres casos se trata de ayuntamientos del área metropolitana de ciudades que concentran gran parte de la actividad económica y cultural de las respectivas zonas de influencia (A Coruña, Sevilla y Barcelona);
- el carácter puntual de las acciones comunitarias, centradas en la realización de actividades en días señalados (violencia doméstica, derechos del niño, etc.) -caso 2- y semanas culturales una vez por trimestre, caso 3;
- la lentitud en la toma de decisiones comunes en la coordinación con otras entidades, causando desmotivación en los profesionales para implicarse en este tipo de intervenciones;
- los conflictos de interés entre el nivel técnico, político y la ciudadanía;

- la visión negativa de la población acerca de las tareas del educador o educadora social vinculadas al trabajo comunitario, especialmente en las que se refieren al acompañamiento de jóvenes en la calle (caso 1) y a la realización de reuniones en espacios informales -en actitud más distendida- con profesionales o representantes de otras entidades del territorio (caso 2).

En concreto, siguiendo la investigación empírica, el modelo de **coordinación** resulta fundamental para un adecuado funcionamiento de los diferentes servicios, evitando el solapamiento de actividades y garantizando que la población esté informada acerca de las iniciativas que oferta cada uno de ellos. Desde esta óptica, en los casos 2 y 3, se reivindica el importante compromiso que el educador social ha de asumir en la potenciación del valor de los proyectos articulados en forma de red, especialmente cuando asume funciones de dirección de equipos educativos en los contextos comunitarios.

Pero según las realidades estudiadas, las coordinaciones establecidas entre los servicios sociales y otros recursos para el desarrollo de intervenciones socioeducativas son insuficientes, estando marcadas por la resolución de problemas concretos o la organización de eventos esporádicos en determinadas épocas del año. Los datos indican que solamente en aquellas comisiones (de absentismo escolar, de violencia de género, de planes comunitarios, etc.) o grupos de trabajo que están institucionalizados e integrados en la dinámica municipal, se mantiene una coordinación formal que -en múltiples ocasiones- acaba siendo más “aparente” que real.

Entre las coordinaciones relevantes para la configuración de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales, cabe mencionar la que se establece entre este tipo de servicios y los centros escolares, entendiendo que “una sociedad global y compleja como la actual requiere respuestas sociales lo más integradas y transversales posibles, con participación de actores y recursos diversos. La institución escolar no puede quedar al margen de estas respuestas” (Parcerisa, 2008, p. 14). Aunque las educadoras y educadores sociales de los municipios analizados subrayan la necesidad de esta coordinación, se aprecian dificultades derivadas -en buena parte- de la divergencia entre las culturas profesionales de los educadores de servicios sociales y el personal docente (caso 3).

De un lado, puede apreciarse una cierta falta de reconocimiento de la figura del educador social dentro de la comunidad escolar y una baja participación del profesorado; de otra, se percibe que, en no pocas ocasiones, desde los servicios sociales se planifica de espaldas a la escuela solicitando la colaboración de los docentes, pero sin haber contado previamente con ellos en la articulación de proyectos que pretenden ser conjuntamente desarrollados. Esta falta de mecanismos de coordinación institucional, “no sólo representa problemas de funcionamiento para los equipos de servicios sociales, supone sobre todo una falta de clarificación de criterios, una mejora en los recursos sociales, y un agravamiento de las circunstancias de la convivencia de los ciudadanos” (Bueno, 1991, p. 114).

El trabajo en red, como un nivel de organización de los servicios y recursos del territorio de mayor complejidad que la mera coordinación, constituye para los educadores y educadoras sociales un referente teórico inexcusable. Si bien, continúan siendo escasas las iniciativas prácticas que responden a este modelo, destaca la red establecida en el Plan de zona necesitada de transformación social del tercer caso estudiado, que aún diferentes programas socioeducativos implementados en colaboración con las escuelas, los centros de salud y las entidades sociales.

No obstante, los desafíos para poder hablar de un modelo de trabajo en red en servicios sociales son múltiples, siendo primeramente necesario superar las dificultades de coordinación indicadas, para -en un momento posterior- poder construir proyectos integrales de intervención que tomen como referencia las tres características apuntadas en el marco teórico de la investigación: la interprofesionalidad, la interdepartamentalidad y la interinstitucionalidad (Longás et al., 2008). Solo así se podrán llevar a cabo intervenciones socioeducativas desde una perspectiva transversal.

Otros modelos que mantienen cierta presencia en los servicios sociales estudiados son el conductista y el asistencial, a pesar de que son explícitamente cuestionados o rechazados por los educadores y educadoras sociales por considerar que presentan múltiples efectos adversos (dependencia, limitación de la libertad, etc.) y que no se corresponden con los principios rectores de las leyes de servicios sociales actuales.

La influencia del **conductismo** en los servicios sociales se observa en la utilización de procedimientos de refuerzo centrados fundamentalmente en la asignación de prestaciones económicas a los sujetos a cambio de su participación en determinadas actividades educativas; de modo que la falta de asistencia a las mismas supone la retirada de la ayuda económica. Desde esta perspectiva, en los tres casos analizados, se llevan a cabo iniciativas que buscan la adaptación de las personas al medio en el que viven, basándose en estrategias de refuerzo positivo o negativo que regulan su comportamiento (becas, actividades de tipo lúdico mediatizadas por el cumplimiento de determinados objetivos, propuestas de derivación a otras instancias que resultan “amenazadoras” para el ciudadano, etc.). Según los datos obtenidos, este tipo de procedimientos son ineficaces dado que, si bien permiten conseguir cambios inmediatos, tienen un impacto reducido en la consecución de transformaciones en la vida de las personas durante periodos prolongados.

El modelo **asistencial**, siguiendo los resultados de los casos 2 y 3, está teniendo una notable presencia como consecuencia de la persistencia del mismo y del incremento de las necesidades de tipo material derivadas de la crisis económica actual. Situación a la que también se apunta en el estudio de Jaraíz (2012, p. 196), cuando se indica que los profesionales saben que el entramado del bienestar social fue ideado para superar el asistencialismo “pero reconocen resignados que esta es una realidad que persiste con fuerza”.

En este marco, reducir la labor de los servicios sociales al asistencialismo y a la acción paliativa allí donde surge una necesidad se vincula a una visión sesgada del sistema de protección social, correspondiente más con el periodo benéfico-asistencial predemocrático que con el actual Estado social y democrático de derecho. Desde esta perspectiva, los profesionales de los tres municipios coinciden en la ineludible exigencia de introducir mejoras en el quehacer cotidiano, para que los servicios sociales lleguen a ser de manera efectiva mucho más que ayudas reparadoras en situaciones de emergencia social.

En primer lugar, se hace necesario modificar la imagen externa de los servicios sociales vinculada a su carácter asistencial y residual, que afecta tanto a la excesiva focalización de las demandas en las prestaciones materiales y económicas, como a la inadecuación de las derivaciones realizadas por otros recursos del territorio; que acaban por convertir a los servicios sociales en la

red “comodín” del sistema de protección social. También se apunta a la necesidad de mejorar la visión desenfocada que otros departamentos municipales tienen acerca de estos servicios, perfilándolos como el “cajón de sastre” municipal al que derivar todas aquellas necesidades o demandas para las que no se encuentran recursos apropiados en otros sistemas.

En esta línea, en la investigación realizada, el modelo asistencial se concibe como la antítesis del enfoque educativo de los servicios sociales, dado que si bien para el primero las personas son “beneficiarias” de prestaciones, para el segundo son “ciudadanas” que se implican y participan de manera activa en el sistema de servicios; de ahí que, en los tres casos, se reivindique el compromiso que los profesionales han de asumir para desarrollar y consolidar la vertiente educativa.

Pero si hay un modelo de actuación que, según los datos obtenidos (casos 1 y 2), está limitando sustancialmente el auge de este enfoque en los servicios sociales actuales es el que se inscribe en la **lógica de la urgencia**, integrado por prácticas “actuacionistas”. Siguiendo este modelo, se buscan soluciones rápidas a problemas complejos, generando un estilo de educador social “apagafuegos” cuyas actuaciones se centran en la obtención de resultados inmediatos.

En el estudio llevado a cabo, el modelo de lógica de la urgencia parece generar un cierto inmovilismo profesional, dado que la ineficacia de las actuaciones -al no poder profundizar en aspectos que se consideran importantes- lleva a los educadores y educadoras sociales a adoptar actitudes fatalistas centradas en la imposibilidad del cambio. En estas circunstancias, emerge el *educador social resignado*, es decir, “aquel que centra su punto de mira en los aspectos poco estimulantes de su profesión, se queja del mal funcionamiento de “todo” pero tampoco trabaja para mejorar las cosas. Destaca por su actitud pasiva” (Romans, 2000, p. 176).

Por último, el modelo de **acompañamiento** constituye una de las principales directrices que guían el trabajo educativo -principalmente en el caso 1 de nuestra investigación- basado en la movilización de diferentes recursos del territorio para que las personas puedan asumir nuevas responsabilidades y ser cada vez más autónomas. Los datos obtenidos ponen de manifiesto la importancia de los espacios informales en este modelo, para

construir y fortalecer el vínculo educativo, al permitir al educador o educadora aproximarse al ciudadano en contextos que le resultan familiares.

Sin embargo, el proceso de “autonomización” presenta dificultades relacionadas con la asunción de responsabilidades por parte de las personas. Entre ellas, se indica que con colectivos que están en situación de exclusión social (económica, relacional, etc.) se generan con frecuencia procesos de “acompañamiento sostenido”, en los que el protagonismo del educador y su pretensión de guiar los procesos de toma de decisiones deja en un segundo plano a la persona, abocándola a una relación de dependencia. Desde esta perspectiva, se hace referencia a la necesidad de evitar acompañamientos innecesarios (caso 1), asumiendo el educador el rol de un mediador que fortalece los aprendizajes adquiridos por las personas, las apoya en la resolución de conflictos y las conecta con los recursos comunitarios, sin llegar a sustituirlas.

Esta debilitación del acompañamiento, a juicio de Jaraíz (2012), está ligada al predominio de *la intervención centrada en el servicio*, en la que lo esencial es el acceso a una prestación técnica o bien social determinado, frente a *la intervención centrada en el sujeto*, en la que el proceso de relación de ayuda está más anclado en el desarrollo de las capacidades propias de las personas, siendo el profesional un mediador en la búsqueda de su propio bienestar.

Según lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que las prácticas educativas presentan orientaciones, objetivos y resultados diferenciados en función de los modelos de acción-intervención social a los que se haga referencia, de ahí que la conceptualización y conocimiento de los mismos resulte fundamental para poder comprender el alcance y las limitaciones de la vertiente educativa de los servicios sociales comunitarios.

### **3) *Definir el perfil profesional del educador y educadora social en esta área institucional***

La delimitación del perfil profesional de la educadora y el educador social en servicios sociales, resulta una tarea compleja debido a la diversidad de competencias, funciones y dilemas que se le presentan a la profesión en el

día a día, teniendo que adecuarse a las características específicas de cada territorio.

En primer lugar, se ha de hacer mención al marco competencial, analizando los cuatro tipos de **competencias básicas**, que en el referencial teórico han sido definidas como “saber”, “saber hacer”, “saber relacionarse” y “saber ser”.

Las competencias vinculadas al “saber”, en los tres municipios estudiados, no han sido suficientemente desarrolladas especialmente si se tiene en cuenta que las tareas de conocimiento del entorno social y laboral adoptan un papel subsidiario en el quehacer de los servicios sociales, observándose importantes carencias en la elaboración del diagnóstico social. Con frecuencia, las ansias de intervención prevalecen sobre el estudio de la información referente a la persona, especialmente en aquellos Departamentos de Bienestar Social en los que el modelo de lógica de la urgencia tiene una importante presencia (casos 1 y 2).

En cuanto a las competencias del “*saber hacer*”, según los datos obtenidos, se insiste en la relevancia de la flexibilidad, entendida como la capacidad para adecuar las intervenciones a las particularidades de cada sujeto y la mención explícita que realizan las educadoras y los educadores sociales a las tareas asociadas al desvelamiento de las demandas sociales. Además, destacan las competencias de mediación en la comunidad desarrolladas en barrios vulnerables (caso 3), a través de actividades preventivas y de carácter lúdico que fomentan la participación social de la población.

Sin embargo, dentro de este tipo de competencias, la referida al análisis evaluativo de las intervenciones socioeducativas, no ha sido suficientemente adquirida por parte de los educadores (casos 1 y 3), debido a que las tareas asociadas a la misma recaen sobre otros miembros del equipo, predominantemente trabajadoras sociales. En esta línea, se precisa de un mayor reconocimiento de dicha competencia en el perfil profesional de los educadores y educadoras sociales, dado que si su labor se limita a la ejecución de un proyecto educativo determinado sin formar parte de los procesos evaluativos, las posibilidades de obtener una valoración global e interdisciplinar de la situación se reducen considerablemente.



Respecto a las competencias relacionales (“*saber relacionarse*”), los datos obtenidos revelan la importancia de la empatía y la escucha activa, como habilidades fundamentales para establecer una relación cercana y profesional con las personas. Asimismo, cuando el trabajo educativo viene motivado por un mandato legislativo (caso 3), se apunta a la necesidad de adquirir habilidades comunicativas que posibiliten exponer claramente las motivaciones de la intervención y el rol a asumir por cada una de las partes. Sin embargo, en los tres municipios estudiados, se detectan divergencias entre el colectivo de educadores en cuanto al establecimiento de límites durante el proceso educativo: de un lado, los profesionales inciden en la necesidad de mantener la proximidad con las personas; de otro, apuestan por garantizar una estricta diferenciación de roles entre el técnico y el ciudadano.

Frente a estos posicionamientos antagónicos, relacionados con la “distancia óptima” anteriormente mencionada, se encuentran aquellos profesionales que reconocen la importancia de confiar en los sujetos, dándoles la oportunidad de reinventarse a sí mismos mediante el apoyo técnico. Hacia esta línea se orientan las normas deontológicas generales recogidas en el *Código deontológico del educador y la educadora social*, indicando que “en sus acciones socioeducativas tendrá en cuenta la decisión de las personas o de su representante legal” (art. 2) y “en el proceso de acción socioeducativa, evitará toda relación con las personas que trascienda más allá de la relación profesional y que suponga una dependencia afectiva o íntima” (art. 4).

Este conjunto de competencias relacionales son consideradas por los educadores y educadoras sociales de una importancia capital, dado que de ellas dependen en buena medida las posibilidades de éxito de sus acciones educativas y las posibilidades de ser reconocidos como agentes que median entre los recursos públicos y las necesidades ciudadanas.

Por último, respecto a las competencias de “*saber ser*”, directamente vinculadas a la ética profesional, los datos muestran notables controversias ligadas al principio de información responsable y confidencial, especialmente en lo referente a los traspasos de información e intercambios con otras instituciones (centros educativos, centros sanitarios, etc.). Con frecuencia, la obtención de información depende más de la voluntariedad del profesional de “turno” que de la existencia de criterios comunes de actuación o de una visión global de las intervenciones.

Además, se ha de destacar la persistencia de un lenguaje negativo en las prácticas cotidianas de los servicios sociales, pese a que de manera explícita los educadores y educadoras reconocen la importancia de un lenguaje positivo que motive a las personas. Según los análisis realizados (casos 2 y 3), algunas expresiones utilizadas en las coordinaciones tanto internas como externas (conversaciones informales, informes, etc.), llegan a ser tan estigmatizantes y paralizadoras para el profesional que reducen significativamente sus expectativas respecto a las posibilidades de cambio de la situación. También, se ponen de manifiesto limitaciones para mantener el secreto profesional en las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en el medio abierto. En consecuencia, se evidencia la necesidad de una mayor formación de los educadores y educadoras sociales en torno a la ética profesional, en consonancia con lo señalado en el referencial teórico de la investigación.

En cuanto a las **funciones** del educador y educadora social en los servicios sociales, se analizan tres fundamentales: detección, educativa y gestión.

La función de *detección*, en nuestra investigación empírica, no ocupa un lugar central dado que la evaluación diagnóstica, como ya se ha indicado, es realizada prioritariamente por las trabajadoras sociales, reduciéndose la labor de los educadores y las educadoras a la recogida de información. Por ello, se precisa de una mayor delimitación de sus tareas y responsabilidades, dado que un buen conocimiento del entorno resulta fundamental para garantizar la coherencia y calidad de las actuaciones que se llevan a cabo.

La función *educativa*, se concreta en las tareas de diseño, ejecución y evaluación de los programas, destacando las labores de seguimiento de las intervenciones y de acompañamiento educativo. Dentro de esta función, destacan las tareas de mediación y resolución de conflictos presentes en el tercer caso estudiado, como parte del trabajo comunitario. Sin embargo, se constata un insuficiente reconocimiento de la función educativa como la especificidad principal del desempeño profesional de las educadoras y educadores sociales en servicios sociales, debido a factores como los siguientes: las dificultades para delimitar el tipo de tareas asociadas a esta función (“de educación todo el mundo sabe”); los profesionales que deben llevarlas a cabo (confusión de roles, precarización de las contrataciones, etc.);

y el notable incremento de tareas burocráticas que desvirtúan esta función básica de los educadores y educadoras sociales.

En cuanto a las funciones de *gestión*, en los tres casos analizados se hace referencia al exceso de tareas de tramitación, derivación y gestión administrativa a las que se ha de dar respuesta; especialmente tras el notable incremento de la atención individualizada que -previsiblemente seguirá incrementándose- como consecuencia de las crecientes necesidades económicas y materiales de la población<sup>20</sup>.

Otro de los aspectos que han de subrayarse al hacer referencia a la función de gestión, es la progresiva incorporación de los educadores y educadoras sociales a tareas de dirección y coordinación de equipos técnicos encargados de la implementación de programas educativos municipales (casos 2 y 3). Esta labor merece una valoración positiva en los servicios sociales estudiados, puesto que contar con profesionales de la educación para apoyar labores educativas en el territorio supone un importante avance en la garantía de la calidad de las intervenciones.

Finalmente, en cuanto a las **tensiones y dilemas** de la profesión, se distinguen varios tipos: las relacionadas con el nivel político, las vinculadas al equipo de trabajo y las derivadas de las intervenciones socioeducativas; muchas de las cuales ya han sido expuestas a lo largo de estas páginas.

En primer lugar, la falta de consenso entre el nivel técnico y el político genera importantes tensiones en el desempeño laboral relacionadas con el establecimiento de prioridades, el tipo de intervenciones, los enfoques que se adoptan (asistencial, comunitario, etc.), el solapamiento de iniciativas, etc. Asimismo, la existencia de culturas profesionales divergentes y la ausencia de fundamentos técnicos comunes de actuación dentro de los equipos provocan deficiencias en la atención y un cierto malestar profesional ante la falta de apoyos.

---

<sup>20</sup> Los últimos datos publicados por Eurostat (2012) sitúan a España a la cabeza de la desigualdad social entre los países de la eurozona obteniendo en el coeficiente Gini -que muestra la diferencia de ingresos- la cifra más elevada (34) desde que participa en estos registros. En las estadísticas de *ingresos, inclusión social y condiciones de vida* de Eurostat se ofrece más información:  
[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income\\_social\\_inclusion\\_living\\_conditions/introduction](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction)

Además deben significarse las tensiones derivadas de la confrontación entre el conocimiento teórico y la práctica profesional, entre ellas: la atención de demandas que son competencia de otros servicios, la debilidad de los mecanismos de coordinación y las dificultades para establecer acuerdos con las personas. Por último, debe subrayarse la tensión entre los intereses de la administración y de la ciudadanía, mostrándose que la dimensión gestora de la administración tiene más peso que la perspectiva comunitaria facilitadora de una mayor participación ciudadana.

Entre estas lógicas, comúnmente discordantes, se sitúa el quehacer profesional de la educadora y el educador social de los servicios sociales comunitarios, que deberá guiarse tanto por los principios deontológicos generales de la profesión, como por las normas que regulan la institución donde tiene lugar su desempeño profesional.

Finalmente, se presentan las matrices comparativas (cuadros nº 51, 52 y 53) en las que se recogen los principales resultados obtenidos tras el estudio de los tres casos, destacando -de manera transversal- las principales fortalezas y debilidades detectadas respecto a la intervención socioeducativa, a los modelos de acción-intervención y al perfil profesional del educador y la educadora social en cada uno de los municipios analizados.

Cuadro nº 51  
Matriz comparativa: intervención socioeducativa en los servicios sociales

Casos	Caso Culleredo	Caso Sant Adrià de Besòs	Caso San Juan de Aznalfarache	
Conceptos estudiados	<b>INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b> <sup>21</sup>			
<b>PRINCIPIOS BÁSICOS</b>	<b>UNIVERSALIDAD</b>			
	P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
	Ampliación de la población diana	Ampliación (hacia la universalización) de la población atendida.	Ampliación (hacia la universalización) de la población atendida.	Ampliación (hacia la universalización) de la población atendida. Creación de redes locales.
	Información y proximidad	Múltiples canales de información. Profesional con funciones específicas de difusión.		Múltiples canales de información. Profesional con funciones específicas de difusión.
	Superación del asistencialismo	Rechazo explícito del asistencialismo. Actuaciones orientadas a evitar la estigmatización de la ciudadanía.	Rechazo explícito del asistencialismo. Destaca la labor profesional: cambiar la mirada, concienciar a la población, etc.	Rechazo explícito del asistencialismo. Actuaciones de “parqueo” orientadas al control social en barrios vulnerables.
Atención focalizada en infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social		Visión reduccionista de la Educación Social: educador social centrado en este colectivo.	Visión reduccionista de la Educación Social: educador social centrado en este colectivo.	

<sup>21</sup> Color azul: fortaleza; color rosa: debilidad; color marrón: combina fortalezas y debilidades.

	Marketing social	Debilidad en las estrategias de <i>marketing</i> social. Necesidad de mejorar los canales de información.		Debilidad en las estrategias de <i>marketing</i> social. Necesidad de mejorar los canales de información
	Cronificación de la situación de dificultad		<i>Sobresostenimiento</i> de los casos. Dificultad para establecer perspectivas de futuro.	Dependencia institucional de colectivos que no participan.
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>				
P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?; P2: ¿Cuál es la filosofía de trabajo en equipo?; P3: ¿Cómo se articula el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales?				
Filosofía de trabajo	Criterios comunes de intervención y mecanismos ágiles de coordinación.	Ausencia de una filosofía común de trabajo en equipo.	Ausencia de una filosofía común de trabajo en equipo.	Criterios comunes de intervención en el equipo del Plan ZNTS.
Liderazgo	Liderazgo fuerte de la coordinadora.	Ausencia de liderazgo de la coordinadora: el equipo de cada zona se autorregula.	Ausencia de liderazgo de la coordinadora.	Liderazgo fuerte del coordinador del Plan ZNTS.
Sistematicidad de la coordinación	Periodicidad en las reuniones de coordinación.	Periodicidad en las reuniones de coordinación. Reuniones informales por afinidad o a modo de “comité de crisis socioeducativa”.	Periodicidad en las reuniones de coordinación.	Falta de periodicidad en las reuniones de coordinación.
Culturas profesionales	Culturas profesionales convergentes: inteligibilidad mínima común.	Culturas profesionales divergentes: falta de inteligibilidad mínima común.	Culturas profesionales divergentes: falta de inteligibilidad mínima común.	Confusión en la delimitación de funciones entre el educador y el trabajador social.

	Causas del malestar profesional	Confrontación intereses técnico-políticos.	Confrontación intereses técnico-políticos.	Confrontación intereses técnico-políticos.
		Cronificación de la situación de dificultad de las personas.	Cronificación de la situación de dificultad de las personas.	Cronificación de la situación de dificultad de las personas.
			Indefinición de las directrices del trabajo en equipo.	Indefinición de las directrices del trabajo en equipo.
				Inestabilidad de los equipos: interés por mostrar una imagen positiva ante el nivel político desvirtúa la intervención.
	Encargo institucional	Contradicciones en cuanto a la existencia o no de consenso con el encargo institucional.	Falta de consenso con el encargo institucional.	Falta de consenso con el encargo institucional.
<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS PRINCIPALES</b>			
	P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
	Potenciación de los recursos de la ciudadanía	Adquisición de habilidades sociales para desarrollar una vida autónoma.	Adquisición de habilidades sociales para desarrollar una vida autónoma y la toma de decisiones.	Adquisición de habilidades sociales para desarrollar una vida autónoma y la toma de decisiones.
	Actuaciones preventivas	Niveles primario y secundario. Diversificación de espacios.	Niveles primario y secundario. Diversificación de espacios.	Niveles primario y secundario. Diversificación de espacios.
	Adquisición de pautas de convivencia	Centrado en las intervenciones socioeducativas con familias.	Centrado en las intervenciones socioeducativas con familias.	Centrado en las intervenciones socioeducativas con familias.
Promoción de los recursos comunitarios	Conocimiento de los recursos del municipio y de otras entidades e instituciones de su contexto próximo.	Conocimiento de los recursos del municipio y de otras entidades e instituciones de su contexto próximo.	Conocimiento de los recursos del municipio y de otras entidades e instituciones de su contexto próximo. Trabajo con entidades vecinales.	

		<b>NIVELES DE INTERVENCIÓN</b>				
		P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?				
<b>NIVELES DE INTERVENCIÓN</b>	Individual	Centrado en las intervenciones socioeducativas con familias.	Desacuerdo de los educadores con la primacía de este nivel de intervención.	Centrado en las intervenciones socioeducativas con familias.		
		Actuaciones de carácter preventivo que facilitan la participación.	Actuaciones de carácter preventivo que facilitan la participación.	Actuaciones de carácter preventivo que facilitan la participación.		
	Grupal	Suple la falta de recursos y personal en situaciones que precisan seguimiento individualizado.	Depende de la voluntariedad de los profesionales. Solapamientos y concentración de esfuerzos a favor de un único colectivo.	La obtención de beneficios individuales en el grupo prima más que las acciones colaborativas.		
		Centrado en la difusión de información y sensibilización ciudadana.	Centrado en la coordinación con entidades sociales y los centros educativos.	Centrado en la reactivación y fortalecimiento del tejido asociativo.		
	Comunitario	El perfil del educador y educadora social se orienta específicamente al trabajo en la comunidad.	El perfil del educador y educadora social se orienta específicamente al trabajo en la comunidad	El perfil del educador y educadora social se orienta específicamente al trabajo en la comunidad.		
		Resistencias de la ciudadanía al trabajo en medio abierto con jóvenes.	Descontento de los educadores por la disminución de las acciones comunitarias.	Carácter puntual de las actuaciones comunitarias (“macroactividades”)		
			<b>FASE INICIAL</b>			
			P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
	<b>FASES</b>	Clima de confianza	Importancia de las habilidades relacionales.	Importancia de las habilidades relacionales.	Importancia de las habilidades relacionales.	
Descodificación de mensajes		El profesional ha de detectar necesidades no expresadas por los sujetos y posibilitar la emergencia de la demanda real.	El profesional ha de detectar necesidades no expresadas por los sujetos y posibilitar la emergencia de la demanda real.			



Diagnóstico	Múltiples técnicas de recogida de información.	Múltiples técnicas de recogida de información.	Múltiples técnicas de recogida de información.
	Desvirtuación de la evaluación diagnóstica por falta de tiempo.	Paradigmas divergentes en la realización del diagnóstico.	
Relación educativa	Dificultades para la construcción del vínculo educativo: distancia óptima.	Dificultades para la construcción del vínculo educativo: distancia óptima, desconfianza.	Dificultades para la construcción del vínculo educativo cuando no hay un conocimiento previo de la persona en espacios abiertos.
<b>FASE DE ACOMPAÑAMIENTO</b>			
P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
Proceso de “autonomización”	Etapa orientada a la promoción de la autonomía.	Etapa orientada a la promoción de la autonomía.	Etapa orientada a la promoción de la autonomía.
Mediación cultural			Introducción de la figura de mediadoras culturales para facilitar el acompañamiento de la comunidad gitana.
Seguimiento de la intervención	Intervención “sobre”: ajuste de cuentas y control. Educador como inspector.	Intervención “sobre”: ajuste de cuentas y control. Educador como inspector.	Intervención “sobre”: ajuste de cuentas y control. Educador como inspector.
	Intervención “con”: espacios diversos.	Intervención “con”: espacios que generan confianza. Escucha activa.	Intervención “con”: espacios diversos.
Coordinación sociosanitaria		Dificultades de coordinación sociosanitaria: salud mental.	Coordinación sociosanitaria: control vacunaciones y seguimiento puerperal.
<b>FASE DE FINALIZACIÓN</b>			
P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
Derivación	Depende de la consecución o no de objetivos.	Depende del adecuado conocimiento de los recursos del entorno.	Depende del adecuado conocimiento de los recursos del entorno.

			De carácter informal (trabajo de calle) con colectivos que no se aproximan a los servicios sociales.	De carácter informal (trabajo de calle) con colectivos que no se aproximan a los servicios sociales.
		Confusión entre derivación y cierre.	Falta de equipamientos básicos en el entorno como limitación.	
	Memoria anual	Documento clave para la evaluación de las intervenciones.	Documento clave para la evaluación de las intervenciones.	Documento clave para la evaluación de las intervenciones.
		Excesiva focalización en los logros alcanzados.	Escaso valor técnico. Trámite administrativo.	Excesiva focalización en los logros alcanzados.
		Escasa atención a los resultados cualitativos.	Integra valoraciones de carácter cuantitativo y cualitativo.	Integra valoraciones de carácter cuantitativo y cualitativo.
	Cierre de casos	Falta de criterios comunes.	Falta de criterios comunes.	Falta de criterios comunes.
		Cronificación de las dificultades como limitación de esta fase.	Cronificación de las dificultades como limitación de esta fase.	Cronificación de las dificultades como limitación de esta fase.
<b>ESPACIOS</b>	<b>ADECUACIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN</b> P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
	Proximidad “activa”	El perfil del educador social se orienta al trabajo en contextos de referencia para las personas.	El perfil del educador social se orienta al trabajo en contextos de referencia para las personas.	El perfil del educador social se orienta al trabajo en contextos de referencia para las personas.
	Descentralización	Equipamientos próximos a la ciudadanía.	Equipamientos próximos a la ciudadanía.	Equipamientos próximos a la ciudadanía en barrios vulnerables.
Descentralización de las Unidades de Trabajo Social.		Descentralización de las Unidades de Trabajo Social.	Centralización de las Unidades de Trabajo Social.	

	Despacho	Información y asesoramiento.	Información y asesoramiento.	Información y asesoramiento.
		Primacía por falta de tiempo y exceso de tareas.	Primacía por falta de tiempo y exceso de tareas. Consonancia con las directrices políticas.	
		Espacio de control.	Espacio de control.	
		El despacho continua siendo el espacio prioritario de intervención	El despacho continua siendo el espacio prioritario de intervención.	El despacho no es el espacio prioritario de intervención.
	Domicilio	Intervención educativa con familias.	Intervención educativa con familias.	Intervención educativa con familias.
				Recelo y desconfianza por parte de las familias.
	Calle	Intervención educativa con adolescentes	Intervención educativa con adolescentes	Intervención educativa con colectivos diversos
		Crea las condiciones para el contacto con las personas en espacios informales.	Crea las condiciones para el contacto con las personas en espacios informales.	Crea las condiciones para el contacto con las personas en espacios informales.
		Falta de reconocimiento del trabajo de calle por parte de la ciudadanía		
	Características físicas de los centros de servicios sociales	Necesidad de mejorar los espacios para el desarrollo de las intervenciones educativas.	Necesidad de mejorar los espacios para el desarrollo de las intervenciones educativas.	Necesidad de mejorar los espacios para el desarrollo de las intervenciones educativas.
<b>TIEMPOS</b>	<b>TIEMPOS EDUCATIVOS</b> P1: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?			
	Tiempo para la intervención	Escasez de tiempo para el desarrollo de los programas educativos.	Escasez de tiempo para el desarrollo de los programas educativos.	Escasez de tiempo para el desarrollo de los programas educativos.

	Tiempo para la reflexión	Predominio de ritmos acelerados. Ausencia de tiempo para la reflexión.	Predominio de ritmos acelerados. Ausencia de tiempo para la reflexión.	Predominio de ritmos acelerados. Ausencia de tiempo para la reflexión.
	Tiempo para la consecución de los objetivos	Dificultad para visibilizar los resultados.	Dificultad para visibilizar los resultados.	Dificultad para visibilizar los resultados.
		Necesidad de personal estable en los programas educativos.		Necesidad de personal estable en los programas educativos.

Cuadro nº 52

Matriz comparativa: perfil profesional de la educadora y el educador social en servicios sociales

Casos	Caso Culleredo	Caso Sant Adrià de Besòs	Caso San Juan de Aznalfarache	
Conceptos estudiados	<b>PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL<sup>22</sup></b>			
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>COMPETENCIAS</b>			
	P6: ¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en servicios sociales?			
	Saber	Conocimiento del entorno social y laboral poco desarrollado. Posición subsidiaria del diagnóstico.	Conocimiento del entorno social y laboral poco desarrollado. Posición subsidiaria del diagnóstico.	Conocimiento del entorno social y laboral poco desarrollado. Posición subsidiaria del diagnóstico.
	Saber hacer	Estrategias de intervención: motivación versus control.	Intermediación entre la acción educativa individual, grupal y comunitaria.	Mediación comunitaria.
		Flexibilidad. Capacidad de adecuar las intervenciones a las particularidades de cada sujeto	Flexibilidad. Búsqueda de equilibrio entre los tres niveles clásicos de intervención.	Flexibilidad. Capacidad de adecuar las intervenciones a las particularidades de cada sujeto.
		Descodificación de las demandas explícitas.	Descodificación de las demandas explícitas.	Descodificación de las demandas explícitas.
		Evaluación de programas: papel secundario del educador.	Los educadores sociales asumen mayores competencias evaluativas.	Evaluación de programas: papel secundario del educador.
	Saber relacionarse	Empatía y escucha activa.	Empatía y escucha activa.	Empatía y habilidades comunicativas.
		Se consideran clave para el buen desarrollo de la intervención socioeducativa.	Se consideran clave para el buen desarrollo de la intervención socioeducativa.	Se consideran clave para el buen desarrollo de la intervención socioeducativa.
		Dificultades para establecer límites y clarificar los roles	Dificultades para establecer límites y clarificar los roles.	Dificultades para establecer límites y clarificar los roles.

<sup>22</sup> Color azul: fortaleza; color rosa: debilidad; color marrón: combina fortalezas y debilidades.

	Saber ser	Controversias en torno a la información responsable y confidencial.	Controversias en torno a la información responsable y confidencial.	Controversias en torno a la información responsable y confidencial.
			Lenguaje negativo	Lenguaje negativo.
	<b>FUNCIONES</b>			
	P5. ¿Cuáles son las unciones del educador y educadora social en los servicios sociales?			
<b>FUNCIONES</b>	Detección	No es central en la labor de los educadores sociales. La evaluación diagnóstica es realizada prioritariamente por las trabajadoras sociales.	No es central en la labor de los educadores sociales. La evaluación diagnóstica es realizada prioritariamente por las trabajadoras sociales.	No es central en la labor de los educadores sociales. La evaluación diagnóstica es realizada prioritariamente por las trabajadoras sociales.
				Educadores sociales con tareas específicas de detección (recogida de información) en zonas vulnerables.
	Educativa	Diseño del plan de trabajo educativo.	Diseño del plan de trabajo educativo.	Diseño de proyectos educativos (educadores de plantilla).
			Planificación más exhaustiva a nivel grupal.	
		Ejecución y evaluación del plan de trabajo educativo.	Ejecución y evaluación del plan de trabajo educativo.	Ejecución y evaluación (educadores de programas).
		Seguimiento de las intervenciones y de proyectos asociados a la renta mínima de inserción.	Seguimiento de las intervenciones y de proyectos asociados renta mínima de inserción.	Seguimiento de las intervenciones.
		Información y asesoramiento.	Información y orientación.	Información y orientación a entidades sociales.
				Mediación y resolución de conflictos.
		Insuficiente reconocimiento de la función educativa.	Insuficiente reconocimiento de la función educativa.	Insuficiente reconocimiento de la función educativa.

	Gestión	Coordinaciones puntuales con otros recursos.	Coordinaciones puntuales con otros recursos.	Coordinaciones puntuales con otros recursos para el seguimiento y derivación.
		Exceso de tareas de gestión administrativa.	Exceso de tareas de gestión administrativa.	
			Dirección de equipos de educadores y monitores.	Dirección de equipos de educadores y monitores.
<b>TENSIONES Y DILEMAS</b>	<b>ÉTICA</b>			
	P9: ¿Qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales?			
	Relacionadas con el nivel político	Discrepancia entre criterios técnicos y políticos.	Discrepancia entre criterios técnicos y políticos: perspectiva comunitaria versus asistencial.	Discrepancia entre criterios técnicos y políticos.
	Relacionadas con el equipo	Fortalecimiento de estrategias de trabajo colaborativas y criterios comunes de intervención.	Culturas profesionales divergentes: ausencia de una inteligibilidad mínima común.	Culturas profesionales divergentes: ausencia de una inteligibilidad mínima común.
	Relacionadas con la intervención educativa	Confrontación entre el conocimiento teórico y la práctica profesional.	Confrontación entre el conocimiento teórico y las exigencias institucionales.	Confrontación entre el conocimiento teórico y la práctica profesional.
Dificultades para establecer acuerdos con las personas (desconfianza).		Dificultades para establecer acuerdos con las personas (desconfianza).	Dificultades para establecer acuerdos con las personas (desconfianza).	

Cuadro nº 53

Matriz comparativa: Dimensión socioeducativa de los servicios sociales (modelos de intervención)

Casos	Caso Culleredo	Caso Sant Adrià de Besòs	Caso San Juan de Aznalfarache	
Conceptos estudiados	<b>DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SERVICIOS SOCIALES<sup>23</sup></b>			
<b>MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b>	<b>PREVENTIVO</b>			
	P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?			
	Beneficios de la prevención	Rentabilidad económica y social: reducir costes y evitar futuros conflictos sociales.	Rentabilidad social: evitar problemas sociales futuros.	Rentabilidad social: evitar problemas sociales futuros.
	Coordinación con otros recursos			Elemento clave para el desarrollo de actuaciones preventivas.
	Limitaciones del modelo	Fala de reconocimiento del modelo por parte de la ciudadanía.	Falta de una apuesta política decidida por este modelo de intervención.	
	<b>COMUNITARIO</b>			
	P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?			
	Papel del educador social	Aporta al equipo la dimensión comunitaria.	Aporta al equipo la dimensión comunitaria.	Aporta al equipo la dimensión comunitaria.
Horario laboral del educador social	Asincronía entre el horario laboral de los educadores y las exigencias de coordinación de la acción comunitaria.	Asincronía entre el horario laboral de los educadores y las exigencias de coordinación de la acción comunitaria.	Sincronía entre el horario laboral de los educadores y las exigencias de coordinación de la acción comunitaria.	

<sup>23</sup> Color azul: fortaleza; color rosa: debilidad; color marrón: combina fortalezas y debilidades.



	Participación	Posibilita un mayor protagonismo de los colectivos en situación de exclusión social.	Posibilita un mayor protagonismo de los colectivos en situación de exclusión social.	Posibilita un mayor protagonismo de los colectivos en situación de exclusión social.	
		La participación ciudadana en proyectos comunes es insuficiente.	La participación ciudadana en proyectos colaborativos es insuficiente.	La participación ciudadana en proyectos colaborativos es insuficiente.	
	Horizonte a alcanzar	Referente del trabajo educativo en servicios sociales.	Referente del trabajo educativo en servicios sociales.	Referente del trabajo educativo en servicios sociales.	
		La mayor parte de las prácticas cotidianas no se orientan hacia este modelo de intervención.	La mayor parte de las prácticas cotidianas no se orientan hacia este modelo de intervención.	La mayor parte de las prácticas cotidianas no se orientan hacia este modelo de intervención.	
	Identidad colectiva	Débil sentido de pertenencia al municipio.		Débil sentido de pertenencia al municipio.	
	Carácter puntual de las acciones comunitarias		Las acciones comunitarias se organizan para la celebración de días señalados.	Las acciones comunitarias se organizan para la celebración de semanas culturales.	
	Dinámicas trabajo comunitario		Dificultades para llegar a acuerdos con otras entidades del territorio. Lentitud en la toma de decisiones.	Conflictos de intereses entre el nivel técnico, político y la ciudadanía.	
	Imagen social	Valoración negativa de tareas vinculadas al trabajo comunitario.	Valoración negativa de tareas vinculadas al trabajo comunitario.		
	<b>COORDINACIÓN Y TRABAJO EN RED</b>				
	P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?				
Colaboraciones puntuales	Informar a la población sobre la oferta de servicios y evitar el solapamiento de actividades.	Intercambiar información entre servicios y evitar el solapamiento de actividades.	Intercambiar información entre servicios y evitar el solapamiento de actividades.		

	Papel del educador		Dar valor al trabajo en red dentro del equipo.	Dar valor al trabajo en red dentro del equipo: coordinador del Plan ZNTS.	
	Colaboraciones periódicas		Están institucionalizadas: hermetismo.	Destaca el desarrollo de este tipo de colaboraciones en los Planes de barrios vulnerables.	
			Dificultades para el mantenimiento de la periodicidad en las reuniones. Alta presión asistencial.		
	Servicios sociales y centros educativos				Estrecha coordinación entre los departamentos de orientación y los servicios sociales.
					Necesidad de una mayor implicación por parte del profesorado en proyectos colaborativos.
	Trabajo en red	Referente teórico a nivel discursivo.	Referente teórico a nivel discursivo.	Referente teórico a nivel discursivo.	
		Escasez de iniciativas prácticas que respondan a este modelo.	Escasez de iniciativas prácticas que respondan a este modelo.	Se desarrollan iniciativas prácticas que responden a este modelo.	
	<b>CONDUCTISTA</b>				
	P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?				
	Control	Adaptación de la persona al medio.	Adaptación de la persona al medio.	Adaptación de la persona al medio.	
Refuerzo negativo	Evitar la repetición de ciertas conductas.	Evitar la repetición de ciertas conductas.	Evitar la repetición de ciertas conductas.		
	Valoración negativa por parte de los profesionales.	No hay una valoración negativa por parte de los profesionales.	No hay una valoración negativa por parte de los profesionales.		

	Contraprestación	Falta de cumplimiento de los acuerdos por los que se otorga la prestación económica.	Falta de cumplimiento de los acuerdos por los que se otorga la prestación económica.	
		Ineficacia en la consecución de los objetivos previstos.	Ineficacia en la consecución de los objetivos previstos.	Ineficacia en la consecución de los objetivos previstos.
			Valoración negativa por parte de los profesionales.	Valoración negativa por parte de los profesionales.
	<b>LÓGICA DE LA URGENCIA</b>			
	P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?			
	Actuaciones reactivas	Acción sin reflexión.	Acción sin reflexión.	
	Inmovilismo profesional	Focalización en la imposibilidad de cambio.	Focalización en la imposibilidad de cambio.	
	Educación social “apagafuegos”	Soluciones rápidas a problemas complejos con resultados poco satisfactorios.	Soluciones rápidas a problemas complejos con resultados poco satisfactorios.	
	<b>ASISTENCIAL</b>			
	P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?			
Superación del asistencialismo	Desarrollo de estrategias para evitar la estigmatización.	Incremento de la atención asistencial.	Actuaciones provisionales de “parcheo”.	
	En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo.	En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo.	En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo.	
Servicios sociales como último reducto del bienestar	Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual.	Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual.	Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual.	
	Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional.	Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional.	Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional.	

ACOMPAÑAMIENTO				
P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?				
Espacios informales y próximos	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo.	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo.	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo.	La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo.
	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo.	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo.	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo.	Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo.
Filosofía de trabajo	Forma parte de las principales directrices del trabajo educativo.	Incompatibilidad de esta filosofía con las actuaciones inmediatas y reactivas que caracterizan el trabajo cotidiano.		
Proceso de “autonomización”	Asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas. Evitar acompañamientos innecesarios.	Asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas. Relación de proximidad.	Dificultades para la asunción progresiva de responsabilidades por parte de la persona.	
	Coordinaciones para la movilización de recursos.			

## **6.5. Síntesis conclusiva**

En este capítulo se ha expuesto el estudio de casos realizado, destacando -tras una breve contextualización sociodemográfica de los municipios seleccionados y la descripción de los programas que comprende el área de Bienestar Social en cada uno de ellos- los principales resultados obtenidos en torno a: las prácticas educativas que se llevan a cabo, los modelos de intervención en los que se inscriben dichas prácticas, el papel que ocupa la educación social en los servicios sociales, el perfil profesional del educador y educadora social en este ámbito; completando cada caso con un conjunto de propuestas en clave de mejora y las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis.

También, al final de cada caso, se ha presentado un cuadro -a modo de resumen- en el que se indican las fortalezas y debilidades de los servicios sociales estudiados, resultando dicha información de gran utilidad para la realización de la comparación de casos (o análisis cruzado) incluido al final del capítulo. Además, se han elaborado matrices cualitativas (véase anexo 1), en las que se muestran los conceptos fundamentales de los tópicos analizados, las citas o fragmentos de texto que evidencian la presencia de los mismos en los documentos primarios (entrevistas, observaciones, documentos técnicos, etc.), al tiempo que se indica la mayor o menor relevancia de cada concepto dentro del caso en particular.

Por último, se ha realizado un estudio comparativo de los municipios seleccionados poniendo de manifiesto los aspectos más destacados de las temáticas abordadas en los objetivos generales de la investigación. Con el propósito de dar cuenta de los procedimientos seguidos durante dicho análisis, se han mostrado los principales resultados a través de matrices comparativas en las que se revelan -de manera gráfica- los elementos comunes y divergentes entre las tres realidades municipales.

## Conclusiones y prospectiva

---

Considerando que la Educación Social debe contribuir al logro de unas condiciones mínimas de bienestar que garanticen los derechos de la ciudadanía, partimos en nuestra investigación de la necesidad de ampliar y fortalecer la dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios. Lo hacemos en un momento histórico, en el que las crecientes desigualdades y el incremento de los niveles de pobreza amenazan los fundamentos de la ciudadanía social, y en el que todo indica que la consolidación del enfoque socioeducativo es fundamental “tanto para aumentar la corresponsabilidad del conjunto de los actores en los procesos de desarrollo social y de inclusión, como en el caso de la población beneficiaria del sistema, ahora más numerosa, a fin de aumentar sus oportunidades de socialización inclusiva” (Riera i Albert, 2009, p. 7).

Al preguntarnos por cuáles son los ejes fundamentales del componente educacional en el ámbito de los servicios sociales municipales, hemos argumentado que la acción socioeducativa ha de generar procesos de aprendizaje que capaciten a los sujetos para pensar y decidir por sí mismos, favoreciendo su compromiso y participación en la superación de las situaciones de injusticia que afectan a sus comunidades de referencia. Sin embargo, las prácticas pedagógicas desarrolladas en los servicios sociales no siempre se han orientado hacia esta dirección, y mucho menos en épocas pasadas en las que la ayuda, la asistencia o la beneficencia fueron las formas básicas de atención a las dificultades y carencias de las personas.

No será hasta mediados del siglo XX, con el surgimiento de los Estados del Bienestar en el contexto europeo, cuando la procura del bienestar social deje de ser considerado un asunto discrecional y pase a ser entendido como una responsabilidad fundamental de los poderes públicos. A partir de entonces, la figura del educador y la educadora social ha ido adquiriendo una mayor relevancia, al entenderse como una práctica profesional que -además de contribuir a afrontar las necesidades ciudadanas- tiene como función esencial generar nuevas oportunidades socioeducativas orientadas a la transformación social y la mejora de la calidad de vida de las personas.

En concreto, se puede afirmar que “la Educación Social es una profesión social que remite preferentemente a una situación de derecho democrático y a ciertas aspiraciones de justicia social. A esta concepción de profesión social, cabe añadir que la Educación Social es también una profesión educativa que se sostiene sobre acciones mediadoras y de transmisión cultural en las que la praxis se articula necesariamente alrededor de principios y criterios políticos y fundamentalmente éticos” (García Molina, 2003c, p. 85). En este sentido, ahondar en el carácter educativo y social de la profesión implica establecer un diálogo teórico-práctico que se dirige, no sólo al estudio de la praxis, sino también al enriquecimiento de la Pedagogía Social como disciplina científica.

Si bien, hoy más que nunca, los educadores y las educadoras sociales están (y estamos) llamados a la acción, no deben basar sus actos en el conocimiento ingenuo que aborda la realidad como algo estático e inmutable, sino en posiciones reflexivas que -tomando cierta distancia del contexto concreto- les y nos posibilitan examinar críticamente lo que en él acontece. De este modo, será posible desvincular el quehacer profesional de “una simple acción social con intencionalidad educativa para convertirla en una acción educativa fundamentada, reflexiva y planificada” (Sáez & García Molina, 2006, p. 84) que reconoce la complejidad de cada nueva situación a la que ha de enfrentarse.

Con estos fundamentos, exponemos las conclusiones más relevantes de los referenciales teórico-contextual, metodológico y empírico-analítico, en los que se ha estructurado el contenido de la Tesis.



### **Referencial teórico-contextual: los servicios sociales como recurso educativo**

En este apartado de reflexión teórica, los servicios sociales son conceptualizados como un recurso educativo del territorio comprometido con la satisfacción de aquellas necesidades que promueven la autonomía de las personas y garantizan su derecho a tener una vida digna; sin poder quedar reducidos a los niveles clásicos de subsistencia. Como sistema público, siguiendo el enfoque restringido que acostumbra a utilizarse en nuestro país, los servicios sociales engloban el conjunto coordinado de programas, recursos, equipamientos y prestaciones que garantizan a la ciudadanía su derecho a obtener respuestas ante situaciones de necesidad, en los ámbitos de información y orientación, convivencia, promoción e integración, participación y solidaridad social, etc., a través de intervenciones profesionales dirigidas al bienestar social de los individuos, grupos o comunidades de un contexto determinado.

El concepto de necesidades, como parte esencial de este análisis, se asocia a las potencialidades de las personas, individual y colectivamente. En contraposición a las concepciones relativistas, en nuestra investigación se apuesta por enfoques universalistas que identifican un conjunto de necesidades comunes a todos los seres humanos, diferenciándolas de los satisfactores que posibilitan su consecución y que varían en función de las características culturales, económicas y sociales del contexto al que se haga referencia. En esta línea, el carácter sinérgico de los satisfactores es interpretado como el referente esencial de las actuaciones educativas que -basadas en un desarrollo a escala humana- amplían las oportunidades de participación, de entendimiento, de ocio, etc., de las ciudadanas y ciudadanos a fin de que lleguen a ser sujetos, y no objetos, de sus realizaciones vitales.

En el marco de estos planteamientos, que toman la dignidad como el valor inherente a cada persona en su condición de ser humano, situamos las políticas sociales de la Unión Europea (Tratados, Libros Blancos, Directivas, etc.), indicando que los avances en esta dirección han venido ocupando un lugar secundario frente a las políticas económicas, al carecer de una fuerte inversión y depender en gran parte de la discrecionalidad de cada Estado miembro. Las políticas sociales en la UE se han circunscrito -casi en exclusividad- a las políticas laborales orientadas al desarrollo del comercio y

de un mercado común, sin una apuesta clara y decidida por el carácter público de los servicios. Poniendo la atención en el caso español, urge recuperar el proceso de universalización de los servicios sociales y la mejora de su calidad, no sólo a través de la adecuación y consolidación de las disposiciones normativo-legales sino también de compromisos políticos, económicos, sociales y éticos que promuevan su evolución.

Entre las principales contribuciones teóricas de la investigación destaca el análisis realizado del sistema de servicios sociales al amparo de la Pedagogía Social, considerando su objeto de estudio -la Educación Social- desde una doble perspectiva: como práctica educativa y como profesión.

Por una parte, la definición de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales se ha centrado en la identificación y la delimitación de sus principales componentes: principios básicos, objetivos, sujetos de la educación, fases de la intervención, espacios, tiempos, etc., considerando que tales prácticas deben orientarse hacia la prevención, la participación, la adquisición de pautas de convivencia, la promoción de la solidaridad, etc., con el firme propósito de lograr una realidad social que reconozca la capacidad de cada persona de ser ella misma en cuanto portadora de derechos fundamentales.

No obstante, el esfuerzo reconceptualizador de la Pedagogía Social respecto al lugar que ocupan las personas en los procesos educativos de los servicios sociales no ha avanzado lo suficiente, puesto que los enfoques proactivos y emancipatorios continúan ocupando un lugar subsidiario respecto a los benéfico-asistenciales. En este sentido, se constata la necesidad de fortalecer los modelos de intervención basados en el acompañamiento educativo y en el trabajo comunitario frente a otros de carácter reactivo y paliativo, que generan una visión desenfocada del sistema.

Por otra parte, la aproximación a la figura del educador y de la educadora social se centra en el estudio de sus competencias y funciones en este ámbito. Concretamente, destaca el valor de la función educativa, tanto por la trayectoria académico-formativa seguida, como por las tareas que los educadores y educadoras han venido desempeñando en los servicios sociales. Además, coincidiendo con diversos autores (Ayerbe, 1995; Sedó, 1999), subrayamos algunas de las contradicciones que permiten definir al educador

como un “agente doble” (García Molina, 2011), al estar su acción profesional condicionada -en múltiples ocasiones- por intereses técnicos, políticos y ciudadanos contrapuestos.

Este tipo de dilemas pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la construcción de la identidad del educador y de la educadora social, acentuando la relevancia de la dimensión ética y de los valores subyacentes a la praxis profesional (Sánchez Vidal, 1999), que son también un reflejo de las contradicciones de nuestra sociedad. La aprobación del *Código deontológico del educador y la educadora social* (ASEDES, 2007a), como un modo de clarificar las responsabilidades profesionales y de reconocer un conjunto de normas éticas comunes, ha constituido un importante avance para promover el desarrollo de la profesión y otorgar legitimidad al trabajo educativo que tiene lugar en los servicios sociales y en otros escenarios educacionales.

### **Referencial metodológico: el estudio de casos como conocimiento *in situ***

Esta investigación se ha realizado con un enfoque metodológico cualitativo, acentuando el carácter interpretativo del estudio, cuyo propósito se centra en: *describir y comprender las intervenciones socioeducativas y el perfil profesional del educador y la educadora social en los servicios sociales comunitarios, incidiendo en la vertiente educativa de este contexto de actuación profesional*. Para dar respuesta a los objetivos y preguntas de la investigación, orientadas a la comprensión de los significados atribuidos a la Educación Social en los servicios sociales comunitarios, se ha optado por la realización de un estudio de caso múltiple: una estrategia de investigación que permite obtener una amplia descripción de los escenarios que son objeto de conocimiento utilizando varias técnicas de recogida de información (entrevista, observación, diario de campo, etc.).

Una vez delimitada la naturaleza y la relevancia de los casos (Coller, 2005), la construcción de los mismos fue realizada a partir de un mapa previo de teorías básicas (*referencial teórico*) que -a modo de guía- sirvió para minimizar los riesgos asociados a la pretensión inicial de recopilar abundante información y llevar a cabo análisis demasiado amplios, alejados del propósito de la investigación. La selección de los casos se efectuó considerando la existencia de elementos que presentan cierta homogeneidad

en sus características (localización en áreas metropolitanas, presencia de educadores sociales en plantilla, etc.), al tiempo que se reconocieron aspectos singulares que muestran la pluralidad institucional y organizativa de los servicios sociales en las Comunidades Autónomas, así como de las políticas que en ellas se promueven.

El estudio de casos, como estrategia de investigación, ha resultado de especial interés para la indagación de los hechos o fenómenos educativos desde el campo disciplinar de la Pedagogía Social, presentando las siguientes potencialidades:

- Posibilita el conocimiento de las prácticas educativas *in situ*, al tratarse de un método de investigación situacional desarrollado en contextos concretos (servicios sociales municipales), que ha permitido a la investigadora un contacto directo con los fenómenos educativos estudiados.
- Facilita la construcción conjunta de conocimiento entre quien investiga y las personas investigadas: la participación de las educadoras y educadores sociales entrevistados, las coordinadoras de los equipos y los representantes políticos, ha resultado indispensable para la aproximación a la realidad social desde perspectivas diversas.
- Contribuye al fortalecimiento de los planteamientos conceptuales de la Pedagogía Social y sitúa a la acción socioeducativa en el centro del análisis: el estudio de casos ha permitido documentar el *qué* y el *cómo* de la intervención socioeducativa en los servicios sociales e identificar modelos de acción-intervención social adoptados en las realidades municipales. En este sentido, se puede decir que este método facilita una cierta vinculación entre la “identidad normativa” de la Pedagogía Social y su “concepción praxiológica” (Caride, 2005).

No obstante, también presenta limitaciones, entre las cuales cabe mencionar las siguientes (Simons, 2011): la dificultad de procesar gran cantidad de datos, aspecto minimizado con la utilización del programa informático ATLAS.ti, que ha servido de apoyo a la investigadora en las

tareas asociadas a la reducción, organización y presentación de los datos; y la elaboración de los informes, generalmente demasiado extensos y detallados, que dificultan su lectura a los interesados. Si bien, en nuestro estudio, la descripción de cada uno de los casos se ha realizado de manera amplia y minuciosa, la devolución de la información a los participantes tuvo lugar mediante la entrega de informes parciales (anexo 3), más accesibles en su lectura.

Por último, hemos de incidir en los procedimientos empleados en la fase de análisis de datos, que permiten documentar y dar credibilidad a los resultados presentados. A lo largo de la investigación se han realizado esfuerzos por mostrar las relaciones entre los datos obtenidos y las interpretaciones elaboradas, dando cuenta de la estrecha interrelación entre el referencial teórico-contextual y el empírico-analítico. A partir del marco teórico, se creó un sistema de códigos predeterminado, aunque manteniendo la apertura de la investigación a nuevos temas, siguiendo un proceso de carácter deductivo-inductivo. También, durante la codificación, se han establecido relaciones de causalidad, pertenencia, contradicción, etc., entre códigos, citas y memorandos, que han posibilitado responder de manera compleja a las preguntas de investigación planteadas.

La construcción de estas relaciones, estableciendo jerarquías a través de redes de categorías y conceptos, integradas en la descripción de cada caso, posibilitó exponer de manera gráfica el trabajo conceptual llevado a cabo y dar cuenta de los hallazgos más relevantes en las diversas temáticas estudiadas. Asimismo, las redes han permitido crear nuevas vinculaciones teóricas y modificar otras que, con el avance del proceso analítico, han ido perdiendo importancia e interés en la investigación.

Además, para la presentación de las evidencias cualitativas, se ha seguido la propuesta de Miles y Huberman (1994), utilizando matrices en las que se recogen fragmentos de texto asociados a las categorías; indicando en cada una de ellas el nivel de relevancia de los conceptos utilizados en función de tres aspectos: la recurrencia y concurrencia del fenómeno con otros conceptos, el registro del mismo en varias técnicas y la existencia de “memos” elaborados durante el análisis, resaltando su importancia. Las matrices cualitativas no son meras representaciones gráficas sino que cumplen una función analítica esencial para extraer conclusiones descriptivas respecto

al fenómeno estudiado. Al mismo tiempo han servido de base para la elaboración de las tablas comparativas incluidas en el estudio de casos (véase 6.4), en las que se muestran los principales resultados derivados del trabajo empírico.

### **Referencial empírico-analítico: entre lo particular y lo universal de la acción socioeducativa**

Tomando en consideración los resultados de la investigación empírica desde una perspectiva comparada, resulta fundamental evidenciar los hallazgos obtenidos trascendiendo el ambiente local de la investigación (Coffey & Atkinson, 2002), de forma que -tras analizar en profundidad la singularidad de cada caso a la luz de los constructos teóricos- se llegue a generalizar a una gama más amplia de dominios sociales. Aunque en la generalización de casos cruzados llevada a cabo el proceso analítico ha tenido un cierto grado de abstracción, su significado se fundamenta en los casos particulares (Simons, 2011). Se trata de un nivel de transferencia que, ampliando y desarrollando el *corpus* de conocimiento existente, ha permitido trasladar los hallazgos específicos del estudio de casos a las propuestas más generales que se presentan seguidamente.

En primer lugar, cabe destacar que en el marco de los servicios sociales comunitarios, la identificación de los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas (principios, objetivos, fases, etc.) por parte de los educadores y educadoras sociales se realiza a menudo de manera implícita, al verse las prácticas profesionales afectadas por ritmos acelerados y reactivos que limitan su campo de acción a la atención inmediata. Estas circunstancias dificultan el despliegue de los dispositivos sociales necesarios para sustituir el tradicional enfoque asistencialista por otro de carácter pedagógico que toma a la persona “como sujeto de deberes y de derechos, y no como un objeto de aplicación de políticas más o menos paternalistas” (Núñez, 1999, p. 18).

Desde esta perspectiva, coincidimos con Pastor (2009, p. 281) en afirmar que en las políticas sociales municipales “subyace la consideración del papel de los ciudadanos como meros usuarios, consumidores, clientes, receptores o destinatarios de servicios y no como ciudadanos, como actores políticos capaces de intervenir e influir en la gestión de los asuntos y las políticas públicas (potenciación o capacitación -«empowerment»-). La

participación se limita a elegir sobre determinadas opciones, criterios y políticas previamente definidas y delimitadas”. Una situación que se ve acentuada por la disminución de experiencias comunitarias que aborden de modo reticular el bienestar social, aunando el potencial de los diversos agentes sociales en la transformación de sus realidades cotidianas.

De manera específica, las dificultades referidas a la acción comunitaria son de diverso tipo:

- De carácter social: relacionadas con la falta de reconocimiento del valor de la intervención comunitaria por parte de la ciudadanía, lo que exige procesos importantes de sensibilización. Se trata de “extender horizontalmente a través de estrategias basadas en el diálogo y en el debate, las informaciones relativas a los procesos que se tratan de implementar y que han de contar con la implicación activa de todos los implicados” (Lillo & Roselló, 2001, p. 100). Sin embargo, esta limitación no podrá eludirse si no se fortalecen las estructuras participativas.
- De tipo técnico: aunque las metas de las educadoras y los educadores sociales se orientan hacia el trabajo comunitario, se aprecia un cierto inmovilismo y desesperanza en el colectivo profesional, derivado de la extendida “cultura de la queja”. Si bien hay múltiples factores externos que limitan el desarrollo de las acciones comunitarias, la responsabilidad profesional en la promoción de las mismas es inexcusable.
- De carácter político: las directrices institucionales en los Departamentos de Bienestar Social continúan orientándose más hacia el trabajo individual y grupal que a la acción comunitaria. La atención inmediata de la población y la búsqueda de soluciones a corto plazo es la demanda más visible y ajustada a los periodos legislativos de la Administración Local (Jaraíz, 2012).

De ahí que, como ya han mostrado otros estudios (Subirats, 2007; Brezmes, 2009), se pueda afirmar que la acción comunitaria sigue siendo una tarea pendiente en los servicios sociales municipales, a pesar de que cuenta con la valoración favorable de sus profesionales.

Según los análisis realizados, uno de los principios básicos para que las prácticas educativas puedan desarrollarse con éxito es el de coordinación, entendido tanto desde una perspectiva interna (entre los miembros del equipo) como externa (con otros recursos y entidades sociales).

La coordinación dentro de los equipos es esencial para fundamentar las actuaciones en una visión multidimensional de las personas y asumir objetivos comunes entre los distintos profesionales. En este sentido, destacan los avances que se han realizado en los servicios sociales a nivel legislativo (Cataluña, 2007; Galicia, 2008) con el reconocimiento del derecho de las personas a tener asignado un profesional de referencia, que ha de velar por la coherencia y pertinencia de la globalidad de los procesos de atención, sirviendo de interlocutor principal entre la persona y la Administración. Asimismo, el trabajo en colaboración con otros profesionales reduce el malestar de los educadores y educadoras sociales al ofrecer mayores posibilidades para mantener la coherencia en las funciones desempeñadas y en los resultados de las acciones llevadas a cabo. Por último, se ha de indicar que para el buen funcionamiento de la dinámica de trabajo en equipo, es de máxima importancia la existencia de un liderazgo técnico que cuente con el apoyo político y con el reconocimiento del conjunto de los profesionales.

La coordinación con otros servicios del territorio resulta crucial para mejorar los diagnósticos, realizar derivaciones, establecer proyectos comunes de actuación y colaborar con recursos que procuran objetivos similares. Pero la realidad de los servicios sociales se sitúa en estados todavía incipientes del denominado trabajo en red; concretamente -siguiendo la propuesta de Vilar (2009)- la coordinación se concentra en la visualización e identificación de proyectos distintos al propio (multidisciplinariedad) y, en menor medida, en la construcción de propuestas interdependientes de un objetivo común (interdisciplinariedad). Cuando se dan este tipo de propuestas interdisciplinares, en las que se integran las potencialidades de cada servicio, los proyectos acostumbran a adoptar un carácter puntual, siendo sus posibilidades de consolidación muy reducidas.

Del análisis de los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas, se infiere que la diversificación de los espacios de actuación profesional constituye un factor indispensable para su adecuado desarrollo, por cuanto:



- abre nuevas oportunidades para el acercamiento de la población a los recursos públicos;
- posibilita superar la imagen negativa usualmente asociada a los centros de servicios sociales;
- permite conocer a las personas en sus contextos de vida cotidiana;
- facilita el desarrollo de una relación de ayuda basada en el acompañamiento educativo;
- crea oportunidades para el reconocimiento del “otro” como ciudadano, un sujeto de derechos que no sólo está presente sino que también participa activamente en las iniciativas desarrolladas.

Además, el éxito de las acciones socioeducativas dependerá de que “los lugares en los que se recibe a los ciudadanos que acuden a los servicios sociales municipales tengan cuando menos el mínimo de habitabilidad y confort de cualquier otro servicio municipal, y condiciones que permitan confidencialidad” (Brezmes, 2009, p. 62). Que esto suceda facilitará el progreso de la etapa inicial de la intervención, en la que se produce la aproximación de la ciudadanía a los servicios municipales, así como de las diversas fases por las que transcurre la actuación educativa hasta el momento de su finalización.

Entendemos el acompañamiento educativo como la etapa de la intervención socioeducativa en la que el educador se sitúa “al lado” de las personas, asesorándolas en la toma de decisiones que afectan a su proyecto vital. En la práctica cotidiana, el desarrollo de esta fase se ve limitada por: el elevado número de individuos o familias con los que los educadores y las educadoras han de actuar, las actitudes de control adoptadas por los profesionales y las percepciones negativas que determinados grupos de población tienen acerca de los servicios sociales.

En la fase final de las actuaciones socioeducativas, la memoria anual de cada programa se presenta como el instrumento básico para realizar la evaluación y posibilitar la mejora del quehacer profesional (Masip, 2011). Por

ello, siempre tendrá sentido preguntarse qué se está midiendo o evaluando, dado que en ocasiones la evaluación se centra más en poner de manifiesto la intensidad de las tareas (número de entrevistas, de personas participantes, de coordinaciones, etc.) que la calidad de las intervenciones socioeducativas. La recuperación del valor técnico de las memorias anuales exige la revisión de los instrumentos de recogida de información que están siendo utilizados, además del análisis riguroso de los resultados derivados de los mismos y de la exposición por parte de los profesionales, no sólo de los logros, sino también de las dificultades y retos que deberán afrontarse en el futuro.

En este escenario, los modelos de intervención socioeducativa que predominan en los servicios sociales estudiados son el preventivo y el comunitario; éste último con mucha mayor presencia en los discursos que en las prácticas profesionales. Dentro de los modelos propuestos en base al acompañamiento educativo y a la autonomía de los sujetos, prevalecen el de “lógica de la urgencia” y el de “intervencionismo asistencial”; pero debido a las limitaciones que interponen para una adecuada evolución de las actuaciones educativas, a su distanciamiento con los principios básicos del sistema público de servicios sociales y al malestar profesional que generan, son explícitamente rechazados por los educadores y las educadoras sociales.

En consonancia con lo ya indicado, se hace necesario desarrollar modelos de coordinación y trabajo en red que contribuyan al afianzamiento de la vertiente educativa de estos servicios, entendiéndose que “la educación está en todo el territorio comunitario porque no depende de un solo sistema sino de la interrelación de todos (...). Esta acción debe ser fruto del trabajo cooperativo entre los diferentes agentes, servicios, sistemas, etc. de la comunidad, de modo que, más allá de la acción específica de cada uno de ellos, se unan sinergias para avanzar en una misma dirección, para converger en unos mismos nodos, configurando una red integradora e integrada de la acción socioeducativa” (Civís & Riera, 2007, p. 74). Las prácticas educativas no pueden ser acciones aisladas, ya que deben inscribirse dentro de redes comunitarias formadas por diversas instituciones y agentes del ámbito local.

Esta confluencia de modelos en la realidad social intensifica algunas de las contradicciones internas presentes en los servicios sociales municipales (Brezmes, 2009, p. 25), destacando las que se refieren a aspectos como los siguientes:

- Los usuarios se quejan sobre tiempos de espera, lentitud de tramitación, excesivos requisitos o documentos, falta de plazas o prestaciones... malas instalaciones.
- Los profesionales dedican demasiado tiempo a la información y a la gestión de prestaciones, en detrimento de la intervención social: perciben una situación de sobrecarga y burocratización.
- Los gestores y responsables políticos afrontan graves dificultades para la financiación y el desarrollo de los servicios.
- Y la multiplicidad de “puertas de entrada” al sistema es compartida en ocasiones por la fragmentación de los propios servicios sociales municipales.

Ante este panorama, deberá delimitarse el perfil profesional de la educadora y del educador social, analizando el papel que las Administraciones Públicas le están otorgando a las prácticas socioeducativas. Según Fullana et al. (2007, p. 578), “la falta de reconocimiento de los educadores no es más que un indicador de la precariedad de los servicios sociales que se ofrecen, que no son concebidos como unos servicios a los que tiene verdaderamente derecho la población, como son los servicios sanitarios o los educativos (...). Esta situación revierte tanto en la calidad del servicio que se ofrece a la sociedad como en el propio desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales”. La confusión en las contrataciones, al potenciar figuras profesionales que “abaratán” los servicios sociales sin dotarlos de calidad, y la inestabilidad laboral de aquellos educadores y educadoras sociales contratados por programas, inciden negativamente en el trabajo educativo.

Por otra parte, los análisis realizados ponen de manifiesto la necesidad de mejorar las competencias de los educadores y las educadoras sociales referidas al conocimiento de los contextos sociales de intervención (“saber”). En concreto, en los procesos de formación inicial y permanente, deberá incidirse en la capacidad de los educadores para detectar necesidades educativas en ámbitos específicos y para analizar y evaluar los efectos de las intervenciones. No obstante, según los educadores y educadoras sociales que han participado en el estudio, las competencias decisivas en el trabajo socioeducativo son las relacionales.

Esta afirmación está en consonancia con el *Marco conceptual de las competencias del educador social*, publicado por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJIB) en 2005, en el que se indica que:

“el aspecto personal de la profesión consiste en trabajar con rigor las relaciones con el usuario. Este es el instrumento que crea el vínculo con el niño, adolescente y/o adulto, la sensibilidad de este contacto, su interpretación, su proceso y su modificación. Es este contacto el que deja huella y que hace que el educador o educadora que, de entrada, no tiene nada que ver con el niño, adolescente y/o adulto, sea capaz de intervenir en la vida de otra persona” (AIEJIB, 2005, p. 17).

Desde esta perspectiva, la función educativa -desdibujada por las múltiples tareas del quehacer profesional- ha de contar con una delimitación más precisa y con un reconocimiento más explícito por parte de las Administraciones Públicas. El quehacer educativo es una función específica -no exclusiva- del educador, que define el sentido y razón de ser de la profesión en este contexto de actuación. Al respecto, Lascorz y Cañas (1996) recuerdan que en los servicios sociales públicos la parcela educativa está quedando en un segundo plano, dado que las instituciones contratantes priman las funciones que reportan resultados más inmediatos y visibles, relacionados con la prestación de servicios asistenciales, el mantenimiento del orden social, etc. Este aspecto deberá ser reconsiderado si verdaderamente se busca un cambio o transformación de las realidades sociales, mediante planteamientos y estrategias de corte educativo, definidos tanto por su racionalidad técnica como por la vertiente ético-moral que subyace a toda acción-intervención social (Sánchez Vidal, 1998).

También, en los últimos años, se han ampliado las responsabilidades de gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos que, tal y como se expone en el *Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social*, pueden -y deben- ser compartidas por el educador con otros profesionales dentro de los equipos interdisciplinares. Dado que tradicionalmente los educadores y las educadoras sociales no han desempeñado este tipo de tareas, coincidimos con Panchón y López Zaguirre (2000, p. 89), en la necesidad de “trabajar desde la formación inicial y permanente los aspectos organizativos y directivos, para que las educadoras y educadores sociales estén en condiciones de asumir encargos de

coordinación de los servicios sociales y, en general, de los servicios de proximidad. Paralelamente hay que difundir las experiencias que han tenido y tienen a las educadoras y los educadores sociales en cargos de dirección y coordinación”.

En síntesis, y con los argumentos presentados, se puede afirmar que la dimensión socioeducativa (también denominada vertiente educativa o enfoque educativo) precisa de una mayor concreción en los servicios sociales comunitarios, y de un compromiso decidido por parte de los poderes públicos que aminore las diferencias entre lo que la Educación Social dice ser y aquello que hacen quienes se dedican a ella en este escenario. El reconocimiento del quehacer pedagógico en el trabajo social continúa siendo insuficiente, resultando necesario insistir en la "importancia de una educación que ayude a los servicios sociales a reforzar su perfil preventivo, a potenciar la autonomía de los sujetos y de los grupos, a reducir el carácter estigmatizante de determinados comportamientos y conductas, a facilitar la inclusión social o a adoptar enfoques más integrales del desarrollo de las personas y de las comunidades” (Caride, 2008a, p. 17). He aquí el reto de la Pedagogía Social y buena parte de la razón de ser de esta Tesis.

### **Limitaciones y prospectiva de la investigación: opciones de mejora**

Hacer referencia a las limitaciones de la investigación supone asumir una postura de autocrítica reflexiva, que ponga de relieve las principales dificultades que se han ido presentando a lo largo del estudio. Al tiempo, se exponen algunos condicionantes que han de procurar evitarse en futuras investigaciones que se lleven a cabo acerca de esta temática.

En primer lugar, cabe destacar la complejidad del objeto de estudio que ha integrado los elementos constitutivos de las prácticas socioeducativas, los modelos de acción-intervención en servicios sociales y el perfil profesional del educador y de la educadora social, con un tratamiento teórico y analítico más amplio de las intervenciones socioeducativas que de la perspectiva profesional. Debe tenerse en cuenta que en los servicios sociales la identificación de lo “educativo” del quehacer del educador y educadora social no resultó una tarea sencilla, especialmente en los programas socioeducativos en los que otros profesionales también asumían este tipo de

tareas. Desde esta perspectiva, delimitar con mayor profundidad las actuaciones asociadas a las tres funciones básicas identificadas (detección, educativa y gestión), así como la descripción de sus competencias (“saber”, “saber hacer”, “saber relacionarse”, “saber ser”), precisa de instrumentos de recogida de información que aborden de forma prioritaria esta cuestión.

En algunos de los casos analizados (concretamente, en el número 2), hubiera sido enriquecedor para la investigación observar un conjunto más amplio de actividades educativas. Hemos de advertir que aun cuando procuramos un conocimiento profundo del entorno aproximándonos a algunas de las actividades organizadas por entidades sociales y servicios gestionados por otras Administraciones, la observación de las intervenciones socioeducativas de servicios sociales resultó de mayor complejidad, dado que en el periodo del trabajo de campo las actuaciones de carácter grupal estaban en fase de planificación y apenas se llevaban a cabo acciones comunitarias. Aun así, en este caso, a diferencia de los casos 1 y 3, fue posible observar una entrevista individualizada de una educadora social a una adolescente, en la que se identificaron elementos decisivos para la comprensión de los posicionamientos éticos en el ejercicio profesional.

Además, entre las principales limitaciones, hay que señalar las dificultades existentes -previamente a la realización trabajo de campo- para recabar información acerca de los Departamentos o Áreas de Bienestar Social de los municipios seleccionados, ya que no fue posible acceder a los conocimientos necesarios acerca de los servicios antes de obtener el permiso municipal. La información accesible en las páginas web municipales resultó insuficiente para conocer qué perfiles profesionales integraban los equipos de servicios sociales, de manera que el conocimiento de los mismos y de las actividades a observar tuvo lugar cuando la investigadora logró estar presente en la realidad municipal.

También, en futuras investigaciones, será necesario dotarse de mecanismos que favorezcan una participación más activa de las personas entrevistadas en el proceso de devolución de información, facilitando espacios de reflexión común en torno a los tópicos estudiados. En nuestra investigación, se optó por entregarle a cada profesional -personalmente o por correo electrónico- el informe parcial de cada uno de los casos estudiados (diciembre de 2010 y primer semestre de 2011), a fin de recoger sus

contribuciones y sugerencias antes de la elaboración del informe final en el año 2012. El proceso de “revisión de los interesados” (Stake, 2007) fue realizado según los procedimientos metodológicos previstos, de modo que las personas investigadas pudieron examinar las transcripciones de las entrevistas y el informe referido a su municipio, pero se esperaba que la retroalimentación fuese mayor.

Además, la construcción de una visión compleja de los servicios sociales plantea la necesidad de contar con las voces de sus protagonistas: los “usuarios” o participantes, quienes dan sentido y razón de ser a las actuaciones educativas que se llevan a cabo. Aunque se han mantenido conversaciones informales con algunas de las personas participantes, finalmente no se ha incorporado este enfoque, acotando la investigación a la comprensión de la realidad social desde la perspectiva de los profesionales. Sin embargo, consideramos de interés fortalecer el trayecto iniciado, contrastando los resultados obtenidos con estudios que aborden las percepciones y experiencias de la ciudadanía en los servicios sociales comunitarios, dándole un mayor alcance a esta línea de investigación.

Por último, en clave prospectiva, se presentan los principales aportes respecto a uno de los interrogantes centrales en la génesis de nuestra investigación: ¿cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios desde un enfoque educativo?. A modo de síntesis final, exponemos las más destacadas.

a) *Sobre la intervención socioeducativa en servicios sociales:*

- Orientar los objetivos de las intervenciones socioeducativas - centrados fundamentalmente en la mejora de los conocimientos, capacidades y habilidades personales- hacia la *doble dimensión (individual y social)* de todo ser humano. Cada sujeto debe ser concebido como “un ser individual, que necesita de la relación con los demás para hacerse a sí mismo. Está capacitado para trascenderse, para abrirse al entorno en el que vive y así desarrollar todas las capacidades que posee en potencia” (Medina, García & Ruiz, 2001, p. 41).
- Recuperar y fortalecer el *nivel de intervención socioeducativa en la comunidad*, posibilitando que la ciudadanía tome parte

activa en las políticas sociales municipales y evitando la excesiva presencia del trabajo individualizado respecto a otros tipos de atención. Se recomienda, siguiendo a Subirats (2007, p. 120), “trabajar con los diferentes grupos de la comunidad: tercer sector, asociaciones, agentes económicos, culturales, sanitarios y con las personas directamente afectadas en las políticas asumiendo la participación como un complemento indisoluble”. Para ello los educadores y las educadoras sociales deberán adoptar compromisos y responsabilidades dentro de los equipos, a fin de promover acciones comunitarias y servir de enlace en el establecimiento de relaciones futuras con otros agentes del territorio.

- Mejorar los *canales de información y difusión* facilitando el acceso de las personas a la oferta de prestaciones y actividades de los servicios sociales comunitarios, dado que el conocimiento de las mismas es un requisito indispensable para la aproximación y participación de la ciudadanía en el sistema público de servicios sociales, en los términos que constan en sus principios rectores.
- Adecuar el SIUSS y otros *aplicativos informáticos* -utilizados a nivel municipal para la recogida de datos básicos acerca de los usuarios e intervenciones profesionales realizadas- a las características de las actuaciones educativas llevadas a cabo por los educadores y las educadoras sociales. Se sugiere introducir nuevos módulos de gestión de información que permitan incorporar aspectos asociados al trabajo comunitario y a las características propias de las actuaciones educativas.
- Revisar los *mecanismos de evaluación* empleados para valorar las intervenciones socioeducativas, centrados excesivamente en los resultados numéricos. Debe asegurarse la utilidad técnica de la memoria anual de cada programa, tanto durante su desarrollo como en la fase final, evitando que este documento se convierta en un mero trámite burocrático-administrativo.



- Optimizar las *dinámicas de trabajo en equipo*, estableciendo liderazgos técnicos que asuman tareas de coordinación en los servicios sociales de atención primaria. Para ello, urge superar los tradicionales desencuentros técnico-políticos, adoptando criterios que mantengan la coherencia en cuanto a prioridades y actuaciones a llevar a cabo dentro de los Departamentos municipales de Bienestar Social. En ese sentido, apostamos por figuras de coordinación con dedicación exclusiva y por equipos de gobierno estables, capaces de afrontar las responsabilidades, puesto que en esta área de la política social “no siempre ha sido relevante que su responsable tenga un cierto conocimiento sobre el objeto, cuestión impensable en otros departamentos más centrales” (Jaraíz, 2012, p. 256).
- Superar la “*cultura de la queja*” derivada del exceso de tareas, de la falta de recursos y del posicionamiento cada vez más secundario de los servicios sociales en las acciones comunitarias que se llevan a cabo en los territorios. Cuando la ausencia de recursos provoca limitaciones objetivas de las condiciones para la intervención profesional “se puede sucumbir fácilmente a instalarse en la dinámica estéril de la queja improductiva y utilizar esta circunstancia como un pretexto permanente de la incompetencia profesional” (Pelegrí, 2005, p. 95). La necesaria reivindicación de mejores condiciones laborales y recursos para la atención de la ciudadanía, es contraria al agotamiento discursivo y a la falta de alternativas que provoca este tipo de cultura profesional.
- Diversificar los *espacios* de intervención y garantizar condiciones adecuadas en los centros de servicios sociales para la atención de la ciudadanía. Las actuaciones educativas no pueden quedar circunscritas de modo permanente al interior de los despachos, sino que deben dirigirse hacia fuera y “salir al exterior donde vive la gente y se produce la convivencia social” (Bueno, 1991, p. 83). Para ello resulta imprescindible que los educadores y las educadoras estén verdaderamente dispuestos a situar a las personas en el centro

de las propuestas educativas y que la Administración facilite los medios necesarios para conseguirlo.

b) *En cuanto la dimensión socioeducativa: modelos de intervención y enfoque educativo:*

- Reducir la prevalencia del *modelo basado en la lógica de la urgencia*, evitando que el quehacer profesional se focalice en la acción reactiva ante las demandas que llegan al servicio. Pelegrí (2005, pp. 110-111) denomina a este modelo “lógica de la demanda” indicando que “generalmente se demanda a los servicios sociales que solucionen aquello que supone una presión de los usuarios, la demanda, la necesidad concreta y particular, la atención urgente y, en cambio, no se cuenta con los servicios sociales para crear condiciones de convivencia, de ciudadanía, como institución que podría colaborar en crear espacios de civildad donde la población aprenda a solucionar colectivamente sus problemas, lo que significaría un cambio de orientación radical en la intervención”.
- Fortalecer los modelos basados en el *acompañamiento educativo*, como una de las principales directrices que han de guiar el trabajo socioeducativo en servicios sociales. El situarse al lado de las personas sin llegar a sustituirlas, exige al educador asumir un rol de mediador, apoyando a los sujetos en sus procesos de toma de decisiones y conectándolos con los recursos comunitarios que les permitan reorientar su proyecto de vida.
- Mejorar las propuestas del modelo de *coordinación* y adoptar perspectivas orientadas hacia el *trabajo en red*, asumiendo los compromisos (técnicos, laborales, de equipo, institucionales, etc.) necesarios para “ampliar la coordinación formal con los diferentes recursos del territorio, no sólo con educación sino también con otros como inserción laboral, tiempo libre, salud, deporte...” (Ceballos et al., 2001, p. 40), en proyectos colaborativos.

- Modificar la *imagen externa* y mejorar el *prestigio* de los servicios sociales, que “son vistos más bien como autoridad coercitiva o aparato administrativo (por ejemplo por su vinculación con decisiones judiciales en el área de protección de menores o con decisiones en materia de prestaciones económicas) que como lo que son: una actividad, básicamente intangible y relacional, de ayuda a las personas en lo que tiene que ver con su interacción” (Fantova, 2008, p. 52). La delimitación de la dimensión socioeducativa resulta central para reformular el lugar que ocupan en el conjunto del sistema público de bienestar social.
- c) *Sobre la educadora y el educador social en los servicios sociales comunitarios:*
- Mejorar las competencias relacionadas con el “*saber*” (conocimiento), vinculadas a la utilización de métodos, estrategias y técnicas de análisis de los contextos socioeducativos y del entorno social de los sujetos; evitando que las prácticas profesionales se guíen más por la urgencia y la inmediatez que por diagnósticos y proyectos sociales bien fundamentados.
  - Desarrollar estrategias formativas relativas a las competencias de “*saber ser*” (ética), que doten a los profesionales de la educación social de una mayor comprensión del *Código deontológico del educador y la educadora social*, así como de otros documentos profesionalizadores que les permitan afrontar con éxito los desafíos de la práctica profesional y adoptar normas éticas comunes que otorguen legitimidad a sus intervenciones.
  - Delimitar y recuperar el valor de la *función educativa*, cuya presencia en servicios sociales ha disminuido notablemente como consecuencia del incremento de las tareas de gestión asociadas a la atención individualizada. Aludimos a una función básica para el educador y la educadora social “por su estilo de trabajo que se especializa *en ir al encuentro de*,

*esperar a, actualizar, ir con*, por sus actitudes de disponibilidad y accesibilidad, por su inclinación propositiva y proactiva, por su referencial teórico: interaccionista, emancipador, capacitador, por su capacidad de cooperación, por su acción comunicativa, estimulador del diálogo social, por sus ámbitos de relación, muy cercanos a los contextos de vida significativos para las personas, por su labor preventiva (...), por su contribución al control y regulación social, que promueve la comprensión de la norma más que el puro acatamiento” (Reina, 1996, p. 111). Por todo ello, la clarificación y revalorización de esta función en el marco de los servicios sociales resulta clave.

- Establecer en los equipos de trabajo *espacios y tiempos reflexivos*, que posibiliten clarificar los valores mínimos que comparte el conjunto de profesionales, a fin de reducir las tensiones y dilemas a los que ha de hacer frente cada educador o educadora de forma individualizada. En este sentido, la búsqueda de consensos entre las diversas culturas profesionales del propio colectivo de educadores y educadoras sociales, resulta indispensable para mejorar el desempeño profesional, garantizando respuestas organizadas y coherentes a las posibles problemáticas que se abordan. La supervisión externa y el asesoramiento técnico a los profesionales por parte del coordinador o coordinadora de la UTS podrán contribuir positivamente a este aspecto. También la presencia de espacios de “intervisión” (entre pares) facilita la reflexión profesional, la formación continua y la gestión correcta de los conflictos profesionales (Llena, Úcar & Núñez, 2010).
- Mejorar el *reconocimiento profesional* del educador y de la educadora social, puesto que -a pesar de los avances- continúan observándose dos tendencias en lo que respecta a su incorporación en los equipos de intervención (Lascorz & Cañas, 1996, p. 165): una de ellas acostumbra a integrarlo como un miembro más del equipo, al mismo nivel y con posibilidad de consensuar sus funciones y actividades con el

resto de sus compañeros; la otra deja en manos de los educadores aquellas funciones y tareas que otros profesionales no quieren hacer. En consecuencia, mientras las Administraciones Públicas no solucionen definitivamente los problemas que impiden o condicionan la consolidación de la estructura del sistema de servicios sociales, con presupuestos que favorezcan la estabilidad laboral de este colectivo, el reconocimiento de la figura profesional no llegará a alcanzarse plenamente.

Concluiremos afirmando que la satisfacción de los derechos básicos de la ciudadanía a través del sistema público de servicios sociales convoca una vez más a la Educación Social, que no puede permanecer indiferente ante los efectos negativos que las actuales circunstancias socioeconómicas están provocando en la vida de las personas. Atrás ha quedado la época de bonanza de los servicios sociales, cuando la emergencia de profesionales y recursos anunciaban que la información y la orientación, la prevención, la inserción o la cooperación social, iban a consolidarse como prestaciones básicas de un sistema de servicios sociales para todas las personas, en tanto que ciudadanas y ciudadanos de un Estado Social, Democrático y de Derecho, como se proclama en la Constitución Española de 1978. Hoy sabemos que, a pesar de las tendencias universalistas emprendidas, el reconocimiento de su carácter igualitario sigue siendo un desafío, puede que por mucho tiempo.

En este marco, la perspectiva educativa no puede ocupar una posición residual, en la medida en que el afrontamiento de las causas de la exclusión social y la mejora de la calidad de vida apelan al compromiso que las educadoras y los educadores sociales han de asumir en la vida cotidiana de la gente, en lo que cada persona puede aportar a la construcción comunitaria y al deber ser de la participación ciudadana en el ámbito municipal. Tenemos la convicción de que entender los servicios sociales desde un enfoque socioeducativo, abriendo nuevas vías de indagación teórica y empírica que agranden sus múltiples significados en las realidades cotidianas, permitirá no sólo reforzar el carácter relacional de tales servicios, sino también reconocer las contribuciones de una Educación Social que -tomando conciencia de las limitaciones del presente- mire al futuro sin perder de vista el horizonte emancipador -pedagógico y social- al que hemos venido aludiendo a lo largo de estas páginas.

## Bibliografía

---

- Aguilar, M. & Llobet, M. (2010). Servicios sociales: integralidad, acompañamiento, proximidad, incorporación. *Cuadernos Europeos*, 8, 117-128.
- AIEJI (2001). Declaración de Barcelona. Ética y calidad en la acción socioeducativa. *XV Congreso Mundial de la AEJI y III Congreso Estatal del Educador Social*. Barcelona, 6 a 9 de junio. Recuperado el 25 de abril de 2012, de <http://www.eduso.net/archivos/iiicongreso/declbcn.pdf>
- (2005a). *Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa*. Barcelona: Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores sociales.
- (2005b). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Recuperado el 1 de noviembre de 2012, de [http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco\\_competencias\\_educador\\_social.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf)
- Alaska 2009. *La segunda parte de educador social en Alaska*. Recuperado el 24 de julio de 2012, de <http://factorialossanchez.blogspot.com.es/>
- Alemán, C. & Trinidad, A. (2006). *Servicios sociales: planificación y evaluación*. Navarra: Thomson.
- Alemán, C., Alonso, J. M. & Fernández, P. (2010). *Fundamentos de servicios sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Alemán, C., Alonso, J. M. & García Serrano, M. (2011). *Servicios sociales públicos*. Madrid: Tecnos.
- Alguacil, J. (2005) Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis. Revista académica Universidad Bolivariana*, 12. Recuperado el día 26 de octubre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/305/30531212.pdf>
- Aliena, R. (2005). *Descenso a Periferia. Asistencia y condición humana en el territorio de lo social*. Valencia: Nau Llibres.
- Alonso, I. & Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 42, 28-46.
- Alsina, J. R. & Piulachs, M. (2002). *Sant Adrià de Besòs, historia d'un canvi*. Ajuntament de Sant Adrià: El Punt.
- Altarejos, F. & Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Ander-Egg, E. (1977). *El trabajo social como acción liberadora*. Madrid: Editorial Universitaria Europea.
- (1981). *Diccionario de Trabajo Social*. Alicante: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia.
- (1993). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Río de la Plata.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

## Bibliografía

- Arquero, M. (1998). *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Popular.
- Arriba, A., Calzada, I. & Del Pino, E. (2006). *Las actitudes de los españoles hacia el Estado de Bienestar (1985-2005)*. Madrid: CIS.
- Arts, W. & Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European Social Policy*, 12 (2), 137-158.
- ASEDES (2004). Definición de Educación Social. En CEESG (Edit.) (2008), *Documentos profesionalizadores* (pp. 9-18). Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.
- (2007a). Código deontológico do educador e a educadora social. En CEESG (2008), *Documentos profesionalizadores* (pp. 19-32). Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.
- (2007b). Catálogo de funcións e competencias da educadora e o educador social. En CEESG (2008), *Documentos profesionalizadores* (pp. 33-47). Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.
- Asociación de Directores y Gerentes en Servicios Sociales (2011). *VIII Dictamen del Observatorio de la Dependencia. El examen sobre el territorio y la aplicación de la escala*. Recuperado el 18 de junio de 2012, de <http://www.cgrabajosocial.es/madrid/documentos/VIIIDict107122011.pdf>
- Augé, M. (1998). *Los “no lugares” espacios del anonimato: una antropología de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ayala, L. (2012). Los indicadores sociales. En *Informe Exclusión y Desarrollo Social 2012* (pp. 5-22). Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española.
- Ayerbe, P. (1991). Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales. En J. García Roca et al., *Pedagogía de la marginación* (pp. 47-91). Madrid: Popular.
- (1995). Algunos problemas profesionales en la Educación Social. *Revista Claves*, 0, 35-39.
- (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En P. Amorós & P. Ayerbe (Coords.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 55-81). Madrid: Síntesis.
- Baiget, J. (2005). La sonrisa socioeducativa. *Revista de Educación Social*, 4. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=56&n=158>
- Ballester, L. (2006). Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas. En *Jornades d'estudi i debat. El títol de grau en Educació Social*. 22-23 de junio. Universitat des Illes Balears. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de [http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo\\_doc2063.pdf](http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2063.pdf)
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia educativa en educación*. Barcelona: Paidós.



- Barrera, E. (2009). La política social europea. En T. Fernández García & Y. de la Fuente (Coords.), *Política Social y Trabajo Social* (pp. 193-215). Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- (2007b). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Blázquez, F. (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*. Navarra: Verbo Divino.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Breton, M. (2004). An empowerment perspective. En C. Garvin, L. Gutiérrez & M. Galinsky (Edits.), *Handbook of Social Work with groups* (pp. 58-75). New York: The Guilford Press.
- Brezmes, M. J. (2009). *Propuesta para la configuración de un modelo actualizado de Servicios Sociales Municipales*. FEMP, Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado el 22 de febrero de 2012, de [http://www.femp.es/files/566-894-archivo/nuevos\\_servicios\\_sociales\\_libro.pdf](http://www.femp.es/files/566-894-archivo/nuevos_servicios_sociales_libro.pdf)
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós. (Trabajo original publicado en 1923).
- Bueno, J. R. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Popular.
- Caballo, M. B. et al. (1997). *131 conceptos clave en Educación Social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Caballol, J. M. (2004). El trabajo de calle con personas sin hogar. Una apuesta de Fundación RAIS. En J. A. Illán (Coord.), *Un despacho sin puertas. Trabajo de calle con personas sin hogar* (pp. 43-60). Madrid: Fundación RAIS, Obra Social Caja Madrid.
- Cabero, V. (2010). Pobreza y exclusión social en el ámbito rural. En *Cuaderno Europeo 8. Debates fundamentales en el marco de la inclusión social en España* (pp. 29-44). Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado el 21 de octubre de 2011, de [http://www.fundacionluisvives.org/upload/74/30/Cuaderno\\_Europeo\\_8.pdf](http://www.fundacionluisvives.org/upload/74/30/Cuaderno_Europeo_8.pdf)
- Camps, V. (1993). En quins valors educar?. En *IV Jornades de Recerca Educativa*. Lleida: ICE Universitat de Lleida.
- Caplan, G. (1985). *Principios de psiquiatría preventiva*. Barcelona: Paidós.
- Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración de los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.

## Bibliografía

- Caride, J. A. (1997). Acción e intervención comunitarias. En A. Petrus (Coord), *Pedagogía Social* (pp. 222-247). Barcelona: Ariel.
- (1999). Tratamientos pedagógicos generales. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía social especializada* (pp. 31-51). Barcelona: Ariel.
- (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 123-161.
- (2004). ¿Qué añade lo “Social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 55-85.
- (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). El Grado en Educación Social: marco y características generales. En *Jornades d'estudi i debat. El títol de grau en Educació Social*. 21-23 de junio. Universitat des Illes Balears. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, de [http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo\\_doc2058.pdf](http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2058.pdf)
- (2008a). De lo pedagógico a lo social pasando por los servicios sociales. *A Pagina da Educação*, 172, 5-6.
- (2008b). El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.
- (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (1995). A perspectiva ecológica: referencias para o conhecimento e a praxis educativa. En A. Dias de Carvalho et al. (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 137-169). Porto: Porto Editora.
- Carrasco, C., Borderías, C. & Torns, T. (Eds.) (2011). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata.
- Carreño, M. (2003). Modelos de acción social a través de la historia. En A. Tiana & F. Sanz (Coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa* (pp. 19-44). Madrid: UNED.
- Casado, D. (2007). Apunte histórico de la construcción de los servicios sociales. En D. Casado & F. Fantova (Coords.), *Perfeccionamiento de los servicios sociales en España* (pp. 101-145). Madrid: Cáritas Española, Fundación FOESSA.
- (Dir.) (2008). *Coordinación (gruesa y fina) en y entre los servicios sanitarios y sociales*. Barcelona: Hacer.
- Casado, D. & Guillén, E. (1997). *Introducción a los servicios sociales*. Madrid: CCS.
- (2005). *Manual de servicios sociales*. Madrid: CCS.

- Casasempere, A. (2011). *Curso de análisis de datos cualitativos apoyado por ATLAS.ti*. Documento policopiado.
- Castells, M. (2001). *La sociedad red* (vol. 1). Madrid: Alianza.
- Castillo Gallardo, M. del (2006). *Manual de servicios sociales comunitarios*. Madrid: Síntesis.
- Causapié, P. (Dir.) (2011). *Informe del Gobierno para la evaluación de la Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (2011)*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de [http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/ie\\_2011\\_informeevaluacion.pdf](http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/ie_2011_informeevaluacion.pdf)
- Ceballos, B. et al. (2001). *L'acció socioeducativa als serveis socials d'atenció primària de l'ajuntament de Barcelona. Revisió conceptual, proposta metodològica i funcions de l'educador i l'educadora social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- CEESG (2008). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico do educador e a educadora social. Catálogo de función e competencias da educadora e o educador social*. Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.
- Charroalde, J. (1996). Información y orientación en los centros de servicios sociales-CSS. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 37-56.
- Cívicos, A. & Hernández, M. (2007). Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticas de la investigación en Trabajo Social. *Acciones e investigaciones sociales*, 23, 25-55.
- Civís, M. & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Colom, A. J. (Coord.) (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Comas, M. & Funes, J. (2001). *Educador i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnometodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comisión de las Comunidades Europeas. COM (2003) 270 final. *Libro verde sobre los servicios sociales de interés general*. Bruselas, 21.5.2003.
- COM (2004) 374 final. *Libro blanco sobre los servicios sociales de interés general*. Bruselas 12.5.2004.
- COM (2005) 33 final. *Comunicación de la Comisión sobre la Agenda Social*. Bruselas 9.2.2005.

## Bibliografía

- COM (2006) 177 final. *Aplicación del programa comunitario de Lisboa. Servicios Sociales de interés general en la Unión Europea* [SEC (2006) 516]. Bruselas, 26.04.2006.
- COM (2007) 725 final. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el consejo, el comité económico y social europeo y el Comité de las Regiones que acompaña a la Comunicación “Un mercado único para la Europa del siglo veintiuno”*. *Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo* [SEC (2007) 1514; 1515; 1516]. Bruselas, 20.11.2007.
- Comisión Europea. Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales (1994). *La Política social europea: un paso adelante para la Unión. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (2011). *La dimensión social de la estrategia Europa 2020. Un informe del Comité de protección social. Resumen*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comité d'experts en formació de recursos humans en l'àmbit dels serveis socials (1996). *Perfil profesional de l'educador social dels serveis bàsics d'atenció social primària*. Recuperado el 16 de mayo de 2012, de <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.a60dc4eaf4ce6e9a172a63a7b0c0e1a0/?vgnextoid=537e492555806210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=537e492555806210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- Cordero, G. & Ventura, J. (2007). Servicios sociales y organización territorial en Andalucía. Su concreción en la provincia de Sevilla. *IV Congreso de Geografía de los servicios* (pp. 175-184). Madrid.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Costa, A. (2010). Pedagogía socialista. En J. A. Caride & F. Trillo (Dirs.), *Diccionario galego de pedagogía* (p. 460). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia; Vigo: Galaxia.
- Cruz, L., Morán, M.C. & Varela, L. (2009). A Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia, novas posibilidades para o traballo comunitario e en rede?. En A. Llena & X. Úcar (Edits.) (2009), *XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Servicios Sociales y Comunidades: respuestas frente a la crisis socioeconómica*. Barcelona: SIPS, UAB y UB.
- De la Red, N. & Conde, C. (2000). Los proyectos de intervención integral en el ámbito de los servicios sociales en cooperación con otras redes y sistemas de bienestar social. En J. Díaz & M. J. Salvador, *Nuevas perspectivas de los servicios sociales* (pp. 109-143). Madrid: UNED.
- De Paula, V. (2009). *Metodologia e ideología do trabalho social. Crítica ao funcionalismo*. São Paulo: Cortez Editora.
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos de trabajo social. Ética y metodología*. Valencia: Nau Llibres.

- Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado el 29 de noviembre de 2010, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Defensor del Pueblo Andaluz (2005). *Informe especial al Parlamento. La situación de los servicios sociales comunitarios en Andalucía*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Demo, P. (1988). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez.
- (2000a). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editora Autores Associados.
- (2000b). *Política social do conhecimento. Sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- (2001). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez Editora.
- (2002). *Charme da exclusão social*. SP, Brasil: Editora Autores Associados.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act*. New York: MacGraw Hill.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003) (Edits.). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diario Oficial de la Unión Europea. *Resolución del Parlamento Europeo sobre la Agenda Social para el período 2006-2010*. (2004/2191(INI)). 18.5.2006.
- Díaz, R. M. (2007). Feminización de la dependencia. Reflexiones sobre el sistema para la autonomía y la atención a personas en situación de dependencia. *Portularia*, VII, 1-2, 139-156.
- Diccionario de Psicología Científica y Filosófica. Explicación de los principales conceptos, tesis y escuelas en el área de la Psicología*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Condicionamiento-Operante.htm>
- Directiva 2006/123/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de diciembre de 2006 *relativa a los servicios sociales en el mercado interior*. Diario Oficial de la Unión Europea 27/12/2006.
- Doyal, L. & Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Fuhem.
- Durán, M. A. (2010). *Crisis económica y reestructuración del uso del tiempo*. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.lne.es/aviles/2010/06/16/maria-angeles-duran-espana-situacion-suicidio-demografico/929873.html>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

## Bibliografía

- Esping-Andersen, G. & Palier, B. (2009). *Los tres grandes retos del estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*. Oviedo, 15-17 de noviembre. Recuperado el 29 de diciembre de 2010, de [www.unioviedo.es/site09/Addendas/Jose%20Manuel%20Esteve%20Zarazaga.pdf](http://www.unioviedo.es/site09/Addendas/Jose%20Manuel%20Esteve%20Zarazaga.pdf)
- Evolució de l'RMI. Balanç dels 20 anys de la prestació. Ponència de Sant Adrià de Besòs. *Jornada del 20è Aniversari de la Renda Mínima d'Inserció*. Recuperado el 15 de julio de 2012, de [http://www20.gencat.cat/docs/dixit/Home/05Orfes/01Espais%20DIXIT/02Jornada%2020%20aniversari%20RMI/Ponencies/01\\_Etnia\\_gitana/ponencia\\_sant\\_adria.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/dixit/Home/05Orfes/01Espais%20DIXIT/02Jornada%2020%20aniversari%20RMI/Ponencies/01_Etnia_gitana/ponencia_sant_adria.pdf)
- Falkner, G. (2007). The EU's Social Dimension. En M. Cini (Coord.), *European Union Politics* (pp. 271-286). Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de servicios sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Bilbao: Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
- (2011). El enfoque familiar comunitario en las políticas públicas de servicios. En D. Casado (Dir.), *Acción y políticas de apoyo a las familias. Crianza, atención a la dependencia y fecundidad* (pp. 223-238). Barcelona: Hacer.
- Fermoso, P. (1993). Teoría pedagógica y tiempo. En P. Fermoso (Ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar* (pp. 153-217). Barcelona: PPU.
- (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fernández García, E. (2001). *Dignidad humana y ciudadanía cosmopolita*. Madrid: Dykinson.
- Fernández García, T. & Ponce de León, L. (2006). El proceso de intervención en el trabajo social con casos: una enseñanza teórico-práctica para las escuelas de trabajo social. *Acciones e investigaciones sociales, I*, 371.
- Fernández Ríos, L. & Gómez Fraguera, J. A. (2007). *La psicología preventiva en la intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Solís, J. D. & García Cerrada, J. (2011). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Ferrás C. (2008). Cambio demográfico y transformaciones territoriales en Galicia 1900-2005. *Boletín de Estudios Euroregionais, 8(1)*, 1-10.
- Ferrera, M. (1995). Los Estados del bienestar del Sur en la Europa social. En S. Sarasa & L. Moreno (Coords.), *Los Estados del Bienestar en la Europa del Sur* (pp. 85-111). Madrid: CSIC.
- Fité, M. & Llena, A. (Coords.) (2000). *I Jornades de Treball y Debat. L'educadora social i l'educador social en l'atenció primària*. Barcelona: CEESC, UB.

- Flaquer, L. (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis*, 106, 33-62.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- (1998). Educação: o sonho possível. En C. Brandão (Org.), *O educador: vida e morte* (pp. 89-101). Rio de Janeiro: Graal.
- (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI.
- (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. & Horton, M. (2002). *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. & Nogueira, A. (2009). *Que fazer. Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fueyo, A. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un marco para la Educación para el Desarrollo?. *III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Recuperado el 6 de diciembre de 2010, de [http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2\\_Bolonia\\_Queli.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2_Bolonia_Queli.pdf)
- Fullana, J. et al. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social: análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59, 565-580.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.
- Furter, P. (1996). *Educación y vida*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata. (Trabajo original publicado en 1966).
- García Antón, M. A. (Coord.) (2011). *Guía práctica de la Ley de Dependencia*. Madrid: Sociedad Española de Geriátrica y Gerontología.
- García Herrero, G. & Ramírez Navarro, J. M. (2012). *Índice de desarrollo de los servicios sociales 2012*. Asociación de Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de <http://www.feafes.org/publicaciones/IndiceDEC.pdf>
- García Molina, J. (2003a). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

## Bibliografía

- (2003b). Educación Social: ¿profesión educativa o empleo social?. En J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la educación social* (pp. 15-40). Madrid: Dykinson.
- (2003c). Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación no formal. En M. Morales (Comp.), *Educación no formal. Una oportunidad para aprender* (pp. 65-88). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO.
- (2004). ¿Qué tipo de profesión é a educación social?. *Galeduso: revista do Colexio de Educadores Sociais de Galicia*, 4, 4-8.
- (2005). El educador social entre la praxis y la poiesis educativa. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 2, 131-152.
- (2011). Agentes dobles. En J. Sáez & J. García Molina (Coord.), *Metáforas del educador* (pp. 15-20). Barcelona: Nau Llibres.
- García Roca, J. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
- (2005). Los nuevos rostros de la solidaridad. *Congreso Estatal Voluntariado*. Granada. Documento policopiado.
- (2006). Memorias silenciadas en la construcción de los servicios sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 19, 197-212.
- (2007). La revancha del sujeto. *Documentación social*, 145, 37-52.
- Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia juvenil: orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alhambra.
- Gaskell, G. (2000). Entrevistas individuais e grupais. En M. W. Bauer & G. Gaskell (Coords.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gaviria, M. (1996). Prólogo. En M. Richmond, *El caso social individual. Diagnóstico social. Textos seleccionados* (pp. 9-58). Madrid: Ágora.
- Geissler, K. A. & Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa: modelos, métodos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Generalitat de Catalunya (2008). *Guia per a la implementació de la Llei 12/2007, de serveis socials, als ens locals*. Col·lecció eines 2. Biblioteca de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Manual del Pla d'actuació local en materia de serveis socials* (2008). Recuperado el 10 de diciembre de 2012 de [http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/15Serveissocials/Recursos\\_ens\\_locals/Documents/Manual\\_elaboracio\\_pla\\_local.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/15Serveissocials/Recursos_ens_locals/Documents/Manual_elaboracio_pla_local.pdf)
- Giné, N. & Parcerisa, A. (Coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Gedisa.
- Giner, S. (1995). La modernización de la Europa meridional: una interpretación sociológica. En S. Sarasa & L. Moreno (Coords.), *Los Estados del Bienestar en la Europa del Sur* (pp. 9-59). Madrid: CSIC.



- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Serra, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Trenado, R. (2010). Una metodología de intervención social. Aplicación práctica de la relación de ayuda desde el método de Trabajo Social. *Revista de trabajo social y acción social*, 47, 168-183.
- Gómez, J et al. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González Amuschastegui, J. (2004). *Autonomía, dignidad y ciudadanía. Una teoría de los derechos humanos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gros, B. (2001). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.229-248). Barcelona: Graó.
- Guillén, E. et al. (2001). Servicios sociales e inmigración: límites y retos para una nueva política social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 211-239.
- Guillén, E. & Vilà, A. (2007). Los cambios legislativos recientes en materia de servicios sociales. En D. Casado & F. Fantova (Coords.), *Perfeccionamiento de los servicios sociales en España* (pp. 147-175). Madrid: Cáritas, Fundación FOESSA.
- Gutiérrez Resa, A. (2001). El Plan concertado de prestaciones básicas de servicios sociales en España. Once años de Plan Concertado. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, 89-130.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social* (vol. I). Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, M. & Cívicos, A. (2005). Teorías y modelos del trabajo social con casos, familias y otras unidades de convivencia. En T. Fernández (Coord.), *Trabajo social con casos* (pp. 59-107). Madrid: Alianza.
- IGAXÉS-3 (2006). *Programa de educadores/as familiares. Análise da situación en Galiza*. Documento no publicado.
- I Fòrum de serveis socials municipals. Decàleg de conclusions*. Recuperado el 21 de junio de 2009, de <http://www.diba.es/servsocials/forum/forum.asp>

## Bibliografía

- II Fòrum de serveis socials municipals. Desitjos per a l'agenda de futur dels serveis socials municipals*. Recuperado el 26 de mayo 2011, de <http://diba.es/web/benestar/documentacio/j15/j15>
- Illich, I. (1981). Profesiones inhabilitantes. En I. Illich et al., *Profesiones inhabilitantes* (pp. 9-34). Madrid: Blume.
- Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado. Reflexiones sobre la profesión educativa. *Jornadas sobre formación permanente del profesorado*. Comisiones Obreras-Granada. Recuperado el 22 de julio de 2012, de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_10/nr\\_176/a\\_2175/2175.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_176/a_2175/2175.htm)
- Jaraíz, G. (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas Española, Fundación FOESSA.
- Jonet, S. (2004). Transformació urbana del barri de La Mina. *Jornada-seminari: Urbanisme i barris en dificultats. El cas de la Mina* (pp. 159-177). Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer d'Estudis Autonòmics i Locals.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Katrougalos, G. S. (1996). The South European Welfare Model: the Greek Welfare, in Search of an Identity. *Journal of European Social Policy*, 6 (1), 39-60.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larraín, S. (2002). *La línea de dignidad como indicador de sustentabilidad socioambiental: avances desde el concepto de vida mínima hacia el concepto de vida digna*. Recuperado el 1 de abril de 2011, de [http://www.gizartenatura.org/Archivos/Documentos/Secciones/20\\_es-ES\\_larrain3.pdf](http://www.gizartenatura.org/Archivos/Documentos/Secciones/20_es-ES_larrain3.pdf)
- Lascorz, A. & Cañas, P. (1996). Educación social y servicios sociales. En S. Yubero & E. Larrañaga (Coords.), *El desafío de la Educación Social* (pp. 159-174). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Leonardis, O. de (1998). *Repensar los servicios sociales*. Milán. Recuperado el 5 de diciembre de 2012 de <http://www.redsaludmental.org/docs/Repensar%20los%20servicios%20sociales.pdf>
- Lewis, J. (1993) (Edit.). *Women and social policies in Europe. Work, family and the state*. Aldershot, Hants: Edward Elgar.
- (2009). *Work-family balance, gender and policy*. Northampton, M.A.: Edward Elgar.
- Lillo, N. & Roselló, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid: Narcea.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Llena, A. & Parcerisa (2001). Acció socioeducativa en el medi obert: recerca d'elements de qualitat. *III Congreso Estatal del Ecuador Social y V Congreso Mundial de la AIEJI*. Recuperado el 1 de septiembre de 2011, de <http://www.eduso.net/archivos/iiicongreso/19.pdf>

- (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Llena, A., Úcar, X. & Núñez, H. (2010). Serveis socials i comunitat: respostes davant la crisi socioeconòmica. Conclusions del XXIII Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social. *Papers d'acció social*, 18. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- Longás, J. et al. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 15, 137-151.
- López Herrerías, J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social: la praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- López Hidalgo, J. (1992). *Los servicios sociales: aproximación conceptual a los indicadores discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- López Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de educación social*. Madrid: Síntesis.
- López Zaguire, R. (2000). La educadora y el educador social en los Servicios Sociales de Atención Primaria. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 15, 86-94.
- López, G., Morales, M. & Presno, M. (2010). Enseñar el pasado, habitar el presente y producir el futuro. En P. Fryd & D. Silva (Coords.), *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada* (pp. 62-84). Barcelona: Gedisa.
- Lorente, X. et al. (2001). El compromiso: un nuevo horizonte. *XV Congreso Mundial de la AIEJI y III Congreso Estatal del educador y educadora social*. Barcelona. Recuperado el 3 de noviembre de 2011, de <http://www.eduso.net/archivos/iiicongreso/17.pdf>
- Luque, P. A. (2002). Políticas sociales desde el discurso de la complejidad y nuevos espacios de intervención social. En C. Mínguez (Coord.), *La Educación Social: discurso, práctica y profesión* (pp.147-169). Madrid: Dykinson.
- Luzuriaga, L. (1993). *Pedagogía social y política*. Madrid: CEPE. (Trabajo original publicado en 1954).
- Makarenko, A. (1977). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Manifiesto de la alianza para la defensa del sistema público de servicios sociales* (2011). Recuperado el día 25 de octubre de 2011, de <http://www.cgtrabajosocial.es/madrid/documentos/manifiesto%20alianza.pdf>
- Mañós, Q. (1998). La relación de ayuda como técnica interactiva. *Educación Social*, 10, 10-28.
- March, M. & Orte, C. (2004). Os servizos sociais como contexto para a institucionalización e profesionalización do/a educador/a social. *Actas IV Congreso Estatal do/da Educador/a Social* (pp. 873-883). Santiago de Compostela: CEESG, ASEDES.

## Bibliografía

- Marchioni, M. (1997). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Mari-Klose, P. et al. (2009). *Informe de la inclusión social a España*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Marín, R. & Pérez Serrano, G. (1984). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: UNED.
- (Coords.) (1986). *La pedagogía social en la universidad: realidad y prospectiva*. Madrid: UNED.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría*. Barcelona: Ariel.
- (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Márquez, V. & Pomar, J. (2002). La planificación en servicios sociales. En T. Fernández García & A. Ares (Coords.), *Servicios Sociales: Dirección, gestión y planificación* (pp. 57-71). Madrid: Alianza.
- Martínez de Pisón, J. (1998). *Políticas de bienestar: un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos.
- Martínez Román, M. A., Mira-Perceval, M. T. & Redero, H. (1993). ¿Viejos o nuevos?: orientaciones actuales de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 207-230.
- Masip, P. (2011). La documentación institucional: técnica e instrumento para la acción social. Aspectos éticos de la relación. En S. Moyano & J. Planella (Coords.), *Voces de la Educación Social* (pp. 173-185). Barcelona: UOC.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Mayor Zaragoza, F. (2010). *Igual dignidad humana*. Recuperado el 27 de marzo de 2011, de <http://www.revistafusion.com/201001081341/Firmas/Federico-Mayor-Zaragoza/igual-dignidad-humana.htm>
- McDonald, B. & Walker, R. (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-12.
- Medel, E. (2011). El trabajo en equipo: un espacio para el encuentro. En S. Moyano & J. Planella (Coords.), *Voces de la educación social* (pp. 187-199). Barcelona: UOC.
- Medina, R., García, L. & Ruiz, M. (2001). *Teoría de la educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- (2008). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.

- Mejías, A. (2002). *Análisis de las delegaciones municipales del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache con competencias en materia social*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Sevilla.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Documento Marco. La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado el 10 de diciembre de 2012 de [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/documentos-2007/docmarco\\_MEC\\_feb2003.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf)
- Ministerio de Hacienda (2001). Programa iniciativa comunitaria URBAN Sant Adrià de Besòs 2001-2006. Recuperado el 10 de diciembre de 2012 de <http://www.dgfc.spgg.meh.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcpp0006/pri/ic/u2/Documents/PurbanSAB.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2010). *El sistema público de servicios sociales. Plan Concertado de prestaciones básicas de servicios sociales en Corporaciones Locales (2009-2010)*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría General de Política Social y Consumo.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad & IMSERSO (2011). *Libro blanco coordinación sociosanitaria en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales & IMSERSO (2005). *Libro blanco atención a las personas en situación de dependencia en España (2005)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mishra, R. (1992). *El Estado de Bienestar en crisis. Pensamiento y cambio social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mohedano, R. & Ortega, J. (1999). Modelos institucionales. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía social especializada* (pp. 52-61). Barcelona: Ariel.
- Moix, M. (1993). “Universalidad” versus “selectividad” en los servicios sociales. La “discriminación positiva”. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 2, 187-1993.
- Montagut, T. (1994). *Democràcia i serveis socials*. Barcelona: Hacer.
- (2008). *Política Social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Montaño, C. (2009). *A natureza do serviço social*. São Paulo: Cortez.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Montes, P. (1996). *Golpe de estado al bienestar*. Barcelona: Icaria.

## Bibliografía

- Morán, M. C. (2010). Educación e servizos sociais. En J. A. Caride & F. Trillo (Dirs.), *Dicionario galego de Pedagogía* (pp. 228-231). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia; Vigo: Galaxia.
- Morán, M. C. et al. (Eds.) (2011). *Os espazos de vida cotiá, contexto e contido da Educación Social nos servizos sociais*. Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, de <http://hdl.handle.net/10347/2683>
- Moreno, L. & Sarasa, S. (1993). Génesis y desarrollo del Estado del Bienestar en España. *Revista Internacional de Sociología*, 6, 27-69.
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La «última red» de protección social*. Barcelona: Ariel.
- (2001). La ‘vía media’ española del régimen de bienestar mediterráneo. *Papers, revista de sociología*, 63-64, 67-82.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Munday, B. (2003). *European social services: a map of characteristics and trends*. Strasbourg, Council of Europe.
- Napier, R. & Gershenfeld, M. (1975). *Grupos, teoría y experiencia*. Trillas: México.
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Texto original publicado en 1898).
- Navarro, J. & Llorens, L. (2008). *Los principios para una ética de las profesiones. Seminario de formación 2007-2008*. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, de <http://www.graduats.org/curso2007-2008/seminario/Principiosppt.pdf>
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con)textos para una acción social ecológica*. Madrid: CCS.
- (2009). *Model de Serveis Socials Bàsics. Una aposta per repensar i millorar l'Acció Social territorial desde l'Administració Local*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Navarro, V., Torres, J. & Garzón, J. (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Sequitur.
- Neill, A. S. (1978). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemiah, J. et al. (1995). *Glosario de psiquiatría*. Madrid: Díaz de Santos.
- Núñez, L. & Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- (Coord.) (2002a). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- (2002b). ¿Qué queremos decir, en el discurso pedagógico, con “mediación”. En J. García Molina & R. Marí (Coords.), *Pedagogía Social y mediación* (pp. 9-16). Toledo: APESCAM.
- (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona, marzo 2007. Recuperado el 23 de agosto de 2012, de [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta\\_N\\_Pedagogia\\_Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)
- Ordinas, T. & Thiebaut, M. P. (1987). *Los servicios sociales comunitarios*. Madrid: Siglo XXI.
- Orte, C. & March, M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Ortega, J. (1999a) (Coord.). *Educación social especializada: educación con menores*. Barcelona: Ariel.
- (1999b) (Coord.). *Pedagogía social especializada: pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.
- (2006). Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social. En *Jornades d'estudi i debat. El títol de grau en Educació Social*. 23-26 de junio. Universitat des Illes Balears. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de [http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo\\_doc2033.pdf](http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2033.pdf)
- (2010). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Salamanca: Amarú. (Trabajo original publicado en 1978).
- Otero, M. (2006). *Dignidad y solidaridad: dos derechos fundamentales*. México: Porrúa.
- Panchón, C. & López Zaguire, R. (2000). Conclusiones i propostes de les entitats organitzadores. En M. Fité & A. Llena (Coords.), *I Jornades de treball i debat. L'educadora i l'educador social en l'atenció primària* (pp. 85-89). Barcelona: CEESC, UB.
- Pantoja, L. (2001). Funciones de los códigos deontológicos. *XV Congreso Mundial de la AIEJI y III Congreso Estatal del educador y educadora social*. Barcelona. Recuperado el 3 de noviembre de 2011, de <http://www.eduso.net/archivos/iiicongreso/mra41.pdf>
- (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- (2008). Escola e Educación Social no contexto da acción comunitaria. En M. Castro et al. (Coords.), *Educación Social e escola* (pp. 9-15). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Parcerisa, A., Giné, N. & Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: Graó.

## Bibliografía

- Pastor, E. (2009). *Participación ciudadana y gestión de las políticas sociales municipales*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Pedrosa, R. (2009). El desarrollo histórico de la Política Social de la Unión Europea y su estado actual. *Estudios de Economía Aplicada*, 27 (3), 613-638.
- Pelegrí, X. (2004). *Cultura i política en els serveis socials*. Barcelona: Hacer.
- Pérez de Guzmán, M. V. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social. En M. L. Sarrate & M. A. Hernando (Coords.), *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías* (pp. 15-36). Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- (2004) (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 45-64.
- Petrus, A. (Coord.). (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- (1988). Servicios sociales y pedagogía social. Reflexiones epistemológicas en torno al Trabajo Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 3, 147-153.
- (2000). Nuevos ámbitos en educación social (pp. 63-82). En M. Romans, A. Petrus & J. Trilla, *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pineda, D. (1980). *Historia de San Juan de Aznalfarache*. Coria del Río: Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache y Herba, S. A.
- Planella, J. (2006). *Los hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, 46(5), 1-14.
- (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: UOC.
- Planella, J., Galcerán, M. & Vilar, J. (2003). Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 25, 10-29.
- Pontual, P. (2006). *Pedagogia da gestão democrática das cidades*. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de <http://www.fpa.org.br/formacao/pt-no-parlamento/textos-e-publicacoes/pedagogia-da-gestao-democratica-de-cidades>



- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la sociedad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Quintana, J. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Ramoneda, J. (2000). Prólogo. En D. Schmidt & R. E. Goodin (2000), *El bienestar social y la responsabilidad individual* (pp. 13-18). Madrid: Cambridge University Press.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la participación de los ciudadanos en la vida pública en el nivel local (2001)*. Recuperado el 3 de noviembre de 2011, de [http://www.mpt.gob.es/dms/es/areas/politica\\_local/union\\_europea\\_y\\_organismos\\_internacionales/parrafo/05/recomendacion.pdf](http://www.mpt.gob.es/dms/es/areas/politica_local/union_europea_y_organismos_internacionales/parrafo/05/recomendacion.pdf)
- Reina, F. (1996). El educador social de los servicios sociales: una modalidad de educación social comunitaria. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 3, 106-113.
- Richmond, M. (1996). *El caso social individual. El diagnóstico social. Textos seleccionados*. Madrid: Ágora. (Trabajo original publicado en 1917).
- (2005). *Diagnóstico social*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, Siglo XXI.
- Riera i Albert, C. (2009). Serveis socials, acció comunitària i participació ciutadana: un nou marc per a la inclusió. Nous escenaris, reptes, estratègia i metodologia. *Papers d'acció social*, 10. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- Rodríguez Cabrero, G. (2004a). *El Estado del bienestar en España: debates, desarrollos y retos*. Madrid: Fundamentos.
- (2004b). El desarrollo de la política social en la Unión Europea y la construcción de los derechos de una Europa ampliada. *III Seminario de Doctrina Social de la Iglesia. "Los nuevos escenarios en Europa: Bienestar Social, Justicia y Bien Común"*. Mahadahonda. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de [http://leonxiii.upsam.net/seminarios/03\\_seminario/iii\\_seminario\\_02\\_sesion\\_cabrero.pdf](http://leonxiii.upsam.net/seminarios/03_seminario/iii_seminario_02_sesion_cabrero.pdf)
- (2011) (Dir.). *Servicios sociales y cohesión social*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en Educación Social. En M. Romans, A. Petrus & J. Trilla, *De profesión educador(a) social* (pp. 150-277). Barcelona: Paidós.
- Romans, M., Petrus A. & Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

## Bibliografía

- Rondón, L. (2005). El educador social en los servicios sociales. En J. Lirio (Coord.). *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales* (pp. 231-251). Madrid: Dykinson.
- Ruiz Delgado, B. (2002). Pedagogía social y educación social. Un enfoque desde los servicios sociales. En P. A. Luque (Coord.), *Educación social. Análisis de recursos comunitarios* (pp. 33-53). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en las Ciencias de la Educación y su repercusión en la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 2, 9-47.
- (1999). Modelos comunitarios. El enfoque comunitario. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía social especializada* (pp. 52-98). Barcelona: Ariel.
- (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- (2006). Funciones y competencias en el Grado de Educación Social desde la lógica profesional. En *Jornades d'estudi i debat. El títol de grau en Educació Social*. 23-26 de junio. Universitat des Illes Balears. Recuperado el 5 de diciembre, de [http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo\\_doc2052.pdf](http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2052.pdf)
- (2007) (Coord.). *Pedagogía social y educación social: historia y competencias*. Madrid: Prentice Hall.
- (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sáez, J. & García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sampedro, J. L. (2010). *Discurso en la UCM*. Getafe Negro, octubre. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=Q0FufG1pqZY>
- Sanahuja, J. A. (2008). ¿Qué es la cohesión económica y social para la Unión Europea?. En C. Marcuello & A. Gutiérrez Resa (Coords.), *Servicios sociales. Modelos y perspectivas. Una aproximación internacional* (pp. 27-45). Madrid: Ediciones Académicas.
- Sánchez, S. (2008). *Espacios*. Blog Educador Social en Alaska. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de <http://eleducadorsocialenalaska.blogspot.com.es/2008/10/espacios.html>
- Sánchez Lagares, M. J. (2002). *Estudio de necesidades sobre la población inmigrante residente en San Juan de Aznalfarache*. Documento policopiado.

- Sánchez Moreno, E. (2012). ¿Juventud líquida? Retos y problemáticas asociadas a las personas jóvenes en la sociedad contemporánea. En *Informe Exclusión y Desarrollo Social 2012* (pp. 51-58). Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española.
- Sánchez Vidal, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós.
- Sarramona, J. (2011). Autonomía y calidad de la educación. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, de <http://www.cite2011.com/Ponencias/JSarramona.pdf>
- Sarrate, M. L. (2009). Ámbitos de intervención socioeducativa. En M. Sarrate & M. A. Hernando (Coords.), *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías* (pp. 55-80). Madrid: Narcea.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1916).
- Schmidtz, D. & Goodin, R. E. (2000). *El bienestar social y la responsabilidad individual*. Madrid: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sedó, C. (1999). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Plenilluni.
- Sempere, J. (2008). *Mejor con menos. Necesidades, explosión consumista y crisis ecológica*. Barcelona: Crítica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, J. (2010). El futur dels serveis socials: escenaris de futur per al sistema català de serveis socials. *Papers d'acció social, 17*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Simón, M. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skinner, B. F. (1978). *Walden dos*. Barcelona: Fontanella.
- Schmidtz; D. & Goodin, R. E. (2000). *El bienestar social y la responsabilidad individual*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sodupe, M. (2004). Els barris en dificultats. Una aproximació urbanística. En *Jornada-seminari: Urbanisme i barris en dificultats. El cas de la Mina* (pp. 15-33). Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer d'Estudis Autonòmics i Locals.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Bibliografía

- (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- (2010). *Qualitative Research. Studing how things work*. New York: The Guilford Press.
- Subirats, J. (Coord.) (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- (2004). *Pobreza y exclusión social*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- (Dir.). (2007). *Los servicios sociales de atención primaria ante el cambio social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Subirats, J. & Gallego, R. (Dirs.) (2012). *Autonomies i desigualtats a Espanya: percepcions, evolució social i polítiques de benestar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autòmics.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tellis, W. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*, 3 (3), september. Recuperado el 25 de enero de 2011, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>
- The Family Watch (2012). *Informe TFW 2012. La familia como agente de salud. La familia como principal red de protección para cubrir las necesidades de las personas en situación de dependencia*. Recuperado el 19 de junio de 2012, de: <http://www.thefamilywatch.org/Informe2012.pdf>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torns, T. (2001). *La doble presencia: ¿una propuesta para lograr la conciliación?. Jornada Doble jornada-Doble presencia*. Pamplona. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de <http://centreantigona.uab.cat/docs/articulos/La%20doble%20pres%C3%A8ncia,%20una%20proposta%20per%20aconseguir%20la%20conciliaci%C3%B3.%20Teresa%20Torns.%20Pamplona%202001..pdf>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?. Iguales pero diferentes*. Madrid: PPC.
- (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. & Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo: diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2001). Antón Smionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 123-150). Barcelona: Graó.
- (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

- Ubieto, J. R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Úcar, X. (2004). De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. En *Pedagogía social, ciudadanía y desarrollo humano*. SIPS/Universidad Mayor. Recuperado el 5 de diciembre de 2012 de [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/729/Modelos\\_de\\_intervencion.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/729/Modelos_de_intervencion.pdf)
- (2006). El por qué y el para qué de la pedagogía social. Intervención socioeducativa y vida social. En J. Planella & J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 233-286). Barcelona: UOC.
- (2008). Intervención socioeducativa, honestidad y gestión de expectativas. *Jornal A Pàgina*, 17, 177, 12.
- (2009). *La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria*. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de [http://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele\\_a2009.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele_a2009.pdf)
- Úcar, X. & Llena, A. (Coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la comunitaria*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2011). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del *Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial*. Recuperado el 28 de febrero de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191709s.pdf>
- Unión Europea. Legislación y tratados. Accesible en: [http://europa.eu/documentation/legislation/index\\_es.htm](http://europa.eu/documentation/legislation/index_es.htm)
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Varela, L. (2010). La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17, 137-148.
- (2011). Servicios sociales comunitarios y la educación social: experiencias en el municipio de Culleredo (A Coruña). *Aula de innovación educativa*, 201, 71-74.
- (2011). Educación social y servicios sociales: intercambio de miradas en un estudio de caso múltiple. *Pedagogía i Treball Social*, 2(1), 25-4.
- Varela, L. & Montero, P. (2007). Los estudios de Educación Social en España: de sus planes a sus proyectos. *I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Madrid.

## Bibliografía

- Vilà, A. (2003). Els serveis socials a Catalunya. Una visió històrica. Universidad de Girona. *Tesis Doctoral*. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, de <http://hdl.handle.net/10803/7966>
- (2010). Los cambios legislativos en materia de servicios sociales (2000-2009). En D. Casado (Coord.), *Leyes de Servicios Sociales del siglo XXI* (pp. 17-48). Madrid: Cáritas, Fundación FOESSA.
- (2011a). *Serveis socials. Aspectes històrics, institucionals i legislatius*. Barcelona: UOC.
- (2011b). Nuevas tendencias en la legislación autonómica de servicios sociales. *IV Foro Nacional de Derechos Sociales y Dependencias*, mayo. Recuperado el 25 de abril de 2012, de <http://www.cgtrabajosocial.es/observatorio/documentos/Ponencia%20Antoni%20Vila.pdf>
- Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 17, 10-26.
- (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Escuela*, 2, 4-6.
- (2010). *Anàlisi dels conflictes ètics en la pràctica professional de l'educació social. Aproximació a una ètica aplicada*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado el 1 de diciembre de 2012, de <http://hdl.handle.net/10803/21621>
- Villa, A. & Ruiz, M. (2004). La Red de educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (1), 21-37.
- Villa, A. (Coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Vives, J. L. (1997). *El socorro de los pobres. La comunicación de bienes*. Madrid: Tecnos. (Trabajo original de 1525).
- Von Dedina, B. & Keyeux, G. (2009). Dignidad, integridad y vulnerabilidad desde las declaraciones de la UNESCO. *Revista Colombiana de Bioética*, 4 (2), 197-223.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. (Trad. portugués: Estudio de caso. Planeamiento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010, 4ª edición).
- Zamanillo, T. (2008). *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Cívicos.

# Anexos

## Anexo 1: Matrices cualitativas

### 1.1. Culleredo

#### Principios básicos

Componentes de la intervención	Concepto	Expresado por		Interpretación de la relevancia del concepto en el caso
Principios básicos	Universalidad	Derecho a los servicios sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La ley es una herramienta importantísima, reconoce derechos que hasta ahora pues eran privilegios por así decirlo de algún modo (E8: 8:28).</i></li> <li>- <i>Y las intervenciones técnico-profesionales están ahora reconocidas como un derecho de los ciudadanos (E9: 9:113).</i></li> <li>- <i>O sea los servicios sociales son universales por definición pero no conseguimos transmitir, como sistema público no conseguimos transmitir (E10: 10:30).</i></li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
		Superación asistencialismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Servicios sociales no sea un tema asistencialista sino que sea donde se procure aquellos recursos o aquellas necesidades se cubran de bienestar que no sólo los dan pues temas materiales, como el dinero, tal. (E2: 2:62).</i></li> <li>- <i>¿Los servicios sociales son universales o continúan siendo para personas con extremas dificultades? (OB16: 16:11).</i></li> </ul>	
		Población destinataria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El programa de infancia está abierto a todos los públicos, es decir, no quiere decir que tengan que ser usuarios de servicios sociales, aunque esté ubicado en esta área está abierto a toda la población (E5: 5:70).</i></li> <li>- <i>Los que eran usuarios tipo de servicios sociales, que venían pues de familias con pocos recursos, desestructuradas y que sí que tenían una dinámica continuada de trabajar con los servicios sociales, mezclándose con niños que venían de situaciones normalizadas (E8: 8:5).</i></li> <li>- <i>Los servicios sociales entendemos que son servicios para toda la ciudadanía, independientemente del estrato social que tuvieran (E8: 8:20).</i></li> <li>- <i>Procuramos siempre hacer actuaciones que sean, por una parte, intergeneracionales porque para nosotros es muy importante pues mezclar los</i></li> </ul>	



			<p>grupos de edad y la experiencia es muy positiva (E8: 8:22).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es abierto a la comunidad pero a la vez las trabajadoras sociales y las educadoras tienen siempre abiertos esos talleres para poder remitir gente, ya sea de RISGA, que irían un día digamos de una manera obligada dentro de su proyecto o como recomendación para las familias tal (E10: 10:13).</li> <li>- Trabajamos con toda la población no sólo con minoría étnica gitana (E9: 9:61).</li> <li>- Actualmente son todas las familias que necesitan una educadora social dentro de ese territorio (E6: 6:54).</li> <li>- Toda la población de Culleredo es potencial destinataria de este programa (DOC18: 18:4).</li> <li>- Toda la población de Culleredo que acuda a los SS en busca de solución u orientación para alguna necesidad personal o familiar (DOC 18: 18:18).</li> <li>- Destinado a todas las personas que integran una familia o por sí solas constituyen una unidad de convivencia y que están empadronadas en el Concello de Culleredo, con especial atención a aquellas que por diferentes motivos presentan mayor vulnerabilidad y necesidad de apoyo (DOC19: 19:3).</li> </ul>	
	Planificación	Bajo nivel de sistematicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En teoría necesitas un tiempo previo para conocer la familia y hacer un diagnóstico (E2: 2:29).</li> <li>- Cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo (E4: 4:27).</li> <li>- Qué ocurre, que a veces hay un problema y hay que intervenir. Y entonces pues la programación... (E2: 2:30).</li> </ul>	<p><b>Poco relevante (+-)</b></p> <p>Tema concurrente</p> <p>No se registra en varias técnicas</p> <p>No se han realizado memos analíticos</p>
		Flexibilidad y adecuación a la realidad social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que esto no es rígido, a ver, tan poco rígido, como que es muy raro que todo lo que planifiquemos lo sigamos tal...porque vas improvisando, sobre todo porque cada año hay personas nuevas y te tienes que adaptar un poquito pues a esas personas. O tienes planificada una actividad que después resulta que por distintas actividades pues no resulta. Eso en cuanto a las actividades de taller (E3: 3:20).</li> <li>- Según las actividades, según la demanda que ellos tienen, si llegan en número para formar grupo pues se intenta formar, claro, evidentemente dependiendo del presupuesto que haya. Pero sí intentamos todos los años seguir lo que ellos</li> </ul>	

			<p>demandan (E4: 4:13).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay cosas que sí, hay otras que no, que se mantienen o que bueno, o que se amplían. A lo mejor se está dando en una parroquia o la introducimos en plan prueba a ver como...La cocina, la cocina empezó a funcionar el año pasado y este año pues está puesto en 5 o 6 parroquias, también depende del local (E4: 4:14).</li> <li>- Entonces en ese sentido sí que creo que, sí que creo que nos amoldamos y sobre todo eso, que como lo tenemos todo protocolizado pues cambiamos protocolos, cambiamos según las necesidades que vamos viendo (E5: 5:42).</li> <li>- De la flexibilidad tanto hablo ahí como también en las programaciones. No creo en la programación tipo que resulta que sirve para todos los proyectos, para todos los ciudadanos y para todos... (E6: 6:8).</li> <li>- Si tienes que trabajar con menores por la mañana están en el cole por la tarde es cuando puedes trabajar con ellos en el domicilio, para adaptarnos a las necesidades de la intervención con las familias (E9: 9:1).</li> <li>- O sea que, aunque nazcan los grupos con una, con un objetivo determinando luego se aprovechan para otros múltiples objetivos, ¿no? (E10: 10:45).</li> </ul>	
	Evaluación	Memorias anuales de programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí la evaluación es una evaluación del proyecto totalmente. Porque aparte nuestras memorias son muy densas (...) son densas no solo en objetivos, es decir, son memorias que se van reestructurando todos los años, hay veces que hay objetivos que quedan iguales pero hay veces que tienes que ir ampliando (E5: 5:29).</li> <li>- Como lo hacemos con las memorias nosotros estamos al tanto de la realidad por ejemplo de Culleredo, sabes, nosotros en todas las memorias que tú estarás mirando, la mayoría ves que tiene incluso legislación a nivel internacional, nivel europeo, nivel estatal, autonómico y local (E5: 5:40).</li> <li>- Después según lo que tú te marques tienes que ver con el año pasado, lo que no ha funcionado y eso es a partir de la memoria, donde tú, yo ahora con la memoria el hecho de recoger los datos, de un sistema de protocolos de las actividades a mí me hace más sencillo a la hora de hacer la memoria saber qué ha funcionado, qué no ha funcionado y lo que no ha funcionado y por qué (E5: 5:106).</li> <li>- A ver aquí tenemos, en general el servicio, todos los, todos los servicios y todas las actividades de este centro se hace en una memoria anual y en esa memoria anual se refleja tanto temas objetivos como también apreciaciones y observaciones que se han</li> </ul>	<p><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

			<i>ido recogiendo a lo largo de todo el año (E2: 2:32).</i>	
		Evaluación de actividades externalizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces a veces se repasa semanalmente o cada 10 días, yo hago un repaso de lo que los monitores nos pasan. Pues asistencias, si yo veo que en 15 días o en 20 días hubo una persona que faltó todo el mes, pues nos ponemos en contacto con esa persona para ver qué le ocurre, si es que está de vacaciones, si es que abandonó la actividad y no le interesa, pues por qué no le interesa o si está yendo pues nada, perfecto (E4: 4:11).</i></li> <li>- <i>Aunque esté un servicio externalizado yo tengo cada quince días reuniones periódicas, y fue una de las condiciones que consideramos que eran indispensables y la metimos en el pliego, esos tiempos de reunión con los educadores de la empresa para seguir una línea de trabajo más o menos...igual, después con los usuarios..., y porque siempre se conocen entre ellos y yo tengo que llevar un seguimiento también de ellos. Lo hacíamos cuanto era gestión directa y lo seguimos manteniendo sobre... en este momento (E3: 3:51).</i></li> <li>- <i>En cuanto al seguimiento de las actividades cree que no se hace todo el que se debería por las diferentes parroquias ni en el Burgo. Al final del curso la empresa entrega un informe final al ayuntamiento. Cree que no hay autorreflexión eral, que la evaluación actúa como justificación pero realmente no influye demasiado (DC17: 17:18).</i></li> </ul>	
		Falta de tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A ver, es que eso es un problema de tiempo, es decir, a mí me gustaría hacer evaluaciones de, más periódicas. Es decir, el hacerlas efectivamente sentándome y a valorar cada cuestión. Lo que pasa es que bueno a veces, detectas las cosas sobre la marcha, cambias de estrategia y no te paras tampoco a..., si funciona otra cosa pues continúas (E9: 9:22).</i></li> </ul>	
		Mecanismos de evaluación informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y luego de los comentarios que te hacen... (E4: 4:23).</i></li> <li>- <i>Tenemos unos buzones de sugerencias también para que todas las familias que acuden a las actividades dejen allí su sugerencia, su crítica, su queja. Y a todo esto, también recogemos para organizar la actividad siguiente, si es que se va a repetir pues introducir los cambios que se consideren, ¿no? (E1: 1:23).</i></li> <li>- <i>De hecho en los buzones de calidad sí que encontramos felicitaciones (E1: 1:47).</i></li> <li>- <i>En infancia me es más fácil valorarlo porque me vienen los padres y me lo dicen (E5: 5:48).</i></li> </ul>	

	Trabajo en equipo	Criterios comunes de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo justamente aquí en este servicio sí que veo que se trabaja, que sí que hay una dinámica de trabajo en equipo y de consenso (E1: 1:78).</li> <li>- Pues para eso nos sirve el hacer esa memoria y el verla todos los profesionales, para ir reflexionando y ver, bueno, pues...Y porque a veces está tu compañera al lado, y aunque normalmente intentamos vamos, enterarnos de todo, pero a lo mejor hay cosas, “joba, pues no me daba cuenta yo de que”, o sobre todo porque tú lo ves todos los días, y no haces esa reflexión final (E2: 2:94).</li> <li>- El equipo de trabajo es muy importante, porque si yo les digo que no a algo mi compañera les tiene que decir que no (E5: 5:26).</li> <li>- Eso es un trabajo que yo hablo con las trabajadoras sociales y miramos cuál puede ser la intervención (E5: 5:33).</li> <li>- Y entonces estamos todos muy comunicados y si trabajamos varios profesionales en el mismo caso, pues por ejemplo la psicóloga y la educadora trabajamos coordinadas, no hay problema (E9: 9:36).</li> <li>- Claro, una evaluación donde todo el mundo pregunta, donde todo el mundo opina y donde todo, se expone en un power point todo lo que, las memorias que elabora cada servicio, de manera que todo el mundo esté enterado. Un poco la filosofía esté enterado de todo, ¿no? (E10: 10:23).</li> <li>- Aquí cada persona no trabaja por su cuenta, sino que todo el mundo trabaja interrelacionado (E10: 10:41).</li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
Delimitación clara de funciones		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevamos las funciones de nuestra parcelita, y después cada uno va aportando pues a nivel de formación, pues la diversa formación que vas, que traes no sólo de la carrera sino también la que vas acumulando de la experiencia y del resto de formación (E3: 3:49).</li> <li>- La educadora solemos ser el referente de la familia, dentro de los servicios sociales, la persona con la que mantiene el contacto más directo y que tiene claro a dónde tiene que recurrir (E9: 9:54).</li> <li>- Todo tiene que pasar por el equipo, la jefa y la Concelleira (DC17: 17:4).</li> <li>- Este equipo técnico interviene al completo en aquellos casos más complejos remitidos desde las dos trabajadoras sociales titulares del caso. En estas situaciones complejas es posible que se nombre un profesional referente del caso que puede o no coincidir con la titular del mismo. Será el interlocutor o interlocutora con la persona</li> </ul>		

			<i>o familia (DOC 19: 19:4).</i>
		Consenso técnico-político	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay un observatorio que así lo ve, pero luego las directrices también son políticas porque tienen su propio enfoque, su propia ideología y su manera también de ver las cosas. Con lo cual, tiene que haber una simbiosis, una adaptación, es decir, hay propuestas técnicas a los políticos y a las políticas, que tienen que llevar su visto y place, y hay propuestas al revés que son propuestas políticas y que técnicamente tenemos que llevarlas a cabo (E1: 1:16).</i></li> <li>- <i>Ya te digo hay propuestas que nacen o bien técnicamente o bien porque la población las demande, o bien porque políticamente como te decía antes se consideren interesantes para la población (E1: 1:21).</i></li> <li>- <i>Las propuestas de programas y proyectos surgen de un flujo bidireccional: político y técnico (OB16: 16:5).</i></li> <li>- <i>Las actividades pueden salir de los programas de infancia, juventud, mayores..., son los técnicos junto con la Jefa del Equipo y la Concelleira los que deciden las actividades (DC17: 17:3).</i></li> </ul>
		Desacuerdo con el encargo institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que a veces nosotros tenemos muy claro los objetivos y lo que queremos y no lo podemos conseguir...pues bien, por una decisión política o por un momento presupuestario o no sé, pues a veces planteamos muchas cosas donde necesitamos otras colaboraciones (E3: 3:6).</i></li> <li>- <i>¿Cómo la planificamos? Un poco la planificamos según los objetivos que quieran “a nivel político”, porque no nos vamos a olvidar de que esto es un ayuntamiento y cada uno tiene su concelleiro, concelleira, tal, ellos tienen una idea de lo que quieren que sea el servicio y lo tienes que plasmar (...) tú tienes que hacer entre comillas lo que te manden. Después lo harás de una manera o de otra, pero eso lo tienes que cumplir (E5: 5:27).</i></li> <li>- <i>Pero el problema que tenemos es la coordinación técnico-política (...). Esa es la principal dificultad que tenemos el coordinar los intereses políticos con los intereses técnicos (E10: 10.24).</i></li> <li>- <i>También puso de manifiesto las resistencias técnicas hacia ciertas propuestas políticas, como el hecho de que ningún técnico quería ir a Vilaboa. Pero si hay que aproximar los servicios a la ciudadanía los técnicos tienen que desplazarse. Otra es la cuestión de horarios, el hecho de trabajar por las tardes no le gusta a ningún técnico, pero es necesario universalizar y hacer accesibles los servicios sociales</i></li> </ul>

			(DC17: 17:25). - <i>Se le ve molesto porque no se apoyara esa actividad que estaba empezando a dar sus frutos (DC17: 17:49).</i>
		Liderazgo	- <i>También la jefa de servicio es la que ve que “pues bueno, pues aquí haría falta más recursos o aquí menos, o aquí cambiamos ese recurso para aquí porque ahora hay una demanda mayor de esto, bueno, no sé”. Quiero decir que se hacen reestructuraciones y bueno, cosas diferentes (E2: 2:95).</i> - <i>No es que haga lo que quiera, pero son mis ideas que las llevo a junto de la Jefa de Servicio y de ahí se decide (E5: 5:127).</i> - <i>Con la nueva ley sí que se ha hecho, y de hecho es una de las cosas que la jefa de servicio siempre nos recuerda, porque sí que antes, era un poco que nosotras teníamos nuestra base de datos y teníamos..., era algo interno porque era más bien para hacer un observatorio y unas estadísticas pero sí que no podías pedir los datos de esa manera, no (E5: 5:144).</i>
		Sistematicidad y continuidad en las reuniones	- <i>Pues a través de reuniones de coordinación que están sistematizadas, y bueno, hay unas reuniones de intervención que, quiero decir, también son periódicas, o semanales o quincenales, a criterio de las personas que están en..., de las trabajadoras y las educadoras sociales. Hay reuniones de equipo que son quincenales y luego hay supervisiones individuales que son entre la jefa de equipo y cada trabajadora (E1: 1:49).</i> - <i>Entonces hay reuniones de intervención que nos reunimos una vez a la semana, los miércoles, nos reunimos todo el equipo de los profesionales de intervención, que son todos aquellos profesionales que podemos trabajar con un caso (E2: 2:30).</i> - <i>Entonces eso, cada 15 días tenemos una reunión de equipo. Después hay reuniones de intervención donde no todos tenemos que participar pero en un momento pues a lo mejor se está trabajando el tema de una familia de los chicos o alguna de las personas que tengo yo en las aulas y te llaman de manera puntual para que, para que también...porque bueno a veces, desde fuera tienes otras perspectivas y ves otras cosas y la gente te cuenta otras cosas después en el despacho, a lo mejor, y después entre nosotros también, aquí en pequeño grupo tenemos también reuniones periódicas marcadas aunque nos vemos todos los días y tal, siempre respetamos esos tiempos de programación (E3: 3:47).</i>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pues mira, se mantienen, yo mantengo, mantenemos las reuniones que tenemos de equipo, se asisten a ellas. Tengo también reunión con la jefa de servicios sociales, en la que bueno, pues un poco coordinamos, y con la concejala también directamente, lo que se va a hacer, lo que no se va a hacer, qué enfoque se le quiere dar... (E4: 4:18).</i></li> <li>- <i>Yo aparte creo que lo tenemos bastante claro, y creo que también lo tenemos bastante claro porque es algo que tenemos muy masticado, en el sentido de muchas reuniones, muchas reuniones de equipo (E5: 5:76).</i></li> <li>- <i>Sí, cada quince días o un mes. No necesariamente con todas las auxiliares, sino la empresa, yo sí tengo una supervisión con la empresa una vez al mes, todos los meses. Donde me traen el informe de cada uno de los casos y vemos, vamos valorando cada uno de los casos (E7: 7:5).</i></li> <li>- <i>Las reuniones periódicas con la trabajadora social, trabajadora social y educadora (E9: 9:14).</i></li> <li>- <i>Y nosotros lo que hacemos es reunirnos semanalmente todo el equipo para valorar casos, para tomar decisiones conjuntas a veces, que es más fácil tomarlas con el apoyo de otros profesionales que tomar tú solo, a lo mejor (E9: 9:35).</i></li> <li>- <i>Pues mira la base del trabajo en equipo siempre se ha establecido en base a las reuniones de equipo. Entonces las reuniones de equipo, en principio eran quincenales, ahora son mensuales porque somos muchos y cada uno tiene bastantes cosas para llevar (E10: 10:22).</i></li> </ul>	
		<p>Valoraciones positivas del papel de las profesionales en el equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Bueno nosotros trabajamos en..., todos los profesionales son importantes. Es decir, están los pedagogos, están las psicólogas, están las educadoras sociales, las animadoras..., y todas son..., quiero decir, cada una expone su criterio y es respetado, totalmente. Para esto tenemos la..., cada profesión es valorada en sí por lo que representa y por lo que desenvuelve, ¿no? (E1: 1:50).</i></li> <li>- <i>Yo justamente aquí en este servicio sí que veo que se trabaja, que sí que hay una dinámica de trabajo en equipo y de consenso, y eso, parece que vuelves a creer en tu...o sea, en la profesión (E1: 1:78).</i></li> <li>- <i>Si te fijas hay pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, trabajadora sociales, educadoras sociales...y creo que eso es enriquecedor y que cada uno tiene su parte, y que nada es excluyente, pero sí que es necesario trabajar conjuntamente porque sino no funciona (E2: 2:42).</i></li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Después a nivel trabajar con otros compañeros no hay ningún problema porque se hace desde siempre fuimos muy multidisciplinares y en ese sentido...e incluso con otras áreas (E3: 3:8).</li> <li>- Creo que vale igual mi opinión a la de la que lleva el SVOMD a la que lleva el SAF, a la que lleva cualquier otro, cuando nos ponemos hablar en las reuniones de intervención, sabes, o por lo menos esa es mi opinión, que mi opinión con respecto al caso se tiene en cuenta igual que el de las, igual que el resto de las compañeras (E5: 5:79)</li> <li>- Yo, por lo menos yo, dentro del equipo de trabajo me siento valorada, la verdad (E9:9:60).</li> </ul>	
--	--	--	--	--

### Modelos de intervención

Modelos de intervención socioeducativa	Expresado por		Interpretación de la relevancia del concepto en el caso
Modelo preventivo	Prevención como objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prioridad, yo creo, pero eso es personal, que tenemos que trabajar con infancia y con juventud porque..., porque tenemos que hacer prevención social. Digamos que, la gente mayor la prioridad y el objetivo ya es tener un envejecimiento activo (E1: 1:70).</i></li> <li>- <i>Yo quizás sea la educación para el consumo. El que parece que cuanto más tenga, sabes, pues si todos tienen unos tenis, unos "Osiris", pues yo a mi hijo le compro unos "Osiris" no vaya a ser que sea diferente a los demás, es decir, no. O sea creo que la educación para el consumo es algo que ya empezamos a trabajar, es de estas cosas que a través de la memoria, a través del observatorio, nos dimos cuenta y lo hemos empezamos a trabajar con publicidad subliminal (...)</i> (E5: 5:66).</li> <li>- <i>Programa II Convivencia y Autonomía Personal y Familiar. Objetivos del programa: Prevención: Prevenir situaciones de crisis individual y/o familiar prestando apoyo personal y social (DOC19: 19:24).</i></li> <li>- <i>Programa II Convivencia y Autonomía Personal y Familiar. Objetivos del programa: Intervención integral: articular medios adecuados de prevención y/o detección precoz de familias multiproblemáticas de cara a hacer intervenciones integrales con las mismas (E19: 19:48).</i></li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Programa III Prevención, dinamización e inserción social. Objetivos del programa: Evitar que las situaciones de carencia, desigualdad y diferencia socioeducativa, físico-psíquica, socioeconómica o cultural produzcan o precipiten un proceso de exclusión social; Crear dispositivos de intervención que faciliten la integración social en su propio medio de las personas que ya se encuentran en una situación de marginación (E20: 20:104).</i></li> </ul>	
	<p style="text-align: center;">Actividades con carácter preventivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nosotros hacemos actividades que son educativas, es decir, es lo que yo te explicaba una charla para familias de resolución de conflictos (E1: 1:63).</i></li> <li>- <i>Se trabaja en campañas de sensibilización, campañas o bueno, todo tipo de formatos pues bien en programas de radio, bien pues a veces se hacen charlas (E2: 2:10).</i></li> <li>- <i>En este momento hay funcionando el grupo de apoyo para personas con..., para cuidadores de enfermos crónicos (E2: 2:78).</i></li> <li>- <i>Ir a los colegios a dar las charlas, hacer los actos, un poco así (E5: 5:109).</i></li> <li>- <i>Un taller a motivación al empleo, que fue para jóvenes a partir de 16 años de etnia gitana (E6: 6:43).</i></li> <li>- <i>Y después las aulas de mayores, ¿no?, que son una herramienta importantísima para ellos porque están de algún modo siempre activos con todo el tema de memoria (E8: 8:50).</i></li> <li>- <i>Los Sábados Miúdos que es un programa muy importante porque se trabaja en la prevención y en la integración de chicos que no tienen situaciones normalizadas (E8: 8:51).</i></li> <li>- <i>Y entonces pues este año se han abierto pues un aula de economía doméstica, se ha abierto un aula de preparación para acceder a la ESA, no para hacer la ESA, sino para acceder a la ESA los que no tienen acceso directo. Eeeh, hemos puesto también un aula de cuidadores para dar refuerzo al PAAD, hemos puesto otra aula de educar en familia, que es para padres, para dar pautas de educación y para padres de niños o de adolescentes, dependiendo de los grupos de edad (E10: 10:12).</i></li> <li>- <i>Hay otro grupo también de asistentes personales y canguros para empezar a dar una formación (E10: 10:15).</i></li> <li>- <i>De memoria, de estimulación mental. Otros que quieren seguir pues manteniendo sus habilidades de matemáticas y de redacción y de tal, y que son pues más puramente académicos, digamos. Y luego pues estos otros que te estoy diciendo (E10: 10:16).</i></li> </ul>	

	Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay que hacer muchísima prevención, porque hay que ver qué tipo de población estamos, estamos creando, ¿no? Y cómo va a convivir toda esa población extranjera, con la población que hay (...) (E1: 1:35).</li> <li>- Culleredo ahora mismo está siendo un punto en el que está viniendo muchísima población extranjera, ellos vienen con sus costumbres, sus tradiciones, y tienen que intentar amoldarse aquí. Y nosotros también tenemos un poco que intentar amoldarnos a ellos. Y entonces con los trabajos hago un poco ese trabajo. Con los pequeños es bastante fácil, porque no tienen a lo mejor esos estereotipos que tienen los mayores. Pero los mayores sí que tienen, los mayores son mucho más, no ya hacia el tema de las razas, pero sí por ejemplo, hacia la homosexualidad, son bastante radicales, sobre todo en sus formas de hablar, tal (E5: 5:112).</li> </ul>	
	Falta de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sea, esa pasividad, ya especialmente me preocupa la gente joven, ya la gente mayor sí que participa, porque a lo mejor dispone de más tiempo, pero a mí me preocupa la gente joven porque es donde tenemos que hacer la prevención directamente, es el futuro de nuestra sociedad, y me resulta difícil porque no es por una oferta, hubo una apuesta fuerte, política también, de actividades para chicos y chicas, eso de tener que anular actividades que disponían de presupuesto, que estaban presupuestadas, por falta de información, eso es lo que me parece si quieres más complicado. Pero bueno, no por eso hay que dejar de eso, de seguir trabajando (E1: 1:4).</li> </ul>	
Modelo comunitario	Comunidad como referente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comunidad es el objetivo por el que trabajamos, con lo cual tiene el máximo valor, porque claro, la comunidad es el sentido de nuestro trabajo, trabajamos para la comunidad (E1: 1:41).</li> <li>- No es que saquemos, a ver esto no es como una caravana itinerante que te la llevas, la pones aquí ahora y funciona igual. Es más, yo creo que es importantísimo que los que trabajamos aquí sepamos lo que hay alrededor para poder echar mano de ello, y utilizarlo, y para entender también en qué situación se encuentran las personas que puedan venir aquí, porque las personas que vienen aquí son las que viven ahí (E2: 2:56).</li> <li>- Yo creo que es importantísima porque formamos parte de la comunidad y nos tienen que ver, nos ven, y además utilizamos todos los recursos que están. Y al mismo tiempo también nos ofrecemos para, a veces hay cosas que tenemos nosotros, pues no sé (E3: 3:64).</li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
	Sentido de pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo creo primero la, el sentido de pertenencia, que creo que cuando uno se siente perteneciente a algo creo que participa más en las acciones sociales y en todas las, a nivel asociativo, a nivel tal, y aunque sí que hay asociaciones en Culleredo de todo tipo, creo que eso podría ser mucho más extenso, creo que no hay esa unión de somos de un</li> </ul>	

		sitio y hacemos cosas a pro de él (E5: 5:117).	
	Información comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La comunidad está vamos a ver, está informada a través del programa que se lleva desde aquí, ¿no? Está informada de los recursos a los que tiene acceso, la comunidad yo creo que, en general, sí que participa, sí que sabe dirigirse a los servicios sociales, sabe que tiene derecho a utilizar esos recursos, yo creo que sí que lo hace (E1: 1:69).</i></li> <li>- <i>Llegamos a las 12 horas a Radio Culleredo, O. la pedagoga, la alumna en prácticas y yo. Esperándonos estaba la madre que iba a participar en el programa. (...) El tema que se trató fue el de autoridad de la familia. Se cuestionó el término autoridad, su confusión con el autoritarismo, las dificultades que tienen las familias para ser coherentes con las pautas que proponen, etc. La familia como referente, como el agente que tiene la primera responsabilidad y el pilar más importante para el niño y la niña (E17: 17:33).</i></li> <li>- <i>Programa I de información y orientación social. El proyecto de “información y sensibilización comunitaria”, se justifica en la medida de que para que los servicios sociales sean efectivos, operativos y constituyen un derecho garantizado para los ciudadanos, tienen que descentralizarse y universalizarse, llegando a todos los hombres y mujeres de todas las edades estimulando la acción comunitaria y la participación social. En este sentido, un conjunto de medidas de información comunitaria: servicio de divulgación social y de medidas en el campo de la sensibilización social (E18: 18:47).</i></li> <li>- <i>Programa I. Acción 3: Difusión de información a través de medios de comunicación formales: prensa, radio, televisión e internet. Objetivo específico: Elaborar, divulgar y difundir la información sobre las prestaciones sociales y aspectos de prevención, municipales o de otra índole, dirigidos a la comunidad en general o a colectivos diana mediante la utilización de los canales de información más adecuados para cada contenido divulgativo (E18: 18:34).</i></li> </ul>	
	Utilización de recursos comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Después alguna actividad, como por ejemplo, conocer la historia de Culleredo con el historiador de Cultura pues nos vamos desplazando, pues, si vamos a conocer pues la historia del puente del Burgo, pues nos vamos el puente del Burgo... Un poco utilizamos muchísimo, muchísimo, los recursos de la comunidad (E3: 3:63).</i></li> <li>- <i>Que todo el año están ensayando, ellos mismos hacen lo que son los trajes y el atrezo de la obra y después hacen una gira por todos los centros educativos del Ayuntamiento, y que tenemos que ir ampliando año a año. Primero era en las galescolas, ahora ya es en los centros de primaria (E8: 8:7).</i></li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y después en el centro ocupacional que tenemos de discapacitados, la Escada, también tienen actividades de este tipo, ¿no?, de visualización. Por ejemplo, en colaboración con el área de Promoción Económica participan en el feirón municipal, y ellos venden los productos que elaboran para después bueno, financiar las excursiones que hacen de fin de curso o las salidas de recompensa, etc. (E8: 8:9).</i></li> <li>- <i>Programa II. Convivencia y autonomía personal y familiar. Acción 4: Dinamización del tejido asociativo en el ámbito de la discapacidad. Objetivo: fomentar y apoyar la participación activa y la responsabilidad social en el campo de la discapacidad. Descripción de la acción: esta acción consiste en tener un contacto permanente y continuado con las asociaciones locales ligadas a la discapacidad a través de reuniones y diversas actividades que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de este colectivo y de sus familias (DOC 19: 19:22).</i></li> </ul>	
	Proximidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De nada nos sirve tener muchos servicios muy centralizados y lejos de la ciudadanía, la proximidad es fundamental en este tipo de servicios (E8: 8:52).</i></li> <li>- <i>A mí me parece que es el complemento ideal de las trabajadoras sociales o de los trabajadores sociales y como figura básica del equipo de intervención, ¿no? y creo que aportan una parte que para nosotros es también muy importante, y me preguntabas antes de los principios generales que es la, el trabajo comunitario. O sea el hecho de conocer la comunidad y salir la comunidad y no estar metidas en el despacho (E10: 10:21).</i></li> <li>- <i>Memoria OMVOL. Objetivos del programa: Ofertar a los ciudadanos y ciudadanas de Culleredo espacios de canalización de sus sentimientos de solidaridad en el campo que les es más próximo, su ayuntamiento. (E21: 21:3).</i></li> </ul>	
Modelo de coordinación y modelo de trabajo en red	Colaboraciones con otras áreas municipales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y tanto desde Educación como desde los Servicios Sociales presentamos un programa a principio de curso de actividades y siempre bueno, pues intentan buscar, pues eso, calendarizar, programar para que entren esas actividades (E1: 1:40).</i></li> <li>- <i>Además nos demandamos un trabajo en conjunto con el servicio, con la Concellería de Educación. Creemos y yo creo que lo cree toda la gente que trabaja en este servicio que hay que trabajar coordinadamente (E1: 1:83).</i></li> <li>- <i>Luego hay otra serie de actividades que hay municipales, por ejemplo el Concello saca todos los años en el mes de octubre una serie de actividades municipales...después, está el conservatorio de música, que tiene una serie de cosas..., bueno, hay una serie de, y de las otras áreas, pues de educación que también saca actividades, igualdad que también saca actividades, bueno, pues todas esas son las que utilizamos tanto las nuestras tanto</i></li> </ul>	

		<p>como las del resto (E2: 2:33).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bueno pues tenemos coordinaciones en temas así como te digo, puntuales, pero sí que queremos que sea una constante, ¿no? Por ejemplo, con promoción económica tenemos hecho varios temas como el tema del feirón, teníamos un aula de informática que ahora mismo está cerrada por lo mismo, porque la Xunta retiró los fondos, y con una dinamizadora digital y también, bueno, pues teníamos bastante colaboración con esa aula. Desde que iban los chicos de la Escada y montaron un blog que aún está vigente que vamos manteniendo como podemos, los mayores también. Con temas de mujer pues también colaboramos, date cuenta de que por ejemplo sectores como el de la inmigración, mayoritariamente estamos hablando de mujeres por lo tanto sí que tiene que haber una coordinación, ¿no?, quieras o no (E8: 8:29).</li> </ul>	<p><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
Identificación de otros recursos del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ver entre comillas digamos que....el centro, nosotros organizamos las actividades intentando no solapar con otras que sepamos que existan, por alguna asociación y alguna cosa. Pero no porque tengamos reuniones con las asociaciones, sino porque la propia gente nos dice “ah, pues mira, esta asociación está haciendo esta actividad”, entonces bueno pues si ya está cubierta por otro lado y la gente normalmente es la misma la que va a ir a una cosa y a otra, pues no, intentamos no solaparnos. Pero bueno, es más eso, la comunicación externa que no directa con las asociaciones (E4: 4:15).</li> <li>- Si educación hace escuela de padres, servicios sociales no va a hacer escuela de padres. Si educación hace campamentos urbanos, nosotros no vamos a hacer campamentos urbanos, o sea, no podemos solapar ni el trabajo entre nosotros ni el trabajo con otras áreas. Habrá que buscar cosas que no se estén haciendo para..., es una tontería estar gastando, que es una tontería que la población tenga dos cosas iguales de diferente sitio. Pero todo eso se lleva por la coordinación sino... (E5: 5:53).</li> </ul>		
Colaboraciones con otros recursos del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y los centros de salud también sin ningún problema, participan, trabajamos además aquí con familias que se atienden, sí, coordinadamente con los centros de salud (E1: 1:40).</li> <li>- Y trabajamos bastante coordinados con los médicos que hay aquí en el, y con los pediatras que hay en el centro de salud. Ahora aquí hay una trabajadora social en el centro de salud también. (...) Con los colegios trabajamos bastante, muy coordinados, con los orientadores de los centros escolares. (E9: 9:33).</li> <li>- Después incluso, tenemos reuniones también a otros niveles, pues a nivel del Consorcio de As Mariñas (E3: 3:38).</li> </ul>		

	Participación de la persona en los proyectos de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Me parece muy importante el trabajar coordinadamente con el propio ciudadano, es decir, que en el proyecto colabore y los objetivos realmente se reflejen entre ambos y tener una buena coordinación con otros profesionales que estén implicados para la solución de esa misma problemática (E6: 6:95).</i></li> <li>- <i>Y con las familias también, también tenemos reuniones periódicas con las familias como mínimo una al trimestre pero a veces, pues hace falta tener alguna más, y siempre aprovechamos para hacerles partícipes aquí en el centro, porque bueno...e incluso que nos apoyen en casa con cosas que estamos haciendo en el centro... (E3: 3:21).</i></li> <li>- <i>Y, bueno, también, dentro de evidentemente, derivado de todo esto que hacemos está la coordinación con los otros agentes que está implicados con la familia (E9: 9:93).</i></li> </ul>	
	Estrategias de trabajo en red	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y trabajamos, tratamos de trabajar en red con, con otras, con otros sistemas, organismos, presentes en el entorno. Por ejemplo, centros de salud, centros escolares, asociaciones, por ejemplo, en caso de inmigrantes, pues tenemos una asociación que trabaja con inmigrantes en el concello, entonces bueno, pues con el área de educación directamente también (E9: 9:46).</i></li> <li>- <i>Entonces para mí es una satisfacción que una persona que estaba en la completa marginación, pues tenga una vivienda en la que estar, tenga unos recursos económicos de los que vivir y con eso pues se le mejora la organización de la unidad de convivencia, porque va a tener por lo menos un dinero para no depender de otro para pagar la luz, para pagar el agua, para...(...) Bueno, que al final ves que la suma de todos hizo que una situación, y la mía misma, hizo que una situación cambiara no a lo mejor hasta el grado que a ti te gustaría pero sí hasta el que se pudo (E6: 6:91).</i></li> <li>- <i>Procuramos siempre hacer actuaciones que sean, por una parte, intergeneracionales porque para nosotros es muy importante pues mezclar los grupos de edad y la experiencia es muy positiva, y por otra parte, transversales, que otras áreas participen en nuestra programación, ¿no? (E8: 8:54).</i></li> <li>- <i>Memoria OMOVOL. Proyecto de trabajo en red. Cada día se hace más necesario establecer líneas de colaboración entre los diferentes organismos e instituciones públicas y privadas, que garanticen una proyección del trabajo más allá de nuestra realidad vecinal y de manera que podamos beneficiarnos de las sinergias de todos los agentes que nos encontramos en acciones de carácter voluntario (DOC 21: 21:8).</i></li> <li>- <i>En la biblioteca del CEIP, se llevó a cabo una rueda de prensa para presentar la iniciativa que la Fundación Meniños está llevando a cabo en diferentes centros del</i></li> </ul>	

		<p><i>Concello de Culleredo, en donde se está trabajando con este material con más de 608 niños y niñas de Educación Infantil y Primaria, y con 30 educadores y educadoras. Tras una presentación de la Concelleira de Benestar Social del Concello de Culleredo, la orientadora del centro dio su visión acerca de los materiales, indicando que la mayor ventaja que presentan es que permiten trabajar de manera flexible, porque se pueden ir introduciendo las fichas en cada uno de los temas del curriculum. Uno de los profesores de Educación Infantil del centro comentó que iba a empezar a trabajar con el alumnado el tema de familia a través de estos materiales (OB11: 11:3).</i></p>	
	Dificultades del trabajo en red	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si a mí en algún momento me surge que tengo que hablar con el pediatra de su hijo porque ha habido algún tipo de indicador de algo. Yo si puedo, prefiero explicárselo y que me dé él su consentimiento para levantar el teléfono y hablar con el pediatra, por ejemplo. Pero es importante tener ese papel firmado, porque de la misma manera el pediatra tampoco me puede facilitar la información. Entonces aquí está un poco la incongruencia del trabajo en red (E9: 9:32).</i></li> <li>- <i>Como experiencia de tener trabajado en educación, pues con centros de enseñanza que también la Administración tiene que estar ahí trabajando con ellos, en coordinación, a veces también el profesorado está como muy sobrecargado con una programación que tiene que cumplir. Y claro, para ellos les supone un esfuerzo añadido pues meter a lo mejor actividades que a nosotros nos parecen importantísimas, actividades de sensibilización comunitaria, actividades, bueno, que son educativas, son sociales y bueno claro, tienen como que abrir, hacer huecos (E1: 1:68).</i></li> </ul>	
Modelo conductista	Refuerzo negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A principios del mes siguiente hacemos una puesta en común donde decimos los puntos rojos, los puntos verdes...hay un tope máximo de puntos rojos que se pueden tener, el que los supere, pues una serie de actividades o gratificaciones que vamos a hacer, normalmente, es una salida. El que los supere se queda, no participa en esa salida, y el que no llegue no va (E3: 3:26)</i></li> <li>- <i>Y después está seguramente poca gente lo dice, pero casi todos lo hacemos, es el tema del chantaje, chantaje en el buen sentido, es decir, tú me participas aquí, intentas, o me ayudas aquí y tal no sé qué, y después miramos si subimos arriba a jugar a la Wii, o si subimos arriba..., no es tanto chantaje sino como un refuerzo positivo, es decir, tú haces esto y a cambio tienes esto. Si no lo haces no lo tienes. Y muchas veces, tienes que trabajar así, sino siempre consiguen todo lo que quieren sin hacer..., o no consiguen nada que yo tampoco creo que esa sea la solución, trabajar y no ofrecer nada para ellos, ni tampoco darles absolutamente todo (E5: 5:24).</i></li> </ul>	<p><b>Poco relevante (+-)</b></p> <p>Tema concurrente</p> <p>No se registra en varias técnicas</p> <p>No se han realizado memos analíticos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El sentirse útil, el valorar pequeños, o sea, si quieres que te lo diga pues el refuerzo positivo. Algunas veces acudo al refuerzo negativo, pero ya sería mediante el contrato para el cambio de conductas, o sea con el propio consentimiento de la persona. O del tutor de esa persona, o, pero bueno, lo hice una vez y no es mi estilo, ¿eh? A veces en vez de estar con el papel de la motivación pues tienes que estar con el del control. Entonces el que sepa si tú estás haciendo el seguimiento escolar de unos menores pues que sepan que es lo que hice, el tener contacto con los padres y “mira, pues sé exactamente que tu hijo no fue este día, este y este, el porqué”. Que sería ahí una fase más de control, sobre los mayores (E6: 6:32).</i></li> <li>- <i>Al final hay un máximo o mínimo de puntos rojos y verdes. Los que los superen no pueden hacer las actividades de recompensa (salida de ocio, Wii, etc.) (OB16: 16:13).</i></li> </ul>	
Modelo de lógica de la urgencia	Acción sin reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pero a la hora de, cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo de..., lo tienes, lo tienes que hacer pero es que hay cosas que son urgentes y otras que pueden esperar. Entonces yo puedo tener así a, “bueno pues sé que esta persona tengo que estar pendiente del cuidado de las niñas, de la niña, del cuidado de ella, y que hay que hacerle un seguimiento de salud”, y lo puedo estar haciendo tal sin tenerlo escrito en ningún lado porque aún no me ha dado tiempo. Aunque intento que todas, y eso sí lo hago, que todas las intervenciones estén protocolarizadas, todas (E6: 6:92).</i></li> </ul>	<p><b>Poco relevante (+)</b></p> <p>Tema concurrente</p> <p>No se registra en varias técnicas</p> <p>No se han realizado memos analíticos</p>
Modelo asistencial	Superación del asistencialismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pues yo creo que tienen que seguir abriéndose, y dejar el tema asistencial, si es que alguno todavía lo concibe solamente con esa visión, y que no sean servicios sociales solamente para personas con problemas, sino que los servicios sociales tienen que ser abiertos [enfatisa] para toda la población, para la participación social (E1: 1:71).</i></li> <li>- <i>No puede ser solamente, eso, los servicios aquellos de la caridad [con ironía] (E1: 1:90).</i></li> <li>- <i>Hay algún comentario, que muchas veces, muchas veces, no digo muchas veces, alguna vez ha surgido, ¿no?, que algún usuario te puede decir “bueno, tú estás ahí gracias a que yo estoy aquí”, y yo siempre digo que no. Yo creo que si el usuario puede verse en una situación pues de...mala, en el sentido de que tiene una discapacidad, yo no estoy aquí porque él tenga una discapacidad. Es decir, estoy intentando cubrir esas necesidades pero creo que la persona, si esa persona pues estuviera cubierto económicamente, imagínate que todo el mundo estaría bien, tuvieran discapacidad o no, nosotros estaríamos trabajando en otro tema más allá, es decir, siempre iríamos a un bienestar mayor, ¿no? Entonces, es verdad, que antes la gente iba en plan</i></li> </ul>	<p><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>



		<p><i>asistencialista total porque la gente no tenía que comer, no tenía dinero, pero yo espero que eso con el tiempo cada vez, bueno y hemos ido mejorando, servicios sociales no sea un tema asistencialista sino que sea donde se procure aquellos recursos o aquellas necesidades se cubran de bienestar que no sólo los dan pues temas materiales, como el dinero, tal (E2: 2:18).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lo que no queremos caer es en lo que después siempre se critica mucho que dicen del paternalismo, ¿no?, de servicios sociales es paternalismo (E5: 5:55).</i></li> <li>- <i>Realmente hacer todo lo posible para que la intervención sea lo menos asistencial (E6: 6:100).</i></li> <li>- <i>Yo creo que aquí en los servicios sociales de Culleredo ese tema asistencialista está superado hace mucho tiempo. Entonces yo ya cuando llegué aquí, eso ya no la había (E9: 9:29).</i></li> <li>- <i>Nuestra función no queremos que sea asistencial en el sentido de repartir recursos, derivar gente a otros recursos o remitir de un profesional a otro (E10: 10:3).</i></li> </ul>	
	<p>Estigmatización e imagen negativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y que no son solamente asistenciales, pero mucha gente sigue creyendo que bueno, yo voy a los servicios sociales pero van a pensar que es porque tengo poco dinero, porque necesito que me den algo, porque...a ver lo que se da aquí es un derecho, no es un regalo, ni es caridad, ni es nada...y yo creo que esa idea de los servicios sociales no sólo aquí, creo que en general se debe de trabajar y que se debe de buscar el..., servicios encaminados al bienestar en general (E2: 2:80).</i></li> <li>- <i>Y en cuanto a los vales de alimentación que estigmatizaba un poco a la gente, porque iban bueno, pues ir al supermercado con el vale o a la farmacia. Ahora vamos a hacer un sistema de lotes con unos bonos cerrados y entonces en los propios domicilios se entregará una caja con la alimentación (E8: 8:13).</i></li> </ul>	
	<p>Actuaciones de carácter asistencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y después lo que viene a ser...voy a utilizar la palabra 'canguraxe', pero no va, pero no es esa palabra, un poco para que lo entiendas...pero va a haber otro nombre que no se refiere a canguros, ¿no? Pero sí que hay otro programa que se hace que es, que son las 'Aulas Abiertas', que están dando las aulas de mayores, los padres para que puedan ir, como una especie de conciliación de la vida familiar, como ellos no pueden dejar a los niños con alguien en ese momento pues hay unas personas que se ocupan, hacen una serie de dinámicas y juegos con los niños, mientras los padres están en los cursos de formación (E5: 5:123).</i></li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A ver esto, el PAAD que le llamamos, que es el programa de prestaciones asistenciales en domicilio incluye varios proyectos. Uno es de ayuda a domicilio parte de ese servicio está externalizado en una empresa externa, parte lo llevamos con cuatro auxiliares que son empleadas del ayuntamiento (...). Además, en el PAAD, no solamente está esta empresa, este servicio de ayuda a domicilio está también lo que se llama “Xantar na casa”. Bien, que también trabaja con una empresa concreta. Está también el transporte adaptado que también trabaja con otra empresa (E7: 7:14).</i></li> <li>- <i>Programa II. Convivencia y autonomía personal y familiar. El ayuntamiento de Culleredo cuenta para esto con siete servicios que previenen y palian estas situaciones descritas que se presentan bajo la forma de subproyectos, estos son: ayuda a domicilio, comedor sobre ruedas, teleasistencia domiciliaria, lavandería sobre ruedas, préstamo de ayudas técnicas, transporte adaptado y servicio de canguraje (en fase de puesta en marcha) (E19: 19:63).</i></li> </ul>	
Modelo de acompañamiento	Diversidad de espacios de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si es intervención desde luego tiene que ser, no es aquí, es en el domicilio, es en el acompañamiento al médico, es bueno, es el acompañamiento a un centro de actividades o bueno (E2: 2:81).</i></li> <li>- <i>O un rapaz sabemos que si no se le acompaña no va al médico, pues también se va a domicilio. Pero lo que es organización doméstica dentro del domicilio, en este momento no estoy haciendo. Después en el despacho y en los momentos de acompañamiento. Pues una vez a lo mejor que se le acompañó al psiquiatra, pues al salir del psiquiatra hablar sobre todo lo que allí pasó, o si tengo cosas pendientes pues a lo mejor en una actitud más informal con la persona pues planificar lo que vamos a hacer o así (E6: 6:94).</i></li> <li>- <i>Sí, porque si la intervención está basada en el acompañamiento eso quiere decir que por ejemplo 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 (E9: 9:96).</i></li> <li>- <i>Y nosotras a través del acompañamiento es que los acompañamos en muchos aspectos de su vida, en cualquier ámbito. Desde, claro a ver, pues cuestiones como..., hay cosas que no se pueden hacer desde un despacho. Es decir, pues una planificación familiar no se puede hacer desde un despacho, entonces son todos esos acompañamientos que te llevan a ir mejorando las situaciones (...). No, es un trabajo de campo. Es más un trabajo..., utilizamos las entrevistas porque son necesarias también, evidentemente. Pero es más un trabajo de campo, tanto en los domicilios como en el entorno (E9: 9:98).</i></li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

	Filosofía de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La filosofía aquí, es que cuando tu intervienes con una persona llegue a ser lo más autónoma posible [enfatisa], si es autónoma del todo, genial. Entonces, bueno, es ir también quitando recursos que en un momento dado pueden ir haciendo falta pero que bueno (...) (E2: 2:91).</i></li> <li>- <i>Por otra parte, está el acompañamiento a las personas. Es decir, nuestra función no queremos que sea asistencial en el sentido de repartir recursos, derivar gente a otros recursos o remitir de un profesional a otro, sino hacer un proceso de acompañamiento para que las propias personas hagan su cambio de vida, ¿no? (E10: 10:3).</i></li> </ul>	
	Búsqueda de la autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nosotros también le damos a cada uno de ellos una serie de responsabilidades que van cambiando a nivel mensual, también. Responsabilidades muy sencillas, como por ejemplo pues poner la mesa, ..., poner el lavavajillas, ocuparse de la lavandería y el planchado, regar las plantas, poner los...pues barrer el taller. No sé cosas así pues sencillas por las que van rotando todos, y se cambian todos los meses (E3: 3:24).</i></li> <li>- <i>Y el acompañamiento necesario cuando lo es. Es decir, también una cosa es un acompañamiento porque hay habilidades sociales que no permiten que esa persona se abra a, pues, no tenga la capacitación para ir a un juzgado y pedir una serie de papeles, porque no tiene esa formación ni tiene esa..., hay gente que no tiene esa capacidad sinceramente (...). Lo que sí que se intenta y se hace, es que cada vez esas personas sean más independientes. Entonces acompañamientos necesarios. Después hay cosas que el usuario hay cosas que las puede hacer y tú sabes que las puede hacer, que las haga él. Es decir, si tú puedes, lo sé porque nos ha pasado, si yo he salido por ahí y yo sé que tú vas a Coruña o yo sé perfectamente que tu sales los sábados por Coruña por la noche, sé perfectamente que eres capaz de coger y saber dónde está ir a Hacienda o dónde está el INEM y pedir tu vida laboral. No sé si me entiendes. Entonces si esa persona tiene esa capacitación, se hace el seguimiento pero no se hace el acompañamiento. El acompañamiento solamente se hace en algo que tú vieras necesario, o que tú quieras tener esa información para saber un poco cómo funciona el hogar (E5: 5:121).</i></li> <li>- <i>Si la madre puede llevar ella sola eso, pues yo no soy necesaria en ese campo, entonces tampoco...Intento no crear problemas donde no los hay, intento que sean los padres los que asuman las responsabilidades, aunque tengo que estar detrás (E6: 6:37).</i></li> <li>- <i>Nosotros estamos aquí para darles un apoyo, asesoramiento, para mejorar sus situaciones pero no para tomar las decisiones por ellos, salvo en cuestiones en las que ya haya pues menores por el medio, por ejemplo (E9: 9:99).</i></li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Programa I. Información y orientación social: se pretende hacer llegar a los vecinos la información sobre las prestaciones de este programa I y del resto de los programas de servicios sociales, en una relación de acompañamiento profesional en la oferta de esta orientación y asesoramiento (DOC18: 18:63).</i></li> <li>- <i>Programa II. Convivencia y autonomía personal y familiar: Motivar, estimular y predisponer para el cambio a aquellas personas y/o familias que necesiten de la mejora de actitudes para emprender un itinerario de inserción laboral y/o social que le conduzca a superar situaciones de dependencia y/o riesgo social (DOC19: 19:52).</i></li> <li>- <i>Programa III. Prevención, dinamización e inserción social: Implicar a los propios destinatarios del programa en el diseño de las intervenciones dirigidas a la resolución de sus problemas fomentando su autonomía a través del acompañamiento profesional individual y de la dinamización grupal (DOC20: 20:85); informar, asesorar y acompañar a los menores y a sus familias a todos los recursos existentes que desde cualquier aspecto vital les pueden afectar y que les garanticen disfrutar del mismo nivel de bienestar social y del resto de los ciudadanos (DOC20: 20:86); construir espacios socioeducativos abiertos que, dotados de un alto nivel de acompañamiento profesional, sirvan de plataforma para la integración social de la población infantil y juvenil de riesgo y de sus familias (DOC20: 20:86).</i></li> </ul>	
	<p style="text-align: center;">Coordinación con recursos del territorio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Necesitas trabajar durante tiempo con esa persona para conseguir recuperar o para conseguir...pues que sea lo más autónoma posible, ¿no? Y en eso también se trabaja, en tema de acompañamiento a psiquiatras, o en tema de buscar y planificar pues una serie de actividades a la semana o todo ese tipo de apoyo (E2: 2:9).</i></li> <li>- <i>Pues si realmente está dependiendo mucho del psiquiatra o no tiene pues la autonomía suficiente en ese momento porque está pasando por una crisis o yo qué sé y necesita acompañamiento, incluso conversación con el propio psiquiatra, se intenta trabajar coordinadamente y con él (E6: 6:19).</i></li> <li>- <i>Nosotros, a ver, hacemos una intervención educativa basada en el acompañamiento sobre todo y en la movilización de recursos. Claro, nosotras como educadoras aquí tenemos que..., a ver trabajamos con una diversidad de problemáticas enorme y nosotras no somos especialistas en todo. Entonces, es muy importante el movilizar recursos también, porque va a ser donde los van también a tratar de una manera más adecuada, ¿no? (E9: 9:94).</i></li> </ul>	

## 1.2. Sant Adrià de Besòs

### Principios básicos

Componentes de la intervención	Concepto	Expresado por	Interpretación de la relevancia del concepto en el caso
	Universalidad	<p data-bbox="555 850 741 938">Cronificación de la situación de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="763 470 1778 558">- <i>Hay una base de casos en seguimiento que bueno es archiconocida por así decirlo en el barrio, totalmente, con todas las características que no hay mucha regeneración de gente (E24: 24:4).</i></li> <li data-bbox="763 579 1778 639">- <i>El PIRMI engancha. El PIRMI ya, entonces ya no buscará trabajo porque ya lo tiene, ya tiene el PIRMI, ya lo tiene, y claro es como ¿no? (E25: 25:61).</i></li> <li data-bbox="763 660 1778 748">- <i>Por eso el prototipo de chaval que se levanta antes de la tarde, coge su pajarito, va fuera, hace sus trapicheos, va fuera (...). Sus porritos, su historia y va pasando y ve la vida pasar, y ve la vida pasar (E24: 24:91).</i></li> <li data-bbox="763 769 1778 979">- <i>Y luego está también la capa de gente que atendemos que son casos crónicos. O sea, que son las situaciones de una desestructuración tal que realmente haya un periodo económico bueno o malo, es muy difícil que puedan hacer un cambio o que hagan un enganche. Hacen pequeños cambios, ¿vale? Pues venga va, vas consiguiendo que hagan un pequeño curso, venga va; has conseguido tres meses de trabajo en tal lugar, muy discontinuo (...) pero claro es difícil porque no tienen el soporte familiar, vecinal porque claro se mezclan con... (E24: 24:66).</i></li> <li data-bbox="763 1000 1778 1211">- <i>Entonces claro, tú ves un perfil de chico o de chica que proviene de una familia desestructuradísima, con problemas de drogas a nivel familiar, incluso de él o de ella, bueno, pues con una serie de carencias brutales y “ah, oye, he encontrado a un chico o una chica y me voy a casar”, “¿quién es?”. Empiezas a indagar sobre la otra persona y tres cuartos de lo mismo (...) Entonces claro, qué ocurre..., exactamente, vuelves a una reproducción total y absoluta de los patrones, ¿vale? Y no han tenido otros patrones, claro (E24: 24:67).</i></li> <li data-bbox="763 1232 1778 1291">- <i>Siempre la misma gente, las mismas historias, los mismos...es que estoy muy cansada (E22: 22:93).</i></li> </ul>	<p data-bbox="1816 730 2040 762"><b>Muy relevante (++)</b></p> <p data-bbox="1809 794 2047 855">Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p data-bbox="1816 890 2040 951">Se registra en varias técnicas</p> <p data-bbox="1809 986 2047 1046">Se han creado memos analíticos</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque claro llevar el mismo, el mismo siempre es que te subes por las paredes. Eso ha pasado algunas veces con alguno ya lo hemos hecho. Porque claro a lo mejor hay algún miembro de la familia que está hasta aquí de, y dices, nada no puedo más (E25: 25:75).</i></li> </ul>	
		Población destinataria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los servicios sociales de atención primaria atienden las necesidades sociales de la población en general (DOC37: 37:4).</i></li> <li>- <i>La ley lo que recoge ya son cosas que estábamos haciendo, no creo que haya habido, sí, todo el tema de la universalización y todo eso que a nivel filosófico ya está, pero que yo creo que es algo que los servicios ya estaban haciendo, bueno, pero para mí esa parte es importante (E28: 28:47).</i></li> <li>- <i>Es que yo entiendo que la educación social, exactamente (...) Es para toda...Bien por edad o por problemática (E24: 24: 89).</i></li> <li>- <i>Aquí trabajamos con toda la población (E24: 24:45).</i></li> <li>- <i>Está cambiando el perfil, está viniendo gente "normalizada" a servicios sociales (E23: 23:63).</i></li> <li>- <i>Gente con PIRMI, con adolescentes, con dificultades de límites, usuarios de salud mental (E28: 28:31).</i></li> <li>- <i>Nosotros también llevamos adultos, hay casos de gente mayor por ejemplo también si son casos muy complejos por ejemplo se trabaja de forma interdisciplinar, o sea, una situación por ejemplo de vulnerabilidad que tenga cualquier persona, entraremos también educadores (E24: 24:46).</i></li> <li>- <i>Estamos trabajando con personas de una gran fragilidad a veces, emocional, psicológica, etc., etc. (E22: 22:141).</i></li> <li>- <i>Comenzamos hablando del "taller de límites" que está programando con B. Se dirige a madres jóvenes con hijos en Educación Primaria y que hayan manifestado en alguna ocasión o los profesionales de servicios sociales hayan detectado dificultades para poner límites a sus hijos (DC35: 35:38).</i></li> </ul>	
		Infancia y adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Colectivos todos, todos un poco, ¿eh?. Pero sí que te encontrarás mucho que los educadores básicamente se centran en menores. Lo que pasa que no es mi caso. Yo siempre he rehuido de eso (E23: 23:29).</i></li> <li>- <i>Trabajo la atención directa, los casos que tengan una especificidad en temas de infancia y juventud son las que yo llevo al equipo de atención primaria (E26: 26:7).</i></li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y hay casos que yo, por ejemplo, trabajo con las familias pero no trabajo con los niños, ¿no?, o con jóvenes y en cambio se ha de trabajar con la familia. Otros que trabajo con jóvenes y no conozco a la familia para nada. Otros, es que cada situación, depende de la demanda, la situación, etc. (E26: 26:19).</i></li> <li>- <i>Sí, fundamentalmente [trabajo con familias y con menores]. Sí, tengo algún caso puntual, puntual, que también ¿eh?, de algún adulto. Porque bueno por circunstancias hemos comenzado compartiendo el caso y bueno (E22: 22:42).</i></li> <li>- <i>Bueno pues..., sí que es cierto que en general tenemos más casos de infancia y adolescencia, gente mayor no solemos tener (...). Mamás jóvenes con niños, papás jóvenes con niños. Sí, esto también pasa. Por ejemplo, tercera edad es lo que tal vez tenemos menos (E24: 24:90).</i></li> <li>- <i>Se trata de un grupo de chicas de entre 14 y 15 años que están sin hacer nada, que son absentistas o son semi-absentistas (DOC35: 35:50).</i></li> <li>- <i>El grupo lo van a conformar inicialmente, 12 alumnos, 10 chicos y 2 chicas de 4º de ESO del IES Vázquez Montalbán (DOC36: 36:11).</i></li> <li>- <i>Ha contado con la participación regular y estable de 10 chicos y chicas de entre 14 y 16 años, y 3 más, con una participación más puntual (DOC 36: 36:40).</i></li> </ul>	
	Planificación	Necesidad de priorizar las intervenciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces, las citas que tenemos ya pactadas, ¿no?. Y en la agenda que se dice (E22: 22:78).</i></li> <li>- <i>A veces tienes proyectos en la cabeza y dices “ostras qué guapo”, pero no puedes, no puedes, porque no puedes ni hacer las programaciones siquiera para ese...ni siquiera vamos sentarte para ponerte a organizarlo y tal (E24: 24:95).</i></li> <li>- <i>No como...y saber priorizar lo que son urgencias y no, aquí todo el mundo es urgente. Urgente puede ser un carrito para ellos porque ya chillan, entonces...priorizar mucho, porque además también tenemos urgencias domésticas, claro, lo que es urgente y lo que no es urgente. A ver este señor está mal, ya lo sé, pero bueno ha estado mucho tiempo mal, no le ha venido de dos días. Y esto otro es más..., priorizar cosas esto es difícil (E25: 25:47).</i></li> <li>- <i>Claro, tú no puedes, todo vital es que no llegas. Es imposible. Entonces hay que empezar a pensar, parar y esto es más urgente, esto urgente pero un poquito menos, claro, e ir organizando (E25: 25:48).</i></li> <li>- <i>Yo no soy muy de planificación, ¿eh?, no. Yo soy un...o sea, yo pienso que uno de mis</i></li> </ul>	<p><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

			<p><i>puntos débiles es que soy poco organizado... (E23: 23:42).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo soy bastante a salto de mata (E23: 23:77).</i></li> </ul>
	Falta de directrices		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No, es que sabes que pasa, es que no tenemos nada definido. Y cada uno..., no hay una línea que digas desde arriba...No, no hay nada definido es todo muy amplio (E22: 22:10).</i></li> <li>- <i>Llega un momento que entre los equipos sí que, a nuestra manera, nos hemos de adaptar, qué proyectos ahora podríamos hacer, qué no, y nos hemos de adaptar un poco a la realidad que nosotros vivimos cada día y eso lo hacemos, lo hacen los equipos. Porque además es que con que, como es así autogestionado, no podemos quedar parados, porque es que sino ya... (E26: 26:77).</i></li> </ul>
	Flexibilidad y adaptación a la realidad		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La rigidez aquí no sirve para nada, dificulta mucho (E26: 26:52).</i></li> <li>- <i>Y también muy los casos, son los casos los que acaban un poco también pidiéndote. Hay momentos que unas personas te piden que estés más, otros momentos que te puedes despegar un poquito más de las familias (E23: 23:78).</i></li> <li>- <i>Los adolescentes son mucho de la inmediatez y si es un tema que tú consideras que es importante pues aunque no lo tenías preparado ese día, sales y lo atiendes. Los adolescentes te hablo, más que nada (E22: 22:79).</i></li> <li>- <i>Si quieres hacer un buen proceso educativo con la gente, pues claro, cada uno tiene su vida, cada uno tiene su proceso y cada uno tiene su historia. Entonces no es “tú tienes que hacer esto”, van y lo hacen, no funciona así (E24: 24:94).</i></li> <li>- <i>Cada uno sí que es cierto que se adapta a la realidad que tiene, a su entorno, pero también es cierto que cada uno en este momento por ejemplo, con todo lo diferentes que son, tienen mucho peso a nivel individual (E28: 28:46).</i></li> <li>- <i>No siempre es posible seguir el plan de trabajo y muchas veces, durante el curso, se modifica según las posibilidades, evolución y necesidades de cada infante (DOC36: 36:127).</i></li> <li>- <i>En el mes de junio se va a hacer algún encuentro puntual, pero a causa de los exámenes finales y por falta de motivación se va a cerrar el grupo un poco antes de la fecha prevista (DOC36: 36:150).</i></li> <li>- <i>Se va a tener que bajar el nivel de contenidos y conceptos, porque la dispersión, la falta de concentración, el hablar permanentemente y todo a la vez, hace que una explicación teórica o una acción fuese muy costosa (DOC36: 36:144).</i></li> </ul>



	Evaluación	Falta de definición y utilidad de los procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mira, hacemos las memorias. A ver nosotros introducimos en el programa de la Diputación, los compañeros ¿ya te lo han explicado lo que es el XISSAP? (...) para nosotros es como una tarea perdida que no le encontramos provecho, ningún provecho. Porque sí que es verdad que estamos en red muchos ayuntamientos, si miras sirve para algo, de que tiene centralizada información de los municipios, de que a partir de ahí la Diputación, los ayuntamientos o lo que sea pueden sacar sus propias conclusiones, sus estadísticas. Está bien, su función la tiene. Ahora para nosotros no tiene ninguna, es una faena más o menos, que además de registrar tu expediente, has de introducir los datos en el programa este de la Diputación, es un coñazo (E26: 26:56).</i></li> <li>- <i>[Memoria anual] cree que sirve a los coordinadores y jefes para realizar reestructuraciones pero a nivel de los profesionales no se utiliza (DC35: 35:47).</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
		Evaluación final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nuestras evaluaciones las hacemos nosotros, o sea, qué evaluamos, cuando al final de cada año evaluamos: cómo ha ido la coordinación con todos los centros escolares, cómo ha ido la coordinación con los centros sanitarios, cómo, por ejemplo, si todo el tema de coordinaciones y trabajo así más comunitario, ¿no? A nivel individual no valoramos, pero al nivel de PIRMI las compañeras sí (E26: 26:39).</i></li> <li>- <i>Sobre los objetivos que se habían ideado para las sesiones de habilidades sociales decir que son de difícil evaluación y que van en función de las personas y no tanto del grupo clase. Objetivos como la confianza en sí mismos, la iniciativa personal, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, etc., son un trabajo de tiempo (y se ha tenido muy poco) y de capacidad de introspección y confianza en el “otro” (...). Así mismo, evaluar el incremento de la autoestima, su asertividad, el respeto a sí mismos y a los otros, la cooperación, etc., se hace igualmente compleja y no es una cosa para evaluar globalmente (DOC36: 36:8).</i></li> </ul>	
		Seguimiento de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces por ejemplo los martes está el teatro social al que yo procuro ir un ratito antes de la hora para hablar con los chavales que yo llevo, cómo estás, cómo ha ido la semana, un poco así informal (E22: 22:84).</i></li> <li>- <i>No hacemos seguimiento de los casos...Por ejemplo los PIRMIs estamos tramitando laborales porque no tienes que hacer el seguimiento como en un psicosocial, sabiendo que lo mejor es psicosocial (E23: 23:39).</i></li> <li>- <i>A nivel individual no valoramos, pero al nivel de PIRMI las compañeras sí (E26: 26:39).</i></li> <li>- <i>“Ves a casa de la X [risas], no a servicios sociales. (...) Entonces eso es lo que nosotros valoramos que...claro, yo creo que la reflexión esa de “educativamente cómo he</i></li> </ul>	

			<p>avanzado”, no. Porque además nuestros niveles también son más bajitos, ¿eh?, de poder hacer esa abstracción. Pero el hecho de decir “ve a casa de la X que ella te ayudará”, quiere decir que a ella le ha servido (E24: 24:104).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Está basado en la atención individualizada, casi exclusivamente. Tú no puedes registrar reuniones de coordinación que no estén vinculadas a un caso individual. Claro, entonces para mí eso no tiene ningún tipo de validez, ni me es útil, ni me sirve (...) si queréis hacer una cosa que yo use hacerla que sea útil también para la figura del educador y del trabajo que hace (E23: 23:82).</li> <li>- Porque claro, porque tiene el PIRMI ya está. Ya está no, claro que hemos acordado esto, esto y esto y tú no haces nada, ni vas a tu psicólogo, ni te buscas trabajo, no haces nada, pues chica el PIRMI se corta, ¿por qué?, porque era un pacto y tú no lo has cumplido. No pasa nada (E25: 25:66).</li> </ul>	
	Trabajo en equipo	Ausencia directrices comunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En algún momento hemos escrito cuáles son los criterios para que un caso sea interdisciplinar pero no creo que en este momento nadie lo tenga presente y que quizá estaría bien en algún momento retomarlos, ¿no?, de ver qué tipo de criterios se utilizan para determinar que un caso, ahora nos basamos en la complejidad, ¿vale? (E28: 28:41).</li> <li>- Entonces ellos en ese sentido funcionan así. Se trabaja también de forma interdisciplinar en determinados casos que yo creo que en algún momento hemos escrito cuáles son los criterios para que un caso sea interdisciplinar pero no creo que en este momento nadie lo tenga presente (E28: 28:42).</li> <li>- Pero lo que sí que es verdad que los equipos en general o como mínimo cuando yo he estado, sí que hay aquella sentada o aquellos momentos para decir, bueno, hacia dónde hemos de tirar, ¿no?. Una de las pegas o ventajas que tenemos en Sant Adrià es que los equipos nos lo guisamos y nos lo comemos solitos, ya lo sabes, ¿no?. Porque no tenemos directrices, porque nadie nos dice para dónde tirar (E26: 26:64).</li> <li>- Por la parte que me toca de servicios sociales unas líneas de trabajo claras, no sabemos muy bien dónde estamos, como si dijésemos, en atención Primaria sobre todo (E26: 26:65).</li> <li>- Eso es una cosa que los educadores se han quejado bastante, de que faltan directrices, faltan... (E26: 25:43).</li> <li>- No, es que sabes que pasa, es que no tenemos nada definido. Y cada uno..., no hay una línea que digas desde arriba... No, no hay nada definido es todo muy amplio (E22: 22: 10)</li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

		<p>Culturas profesionales divergentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque no todos los profesionales empatizamos igual y vemos las cosas igual, yo la puedo ver de un color, el otro la ve de otro color, y ¿quién es más listo?, sabes, un poco así. Entonces vamos tirando cada uno poco a nuestro aire (E22: 22:32).</i></li> <li>- <i>Una dificultad también es que...digamos que los diferentes profesionales muchas veces que intervenimos con una familia no nos ponemos de acuerdo porque cada uno tenemos una visión como muy nuestra, muy interna de las dificultades o de la situación de la familia y no nos ponemos de acuerdo (E22: 22:30).</i></li> </ul>	
		<p>Ausencia liderazgo coordinadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La lógica sería que en cada uno de los equipos hubiese alguien dentro de los centros que fuese el coordinador de ese centro y que realmente desde allí mismo pudiese valorar las dificultades que hay, qué se tiene que resolver, que tuviese que priorizar, porque si no la historia es entre tres cómo lo vas manejando, ¿no? (E28: 28:9).</i></li> <li>- <i>Los equipos se autorregulan, porque la mayoría de los profesionales tiene mucha experiencia en servicios sociales. Sin embargo, también aumenta la carga de trabajo al tener que autoorganizarse y buscar alternativas sin una coordinadora de centro (DC35: 35:29).</i></li> <li>- <i>Llega un momento que entre los equipos sí que, a nuestra manera, nos hemos de adaptar, qué proyectos ahora podríamos hacer, qué no, y nos hemos de adaptar un poco a la realidad que nosotros vivimos cada día y eso lo hacemos, lo hacen los equipos. Porque además es que con que, como es así autogestionado, no podemos quedar parados, porque es que sino ya... (E26: 26:77).</i></li> <li>- <i>La lógica sería de que en cada uno de los equipos hubiese alguien dentro de los centros que fuese el coordinador de ese centro y que realmente desde allí mismo pudiese valorar las dificultades que hay, qué se tiene que resolver, que tuviese que priorizar, porque sino la historia es entre tres cómo lo vas manejando, ¿no? (E28: 28:9).</i></li> <li>- <i>Y yo creo que en ese sentido la estructura, para mí, en este, no está bien planteada. No sé si realmente tendría que ser distinto y que esta figura, esta de tres no existiese, que hubiese de centros o algo así, ¿sabes?(...). No es lo mismo el poder trabajar con un equipo estando allí que entonces pues puedes trabajar muchísimas cosas desde la proximidad y tal, que sino desde tan lejos lo de trabajar así con el equipo y todo eso se hace como bastante inviable, ¿no? (E28: 28:10).</i></li> <li>- <i>La necesidad de que existiese un coordinador para cada una de las UBASP, dado que ella al no estar allí físicamente y no vivir directamente las dificultades de los equipos, tiene dificultades para coordinar y establecer unas líneas de actuación (DC35: 35:81).</i></li> </ul>	

		<p>Reuniones de casuística</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Casuística hace referencia a casos, tanto ayudas económicas que se puedan hacer, que se puedan sacar aquí en equipo, o por ejemplo casos directamente de no sé qué hacer con este caso ¿vale?, pues un poco entre todos pensemos a ver hacia dónde puede ir, qué tipo de recursos se pueden mover, etc., etc., qué tipo de cosas se puede hacer (E24: 24:108).</i></li> <li>- <i>Cuando tenemos un caso muy complicado lo explicamos “mira tenemos, tengo esa familia, me ha pasado esto, vosotros como lo veis, dadme una opinión, dadme una visión desde fuera, ¿no?”. Y muchas, muchas veces, los casos que han “petado” son casos conocidos por todo el equipo (E22: 22:92).</i></li> <li>- <i>Luego además las coordinaciones con, todo el trabajo interdisciplinar el que lleva el educador social con el asistente social y claro se reúnen como se puede, pero normalmente semanalmente, entonces se habla de los casos lo que hace uno, que hace el otro, qué hacemos, qué tal, pues no estamos de acuerdo, pues se lleva a casuística, es que yo pienso tal, el otro piensa cuál, qué os parece, no sé qué...es un poquito así, es un poquito así (E24: 24:107).</i></li> <li>- <i>Entonces ellos tienen sus propias reuniones de casuística donde hacen el traspaso de los casos que bueno, allí se discuten un poco los casos... (E28: 28: 55).</i></li> </ul>	
		<p>Reuniones de equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tenemos la reunión de equipo que es la reunión de coordinación de nuestra coordinadora, que es también una vez a la semana (E26: 26:67).</i></li> <li>- <i>Y luego en el caso de equipo básicamente, equipo es con nuestra coordinadora (...) y estamos todos nosotros. Entonces lo que se hace principalmente es traspasar casos de primeras visitas a seguimiento y luego por otra parte bueno informaciones que lleguen desde el Ayuntamiento, al no estar ubicados en el Ayuntamiento no nos llegan determinadas informaciones, ella, de alguna forma la Cap es la que nos, el vínculo con el ayuntamiento a nivel más macro. Pues programas que puedan surgir de otras áreas, planes de ocupación que surjan, no sé..., ha llamado de la Dirección General de Atención a la infancia y se va a hacer tal protocolo (E24: 24:110).</i></li> <li>- <i>De equipo, sí. Tenemos la de equipo con la Cap, que es cuando explica cosas de otros equipos y esto con F (E25: 25:31).</i></li> </ul>	
		<p>Supervisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Luego tienen un apartado de supervisión que ahí sí que ya es más amplio y que sí que lo que ya ni el equipo ha sido posible resolverlo en equipo, pues se lleva para allí. Desde eso a otra cosa, ¿eh?, las supervisiones las pueden utilizar un poco para lo que quieren. Todo y que la Diputación siempre dice casos, más casos, y tal, no pero bueno, sí que a veces se pueden trabajar más cosas (E28: 28:55).</i></li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y tenemos un encuentro de supervisión cada mes, más o menos. Cada mes, ¿eh?</i> (E26: 26:68).</li> <li>- <i>Y también supervisión, una vez al mes hacemos supervisión todo el equipo también, que eso también es muy interesante. Que viene un agente externo</i> (E24: 24:113).</li> </ul>
		Encuentros informales de coordinación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y luego espacios así, y luego también situaciones de crisis, que de repente: “nos tenemos que encontrar para hablar de un tema o lo que sea”. Y lo hacemos y buscamos ese espacio. Y luego lo de los espacios informales, has visto el poco espacio que tenemos nos enteramos de los casos de todos, de lo que te pasa a ti, de lo que te pasa a mí</i> (E23: 23:91).</li> <li>- <i>Y hay, cuando alguien tal, pues se busca..., aunque no sea aquí bien sentados y tal, pues se busca en un despacho o en otro y se hace un poquito así de...porque ha pasado algo, porque te angustia no sé qué, porque no sé qué, funcionamos bastante de pasillo nosotros, ¿eh?</i> (E24: 24:73).</li> <li>- <i>Y luego sí dentro del equipo, no sé, todos funcionamos como, si alguien tiene una duda una pregunta y el que se le ocurra pues a veces intenta...“uy mira a mí se me ocurre que...”, “oye, pues en este caso es que no sé qué hacer, ¿no?”. Pues, tú lo dices, lo, o individualmente a F. [la coordinadora], o lo dices en el equipo, y entonces dicen “oye, pues podrías hacer no sé qué y tal”</i> (E25: 25:74).</li> <li>- <i>Lo que pasa que en un equipo pequeño nos estamos coordinando continuamente</i> [risas] (E26: 26:69).</li> </ul>
		Atención directa y contención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La situación de las personas y de las familias en este momento no son situaciones que tengan, que yo crea que tengan que plantearse como muy a largo plazo, ¿no?. De ahí que se ofrezca una atención inmediata, sobre todo de contención. De poder no sé, de poder parar determinadas historias para que la cosa no vaya más allá</i> (E28: 28:56).</li> <li>- <i>Lo comunitario también viene por ley, porque dejamos siempre ¿no? (...) relegado, siempre es lo último, ¿no?, cuando yo entiendo que debería ser lo primero</i> (E23: 23: 94).</li> <li>- <i>Cada uno sí que es cierto que se adapta a la realidad que tiene, a su entorno, pero también es cierto que cada uno en este momento por ejemplo, con todo lo diferentes que son, tienen mucho peso a nivel individual</i> (E28: 28:6).</li> <li>- <i>En la última programación hemos dicho no vamos a hacer proyectos y programas porque no podemos y no nos han dicho nada desde arriba...</i> (E23: 23:76).</li> </ul>



			<p><i>servicios sociales. Ya no tenía las fuerzas ni la energía de cuando comenzó en el barrio X y ella misma lo reconocía. Percibí en ella cierto desencanto y fatiga.</i></p> <p><i>Pensé que podía ser casualidad, pero otro de los educadores que había trabajado antes en el barrio X en una época de fuerte trabajo comunitario, con un equipo de técnicos fuertemente organizado e implicado a finales de los 90 también se mostraba desencantado con la profesión. Me dio la sensación de que la fuerte implicación que habían tenido en esa época, viviendo el barrio intensamente había absorbido todas sus energías. Ahora se dedicaban a “cumplir con su trabajo”, pero sin esa ilusión e implicación que ellos mismos decían que había de tener el educador/a en servicios sociales.</i></p> <p><i>Otro informante con el que había contactado antes de entrevistar a los educadores de servicios sociales, y que casualmente había trabajado en ese equipo que no interesaba políticamente y fue “desmantelado” me transmitió la misma sensación. Habían invertido mucho y no se había valorado... estaban “quemados” y creo que con menos esperanza y menos iniciativa para promover iniciativas que contribuyan a la transformación, situación agudizada por la crisis socioeconómica actual que ha implicado un aumento de la demanda en servicios sociales, sin nuevos recursos y con más burocracia.</i></p> <p><i>El educador/a no puede salir del centro, no puede hacer trabajo comunitario porque no tiene recursos, tiempo y lo que es peor... se le han “quitado las ganas”. Falta también la motivación y el apoyo a los profesionales y <u>entre</u> los profesionales (DC35: 35:15).</i></p> <p><i>- También me comenta su malestar porque se siente “incomprendido”, especialmente en aquellos casos en los que los participantes lo tienen a él de referente y los otros servicios no responden (DC35: 35:61).</i></p>	
--	--	--	--	--

## Modelos de intervención

Modelos de intervención socioeducativa	Expresado por		Interpretación de la relevancia del concepto en el caso
Modelo preventivo	Prevención primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ahora básicamente orientar, informar, son las dos principales (E24: 24:187).</i></li> <li>- <i>Esta actividad se desarrolló en un ambiente muy distendido, con una gran participación de las mujeres que acudían a la exposición. Las educadoras y el guía de la misma incitaba al debate y las mujeres debatían en torno a la igualdad de derechos, la violencia doméstica, las posibilidades de realizar una denuncia y que ésta consiga mejorar la situación, etc. (OB31: 31:7).</i></li> <li>- <i>Concienciar al colectivo de mujeres acerca de que la violencia no es un comportamiento natural, sino una construcción social (OB31: 31:9).</i></li> <li>- <i>Durante este trayecto de regreso a casa, los chicos conversaron con la educadora acerca de diferentes temas: relaciones de pareja, relaciones familiares... y uno de ellos le mostró un piercing que se había hecho en la lengua. Resultó interesante que la educadora aproveche estos espacios informales para conversar con los chavales y trabajar ciertos temas. En este caso se centró sobre todo en las relaciones de pareja, las desigualdades de género, en la reproducción de patrones de superioridad respecto a la mujer que ejercían algunos chicos, etc. Fue un espacio rico y de gran interés para observar la actuación del educador en la calle, en concreto con los adolescentes (DC35: 35:98).</i></li> <li>- <i>Mañana por decirte algo, mañana llevamos a un grupo de mamás a una exposición que hay sobre violencia de género para trabajar todo este tema (E24: 24:102).</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
	Prevención secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eso por una parte, y que sí, que hay personas con muchos problemas y que viven con muy poco. Entonces eso, y que claro, y también eso, si tienes tantos problemas económicos bueno pues no tengas niños, porque los niños, es decir, claro van teniendo muchos niños madres muy jóvenes que viven una situación muy precaria (E25: 25:10).</i></li> <li>- <i>Es un vivir al día, es un “yo salgo y veremos qué pasa luego”, “yo me gasto y luego ya veremos lo que tengo” o “yo pido por pedir” o... ¿no?, y eso es una parte educativa que sí que puedes ir, ¿no?, trabajando. Pues en vez de... te compras el pan Bimbo y te haces el bocata (y luego te sale la cuenta), ¿no?, que sí que van a desayunar al restaurante, a comer al restaurante. Que sí, que sí que hay problemas económicos pero</i></li> </ul>	



		<p><i>luego hay una parte que es organi..., es muy vivir al día y lo que tengo lo gasto (E25: 25:148).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comenzamos hablando del “taller de límites” que está programando con B. Se dirige a madres jóvenes con hijos en Educación Primaria y que hayan manifestado en alguna ocasión o los profesionales de SS hayan detectado dificultades para poner límites a sus hijos (DC35: 35:38).</i></li> <li>- <i>Los jueves que me toca el taller de habilidades sociales, una vez al mes. Entonces yo me lo preparo el taller, depende del tema que queramos tratar y estoy con ellos 2 horas (E22: 22:80).</i></li> </ul>	
	Trabajo de calle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Claro, por eso el trabajo está un poco así en sierra, porque depende del volumen puedes dedicarte más a la calle, porque salir a la calle significa entrada de casos también. Porque claro, yo voy a por ti, pero tú estás con él, entonces de repente, claro. Salir a la calle es ir a buscar más casos también (E24: 24:184).</i></li> <li>- <i>A: Sí y a veces es mejor un banco de la calle que y te lo encuentras, y apareces y te sientas y tal...que ¿no?, es como que... ¿no?, es como que...</i> <i>B: A veces aprovechando pues eso, que vas a cualquier sitio te encuentras a gente por la calle... (E24:24: 183).</i></li> <li>- <i>Exactamente. Puede ser que te lo encuentres también en la calle y que no sea con cita. O sea a partir de ahí también aprovechas el contexto (E24: 24:187).</i></li> <li>- <i>A raíz de trabajar de este modo, el equipo de Servicios Sociales creemos que el trabajo de calle siempre tendría que estar presente en nuestro trabajo. Valoramos positivamente todas las dinámicas que suceden. A modo de ejemplo, destacar que es en la calle donde los trabajadores sociales y educadores sociales perdemos nuestra categoría social y es posible que se den procesos sociales espontáneos que difícilmente se pueden dar a la oficina de Servicios Sociales. Se valora la importancia de detectar zonas y necesidades. Es un trabajo preventivo muy importante (DOC36: 36:97).</i></li> </ul>	
	Falta de reconocimiento político del modelo en la práctica cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo pienso que, claro, lo educativo, lo preventivo es siempre también más a largo plazo, no se ve tanto, no es tan cuantificable, ¿no?, lo que decíamos antes, en cambio la gestión, que es “tantos PIAs hechos, tantos PIRMIIs hecho, ¿no?, y me han venido diez niños a la fiesta [ironía]” (E23: 23:168).</i></li> <li>- <i>Yo cuando en las reuniones digo por qué hemos dejado de hacer comunitario, preventivo, porque esto, dependencia, lo que está estipulado viene por ley. Sí pero lo</i></li> </ul>	

		<p>comunitario también viene por ley, porque dejamos siempre ¿no? (E23: 23:166).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar todo el tema de la prevención, como una política a seguir antes de que las cosas se degeneren mucho (E29: 29:14).</li> </ul>	
Modelo comunitario	Educación social y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo por eso también decía que tiene fecha de caducidad lo de la educación social porque es un implicarte en el barrio, en la comunidad, en no sé qué, que te quita muchas energías, ¿sabes?. Entonces pienso que cuando una persona empieza pues a tener su propia familia, pareja u otros proyectos fuera esto va en detrimento de... (E23: 23:58).</li> <li>- Entonces si no puedes salir de aquí, no puedes hacer calle y evidentemente no puedes participar de la misma manera en las historias comunitarias que se hagan en el barrio. Entonces es un poco así, ahora estamos en crisis...entonces realmente supone un súper esfuerzo para los educadores hacer trabajo comunitario, ahora, supone un súper esfuerzo grande (E24: 24:51).</li> <li>- Y el que más el tema del comunitario, de la importancia de taladrar, de machacar de lo importante que es trabajar en la comunidad, lo importante que es salir a la calle, lo importante...yo creo que eso es lo que más, porque hemos sido pesados para aburrir vamos...Nos agotamos nosotros de oírnos (E24: 24:75).</li> <li>- Lo que es salir del despacho y otra cosa así sería donde tú tienes el poder porque vienen a tu casa [enfatisa], ¿vale?. Entonces el trabajarnos muchísimo la parte más informal y todo eso. Y eso es una cosa de “educas” total y lo comunitario también porque ya te digo hemos sido pesados para aburrir, pesados, pesados, o sea una cosa... (E24: 24:79).</li> <li>- Pero en barrios como este si el educador tiene que, vamos, básicamente lo mejor es comunitario y calle, es la mejor manera de trabajar pero eso no es compatible a veces con... (E24: 24:147).</li> <li>- O sea para mí sería muy la función de pasar de lo individual, a lo grupal y a lo comunitario, ¿no?, la traducción ésta (E23: 23:85).</li> <li>- Antes más, ahora por la crisis menos porque el volumen de trabajo es súper bestia, pero sí que es verdad que apostamos un poco por el trabajo en la comunidad, ¿vale?. Entonces hay diferentes proyectos que funcionan en el barrio, que han funcionado históricamente y tal, y entonces lo que sí que hacemos es que colaboramos con esos proyectos, ¿vale?. No sólo los educadores, que somos los que más, pero también los trabajadores sociales colaboran con estos proyectos a nivel de barrio, ¿no?. (...). Eso</li> </ul>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

		<i>sí que está, sobre todo a nivel de los educadores sí que está muy claro, que el trabajo no puede ser sólo individualizada, aquí sí (E24: 24:18).</i>	
	Disponibilidad horaria (exigencia y limitación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y ese es un trabajo muy difícil y muy duro que no estamos haciendo., porque también implica a nivel nuestro una flexibilidad horaria que no queremos...O sea, yo por ejemplo te diría si tuviera que trabajar ahora todas las tardes no lo haría. Es que no quiero trabajar todas las tardes [enfatisa], porque claro tengo un horario de puta madre trabajo todas las mañanas y dos tardes. Y ya trabajando dos tardes...Yo claro tengo una vida personal. Y yo sé y lo sé porque lo he hecho que el trabajo comunitario te implica mucho tiempo, mucho tiempo (E22: 22:70).</i></li> <li>- <i>Es que cuando tu trabajo es con la comunidad la gente no va a hacer los martes las reuniones porque tú sino no puedes, es decir que, entonces es bastante, lo hemos intentado alguna vez de decir tenemos unos horarios fijos y, tenemos unos horarios fijos pero es difícil porque de repente se monta no sé qué historia para celebrar el no sé qué y entonces claro, en las reuniones no está todo el barrio pendiente de ti tienes que adaptarte a lo que hay; eso es difícil (E24: 24:27).</i></li> <li>- <i>Exactamente, te implicaría el tener mucha disponibilidad de horario de y sobre todo en horarios que yo considero que son importantes para uno mismo que son las tardes noche. Incluso hay asociaciones que se reúnen a las 9 de la noche. Entonces tú imagínate yo que termino de trabajar a las 3:30, bueno yo o cualquiera, o mis compañeros a las 2:30 para hacer algo comunitario espérate a las 9 o a las 8 de la noche hasta las 11, esto es real ¿eh? porque ha habido proyectos (...). Y eso es así y el que no lo quiera ver se engaña. O sea no se puede hacer trabajo comunitario por las mañanas de 9 a 2, eso no existe, claro (E22: 22:71).</i></li> <li>- <i>El día que viniste tú que montamos lo de la exposición, todo eso claro requiere parar, qué perfiles, qué madres, las llamamos, claro, todo eso requiere un tiempo. Y eso fue un día, si eso fue una tontería, pero eso requiere unas horas. Unas horas, de sentarnos, el tema, el tema del bar, a qué madres irían, antes volverlas a llamar, el desayuno, hablar con los otros, con los (...) que eso aunque parezca, te requiere un trabajo (E25: 25:23).</i></li> </ul>	
	Acción comunitaria como una práctica deseable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ahora estamos fatal, pero se debería. Lo tenemos claro que se debería. Justamente en este momento lo que debería ser de verdad prioritario en la Primaria es el trabajo comunitario y no lo está siendo, se lo come todo la vorágine que yo le llamo, la vorágine de la individual se come los proyectos de grupo, los proyectos, todo, todo, todo (E22: 22:50).</i></li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo diría que algo muy importante es que esta pérdida del trabajo comunitario y de la prioridad, priorizar el trabajo comunitario por encima del individual es una gran cagada, para mi gusto, es una gran cagada (E22: 22:64).</i></li> <li>- <i>Entonces ahí yo pienso que el tema de retomar lo comunitario y los espacios de trabajo, pues todo eso, y el ponerme un poco más en el, en el tú y tú, tú y yo son dos cosas que tenemos que, por las que tenemos que trabajar (E22: 22:67).</i></li> <li>- <i>Yo creo que a nivel de trabajador social el tema está bastante bien ahora, que se ha ido aumentando ahora en cuestión de un año, o algo así porque también iban súper, súper desbordadas. Pero yo creo que sí que hace falta educadores sociales con una perspectiva más amplia, un trabajo más de calle, un trabajo más de ¿sabes?, otro tipo de proyectos y otro tipo de cosas (E24: 24:186).</i></li> <li>- <i>El tema de la proximidad, ¿no?, de intentar llevar a cabo políticas de proximidad (E29: 29:17).</i></li> </ul>	
	<p style="text-align: center;">Dificultades para la puesta en práctica del modelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relegado, siempre es lo último, ¿no?, cuando yo entiendo que debería ser lo primero (E23: 23:33).</i></li> <li>- <i>Si en la última programación hemos dicho no vamos a hacer proyectos y programas porque no podemos y no nos han dicho nada desde arriba... (E23: 23:76).</i></li> <li>- <i>Aquí la parte comunitaria, yo creo que por historia, porque ha sido un barrio que ha sido bastante guerrero en su época, es, funciona mucho consensuado todo. O sea es lento, es lento, muy lento el que quiera hacer algo comunitario es muy lento porque sobre todo en diferentes ámbitos que hay gente como más antigua, gente que ha venido más nueva, ¿sabes?, depende del proyecto del que estemos hablando, es como una cosa lenta, porque siempre recordamos, no acabamos de..., es un poco así lento, ¿no? (E24: 24:63).</i></li> <li>- <i>Luego la gente va, viene, y entonces también es difícil, también es difícil... (E24: 24:81).</i></li> <li>- <i>El educador/a no puede salir del centro, no puede hacer trabajo comunitario porque no tiene recursos, tiempo (DC35: 35:16).</i></li> <li>- <i>Le pregunto acerca de la atención directa y al igual que en la primera entrevista reafirma que es lo que prima, las directrices políticas van por ahí. De hecho, cada vez hacen menos trabajo comunitario (DC35: 35:45).</i></li> </ul>	

	Percepción externa negativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A: El cafeteo, el acabas una actividad, vamos a tomar un café...que claro, tú tienes ganas de largarte.</i></li> <li>- <i>B: Pero por ejemplo, la visión externa podría ser pues vaya morro no sé qué no sé cuánto. Pero yo me siento y no para ver qué tal con tu pareja, o sea sino “ah pues mira qué tal esto, podemos quedar para hacer tal cosa, oye este proyecto no sé qué, es interesante...” (E24: 24:77).</i></li> <li>- <i>Si en el fondo no le doy importancia lo voy a ir dejando. Y si tengo tiempo, vale, quizás no podré hacer tanto, pero creo que es mucho tener conciencia, ¿no?, de que eso es igual de importante, que no es montar una fiesta (E25: 25:46).</i></li> <li>- <i>Y qué pasa, que el trabajo grupal sin querer lo vas arrinconando, porque parece que sea como que te vas de fiesta, o que no se ve... (E25: 25:155).</i></li> </ul>	
Modelo de coordinación y modelo de trabajo en red	Centrado en el intercambio de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nos coordinamos con las escuelas, con atención primaria de Sanidad, con Salud Mental Infantil y de adultos, con un centro que, bueno, por supuesto con el Centro Obert, evidentemente, y con otro centro abierto que hay de jóvenes que es privado (E22: 22:15).</i></li> <li>- <i>Voy a las escuelas también, dentro de esto de las coordinaciones que te decía. Yo soy mucho de ir al cole, de hablar con la tutora del caso que estoy llevando, de citar a la familia en la escuela y no en servicios sociales para hablar un poco del niño, de cómo está el niño en el cole y también como está el niño... (E22: 22:24).</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
	Coordinación como elemento clave del trabajo socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A: No a ver, coordinaciones bien sean puntuales por caso, o bien establecidas por protocolos te paso información casos que tienes tú, casos que tienes tú, casos en que hayas intervenido, bueno, depende también de...</i></li> <li>- <i>B: O telefónicas o bien en una mesa, o sea la cuestión es que sí que estamos en contacto.</i></li> <li>- <i>A: Bueno, contacto mantenemos siempre contacto con...</i></li> <li>- <i>B: Bueno es obligatorio yo pienso en este trabajo. No podemos trabajar cada uno por su cuenta.</i></li> <li>- <i>A: Si tú ves que hay un tema de salud, que hay tema de escuela, un tema jurídico, un tema no sé qué, necesitas de otros recursos para un poco plantear un plan de trabajo común, ¿no?, de que todo el mundo vaya a una, sino...es como vivir en el limbo. (E24: 24:64).</i></li> </ul>	

	<p>Carácter puntual e informal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entonces, encontrar espacios comunes a veces cuesta. Y lo hemos intentado [enfatisa] te lo puedo asegurar, con el EAP que es el Equipo de Atención Pedagógica, con Salud Mental, es difícilísimo. Tenemos esos espacios, pero cuesta. Llamadas de teléfono como mil, luego dejas el teléfono y mandas mail, pero hasta que el otro te contesta tú le contestas...una locura. Una locura... (E22: 22:33).</li> <li>- Tenemos coordinaciones puntuales con casi todos los servicios públicos donde se pueden detectar situaciones de riesgo: la escuela, el ambulatorio, el centro de salud mental, ya está (E23: 23:153).</li> <li>- Actividades promovidas por el Ayuntamiento con motivo del día contra la violencia de género, celebrado el 25 de noviembre. Coordinación entre servicios sociales del barrio de la Mina, el espacio Creixem Junts (Consorcio del Barrio de la Mina) y el Materno-infantil de la Parroquia Mare de Deus de les Neus (OB31: 31:1).</li> <li>- Coordinaciones puntuales: En este apartado se incluyen una serie de servicios y entidades, que atienden los diferentes sectores de la población, con los que se han mantenido coordinaciones fundamentalmente de traspaso de información y/o derivación en relación a casos concretos. No especificamos cada uno de estos servicios o entidades por el volumen de los mismos, pero es importante que continuemos trabajando con los diferentes sectores de intervención y de población: servicios educativos, de ocio, sanitarios, de inserción laboral, de formación de adultos y ocupacional... (E36: 36:31).</li> </ul>	
	<p>Carácter periódico e institucionalizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En cada una de las escuelas tenemos una comisión social, pero luego hay un marco amplio que es el Plan Educativo de Sant Adrià del Besòs. En ese plan educativo, que es lo que le llamamos el PESAB, hay como unas comisiones que trabajan la importancia de la escolaridad, o hay como comisiones diferentes: escuela y familia, laboral y no sé qué, bueno cosas distintas. Entonces un representante de cada equipo va a una. Hay tres comisiones me parece o cuatro pero una no tiene representación y en cada una de esas tres sí que hay un representante de servicios sociales que va y es como el transmisor par el resto del municipio. Qué pasa, que este año no ha estado muy activa la cosa. Me parece que sólo ha habido una comisión que se ha reunido alguna vez y que ha desarrollado algún tipo de planteamiento y que ahora todo se está poniendo encima de la mesa para ver por dónde van las historias pero en principio en eso sí que es algo en lo que participamos y hemos participado desde los inicios a nivel general que serían las cosas comunes que tienen los tres equipos. Los tres equipos tienen en común PESAB y tienen violencia de género y creo que no me dejo como general</li> </ul>	

		<p>ninguna más (E28: 28:33).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay Petita Infancia que es un tipo de trabajo que se desarrolla con gente de determinados recursos de Mina como el Creixem Junts, va gente de la escuela que es el EAP y nos reunimos con pediatría, ¿vale?, para trabajar en principio situaciones posibles de riesgo de lo que sería la primera infancia porque abarcábamos si no me equivoco de 0 a 4 años, poco más o menos, lo empezamos hace muchísimos años lo que pasa que lo que estamos viendo, se está haciendo igualmente, lo que estamos viendo es que hay cosas que las tenemos como muy superadas y que hay que modificar historias de este proyecto porque se ha acabado convirtiendo casi en una coordinación y ahora se está intentando darle otro aire, pero sigue, seguimos estando ahí y seguimos haciendo ese tipo de trabajo (E28: 28:34).</i></li> <li>- <i>A nivel de municipio sí que participamos en la Comisión de violencia de género, esa sí que es general, va un representante de cada uno de los equipos y bueno, cada uno tiene su tarea ahí dentro. A nivel municipio también participamos dentro de lo que sería el PESAB que es el Plan Educativo de Sant Adrià del Besòs que tiene distintas comisiones y hay un miembro de cada equipo en las comisiones, hay comisiones que están más activas, comisiones que vemos, etc. (E28: 28:83).</i></li> <li>- <i>A ver nosotros con otros servicios, sanidad, educativos y tal, pues tenemos unas coordinaciones periódicas para temas diversos, ¿no?, las comisiones sociales escolares, comisiones de absentismo y todo eso. Con la comunidad en un sentido más amplio, ahora se está empezando a trabajar en el Consell Municipal de Serveis Socials (E29: 29:10).</i></li> <li>- <i>Y luego, sí, después contactos, trabajo lo que se llama en red, trabajo en...Trabajo en red, en comisiones sociales para estar en contacto pues o con, yo por ejemplo, los educadores hacemos comisiones sociales más en centros educativos, los trabajadores sociales más a lo mejor en salud mental ¿no?. Nos repartimos (E25: 25:154).</i></li> </ul>	
	<p>Dificultades del modelo</p>	<p><b>Confidencialidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo soy bastante partidaria, ¿eh?, de compartir la información en general para que todo el mundo se haga una idea del caso a nivel global si estamos interviniendo. Y yo soy bastante, igual pecho a veces de confiada, yo soy bastante confiada en que los otros van a respetar esa confidencialidad porque siempre lo decimos esto es, esto se tiene que quedar acá con la psicóloga o con la profesora, con la tutora del niño, bueno con quien sea ¿eh?, me da igual (...). Entonces ahí también me doy cuenta de que los otros servicios también se posicionan según ellos consideran. Hay gente que te explica todo,</i></li> </ul>	

		<p><i>¿no?, de lo que ha visto del niño de no sé qué y gente que se queda con más de la mitad de la información para sí mismo (E22: 22:41).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo creo que también que es interesante el discernir, o sea, analizar qué tipo de información te están dando y qué información puedes facilitar. Muchas veces a lo mejor hay informaciones que la escuela u otros recursos no tienen porque saber, porque no les va en el caso, o sea no importa (...). Para mí eso sí que es ser responsable a la hora de hablar. Para mí eso sí que es importante, la confidencialidad. Si no te interesa para nada, yo para qué te voy a contar la vida de nadie. O sea, a nadie nos gusta que expliquen nuestra vida, pues a los usuarios tampoco, claro (E24: 24:190).</i></li> <li>- <i>A ver, claro, cuando tú estás hablando de un caso y hay diferentes profesionales que están interviniendo en ese caso, no se puede estar jugando a yo no te digo tú no me dices. Yo te doy...es que no sé, es que si no no tiene sentido no avanzamos en nada (E24: 24:193).</i></li> <li>- <i>Lo que pasa que al contrario yo creo que en atención primaria estamos bastante abiertos a compartir la información y a trabajar en conjunto, en cambio, hay muchos otros servicios que eso no lo hacen siempre, al contrario, ¿no?. Y podemos hablar de..., yo que sé, Mossos d'Esquadra, los casos policiales en general, podemos hablar del centro, del CAS, donde tienen tratamiento de adicciones, o podemos hablar, no sé. Hay muchos servicios que eso no..., no están por la labor de poder trabajar coordinadamente con otros equipos. Y, yo la verdad es que creo eso es bueno, ser fieles a su código deontológico y así y está bien, es comprensible, pero hay casos que se resienten de que no pueda haber estas coordinaciones (E26: 26:23).</i></li> <li>- <i>Claro, y no hay una varita mágica. Entonces si tú pretendes como colegio que yo lleve este caso al EAIA yo necesito que tú me des un informe, yo necesito que tú te mojes, claro, ¿no?. Y esto en ese aspecto yo creo que se ha amparado, mucho técnico se ha amparado en "uuuuuh, confidencialidad". No, esto no es, claro. Tú lo que no puedes ir hablando de los usuarios que tú tienes en la plaza, en la cafetería, o sabes esa..., eso no. Pero claro entre profesionales yo creo que se tendría que..., no lo sé, no lo sé, ¿eh? (E24: 24:38).</i></li> </ul> <p><b>Aplicativo informático</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es que el aplicativo informático está basado en la atención individualizada, casi exclusivamente. Tú no puedes registrar reuniones de coordinación que no estén</i></li> </ul>	
--	--	---	--



		<p>vinculadas a un caso individual (E23: 23:47).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Todo el trabajo de comisiones sociales, taller de límites, coordinaciones, etc., no se puede registrar (DC35: 35:130).</i></li> </ul> <p><b>Otras dificultades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pero bueno ya te digo es más como la estructura a nivel más macro en relación a nivel institucional, no solamente a nivel de ayuntamiento (...) dificultades y demás para llegar la Generalitat de Cataluña, el Consorcio. Son muchos recursos, exactamente, escuelas, recursos más cercanos del propio territorio. Yo creo que la complejidad está más ahí, con las dificultades que puedas tener a la hora de ejecutar el trabajo (E24: 24:189).</i></li> <li>- <i>25.500 30.000 llamadas de teléfono para hablar con los sitios con que tenemos que coordinarnos, ¿no? (E22: 22:147).</i></li> <li>- <i>También las coordinaciones han ido a menos por la alta presión asistencial que tenemos (E23: 23:153).</i></li> <li>- <i>Yo creo que las principales dificultades en muchas ocasiones no es tanto por el trabajo directo con la población sino por quizá con las diferentes instituciones o con la metodología de trabajo con otros recursos y tal. O sea, ponerte quizá de acuerdo con otra gente a la hora de establecer un programa de trabajo... (E24: 24:29).</i></li> </ul>	
	<p>Reconocimiento del valor del trabajo en red</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Luego también (leyendo) es importante también el tema creo yo trabajo en red, que es lo que antes comentabas, y el tener buena vinculación con recursos a la hora de derivar, que es una de las cuestiones también básicas. Por ejemplo demandas de trabajo que la gente te haga y demás, en un principio nosotros no somos una oficina de trabajo pero sí que conectamos con los recursos, que aquí en el barrio hay bastantes, o fuera del barrio, para que la gente pues bueno pueda reiniciar un itinerario laboral o formativo. Entonces eso también es interesante tener muy buen vínculo con los recursos, conocerlos bien, para hacer la derivación adecuada en función de las necesidades sociales, educativas, de cada persona (E24: 24:16).</i></li> <li>- <i>O sea, el, yo pienso que veo tan claro que se tiene que trabajar en red, que se tiene que trabajar de forma interdisciplinar, que se tienen que hacer proyectos grupales, comunitarios..., es tan para mí el ABC que claro, para mí la gran dificultad siempre ha sido ¿tener que convencer de esto a los demás! (E23: 23:14).</i></li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Luego también [leyendo] es importante también el tema creo yo trabajo en red (E24: 24:192).</i></li> <li>- <i>Sí, aquí se dice, bueno es muy importante el trabajo en red porque hay muchísimas entidades sociales aquí, lúdicas, de todo, hay muchas entidades (E25: 25:34).</i></li> <li>- <i>Pero es que esto lo hago, y también he visto que a la hora de trabajar interdisciplinariamente, en red con otros, también tenías que ver al otro profesional sino no había nada que hacer (E23: 23:34).</i></li> <li>- <i>Trabajo en red: intervención conjunta con otros servicios, por objetivos comunes (DOC37: 37:19).</i></li> </ul>	
Modelo conductista	Contraprestación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque claro, porque tiene el PIRMI ya está. Ya está no, claro que hemos acordado esto, esto y esto y tú no haces nada, ni vas a tu psicólogo, ni te buscas trabajo, no haces nada, pues chica el PIRMI se corta, ¿por qué?, porque era un pacto y tú no lo has cumplido. No pasa nada (E25: 25:66).</i></li> <li>- <i>Porque el PIRMI son unos acuerdos y si no cumples los acuerdos se tiene que cortar (E25: 25:67).</i></li> </ul>	Sin relevancia (- -)
	Refuerzo negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces, a ellos mismos también se les explica ¿no?, que venimos a divertirnos pero que también nosotros estamos observando para a la hora de cuando sean las extraordinarias si vamos más lejos o más cerca, que son como un premio para ellos (E27: 27:104).</i></li> <li>- <i>Porque claro si te pones nervioso, si no eres capaz de respetar al otro, porque son actividades más de trabajar el conocimiento de uno mismo, entonces, son sentimientos, son cosas que a ellos les cuesta un poquito, entonces tienen que hacer un esfuerzo, entonces si ellos son capaces de hacer ese esfuerzo es que (...) están preparados (E27: 27:35).</i></li> <li>- <i>A ver se tiene que seguir trabajando con ellos pero es una manera de motivarles a que hay que esforzarse más y al resto tenerlos como modelos a seguir. Una meta a alcanzar ¿no? (E27: 27:107).</i></li> </ul>	
Modelo de lógica de la urgencia	Actuaciones reactivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los adolescentes son mucho de la inmediatez y si es un tema que tú consideras que es importante pues aunque no lo tenías preparado ese día, sales y lo atiendes. Los adolescentes te hablo, más que nada (E22: 22:128).</i></li> <li>- <i>Cualquier cosa externa que ha pasado y ya..., entonces sí es difícil, porque no siempre puedes, no siempre tienes el tiempo de parar y decir voy a pensar. Claro, eso no</i></li> </ul>	

		<p><i>puedes hacerlo. Y entonces, siempre... (E24: 24:84).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Este servicio es una especie de locura de verdad. Porque tú puedes tener una semana toda programada, súper organizada y luego no haces absolutamente nada de la semana, pero nada del día sí que puede ser que te pase. Viene una urgencia, las urgencias son prioritarias, entonces en las urgencias se paraliza todo y a quien pille, pilla, porque es así. Si la urgencia viene porque es un caso que se lleva en seguimiento pues evidentemente se intenta siempre que lo lleven esos profesionales pero si en ese momento no están, las urgencias mandan con lo cual se paraliza absolutamente todo (E24: 24:19).</i></li> <li>- <i>Porque es un trabajo este servicio tan “pim, pam”, que no es una cosita, luego otra, no. Como eso no existe aquí la verdad es que a veces las cosas dan tanto vuelco, los casos dan tanto vuelco que tampoco te puedes esperar a ponerte a coordinar con... (E24: 24:96).</i></li> <li>- <i>A: A nivel de Administración las líneas yo creo que en este momento hay son priorizar, priorizar la atención directa, atención directa. B: que la gente no se queje. A: atención directa, necesidad, recurso. Básicamente es eso (E24: 24:195).</i></li> <li>- <i>Eso es el problema que tienes una demanda y que tú no la puedes parar. Te viene y además ahora está viniendo una población de gente de esta de pagaba una hipoteca bestial y se han quedado en el paro y esa sí que...claro, la tienes que atender. Tú no puedes decir que no atiendes, tienes que atenderla, entonces... (E25: 25:102).</i></li> <li>- <i>Aquí todo el mundo es urgente. Urgente puede ser un carrito para ellos porque ya chillan, entonces...priorizar mucho, porque además también tenemos urgencias domésticas, claro, lo que es urgente y lo que no es urgente. A ver este señor está mal, ya lo sé, pero bueno ha estado mucho tiempo mal, no le ha venido de dos días. Y esto otro es más..., priorizar cosas esto es difícil (E25: 25:69).</i></li> <li>- <i>Que posiblemente, igual podría ser que a largo plazo diese más resultado pero la situación de las personas y de las familias en este momento no son situaciones que tengan , que yo crea que tengan que plantearse como muy a largo plazo, ¿no?. Inmediata, sobre todo de contención. De poder no sé, de poder parar determinadas historias para que la cosa no vaya más allá (E28: 28:7).</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
--	--	---	---

	<p>Educador social “apagafuegos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O sea, el trabajo de los educadores es absolutamente variopinto [risas], es un poco la esquizofrenia esa de que ahora haces una cosa y a los dos minutos estás haciendo otra totalmente diferente. Es muy variada (E24: 24:21).</i></li> <li>- <i>Claro, es lo que te decía antes que en el momento actual con nuevas competencias y todo esto, o sea básicamente estamos haciendo una política social de poner parches y de ir muy al salto de mata, urgencias y todo esto (E23: 23:9).</i></li> <li>- <i>El único encargo que tenemos en Primaria es aquel que dice: “tú atiende a quien te venga”. Y vamos haciendo (E26: 26: 70).</i></li> <li>- <i>Porque te absorbe mucho la demanda exterior, es como los que vienen aquí “aaah [gritando]” (E25: 25:156).</i></li> </ul>	
	<p>Necesidad actuaciones reflexivas y planificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces hay que empezar a pensar, parar y esto es más urgente, esto urgente pero un poquito menos, claro, e ir organizando, porque es que si no vas a demanda de fuera y no puedes trabajar tú, porque claro el que no hace demanda no es que tampoco esté bien, ¿eh?. El que hace demanda es el que más chilla pero no es el que esté mejor...entonces el otro que tú tienes como que se va quedando para atrás. Entonces, dices bueno espera, claro, yo a ésta, claro, ésta no, no...y a lo mejor es más importante. (E25: 25:70).</i></li> <li>- <i>Claro, porque aquí las demandas son económicas, que tú las puedes hacer o no las puedes hacer, que sí que puede ser urgente, pero quizás no son tan urgentes, si te has pasado tanto tiempo viviendo con tan poco pues puedes esperar un poquito más (E25: 25:153).</i></li> <li>- <i>Lo que quiero sobre todo es más tranquilidad para los profesionales y que puedan desarrollar su trabajo de una forma más reflexiva, ¿vale?. Que no sea todo tan, tan a piñón fijo, sino que tengan los espacios para pensar qué se necesita, qué se plantea, hacia dónde... ¿sabes? (E28: 28:49).</i></li> </ul>	
<p>Modelo asistencial</p>	<p>Asistencialismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Me comentaba la situación de los servicios sociales que con la crisis actual han dejado de hacer prevención y han vuelto a la asistencia (DC35: 35:91).</i></li> <li>- <i>Y antes era, bueno también eso va un poco con las políticas, ¿eh?, las políticas meteros dentro todos y dar, dar, dar y no salir a la calle. Eso también es así (E24: 24:80).</i></li> <li>- <i>Con este ejemplo me quiso dar a entender la deshumanización de los servicios sociales que según él está incrementando cada vez más. Dice que los servicios sociales no están hechos a la medida de lo humano, no tienen en cuenta a las personas desde una</i></li> </ul>	<p><b>Poco relevante (+-)</b> Tema concurrente No se registra en varias técnicas No se han realizado memos analíticos</p>

		<p><i>perspectiva global, sino que se centran en poner parches (DC35: 35:11).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A ver si yo le doy cosas estarán contentos si no le doy cosas no están contentos (E25: 25:123).</i></li> </ul>	
	Rechazo del asistencialismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y que también aquí en este barrio no dejarse, que las situaciones son complicadas, pero aquí trabajamos mucho desde el aspecto educativo, no desde el dar, el asistencialismo, sino... y eso a veces cuesta, ¿no?, es más fácil dar que el ir trabajando cosas para que ellos cambien (E25: 25:88).</i></li> <li>- <i>Yo creo que aquí se valora, a no ser, no somos un servicio, y yo no creo que seamos....antes he dicho la palabra...asistencialistas, se valora mucho el trabajo educativo. Porque claro, si está, no es sólo, te doy esto para la pensión de alimentos, para no sé qué, pero han de cambiar algo las personas porque si no... No hacer personas dependientes (E25: 25:95).</i></li> <li>- <i>Porque antes normalmente los servicios sociales eran muy asistenciales, y mucho pobrecito, pobrecito. Claro, con pobrecito, pobrecito, nunca vamos a ningún sitio (E25: 25:64).</i></li> <li>- <i>Trabajamos con personas con dificultades tú ya llevas las gafas puestas de ver las dificultades en el otro, ¿no?. Entonces ya, en seguida quieres decirle lo que tiene que hacer para ponerse bien, como que vas a salvarle, curarle o vete a saber tú el qué (E23: 23:104).</i></li> </ul>	
Modelo de acompañamiento	Espacios informales y próximos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces por ejemplo los martes está el teatro social al que yo procuro ir un ratito antes de la hora para hablar con los chavales que yo llevo, cómo estás, cómo ha ido la semana, un poco así informal. Yo soy muy de espacios informales, mucho, mucho, más que los formales porque le saco más jugo y ellos me viven diferente también, ¿no? (E22: 22:19).</i></li> <li>- <i>Y también me va muy bien porque como hablamos...Sí, hablamos, sí hablamos durante el camino me cuentan. Me he peleado con mi novia, no sé qué. O sea es un espacio muy bueno para esta información (E22: 22:21).</i></li> <li>- <i>En la mesa redonda, la educadora se situaba en la misma posición que las adolescentes, ella también tenía algo que aprender, pero al mismo tiempo asesoraba y realizaba sus valoraciones de la situación. Además también las tocaba, las cogía de la mano, en una actitud de proximidad y cercanía en la que percibí que las adolescentes se sentían seguras (E30: 30:8).</i></li> <li>- <i>Mientras una de las chicas exponía su visión de ciertos aspectos familiares y de la</i></li> </ul>	<p><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

		<p>relación con sus padres la educadora le cogía de la mano. Me pareció muy importante el hecho de que la educadora se situara en una mesa redonda, sin marcar distancia pero sin olvidar su papel, se acercaba a las chicas, las tocaba, las miraba..., era una relación de proximidad que creo que en ellas despertaba cierta confianza y les posibilitaba comentarles sus preocupaciones, sus alegrías y pedirle asesoramiento en diversas cuestiones propias de la adolescencia (DC35: 35:30).</p>	
	Proceso de 'autonomización'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claro, quien le va a dar la solución a su vida es esa persona. Tú puedes saber mucho de teoría pero ya está ¿no? (E22: 22:139).</li> <li>- Claro, también desde ahí yo puedo llevar pocos casos, claro, yo tengo una entrega, claro. O sea, yo hacer una gestión de una residencia me lleva diez minutos, ¿vale?. Tirarme una hora hablando sobre la vida, acompañamientos para arriba y para abajo, que vamos un día a ver al X, vamos otro día, no sé qué, no sé cuántos. Bueno, estuve medio año intensivo con este señor. Claro, lo que pasa que es como a mí me gusta trabajar y entiendo el trabajo (E23: 23:35).</li> <li>- B: El tema de acompañamiento, por ejemplo, también te da bastantes, da mucha información porque aprovechas acompañamientos para un poco más más conversación, programar. A: Vincular. B: Vincular más con él. A: También se fíen más de ti (E24: 24:12)</li> <li>- Y que estamos para acompañar a nuestros usuarios en su proceso de mejora. Eso es un trabajo educativo, y es, desde mi punto de vista, es la principal función y misión es esa (E26: 26:54).</li> <li>- La educadora les ofrece un espacio de seguridad e incide mucho en que pueden contar con su apoyo. No obstante, es fundamental que ellas den el primer paso, porque su función es la de acompañar y la de proporcionar soporte a nivel económico si fuese necesario a sus familias pero si las personas no toman la iniciativa ella no puede decidir en su lugar (OB30: 30:4).</li> </ul>	
	Incompatibilidad del modelo con la consecución de resultados inmediatos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bueno, pues que necesitas mucho tiempo para contactar con la gente y no siempre tienes este tiempo. Si quieres hacer un buen proceso educativo con la gente, pues claro, cada uno tiene su vida, cada uno tiene su proceso y cada uno tiene su historia. Entonces no es tú tienes que hacer esto, van y lo hacen, no funciona así, entonces claro, necesitas muchísimo tiempo y eso a veces es incompatible con la Administración, con los números, con todas esas cosas (E24: 24:32).</li> </ul>	

### 1.3. San Juan de Aznalfarache

#### Principios básicos

Componentes de la intervención	Concepto	Expresado por		Interpretación de la relevancia del concepto en el caso
Principios básicos	Universalidad	Universalización mediante el fortalecimiento del tejido asociativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se fomenta mucho el trabajo con asociaciones, las asociaciones de esta barriada estaban muertas totalmente...</i> (E45: 45:41).</li> <li>- <i>Pues todo eso junto con la siguiente finalidad que es el contacto con las entidades sociales de la barriada, como las asociaciones vecinales, las deportivas, culturales y demás, pues todo digamos es hacer..., aglutinarlo y crear redes sociales que integren todos estos apartados</i> (E39: 39:4).</li> <li>- <i>Lo que es zona en el área de dinamización lo que trabajamos relaciones con las asociaciones...</i> (E38: 38:96)</li> <li>- <i>Y después pues nada, hemos hecho una semana cultural, a lo mejor pues en días mundiales vamos haciendo diferentes actuaciones, un poco dinamizando todo lo que es la zona</i> (E43: 43:7).</li> <li>- <i>Que el tema es que estamos coordinando un poco lo que es la actuación de las diferentes asociaciones, aunque cada asociación pide subvenciones a todos los demás como estamos dentro del mismo programa, del proyecto que está subvencionado por la Diputación, lo que hacemos un poco es coordinar las actuaciones de esas asociaciones. Después por otro lado tuvimos nuestros propios programas, dentro del propio programa, nuestra forma de diferentes actuaciones</i> (E43: 43:33).</li> </ul>	<b>Muy relevante (++)</b> Fenómeno recurrente y concurrente Se registra en varias técnicas Se han creado memos analíticos
		Colectivos en riesgo de exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y prioritariamente tienen..., entran antes las chicas gitanas que las no gitanas, pero también se pueden apuntar chicas no gitanas. Además, en este barrio tienen mucha relación unas con otras, no tienen diferencia ninguna</i> (E40: 40:1).</li> <li>- <i>Una que es la intervención con infancia y adolescencia que ahí tenemos un centro de atención a la infancia que es de cuatro de la tarde a ocho de la tarde, ahí tenemos niños desde tres años hasta los catorce años, con grupos, con cuatro grupos muy definidos</i> (E38: 38:97).</li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aula de la convivencia, que acogemos a expulsados de instituto (E42: 42:46).</i></li> <li>- <i>Este tipo de alumnado pertenece, casi de forma generalizada, a familias desestructuradas o estructuradas con códigos en los que no se contempla el hecho educativo-instructivo como elemento fundamental, los conceptos de igualdad están muy difuminados (especialmente entre los dos sexos) y la consideración de la formación personal como elemento de bienestar social no está consolidada (DOC59: 59:18).</i></li> <li>- <i>Y ahora hay otro servicio que es para mayores, porque además la población de allí del Monumento es muy característica en el sentido de que la mayoría de las personas que habitan allí ya suelen ser mayores porque era una zona militar y por varias causas todas las que habitan son personas mayores y entonces lo que hacemos es un poco eso (E43: 43:5).</i></li> <li>- <i>Trabajamos con toda la familia y también a nivel individual (E48: 48:27).</i></li> <li>- <i>El tema de familia nosotros tenemos dos educadoras sociales, una trabaja por la mañana, otra por la tarde, se van alternando. Esas educadoras sociales trabajan precisamente con las UTS, las UTS son las Unidades de Trabajo Social (E38: 38:100).</i></li> <li>- <i>La verdad es que..., trabajas, trabajas con toda la población. Inclusive con jóvenes que, de hecho, hemos hecho también actuaciones con ellos, que dices bueno, están un poco más perdidos (E43: 43:8).</i></li> <li>- <i>Qué es lo que pasa que hay chicos que no pueden asistir a las clases por la tarde en el centro de adultos pero se quieren preparar por libre la prueba de acceso. Entonces vienen por aquí, entonces los cito una vez a la semana, les doy tarea, les doy ejercicios, los corregimos y hay tres, tres chicos que están en la prueba de acceso y uno en el...en la prueba de adultos. Entonces esos niños, esos chicos vienen con cita (E44: 44:30).</i></li> <li>- <i>Punto Municipal de Atención a la Comunidad L.G.T.B. (DOC65: 65:7).</i></li> </ul>	
--	--	--	--	--



		<p>Dificultades para la captación de colectivos diana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lo complicado es saber llegar a poner en marcha un trabajo educativo con una familia, o con un colectivo o con una población en general, o con, o con una población en general..., ese es la, el trabajo que tenemos que ir dándoles vueltas a ver cómo encajamos el poder trabajar, sobre todo poder trabajar con aquellas familias que más lo necesitan que se trabaje (...). Quizá el trabajo consiste en buscar estrategias para acercar a esas familias que realmente están en riesgo, que realmente tienen esa deficiencia, acercarlas a esos dispositivos (E38: 38:105).</i></li> <li>- <i>Porque claro, aquí estamos siempre en lo mismo, si yo monto una escuela de familia para trabajar la organización del hogar, la concienciación de la importancia de la educación de la escuela, de que los niños asistan y a esa escuela de familias yo le doy en mi ámbito municipal, le doy su publicidad y me llegan madres y padres que realmente están concienciados, pues entonces, no digo que no valga para nada, porque siempre lo que hagas es bueno pero no llega a las familias realmente que tienen ese, esa realidad (E38: 38:65).</i></li> <li>- <i>Pero las dificultades, bueno, para mí la mayor es el hecho de que no llegamos a dónde tenemos que llegar, no se llegan a las familias que hay que llegar. Llegamos a gente pero..., a grupos que están por encima pero a los de abajo, a los “chungos” en realidad (E47: 47:34).</i></li> </ul>	
		<p>Cronificación de la situación de dificultad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Y luego están anclados en una forma de vida que ya no le vienen de ellos sino de generaciones más atrás, que a lo mejor con una cantidad de dinero pero mínima viven seis o siete, malviven, y no lo ven como algo... Como que eso es normal, que tampoco se intentan superar ni tienen... (E48: 48:13).</i></li> <li>- <i>En fin, a lo mejor, pues este chico, pues evidentemente pues será beneficiario de los servicios sociales, será un beneficiario crónico (E39: 39:34).</i></li> <li>- <i>Además que aquí hay familias que es que se les hace el seguimiento desde que son así [levanta la mano varios palmos del suelo indicando la medida de un niño], desde los tres años y hasta los veintidós (E42: 42:47).</i></li> <li>- <i>Saber discernir entre alguien que te viene como lo que llamamos aquí algunas veces, que por desgracia existen, los profesionales de los servicios sociales que son unidades familiares que viven de los recursos sociales eternamente sin plantearse cambiar de vida o buscar un trabajo ni nada (E44: 44:80).</i></li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Con este tipo de familias, un mínimo paso ha resultado un gran avance, (que nos escuchen y hablen educadamente, que lleven a sus hijos/as a los Centros escolares, a los Centros sanitarios, que mantengan un poco de orden y limpieza en la casa...) y acercarnos a nuestros objetivos sin deteriorar la relación, un verdadero mérito, pues es tal la cronificación del estado familiar y la herencia que se pasan de padres a hijos, que romper con algo tan enraizado es un enorme logro (DOC56: 56:24).</i></li> </ul>	
		<p>Canales de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De forma directa a las entidades sociales de la Barriada Santa Isabel (asociaciones vecinales, AFAS, otras Entidades Asociativas...) (...). A través de los medios de comunicación y canales locales se ha dirigido al resto del pueblo y otros organismos (DOC58: 58:4).</i></li> <li>- <i>Cuando vamos a empezar a lo mejor, que está a punto de empezar y que a lo mejor..., pues salgo, me doy una vuelta por el barrio, y las voy avisando, que tal día y ya ellas mismas corren la voz (E40: 40:8).</i></li> <li>- <i>Las reuniones se han desarrollado de noviembre a junio pero desde el mes de octubre, comenzamos a trabajar en beneficio de la misma: elaborando un tríptico propagandístico, conservando el contacto con antiguas miembros, atrayendo nuevas integrantes y creando un temario muy elaborado (DOC56: 56:36).</i></li> <li>- <i>O cualquier familia que te viene que tienen un niño de meses que no saben, "ay, pues ya se ha abierto el plazo de la guardería, que vete para allá, que no sé qué que no sé cuánto". O yo qué sé, o gente de..., o niñas que no saben qué hacer. Mira pues te vas al centro de la mujer y haces no sé qué o te vas a servicios sociales...yo realmente no le puedo explicar nada porque ellos son los que saben cómo funciona la historia, pero si se dónde derivarlos (E47: 47:12).</i></li> <li>- <i>Era conveniente aglutinar en un espacio de tiempo concreto todas aquellas actividades coordinadas, tanto por el Plan como por las entidades sociales de la Zona en materia participativa; esto supondría un impacto informativo y de difusión mayor, tanto para la Barriada como para su irradiación al resto del pueblo (E58: 58:41).</i></li> </ul>	

	Planificación	Planificación sistemática por programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada grupo tiene un animador sociocultural a su cargo, cada grupo. Y todos los días hacen una hora de deporte que hay un animador exclusivamente de deporte, hacen una hora de apoyo escolar, hacen una hora de talleres, talleres educativos y hacen una hora de actividades y juegos al aire libre (E38: 38:113).</li> <li>- Cada una de las educadoras se ocupa de su grupo de infancia, pero intentan llevar un control del tiempo, de las actividades a realizar en cada momento (DE50: 50:8).</li> <li>- Con personas mayores está J. y hacen talleres también que están dentro del taller de salud, como por ejemplo el de memoria, tenemos uno programado que era el de actividad física y deporte, otro que tenemos de cocinoterapia, otro que tenemos de relajación y entonces se le va dando forma y contenido a ese punto de salud (E43: 43:6).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
Flexibilidad y adaptación a la realidad		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aula de convivencia no es lo mismo que tenga yo expulsados todo el curso, muchos niños expulsados, siempre, a que haya semanas o meses, o un mes que no haya ningún expulsado (E38: 38:58).</li> <li>- Por ejemplo, las dos educadoras que llevan el tema de educación familiar, inicialmente no estaba previsto que trabajaran el tema de salud. Surgió el, en la mesa de salud, una serie de problemáticas, una serie de actuaciones que podíamos hacer, me pidieron qué personal podía colaborar en esas actuaciones y, y yo lo vi más conveniente, entonces esas dos personas asumen esa...Que eso va evolucionando (E38: 38:57).</li> <li>- Esta fase inicial de toma de contacto nos hizo redefinir y replantear nuevas estrategias para promover la participación e inclusión de las entidades en aquellas actividades de dinamización de realización común, así como de medida de fomento e impulso para todas aquellas medidas que las propias entidades nos pusieron de manifiesto (DOC58: 58:39).</li> <li>- Y muchas veces aquello de “seño, vamos a cantar”, pues cantamos, “vamos a bailar”, pues bailamos. Que es más bien lo que ellos vayan decidiendo lo que hacemos en los recreos y cuando se acerca la semana cultural pues los recreos los utilizo para ensayar (E47: 47:7).</li> <li>- El taller de sexualidad consta de cinco o seis sesiones depende de lo que se pueda alargar o como ellas...de cómo vayan ellas también (E40: 40:20).</li> </ul>		

		Planificación de la intervención socioeducativa familiar según criterios de las trabajadoras sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez aprobado el caso, es él/la trabajador/a social quien justifica la intervención y determina los objetivos que se pretenden cumplir en cada caso. Teniendo en cuenta los objetivos, determinamos las áreas en las que debemos incidir y concretamos actividades que debemos realizar inicialmente (DOC56: 56:10).</li> <li>- Establecimiento de un Proyecto de Intervención Familiar Individualizado (PIFI) con cada una de las familias coordinado por el/la responsable de la UTS y el coordinador de esta línea de intervención del Plan ZNTS, que recoja las actuaciones a realizar en las siguientes áreas: organización del hogar (mantenimiento vivienda y bloque, manejo recursos,...); educación en hábitos saludables (alimentación, vestuario, higiene, planificación familiar, ...); educación-formación (rendimiento escolar, absentismo escolar, relaciones con la escuela, ...); pautas y criterios educativos (expectativas, disciplina, sistema de supervisión, ...) (...) (DOC 61: 61:45).</li> </ul>	
		Otras dificultades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este año esas actividades, este año no están siendo tan..., no sé cómo decirte, no están tan organizadas ni tan programadas, porque en los años anteriores yo tenía una sala donde los niños venían y sabían el día que le tocaba, en el recreo y el día que les tocaba por curso. Entonces cuando a ellos le tocaba, ellos llegaban a la zona donde yo estaba y allí preparábamos las actividades, podían ser o actividades o juego (animadora sociocultural).</li> <li>- Hemos cometido el error de la no sistematización de las demandas recibidas, que nos hubiera sido de enorme utilidad para la planificación de las siguientes actuaciones previstas en la Barriada en próximos ejercicios (DOC67: 67:16).</li> <li>- Sin embargo, el hecho de que no haya plantillas tan estables que lleven esos programas... aunque después a lo mejor para el trabajo pues igual que en todos sitios, para el trabajo más duro, más tal. Más duro no, o más de batalla, pues se contraten todos los años monitores y demás, al no haber tanto personal estable, los únicos que están es O. por un lado y G. por otro, para muchísimas cosas, pues hace que en cierta manera pierda un puntito de valor (E39: 39:46).</li> </ul>	
	Evaluación	Memorias anuales de programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La memoria que hacemos de evaluación es única, va a ser única, lo que sí es verdad que cada uno, cada programa, para su, su evaluación y su memoria concreta (E38: 38: 56).</li> <li>- La evaluación es anual, con la memoria anual (E38: 38:59).</li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y luego al final se hace un informe, como es natural, una memoria (E42: 42:17).</li> <li>- Normalmente se hacen evaluaciones a final de año, pero todo dirigido a elaborar la memoria después (E44: 44:39).</li> <li>- Claro, los programas se evalúan al final de año, porque todos los años hay que evaluar, todos los años hay que hacer las memorias, hay que justificar todo lo que se hace (E45: 45:27).</li> <li>- A ver hay que mandar una memoria (E46: 46:33).</li> <li>- Sí, claro, yo cada día voy anotando las actividades que voy haciendo, paso la lista, hago las actividades...y después al final pues hacemos una memoria (E49: 49:17).</li> <li>- Respecto a las evaluaciones, destacar que se realizan al final para las memorias anuales (DC68: 68:34).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Relevante (+)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
Seguimiento de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por eso el seguir un seguimiento diario de lo que es, de lo que es el trabajo y el seguimiento cada quince días de lo que es el programa (E38: 38:59).</li> <li>- Asimismo, diariamente de 20:00 h. a 20:30 h. se han mantenido reuniones informales de evaluación diaria así como para comentar cualquier incidencia que se hubiese producido a lo largo de la sesión (DOC60: 60:12).</li> <li>- No se evalúa de forma continua de manera sistemática. El seguimiento se realiza mediante encuentros informales, correos electrónicos o llamadas telefónicas (DC68: 68:34).</li> <li>- Lo suyo sería hacerlo de forma procesual, aunque lo vayamos viendo y vemos cosas que decimos “bueno esto no funciona”, sobre la marcha vamos retirando cosas o vamos poniendo cosas en marcha, según vaya funcionando o no. O según se vaya viendo si tienen salida o no, quiero decir eso es hacer una pre-evaluación pero evaluación con estadísticas o con...de carácter formal no hay hasta la finalización de lo que es el programa. De carácter formal [enfatisa] que se están haciendo continuamente evaluaciones (E43: 43:11).</li> <li>- Al finalizar cada una de las sesiones impartidas pertenecientes al taller X se les preguntaba a las chicas que les habían parecido la sesión, realizando entre todas una pequeña evaluación de cada una de las sesiones (DOC62: 62:47).</li> </ul>			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pero sería bueno que del día a día cogieran resultados para el feedback este que se aprende en la facultad tan interesante que luego no lo aplicamos en la mejora del servicio. No lo hacemos (E44: 44:40).</li> <li>- Todos los dispositivos que participan, por ejemplo el centro CAIA, la escuela tal, la escuela ocupacional, el grupo de familias, toda la gente que..., los coles y todo el tema. Todos esos hacemos una reunión conjunta, hacemos un par de reuniones antes de la semana o tres, en función de lo que nos haga falta de coordinación y hacemos una reunión final de evaluación (E39: 39:25).</li> </ul>	
		Instrumentos y técnicas de recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la última sesión de la Escuela de Familia dedicamos un tiempo a evaluar a través de un cuestionario individual como se ha desarrollado este curso 2009/2010. Los aspectos evaluados fueron: local, duración y horario, temas tratados, la participante, la formadora y sugerencias (DOC56: 56:46).</li> <li>- Para facilitar la evaluación se han utilizado varios instrumentos: Ficha o cuaderno de evaluación de sesiones (personal, elaborada por cada monitor/a; Ficha de seguimiento de asistencia (DOC60: 60:13).</li> <li>- En las que registramos [fichas de seguimiento] todas las visitas, todas las comunicaciones con otros profesionales, ¿vale?. Y ahí es donde vamos viendo nosotras y vamos trabajando con ellos, ¿no?. Y luego todavía no hemos... (E48: 48: 51).</li> <li>- Al final del taller sí hacemos una evaluación preguntando a las chicas, voy retomando algunas preguntas. Porque yo al principio de las sesiones les hago preguntas a ellas para ver cómo van, para ver por dónde puedo ir, por dónde podemos trabajar por dónde no. Y una vez que termina pues a lo mejor esas mismas, esas mismas preguntas se las voy haciendo (E40: 40: 11).</li> <li>- Las educadoras sociales no cuentan con un sistema de registro homogéneo (DC68: 68:39).</li> <li>- Ahí estamos un poco, todavía un poco perdidas porque claro, tampoco nosotros no podemos ponernos a contar en una memoria nada de las familias. Y entonces estamos viendo si lo hacemos en general, qué temas se han trabajado, un poco más general (E48: 48:21).</li> </ul>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre todo yo siempre les pido que me hagan propuestas de mejora. Que hagan la evaluación de cómo ha ido todo, todo el trabajo... (E38: 38:59).</li> </ul>	

		Propuestas de mejora/ aspectos positivos	<p>- Yo ya te lo comenté, yo suelo ser más positivo en las evaluaciones, que busco siempre más el potenciar el lado positivo que no el negativo. Y el negativo pues si surge pues buscar propósitos de mejora y poco más, no me paro a..., no me paro a..., a hacer evaluaciones donde se incide todo lo negativo, parece que al final es que todo ha salido mal (E39: 39:26).</p> <p>- Sí me gusta siempre en las sesiones de evaluación potenciar más lo positivo y simplemente dar solución a lo negativo y poco más. No recrearnos en lo negativo y sí recrearnos en lo positivo (E39: 39:56).</p>	
	Trabajo en equipo	Encuentros informales de coordinación	<p>- Claro, es que como, esa es una cuestión día a día. Después periódicamente sí que nos sentamos, en principio nos tendríamos que sentar todos los viernes pero después con el..., el trabajo diario muchas veces es que es imposible (E46: 46:32).</p> <p>- Sí, nos reunimos mucho menos de lo que deberíamos porque no tenemos tiempo. Y después como somos todos muy folloneros en el momento de la reunión pues nos vamos por los cerros de Úbeda y nunca terminamos de hablar el tema del que estamos, intentando, hombre nunca no estoy exagerando (E45: 45:55).</p> <p>- Las relaciones personales son las relaciones personales y son muchas horas juntos. No hay realmente problemas, somos personas que..., que personalmente nos llevamos bien (...). No somos muy formales, en el sentido de la formalidad. Y quizá es informalidad realmente sea efectiva, sabes porque nos vemos en el pasillo, comentamos, que para aquí que para acá, y a lo mejor formalmente no lo estamos haciendo pero en la realidad lo estamos haciendo. Pero sí que es verdad que se debe de formalizar más ese tipo de coordinación, ¿no? (E38: 38:82).</p> <p>- Sí, entonces vámonos al “tajo” tenemos que terminar esto, concluimos, vamos hacia delante y ya nos olvidamos de la coordinación (...). Porque empezamos muy bien, empezamos muy bien a coordinarnos, empezamos muy bien a llamarnos “oye, qué tal, cómo está esto...”. Si hay mayor información y mayor difusión porque vamos a intentarnos mandar todas las cosas a todos, pero aun así sigue faltando un poco eso (E43: 43:42).</p>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

		<p>Reuniones de coordinación periódicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sí, nosotros a nivel de equipo tenemos coordinación casi semanal el equipo de familia e infancia, ¿vale?</i> (E38: 38:143).</li> <li>- <i>Entonces nosotros cada quince días nos reunimos, yo tengo reuniones de coordinación con todo el equipo</i> (E38: 38:53).</li> <li>- <i>Las reuniones de menores sí que se intenta hacerlas todos los viernes y las de las ayudas económicas también (...). Y entonces los viernes se reúne a la comisión que está formada por todos los trabajadores sociales y se llevan todas las peticiones que hay y se decide a quién se le da y a quién no se le da la ayuda</i> (E45: 45:14).</li> <li>- <i>Por ejemplo A. se suele reunir con las auxiliares de ayuda a domicilio una vez a la semana también, P. se reúne cada dos por tres (...) con los compañeros del equipo de tratamiento familiar. B. también se suele reunir los viernes con todo su equipo</i> (E45: 45:58).</li> <li>- <i>Por otra parte los últimos viernes de cada mes se realizaban reuniones generales de coordinación entre todos los equipos de Trabajo que conforman el Plan Z.N.T.S., en ellas además de transmitir información de carácter general, se han planificado y/o evaluado las actividades realizadas a lo largo del curso</i> (DOC60: 60:14).</li> <li>- <i>Todos los viernes en horario de mañana, se han celebrado reuniones de coordinación en las que entre otras cuestiones se analizaba el desarrollo del Programa durante la semana anterior. En estas reuniones se comentaban las incidencias, se valoraba el trabajo de la semana, y se adoptaban las decisiones oportunas para mejorar y optimizar el trabajo</i> (DOC60: 60:28).</li> </ul>	
		<p>Ausencia liderazgo coordinadora servicios sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La principal dificultad que tengo yo aquí es que no existe una coordinación técnica. Nuestra compañera R. tiene un trabajo, tiene un trabajo, o sea, “desbordador” en temas de gestión, de gestión económica y de...gestión. Es una parte, un papel de gestor y de... de que no se pierda ningún recurso de los que ya hay. Que ya con eso va bien</i> (E44: 44:61).</li> <li>- <i>Más que coordinadora, intenta resolver los conflictos y asume muchísimo trabajo de gestión</i> (DC68: 68:33).</li> <li>- <i>Asimismo, hay una cierta unanimidad en la necesidad de una coordinación fuerte, dado que X -la coordinadora- es muy trabajadora pero no ejerce un buen papel de coordinación</i> (DC68: 68:50).</li> </ul>	



		<p>Liderazgo del coordinador ZNTS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El replanteamiento teórico de la intervención en la Z.N.T.S. 2009/2010 ha definido y determinado con mayor claridad los objetivos y actuaciones que ejercemos en la zona de forma global, lo que ha favorecido la visibilidad de unos resultados que en otras ocasiones se mostraban más parciales, es decir, esta reformulación ha dotado de coherencia global a cada una de las líneas de actuación por separado y a todas en su conjunto (E56: 45:83).</i></li> <li>- <i>Entonces la única red que ahora mismo más o menos funciona a esos niveles, con limitaciones ya te digo, es la zona. Zona de transformación social, que P. la está llevando con unas líneas muy concretas, con unos objetivos muy concretos de intervención en cada una de ellas, un nivel de participación de las diferentes personas que implican (E44: 44:20).</i></li> <li>- <i>Por otra parte desde esta fecha se han mantenido un elevado número de reuniones con todos/as los/as trabajadores/as del Plan para la planificación, preparación, ejecución y evaluación de actividades correspondientes a la segunda semana “Santa Isabel...Un Barrio en Primavera” y acto de clausura del Plan (DOC60: 60:23).</i></li> <li>- <i>Sin embargo, en la práctica, y teniendo en cuenta que se ha tratado de la inauguración de un nuevo modo de trabajo, aún falta unidad en las actuaciones y una figura directiva que favorezca esa unidad (DC56: 56:125).</i></li> </ul>	
		<p>Delimitación funciones educadoras sociales y trabajadoras sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces llega un momento que no sabes muy bien. Y de hecho aquí trabajan con nosotros en muchos programas muchas educadoras, trabajadoras sociales de formación y educadora social de, en la práctica (E38: 38:18).</i></li> <li>- <i>Ya como educadores concretamente yo creo que es la dificultad que hay en la división de las funciones entre el trabajador social y educador. Hay ahí una línea ahí que no..., que no se llega todavía a saber cuáles son las funciones bien de uno y de otro, ¿no?. Se solapan, hay cuestiones que están muy claras, pero hay otras cuestiones que se solapan mucho (E38: 38:128).</i></li> <li>- <i>También, existe una indefinición en la contratación de educadores, dado que hay trabajadores sociales, pedagogos, etc., contratados como educadores (DC68: 68:90).</i></li> <li>- <i>Ellas normalmente son las que nos derivan las familias, nos ponen los objetivos a trabajar con ellas, ¿vale?. También nosotros podemos de familias que veamos del barrio y demás que necesitan, pero todo es, luego ellas tienen la</i></li> </ul>	

			<p><i>última, vamos la palabra de decir pues sí se trabaja o no se trabaja, ¿vale?. Sobre todo trabajamos en el barrio (E48: 48:52).</i></p> <p><i>- Pues en el programa de intervención tenemos que trabajar con familias los objetivos que nos plantea la trabajadora social, es todo muy centrado en esos objetivos (E48: 48:1).</i></p>	
		<p>Imagen positiva ante el nivel político</p>	<p><i>- Y después yo veo que muchas de las cosas que se vean es como muy político todo. Que se vea, que tú trabajas... Que se vea que se trabaja, que se vea que no sé qué. Y al final ese trabajo es el que menos importa porque llevamos tanto trabajo eso, que todo el trabajo que se ha hecho es más bueno que lo que mostramos, y al final siempre hay que mostrarlo (E47: 47:43).</i></p> <p><i>- Entonces me estoy apuntando yo el punto, como enlace, como coordinador, como mediador, y por otro lado estoy también abriéndole el paso a otra gente a la zona (E39: 39:21).</i></p> <p><i>- Nos planteamos que el concejal nos tira de las orejas porque hay una cola muy grande de meses de espera y apretamos el cinturón para atender una persona más, pero no nos planteamos porqué pasa eso (E44: 44:60).</i></p> <p><i>- Otro aspecto a destacar se refiere a la inestabilidad laboral de los profesionales, tanto del Plan ZNTS como del barrio de Loreto, que crea una cierta tensión en el equipo. Cada profesional intenta buscarse su espacio, hacerse imprescindible, intentando hacer ver que las actuaciones se llevan a cabo gracias a su labor, gracias a su trabajo, dejando en un segundo lugar el trabajo en equipo y la coordinación con otros servicios (...). Esta situación molesta especialmente ante la llegada de un nuevo Concejal que no conoce la labor de los profesionales y todos intentan hacerse su hueco y reivindicar su papel (DC68: 68:53).</i></p>	

		<p>Ausencia de consenso con el encargo político</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo creo, vamos a ver, mi trabajo, en concreto en mi trabajo, funciona mucho el cambio del nivel político, eso es un hándicap en todo, en todo el ayuntamiento ¿no?. Porque no hay una línea a seguir continua que digas mira esta línea es la que hay que seguir, la que te marca una ley, la que te marca una situación y entonces tú sigues. Estás a expensas de que te venga un partido político determinado. Y no ya, yo ya no partido político sino personas en concreto que vengan como delegado o delegada, al cambio del delegado o delegada, la visión que tenga, lo que piense (E38: 38:14).</i></li> <li>- <i>Además no hay continuidad en las iniciativas que se ponen en marcha por los continuos cambios políticos, aunque las iniciativas funcionen (DC68: 68:15).</i></li> <li>- <i>Coinciden en la falta de directrices políticas a nivel de servicios sociales, dado que no se les da ninguna pauta (DC68: 68:48).</i></li> <li>- <i>Aquí está saliendo muchísimo trabajo por la voluntad de los trabajadores pero no se invierte desde mi punto de vista suficiente en la envergadura que esta delegación tiene (E44: 44:13).</i></li> </ul>	
--	--	---	---	--

## Modelos de intervención

Modelos de intervención socioeducativa	Expresado por		Interpretación de la relevancia del concepto en el caso
Modelo preventivo	Prevención primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con personas mayores está J. y hacen talleres también que están dentro del taller de salud, como por ejemplo el de memoria, tenemos uno programado que era el de actividad física y deporte, otro que tenemos de cocinoterapia, otro que tenemos de relajación y entonces se le va dando forma y contenido a ese punto de salud (E43: 43:72).</li> <li>- Y después también trabajamos un taller que, el taller de sexualidad consta de cinco o seis sesiones depende de lo que se pueda alargar o como ellas...de cómo vayan ellas también. Y ahora vamos a empezar un taller que trata de la alimentación, que damos un poco de la anorexia, la bulimia, la dieta mediterránea, sobre cómo nos debemos alimentar, y también trata de cinco o seis sesiones y también en una de ellas trabajamos con una compañera que trabaja en salud (E40: 40:2).</li> <li>- Sí, lo que pasa es que desde el programa de gitanos se incide más en el trabajo con las adolescentes gitanas porque ahí la mayoría de las niñas abandonan el colegio a partir de los 13 años cuando les empieza a venir la regla, o los padres necesitan que se queden con los hermanillos más pequeños, dejan el cole no pasan al instituto y después hay muchos tabús. Mucho, el tema de la educación afectivo-sexual se trabaja ahí, todas esas cosas se trabajan (E45: 45:10).</li> <li>- De esta forma quedan definidas las principales líneas maestras en las que se sustenta el Programa y que aportan una atractiva e interesante alternativa donde se pretende un mejor aprovechamiento del tiempo de ocio de la población infantil de la barriada, encauzándolo de una forma educativa y creativa (DOC60: 60:41).</li> <li>- Ellos yo les hago mucho hincapié en la higiene, en lavar las manos antes del dese..., cosas que a lo mejor en el cole no pueden porque, bueno, porque a lo mejor son más niños, porque llevan otra...Entonces yo intento que cuando vienen del pabellón que han hecho deporte se laven las manos y la cara, que antes de tomar la merienda se laven las manos, que, todo eso intento que cuando se van la clase quede ordenada, las mesas bien puestas, ¿sabes? (E49: 49:35).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
	Prevención secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el aula de convivencia es lo que te he dicho, que cuando expulsan a los chiquillos del instituto, para que no estén en la calle y para que a la vez que están el tiempo que está expulsado que sigan el mismo ritmo que los compañeros (E42: 42:30).</li> </ul>	

		<p>- En este colegio, y al igual que en el caso anterior, disponíamos de un espacio de estudio en el que los/as alumnos/as hacían las tareas escolares recomendadas por el departamento de orientación del centro. En su mayoría se trata de alumnado de 1º ciclo de Secundaria, y nuestra tarea está dirigida fundamentalmente en este grupo, a la modificación de hábitos de estudio y adquisición de habilidades sociales en el aula y fuera de ella, ante ciertos casos de riesgo de exclusión (DOC67: 67:22).</p>	
	<p>Coordinación con otros recursos del territorio</p>	<p>- Dentro también de esa línea tenemos lo que es los trabajos dentro del colegio. Dentro del colegio de Primaria tenemos una persona que tiene horario escolar, que está de apoyo al profesorado. Está en las aulas del centro más conflictivo (E38: 38:205).</p> <p>- Eso lo hacen en un centro que tenemos específico en el barrio que es el que está San Hermenegildo y a eso van todos los días de la semana por las tardes. Eso es la atención a la infancia y ahí tenemos a todos los menores del barrio, nos sirve para detectar problemas de riesgo, situaciones, si van, cómo van como no van, me sirve para las trabajadoras sociales me preguntan “mira esta familia y los niños están, y cómo van” pues mira los recogen, no los recogen, van solos. Una fuente de información a la hora después de trabajar los casos de menores que tenemos aquí en el equipo (E38: 38:29).</p> <p>- El centro de salud da la casualidad que también tiene un programa que también se llama zona con necesidades de transformación social dentro de salud y entonces teóricamente ellos tienen también personal asignado para ese..., para esa..., ese trabajo, para ese programa que tienen ellos. Entonces conjuntamente hemos elaborado un programa en el cual trabajamos, hacemos actuaciones de salud dentro de la zona con las dos educadoras sociales (E38: 38:207).</p>	
<p>Modelo comunitario</p>	<p>Aproximación de los recursos públicos</p>	<p>- Y los educadores de programas normalmente, normalmente, tienen horario también de tarde. Trabajan con usuarios, sobre todo son menores y adolescentes fuera del horario escolar. Aunque es cierto que tengo también personal en el plan que trabajan por la mañana, por ejemplo, hay, tengo dos personas que trabajan en los centros educativos de la zona (...), tengo dos educadoras que trabajan que tienen turno mañana y tarde, se van alternando, trabajan un día por la mañana y otro por la tarde, siempre una de las dos está a disposición de las UTS, de las trabajadoras sociales por si hay un tema de familias. Y esas dos educadoras trabajan intervención familiar, escuela de familias y demás (E38: 38:134).</p> <p>- Por otro lado tenemos el punto de información que antes estaba yo, ahora va mi compañera T., en el que pues un poco es llevar todo lo que son los servicios que tiene el ayuntamiento, citas con trabajadoras, todo lo demás a lo que se...a su zona (E43: 43:71).</p>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>

	Participación	<p>- Pues todo eso junto con la siguiente finalidad que es el contacto con las entidades sociales de la barriada, como las asociaciones vecinales, las deportivas, culturales y demás, pues todo digamos es hacer..., aglutinarlo y crear redes sociales que integren todos estos apartados de forma que si hacemos un trabajo en el centro CAIA que es nuestro municipal. Pues que también participen gente de las entidades vecinales o que estén informados gente de las asociaciones culturales para darle difusión (E39: 39:90).</p> <p>- Las actividades conjuntas del Plan son valoradas muy positivamente pues han tenido buena aceptación y participación por parte de los/as vecinos/as de la zona, además estos espacios de interacción propician que trabajos de prevención, educación, concienciación... adquieran especial relevancia, al mismo tiempo, es un buen momento para incidir fundamentalmente en los adultos (DOC56: 56:82).</p> <p>- Y en ese programa de dinamización hacemos a lo largo del curso pues, aparte de que estamos continuamente, todo el año trabajando con las asociaciones, ahora esta semana que viene tenemos una semana dedicada al barrio con actividades para toda la población, con charlas, con pasacalles y demás, ¿no?. Ya hicimos una en Navidades, ahora otra en el segundo trimestre, coincide siempre con los trimestres escolares más o menos (E38: 38:203).</p>	
	Limitaciones y dificultades para la participación	<p>- Se fomenta mucho el trabajo con asociaciones, las asociaciones de esta barriada estaban muertas totalmente... (E45: 45:68).</p> <p>- Eso hay un poquito el..., el tira y afloja que suele haber con las entidades. También las entidades tienen sus propias estrategias colectivas de negociación con el ayuntamiento porque al fin y al cabo, aunque tú lleves un programa concreto o dos programas concretos a ti te ven como ayuntamiento y cualquier problema que tengan ellos con otra Delegación, como por ejemplo puede ser Urbanismo que les tenga que, o infraestructuras que les tenga que, que les haya prometido un arreglo pues todo eso te incide a ti indirectamente, ¿eh?, y lo peor es que tú posiblemente es que ni te enteras (E39: 39:94).</p> <p>- O sea que niños, mujeres, jóvenes, quizá un poco los que se quedan un poco así fuera de juego son los hombres que los veo en ese sentido menos participativos o participan más en actividades deportivas o están trabajando y pueden participar menos. Es lo que quizá...un poquito más aislado (E43: 43:9).</p> <p>- Aquí por ejemplo las asociaciones si tienen que hacer alguna actividad, se unen o, eso es una percepción mía, ¿eh?. Se unen y hacen la actividad todos juntos y no hay ningún problema (...). Sin embargo, allí arriba hay temas político-social por temas de espacios, por temas de dificultad, en la que las asociaciones no se llevan bien unas con otras,</p>	

		<p>entonces para que ellas mismas trabajen tienes que estar tú siendo muy diplomático e intentar trabajar para que ellos participen (E43: 43:26).</p> <p>- Es como una barriada de Sevilla, estamos muy cerca y la gente no tiene conciencia del pueblo. Cada uno vienen de un lado y entonces no hay un arraigo de las personas que han ido llegando y se han quedado (E45: 45:44).</p>	
	Educación social y enfoque comunitario	<p>- Todo eso lo aportamos nosotros, claro. Todo lo que es la visión comunitaria, es lo que nosotros realmente aportamos al equipo (E38: 38:109).</p> <p>- El único trabajo comunitario que se hace a nivel de, del centro lo aportamos los educadores sociales (E38: 38:210).</p>	
Modelos de coordinación y de trabajo en red	Información para diagnóstico social	<p>- La observación y recogida de datos de la familia es una actividad que no depende totalmente de nosotras, pues requiere contacto con diferentes profesionales de diversas disciplinas y hemos encontrado en éstos/as el apoyo y dedicación necesarios (DOC56: 56:17).</p> <p>- El desarrollo de estas actuaciones no sería posible si no existiera una constante correspondencia con diversas instituciones que están vinculadas con nuestros/as usuarios/as: colegio, centro de salud, y centro de actividades, que nos aportan colaboradoramente la información necesaria, y se implican y participan para que nuestro trabajo progrese (DOC56: 56:50).</p> <p>- Entonces nosotros con independencia de lo que trabajemos digamos a nivel familiar, con los padres o las madres, que visitemos al domicilio, que veamos que aquello está perfectamente organizado, limpio, que el estilo educativo que le den a los niños pues sea más o menos el adecuado... Digamos que todo eso nosotros lo vamos trasladando o lo vamos visionando también sobre todo en lo que es el centro escolar (...) donde se detectan más los problemas es en el colegio (E46: 46:5).</p>	<p><b>Muy relevante (++)</b></p> <p>Fenómeno recurrente y concurrente</p> <p>Se registra en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
	Servicios sociales y centros educativos	<p>- Y a su vez nos hace de enlace y de mediación entre el centro escolar y nosotros, a la hora de información, de saber de niños, ella también hace de intermediación (E38: 38:38).</p> <p>- Por otro lado, el contar con una persona del Plan ZNTS dentro de la escuela ha favorecido enormemente la conexión y el conocimiento de toda la comunidad escolar tanto del profesorado y la dirección, como de las familias y sus pequeños/as, así como de la orientadora, a quien agradecemos especialmente su colaboración (DOC56: 56:128).</p> <p>- Llegamos al centro y J. estuvo hablando con la orientadora comentando varios casos de niños y niñas que presentaban algún tipo de dificultad (absentismo, hiperactividad, falta de descanso, comportamientos disruptivos, etc.). Las dos mantienen una buena</p>	

		<p>coordinación y a veces S. va al domicilio de las familias para que acudan a las entrevistas con la orientadora y con el profesorado del centro (DC68: 68:19).</p> <p>- Entonces nosotros con los colegios se trabaja muchísimo y se trabaja de una doble manera. Uno que son las visitas rutinarias que lo hacemos muy a menudo, sobre todo vamos en el recreo y hablamos con las tutoras o con los tutores a ver cómo va el niño, pues (...), entonces digamos vamos teniendo una información muy continua sobre el tema. Y después una vez al trimestre, sobre todo fundamentalmente en el primer trimestre y en el último, les pasamos una hojilla a los maestros que son estas de seguimiento escolar donde ellos nos plasman por escrito, digamos, lo que nos han ido contando de forma más pormenorizada a lo largo de todo el curso. O a lo largo de ese trimestre (E46: 46:7).</p> <p>- Entonces estamos haciendo una serie de actuaciones en ese sentido que me parece que son importantes con respecto a lo que había y con lo que percibo yo que hay en los pueblos de los alrededores o colindantes y nuestro objetivo es pues en cierto modo que disminuya el absentismo porque yo creo que todo esto, todo lo que es servicios sociales comunitarios, tiene distintas patas, pero una de ellas es la educación o coeducación. Y la educación y coeducación empieza dentro de los centros escolares, si los niños no van mal lo llevamos (E41: 41:4).</p>	
	<p>Servicios sociales y otros recursos</p>	<p>- Claro, tienes que estar en contacto con quién sea, con Cáritas, con esto y con lo otro (E46: 46:21).</p> <p>- Nosotros lo mismo cogemos y nos ponemos en contacto con una empresa de limpieza, “oye fulanita tal y cual, esto lo otros...”. O bien nos enteramos a través del SAE que hay una oferta de trabajo, se la damos, o hay una convocatoria en el ayuntamiento de la bolsa de empleo (E46: 46: 43).</p> <p>- Tenemos relación con profesionales de la salud, de la educación, aquí con los trabajadores sociales, con gente de diferentes programas (E48: 48:5).</p> <p>- Aquí procuramos siempre trabajar con mucha coordinación. Trabajamos con los colegios, dentro de los colegios con los equipos, con los tutores, con los orientadores, con Salud Mental, con el ambulatorio, con la UMI que son las Unidades que existen aquí del Materno Infantil que hay aquí en Andalucía, es decir, que procuramos hacer un trabajo coordinado con el fin de que, digamos, los niños que es nuestro centro de interés tiren para adelante y normalicen su situación (E46: 46:16).</p>	



	Trabajo en red	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La única red que ahora mismo más o menos funciona a esos niveles, con limitaciones ya te digo, es la zona. Zona de transformación social, que A. la está llevando con unas líneas muy concretas, con unos objetivos muy concretos de intervención en cada una de ellas, un nivel de participación de las diferentes personas que implican (E44: 44:70).</i></li> <li>- <i>Nosotros trabajamos con la Fundación Don Bosco, una fundación que se dedica a temas formativos con adolescentes, en un convenio que tenemos con ellos. Con la misma fundación Don Bosco que tiene un centro ocupacional en Sevilla, derivamos chavales del barrio entre dieciséis y diecisiete años, quince y diecisiete años, los derivamos a Sevilla a lo que son cursos específicos que tiene la fundación. Hay, hemos derivado unos catorce o quince chavales (E38: 38:48).</i></li> <li>- <i>Y ahora vamos a empezar un taller que trata de la alimentación, que damos un poco de la anorexia, la bulimia, la dieta mediterránea, sobre cómo nos debemos alimentar, y también trata de cinco o seis sesiones y también en una de ellas trabajamos con una compañera que trabaja en salud (E40: 40:33).</i></li> </ul>	
	Limitaciones y dificultades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La directora no valora su labor y no siempre los profesores la apoyan. Además constantemente le varían los horarios y sin previo aviso suprimen la hora que ella tiene que trabajar con los grupos. Ella como educadora tiene que justificar constantemente cuál es su papel y su labor que es minusvalorado por el personal docente de la escuela (...). Ella debe mostrar que su trabajo es serio y que no tienen por qué ponerlo en cuestión constantemente (DC68: 68:11).</i></li> <li>- <i>Por ejemplo con educación tenemos menos problema, normalmente nos cuentan también con educación lo que es si el niño va a clase, cómo va a clase. Por ejemplo, en Salud Mental sí tenemos más problemas. Y en tema de drogodependencias también. Solamente, por ejemplo, te dan un informe si ellos, si lo pide el usuario por ejemplo. ¿Sabes?. A los profesionales no te cuentan, solamente si ha ido o si no ha ido a la cita (E48: 48:17).</i></li> <li>- <i>Su presencia en el centro como pude comprobar la semana anterior resulta compleja dado que el profesorado no valora su trabajo. Lo asume pero no apoya su labor y su función educativa con la infancia en el contexto escolar (DC68: 68:27).</i></li> <li>- <i>La visión debe ser otra, que tenemos ocupar la calle el mayor espacio de tiempo posible, en una estrecha colaboración con los centros educativos porque actualmente nos hemos encontrado problemas de que, hay programas inclusive que paga la delegación de educación y que nosotros nos los estamos pisando dentro del ayuntamiento (E41: 41:6).</i></li> <li>- <i>Creemos que sería necesario conseguir la mayor implicación de otras delegaciones</i></li> </ul>	

		<i>municipales en este plan, ya que desde los servicios sociales, es materialmente imposible solventar todas las demandas. Ya se está haciendo un primer intento de trabajo conjunto con las delegaciones de educación, deportes, agencia de desarrollo local. Y prevemos nuevos logros en el próximo ejercicio (DOC67: 67:20).</i>	
Modelo conductista	Contraprestación	<p>- <i>Yo montar una escuela de familias para madres de niños absentistas, es una idea nuestra, una escuela formativa, ¿no?, sobre la importancia de la educación. Pero claro, ¿tú cómo haces llegar a esas familias que vayan un día a la semana dos horas a un aula? para que tú les puedas, ¿tú cómo creas ese espacio de encuentro, en el que tú le puedas transmitir como educador social, les puedas transmitir el tema de valores?. Entonces hay por ahí alguna idea, de decir, bueno pues se les beca, ¿no?, a esas familias ¿no?. Pero son estrategias...claro, son estrategias que son dudosas, ¿no? tienes que.... chirrían un poco, ¿no? (E38: 38:66).</i></p> <p>- <i>Uno de los propósitos que tiene este taller, es el dar una alternativa lúdica a los participantes de la Barriada Santa Isabel con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad, a cambio, de que asistan a la escuela y a otros centros educativos como I.E.S (DOC62: 62:39).</i></p> <p>- <i>Porque generalmente cuando nosotros damos un recurso, lo hacemos siempre con un compromiso. Es decir, yo te doy pero a cambio tú tienes que ponerte las pilas (E46: 46:23).</i></p> <p>- <i>Además cuando, muchas veces da un poco de pena porque cuando se motivan por temas educativos o temas preventivos es porque van a recibir una prestación. Entonces es un poco triste que porque tú recibas una prestación tengas mayor interés en participar en esto (E43: 43:15).</i></p>	<p><b>Poco relevante (+-)</b></p> <p>Tema concurrente</p> <p>No se registra en varias técnicas</p> <p>No se han realizado memos analíticos</p>
	Refuerzo negativo	<p>- <i>Yo hago muchas visitas, pero yo ya llega un momento es que ya ni siquiera, yo los amenazo, les amenazo, entiéndeme. (...). . Y yo les amenazo, y le digo “que va a venir la policía, va a venir la policía” hasta que viene la policía. Entonces ahí ya se ponen las pilas. Y además ellos se creen que les van a quitar a los chiquillos (E42: 42:8).</i></p> <p>- <i>Se crearon unas tablas mensuales donde los menores evaluaban su comportamiento, por día se colocaban puntos verdes o rojo dependiendo del comportamiento, cada uno tenía que conseguir mejorar en conductas que no fueran positivas para el desarrollo de la clase, el no ser honestos a la hora de apuntarse los puntos hacen que no nos sintamos bien con nosotros mismos. El nivel de puntos verdes dependía de la conducta que eligieran mejorar, los premios lo decidían ellos mismos pero nunca podían ser premios de carácter material (DOC57: 57:78).</i></p>	

	Limitaciones y dificultades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La principal dificultad que nosotros, con la que nosotros nos encontramos es el tema de los recursos. Porque tenemos muchas familias que demandan recursos y nosotros estamos (...). Porque generalmente cuando nosotros damos un recurso, lo hacemos siempre con un compromiso. Es decir, yo te doy pero a cambio tú tienes que ponerte las pilas. Entonces muchas veces ese tema de recursos nos vemos con los brazos muy cogidos (E46: 46:23).</li> <li>- El cambio de las conductas de los menores no fue el deseado ya que es muy complicado sustituir cambios de comportamiento cuando en sus hogares no tienen las mismas normas, o trabajar de forma continuada cuando los menores son absentistas o sufren expulsiones prolongadas del centro (DOC57: 57:102).</li> </ul>	
Modelo de lógica de la urgencia	Lógica de la urgencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y con las citas nada, las urgentes se suelen intentar ver lo antes posible y las demás pues con su cita previa que es lo que procuramos (E45: 45:7).</li> <li>- Entonces demasiado hacemos, seguramente se podía hacer mejor, seguro. Pero el día a día que te va comiendo, no te permite pararte en seco y decir voy a analizar, voy a mejorar, porque es que no puedes (E45: 45:26).</li> </ul>	<b>Sin relevancia (- -)</b>
Modelo asistencial	Prestaciones económicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es que aquí todavía llega mucha gente que viene y te pide una ayuda económica y no se la das pues te dice: “entonces para qué estás aquí si no me han dado el dinero que te he pedido”. Porque la gente, yo creo eso también es culpa nuestra que no hemos sabido vender a la población porque no hemos perdido tiempo en eso (E45: 45:33).</li> <li>- Existe mucho desinterés por formarse, lo que quieren es un ingreso (E48: 48: 75).</li> <li>- Lo que sí también te digo que los usuarios lo que vienen es a la parte más de..., no tanto educativa sino un poco más de prestaciones (E43: 43:14).</li> </ul>	<p><b>Relevante (+-)</b></p> <p>Es un tema recurrente</p> <p>Registrado en varias técnicas</p> <p>Se han creado memos analíticos</p>
	Asistencialismo y control	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo que hacemos es parchear principalmente [enfatisa]. Mira con el tema del empleo, de la vivienda, y de todos los recursos económicos que la gente necesita..., estamos parcheando porque no estamos dándole solución a esas familias (E45: 45:52).</li> <li>- Claro, sin comer tampoco es que se quede tanta gente. Pero no tienen lo básico todo lo que necesitaría tener, entonces, si no le podemos ofrecer otra cosa, pues lo que estamos es parcheando (E45: 45:30).</li> <li>- Sí, se va renovando y se van modificando cosas y..., pero te da la impresión de que no ha servido y en realidad ha servido porque estamos haciendo una labor de contención más que de otra cosa. Si no hubiéramos trabajado ahí habría explotado (E45: 45:53).</li> <li>- Claro, el problema de la barriada, es que, que lo que es actualmente las políticas que estamos haciendo están más que intentando solucionar un problema lo que están haciendo</li> </ul>	

		<p><i>es de plan de choque, te hemos puesto ahí el muro y de aquí no se pasa, ¿no? (E41: 41:13).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vamos a ver, los servicios sociales han evolucionado mucho desde mi punto de vista pero el matiz asistencial no se le quita a los servicios sociales ni de coña [risas]. El matiz asistencial es una cosa que tiene aquí porque además es una realidad y porque la gente quiere una cosa inmediata, y yo creo que el tema educativo es lo que todo el mundo quiere pero lo más difícil de conseguir (E38: 38:62).</i></li> <li>- <i>Porque el papel, el asistencialismo da poder, y eso cuesta mucho trabajo de dejarlo en la calle. Y en el momento que yo te doy, estoy por encima tuya. Dependes de mí. Volvemos a lo mismo de la primera pregunta es una actitud personal (E44: 44:42).</i></li> <li>- <i>Las dificultades para conseguir cambios en el barrio de Santa Isabel, porque a veces duda de que realmente interese la transformación del barrio. Los servicios sociales actúan como mecanismo de control, contención y no transformación (DC68: 68:45).</i></li> <li>- <i>La labor de los servicios sociales en el barrio de Santa Isabel se centra en “contener” la situación, en evitar que se produzcan más problemas, situación que con la crisis socioeconómica actual resulta más difícil debido que a las elevadas tasas de desempleo del barrio se ha añadido la situación actual de pérdida de empleo de gran parte de la población (OB55: 55:2).</i></li> </ul>	
	<p style="text-align: center;">Rechazo del asistencialismo y perspectiva educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Si tú no consigues que la familia vaya cambiando sus valores, su forma de ver, pues difícil, va a ser siempre una maquinaria siempre de darme recursos, darme recursos pero que nunca va, que nunca vale (E38: 38:226).</i></li> <li>- <i>Y yo creo que a nivel de futuro, el tema, la labor educativa es la fundamental en los comunitarios. La fundamental, porque realmente un trabajo sistémico, un trabajo sistematizado, un trabajo de coordinación, si no lleva una labor educativa detrás, de fondo... Lo demás, todo lo que no sea educativo estamos hablando de asistencial, ¿eh? (E38: 38:68).</i></li> <li>- <i>Todo el mundo, todos los profesionales sean psicólogos, sean pedagogos, animadores sociales, trabajadores sociales, educadores sociales, quieren un trabajo educativo y es el objetivo de ir educando a la población, de ir educando a la familia, de que en lugar de que venga aquí a pedirte lo inmediato que es la ayuda para..., para la luz, para la vivienda para lo que sea, pues bueno, tú empieces a trabajar, a trabajar, intervengas con la familia para ir cambiando su situación (E38: 38:198).</i></li> <li>- <i>Todo lo que no sea educativo estamos hablando de asistencial, ¿eh? (E38: 38:68).</i></li> </ul>	

	Servicios sociales como “cajón de sastre”	- <i>Nosotros aquí hacemos un montón de actuaciones y de trabajo y eso no está, no se ve en el, en el resto del ayuntamiento, nos ven un poco como el cajón de sastre... (E38: 38:85).</i>	
Modelo de acompañamiento	Focalización en colectivos desfavorecidos	- <i>Qué es lo que pasa que hay chicos que no pueden asistir a las clases por la tarde en el centro de adultos pero se quieren preparar por libre la prueba de acceso. Entonces vienen por aquí, entonces los cito una vez a la semana, les doy tarea, les doy ejercicios, los corregimos y hay tres, tres chicos que están en la prueba de acceso y uno en el, en la prueba de adultos. Entonces esos niños, esos chicos vienen con cita (E44: 44:30).</i> - <i>Sí es por la mañana, (...) desayunamos juntas, nos hartamos de criticar [risas] y nos tomamos nuestras tostaditas y después pintamos. Y salen temas de..., una de ellas por ejemplo que tuvo a su niña, empezó a tomar hormonas y que se siente súper nerviosa, que siempre está enfadada..., y decirle pues ve al médico a ver si te cambia las pastillas... (E47: 47:41).</i>	<p><b>Poco relevante (+-)</b></p> <p>Tema concurrente</p> <p>No se registra en varias técnicas</p> <p>No se han realizado memos analíticos</p>
	Vínculo educativo	- <i>Y después intentamos ir quedando, por ejemplo, el taller “Cuéntame ya” lo hemos terminado, no hay taller ninguno hasta después de ferias que empezaremos con el de la “Batidora”. Pero he quedado con ellas para que nos vayan ayudando, para que seguir con el contacto con ellas, la toma de contacto, para no perderlo (E40: 40:37).</i> - <i>Y buscar además incluso algunas veces hemos dicho, que puedo, qué vínculo hago, qué cosa, qué le pido, con qué motivo voy yo a la visita, ¿no? (E48: 48:34).</i> - <i>De forma permanente pues yo hago de dispositivo de asesoramiento a entidades, ¿eh?, ayudándolas a superar problemas que puedan tener básicos y de asesoramiento también de legislación, de acceso a contenidos, de acceso a subvenciones, de cartelería, un montón de cosas que salen diariamente, de enlace también con otros, con otras áreas municipales implicadas, yo soy el enlace (E39: 39:91).</i>	
	Espacios informales y próximos	- <i>Y las visitas domiciliarias y sobre todo plantear, hablar con los padres, plantear cómo marcha la situación, plantearle posibles salidas a situaciones que están estancadas (E46: 46:64).</i> - <i>Cuando yo por ejemplo el año pasado estaba con los niños y aparte estaba alguna familia yo ya tenía una visión, además creo que real de la familia a través de los niños y los padres que iban a recoger a sus hijos. Entonces ahora cuando la familia yo ya la conozco es más fácil trabajar con ellos que cuando tú vas a una casa donde tú nunca has visto a esa persona ni ella... (E48: 48:42).</i> - <i>Entonces estuvimos trabajando así, ya me fui incorporando cada vez más tiempo en el colegio, estuvimos con el apoyo, en el colegio yo apoyaba a los profesores (E47: 47:1).</i>	

## Anexo 2: Sistema de codificación

### 2.1. MARCO CONCEPTUAL. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Intervención socioeducativa	Concepto clave	Expresado en	Pregunta conceptual	Códigos	Descripción	Pregunta de investigación
<b>Principios de intervención</b>	Universalidad (Moix, 1993; Fantova, 2008)	La intervención socioeducativa se dirige a toda la ciudadanía; la intervención socioeducativa se dirige a colectivos específicos	¿Con qué grupos de población se realizan intervenciones educativas de forma prioritaria?	Universalización	Procesos educativos dirigidos a toda la ciudadanía, con independencia del origen étnico, orientación sexual, posición económica, etc.	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
				Focalización	Procesos educativos dirigidos a los colectivos más desfavorecidos	
	Planificación (Ander-Egg, 1993; Planella, Galcerán y Vilar, 2003)	La planificación es sistemática, coherente y racional; el diseño de la intervención es flexible y se orienta hacia la mejora continua	¿Cómo se planifican las intervenciones que se llevan a cabo?	Planificación sistemática	Procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades previstas anticipadamente	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
				Planificación informal	Ausencia de procedimientos que introduzcan racionalidad y organización en un conjunto de actividades previstas anticipadamente	
				Planificación flexible	La planificación se adapta a las condiciones cambiantes del contexto y de la vida de las personas	
				Planificación rígida (principio de planificación)	La planificación no se adapta a las condiciones del contexto y de la vida de las personas	
	Evaluación (Giné y Parcerisa, 2003)	Valoración de las actuaciones educativas llevadas a cabo; conocimiento del progreso realizado por el individuo o por el grupo	¿Cómo se realiza la evaluación de las propuestas educativas llevadas a cabo?	Evaluación sistemática	La evaluación se realiza como una actividad programada y con criterios consensuados	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?

				Evaluación informal	La evaluación se realiza como una actividad no programada y sin rigor	
Trabajo en equipo (Medel, 2011)	Establecimiento de criterios comunes de actuación entre los miembros del equipo; clarificación de funciones; análisis de los proyectos en términos educativos; coordinación del equipo;	¿Se establecen criterios de intervención homogéneos entre los miembros del equipo?	Criterios comunes de intervención	Existencia de criterios comunes de intervención	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?  ¿Cuál es la filosofía del trabajo en equipo?  ¿Cómo se articula el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales?	
			Sin criterios comunes de intervención	Ausencia de criterios comunes de intervención		
		¿Están claramente definidas las funciones de cada miembro del equipo?	Funciones delimitadas	Funciones profesionales bien definidas		
			Sin funciones delimitadas (trabajo en equipo)	Funciones profesionales indefinidas; duplicidad de funciones		
		¿El encargo institucional está bien delimitado para los miembros del equipo?	Consenso con el encargo institucional	Claridad del encargo institucional		
			Ausencia de consenso con el encargo institucional	Indefinición del encargo institucional		
		¿Existe un liderazgo fuerte del coordinador/a?	Liderazgo del coordinador/a	Liderazgo del coordinador/a del equipo		
			Ausencia de liderazgo del coordinador (trabajo en equipo)	Ausencia de liderazgo del coordinador/a del equipo		
		¿Se establecen reuniones de coordinación de forma sistemática entre los miembros del equipo?	Reuniones de coordinación sistemáticas	Mecanismos de coordinación bien definidos entre los miembros del equipo		
			Reuniones “de pasillo”	Mecanismos de coordinación poco claros y difusos		
¿Cómo valoran los profesionales el trabajo en equipo?	Valoraciones trabajo en equipo	Valoraciones de los profesionales cerca de la importancia y utilidad del trabajo en equipo				
¿Cuáles son las principales líneas de actuación del trabajo en equipo?	Filosofía trabajo en equipo	Líneas de actuación y principios que guían el trabajo en equipo en el centro de servicios sociales				
Filosofía de los servicios sociales	<i>Inducción</i>	¿Cuáles son las principales líneas de actuación de los servicios sociales?	Filosofía servicios sociales	Principales directrices por las que se rige el funcionamiento de los servicios sociales comunitarios		

<b>Objetivos de la intervención</b>	Prevenición (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Prevención de situaciones que provoquen vulnerabilidad o riesgo social a determinados grupos de población	¿Cuáles son los principales objetivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?	Actuaciones anticipatorias (objetivo)	Disminuir los riesgos que afectan al conjunto de la población	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
	Convivencia (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Pautas de convivencia social		Adquisición de pautas de convivencia	Facilitar el aprendizaje de pautas de convivencia social y el conocimiento de valores emergentes	
	Recursos de la ciudadanía (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Promoción de los recursos de las personas, sea cual sea su situación social		Recursos de la ciudadanía	Potenciar los recursos de la ciudadanía	
	Recursos comunitarios (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Potenciación de los recursos comunitarios y garantía de acceso de la población		Recursos comunitarios	Potenciar el desarrollo de los recursos comunitarios y el acceso de la ciudadanía a los mismos	
	Participación (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Promoción de la participación de la ciudadanía en su sociedad inmediata		Actuaciones participativas (objetivo)	Facilitar oportunidades para tomar parte activa en el proceso educativo	
	Autonomía (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Educación para la autonomía		Capacidad de tomar las propias decisiones (objetivo)	Promover que la persona sea capaz de decidir y elegir por sí misma	
	Solidaridad (Petrus, 1998; López Martín, 2000; Pérez Serrano, 2003 y Pérez de Guzmán, 2009)	Potenciación de las actitudes solidarias y la creación de formas de ayuda mutua y cooperación entre la población		Solidaridad	Desarrollar el sentido solidario entre los miembros de la comunidad local	
	Otros objetivos	Meta general a alcanzar, propósito general de la actividad o programa que se está llevando a cabo		Metaobjetivo	Propósito general de las actuaciones que se están llevando a cabo	



<b>Niveles de intervención</b>	Intervención individual (Richmond, 1996); De Robertis, 2003)	Nivel de intervención individual. Trabajo social de caso	¿En qué niveles se lleva a cabo la intervención?	<b>Actuación individual</b>	Actuación educativa con una persona	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
	Intervención grupal (Breton, 2007; Zamanillo, 2008)	Nivel de intervención grupal. Trabajo social de grupo		<b>Actuación grupal</b>	Intervención educativa con un grupo	
	Intervención comunitaria (Bueno, 1991)	Nivel de intervención en la comunidad. Trabajo social comunitario		<b>Actuación en la comunidad</b>	Intervención educativa en la comunidad	
<b>Fases de la intervención socioeducativa</b>	Fase inicial (Llena y Parcerisa, 2008)	Acceso de la población	¿Cómo accede la población a un programa/ intervención educativa en servicios sociales?	<b>Demanda directa</b>	El trabajo educativo se fundamenta en la demanda que la persona realiza al profesional	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
				<b>Demanda indirecta</b>	El trabajo educativo se fundamenta en la demanda que procede de otros sujetos o instituciones	
		Diagnóstico o evaluación inicial	¿Cómo se realiza la evaluación diagnóstica de la situación?	<b>Evaluación inicial</b>	Análisis de la demanda y recopilación de información que permita conocer a la persona y su red de relaciones	
	Establecimiento de la relación entre el profesional y los sujetos	¿Cómo se establece la relación de confianza entre el profesional y la persona?	<b>Establecimiento de la relación educativa</b>	Creación de un clima de confianza y respeto entre el profesional y la persona		
	Fase de acompañamiento (Llena y Parcerisa, 2008)	Etapa de la intervención orientada a promover la capacidad de decisión y autonomía del sujeto	¿Cómo se desarrolla el proceso de acompañamiento a la persona?	<b>Acompañamiento educativo</b>	Proceso de aprendizaje en el que el profesional acompaña al educando en la búsqueda de soluciones a sus problemas	
		Valoración de la intervención socioeducativa durante el proceso	¿Cómo se realiza el seguimiento de la intervención?	<b>Seguimiento de la intervención</b>	Evaluación de la intervención socioeducativa durante su desarrollo	

	Fase de finalización (Llena y Parcerisa, 2008)	Derivación de la persona hacia otro servicio o profesional del equipo	¿Cuándo y por qué se realiza una derivación?	Derivación de casos	Dirigir a la persona hacia otro servicio o profesional porque no se han conseguido los objetivos o han aparecido nuevos elementos que requieren una intervención más especializada	
		Interrupción de la intervención	¿Cuándo y por qué se da por terminada la intervención?	Cierre de la intervención	La intervención educativa se da por finalizada porque se han conseguido los objetivos o la persona no quiere continuar con el proceso	
		Cronicidad de la intervención	¿La intervención se prolonga indefinidamente creándose una relación de dependencia entre la persona y los servicios sociales?	Cronificación de la situación de dificultad	El profesional no consigue dar por finalizada la intervención y se crea una relación de dependencia entre la persona y los servicios sociales	
		Valoración de la actuación educativa al final del proceso	¿Cómo se realiza la evaluación final?	Evaluación final	Evaluación de la intervención educativa al finalizar el periodo previsto	
<b>Espacios de intervención socioeducativa</b>	Espacios educativos (Comas y Funes, 2001)	Espacios diversos de intervención (despacho, domicilio familiar, calle, etc.);	¿La intervención se realiza en múltiples espacios/contextos?	Diversificación de espacios de intervención	La intervención se realiza en diversos espacios (calle, despacho del profesional, domicilio familiar, etc.)	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?
			¿La intervención se realiza en un único espacio/contexto?	Espacio único de intervención	La intervención se realiza en un único espacio de actuación	
		Adecuación de los espacios al tipo de intervención	¿Son adecuados los espacios y están bien cuidados?	Espacios cuidados	Adecuación y cuidado de los espacios de intervención	
			¿Son adecuados los espacios y están bien cuidados?	Espacios inadecuados	Inadecuación y dejadez de los espacios de intervención	

<b>Tiempos educativos</b>	Tiempos educativos (Núñez, 2002)	Tiempo de intervención educativa	¿Los profesionales no cuentan con el tiempo necesario para llevar a cabo las actuaciones educativas?	Escasez de tiempo	Tiempo insuficiente para llevar a cabo las intervenciones educativas y conseguir los objetivos que se pretenden	¿Cuáles son los elementos constitutivos de las intervenciones socioeducativas en servicios sociales?		
			¿Los profesionales cuentan con el tiempo necesario para llevar a cabo actuaciones educativas?	Tiempo suficiente	Tiempo suficiente para llevar a cabo las intervenciones educativas y conseguir los objetivos que se pretenden			
		Tiempo para la reflexión y mejora de las actuaciones educativas	¿Los profesionales no tienen tiempo para reflexionar sobre sus actuaciones?	Falta de tiempo para la reflexión	Los educadores y educadoras no cuentan con tiempo para reflexionar sobre sus actuaciones			
			¿Los profesionales tienen tiempo para reflexionar sobre sus actuaciones?	Tiempo suficiente para la reflexión	Los educadores cuentan con tiempo para reflexionar sobre sus actuaciones individual y conjuntamente			
		Tiempo para la consecución de objetivos de la actuación educativa	¿Las actuaciones educativas se orientan a la consecución de resultados inmediatos?	Resultados inmediatos	Las intervenciones educativas buscan conseguir resultados inmediatos			
			¿Las actuaciones educativas se orientan a la consecución de resultados a medio-largo plazo?	Resultados a medio-largo plazo	Las intervenciones educativas buscan conseguir resultados a medio-largo plazo			
		<b>Actividades educativas</b>	Tipo de actividades	<i>Inducción</i>	¿Qué tipo de actividades educativas se desarrollan?		Actividades	Actividades educativas que se desarrollan en los diferentes programas de servicios sociales

## 2.2. MARCO CONCEPTUAL. PERFIL PROFESIONAL

Perfil profesional	Concepto clave	Expresado en	Pregunta conceptual	Códigos	Descripción	Pregunta de investigación
Competencias	Saber (Villa, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las características de los entornos sociales y laborales de intervención;</li> <li>- Conocer las políticas de bienestar social y la legislación;</li> <li>- Conocer los supuestos teóricos de la intervención;</li> <li>- Conocer la teoría y metodología para la evaluación;</li> <li>- Conocer los fundamentos del diseño y uso de medios didácticos para la intervención</li> </ul>	¿Cuáles son las principales competencias específicas ( <i>saber</i> ) del educador/a en servicios sociales?	Conocimiento del entorno social y laboral	Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención	¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en los servicios sociales?
	Saber hacer (Villa, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa;</li> <li>- Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención;</li> <li>- Diseñar; aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa;</li> <li>- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de los sujetos</li> </ul>	¿Cuáles son las competencias específicas ( <i>saber hacer</i> ) más relevantes del educador/a en servicios sociales?	Diseño y aplicación de estrategias de intervención  Detección factores de exclusión	Diseñar y aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo  Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de los sujetos	¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en los servicios sociales?

	Saber relacionarse (Romans y otros, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha activa;</li> <li>- Empatía;</li> <li>- Sentido del humor;</li> <li>- Formas claras de expresión</li> </ul>	¿Cuáles son las competencias específicas ( <i>saber relacionarse</i> ) más relevantes del educador/a en servicios sociales?	Escucha activa	Escuchar con atención mostrando interés por la persona que habla	¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en los servicios sociales?
				Empatía	Ponerse en el lugar del otro percibiendo sus sentimientos	
				Claridad en la expresión	Utilizar un lenguaje claro, inteligible para la persona	
				Otras habilidades sociales	Habilidades sociales que ha de desarrollar el educador o educadora en servicios sociales para relacionarse con la ciudadanía	
	Saber ser (CEESG, 2008)	Coherencia de las prácticas educativas con la deontología de la profesión y construcción de la ética profesional en la propia praxis	¿Cuáles son las competencias específicas ( <i>saber ser</i> ) más relevantes del educador/a en servicios sociales?	Coherencia con los acuerdos establecidos con las personas y grupos	La práctica educativa es coherente con los acuerdos previos establecidos con las personas/grupos	¿Cuáles son las competencias del educador y educadora social en los servicios sociales?  ¿Qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales?
				Construcción de un saber compartido	El educador/a da a conocer aquello que es propio de la profesión; existen espacios de reflexión conjunta entre profesionales	
				Información responsable y confidencialidad	El educador/a guardará el secreto profesional en relación con aquellas informaciones obtenidas, directa o indirectamente, de las personas a las que atiende	
				Respeto a las personas	Respetar a las personas valorando sus potencialidades y los aspectos positivos que pueden aportar a la situación educativa	

<b>Funciones</b>	Detección (Romans y otros, 2000)	Análisis de las carencias y problemáticas de las personas tanto a nivel individual como colectivo	¿En qué consiste la función de detección?	Evaluación inicial	Análisis de la demanda y recopilación de la información que permita conocer a la persona y su red de relaciones	¿Cuáles son las funciones del educador y educadora social en servicios sociales?
	Educativa (Romans y otros, 2000)	Intervención educativa en función de la persona o grupo con el que se trabaja y de los recursos existentes	¿En qué consiste la función educativa?	Diseño y ejecución de la intervención educativa	Elaboración del plan de trabajo e intervenir en aquellas situaciones que pueden optimizarse a través de una acción educativa	
				Seguimiento y evaluación de la intervención	Responsabilizarse del seguimiento de la intervención educativa durante su desarrollo y finalización	
				Información y orientación	Informar y asesorar acerca de los recursos disponibles a través de la utilización de diversos medios de comunicación	
	Gestión (Comité de expertos Cataluña, 1996; Romans y otros, 2000)	Tramitación; seguimiento; derivación; coordinación; dirección; gestión de recursos; etc.	¿En qué consiste la función de gestión?	Coordinación con otros servicios	Facilitar la coordinación con el resto de servicios que intervienen con el individuo o grupo	
				Dirección de recursos humanos	Dirigir y organizar recursos humanos relacionados con la intervención socioeducativa	
				Derivación de los casos	Dirigir a la personas hacia otro servicio o profesional porque no se han conseguido los objetivos o han aparecido nuevos elementos que requieren una intervención más especializada	
				Tramitación de prestaciones y gestión administrativa	Tramitar y realizar el seguimiento de las prestaciones individuales	

	Otras funciones	<i>Inducción</i>	¿Qué otras funciones desempeñan los educadores y educadoras sociales?	Otras funciones	Otras funciones desempeñadas por los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios	
<b>Tensiones y dilemas</b>	Contradicciones del desempeño laboral (Sedó, 1999; Montaña, 2009)	Formas diversas de entender la intervención social, derivadas de intereses diferenciados y enfoques contrapuestos	¿Existe malestar entre los técnicos derivado de las directrices políticas?	Malestar derivado de las directrices políticas	Las directrices políticas generan malestar entre el personal técnico	¿Qué componentes éticos destacan en el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales en servicios sociales?
			¿Existe coherencia entre los presupuestos teóricos y la práctica profesional?	Confrontación entre el conocimiento teórico y la práctica educativa	Existencia de desajustes entre los fundamentos teóricos y la práctica profesional	
			¿Existe convergencia entre las culturas profesionales que confluyen en el equipo de trabajo?	Culturas profesionales divergentes	Existencia de culturas profesionales diferenciadas (filosofías contradictorias, estrategias y objetivos contrapuestos)	
<b>Logros y dificultades del desempeño laboral</b>	Principales dificultades del desempeño laboral	<i>Inducción</i>	¿Cuáles son los principales factores que dificultan el desempeño laboral?	Principales dificultades del desempeño laboral	Factores que dificultan el desempeño laboral	¿Cuáles son las principales dificultades del desempeño laboral?
	Principales logros del desempeño laboral	<i>Inducción</i>	¿Cuáles son los principales logros y satisfacciones del desempeño laboral?	Principales logros del desempeño laboral	Logros y satisfacciones del desempeño laboral	¿Cuáles son las principales satisfacciones del desempeño laboral?

### 2.3. MARCO CONCEPTUAL. DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Dimensión socioeducativa	Concepto clave	Expresado en	Pregunta conceptual	Códigos	Descripción	Pregunta de investigación
<b>Modelos de intervención socioeducativa</b>	Modelo preventivo (Caride, 1999)	Anticipación a posibles problemas futuros	¿Qué tipo de actuaciones se ponen en marcha para preservar el bienestar o reducir los factores de riesgo de la ciudadanía?	Modelo preventivo	Disminuir los riesgos que afectan al conjunto de la población y eliminar los problemas cuando ya se han producido	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
	Modelo comunitario (Sáez, 1999)	Servicios sociales próximos y participativos	¿Las intervenciones educativas promueven la participación de la ciudadanía en el entorno social?	Modelo comunitario	Cercanía de los servicios y creación de oportunidades para tomar parte activa en el proceso educativo	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
		Participación de la ciudadanía	¿Cómo se entiende la participación en los servicios sociales?	Participación	Significados atribuidos al concepto de participación	
	Modelos de trabajo en red (Núñez, 1999; Navarro, 2004)	Propuestas independientes que se informan entre ellas	¿Se establecen estrategias de coordinación con otros agentes del territorio?	Modelo de coordinación	Visualización y reconocimiento de proyectos distintos al propio	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
		Construcción de un nuevo conocimiento con el concurso de diferentes agentes	¿Se articulan propuestas comunes de intervención con diversos agentes del territorio?	Modelo de trabajo en red	Trabajo colaborativo para construir propuestas desde un único agente, la red	¿Se establecen estrategias de coordinación y trabajo en red para llevar a cabo las intervenciones socioeducativas en el territorio?
	Modelo conductista (Skinner, 1978; Feroso, 1994)	Estimulaciones controladas que los educadores/as llevan a cabo para conseguir modificaciones en las conductas de los educandos	¿Qué tipos de refuerzo se llevan a cabo para que se produzcan los aprendizajes?	Modelo conductista	Respuestas que ven aumentadas sus posibilidades de ocurrencia futura debido a las consecuencias que tienen sobre el contexto y sobre el propio sujeto	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
Modelo de lógica de la urgencia	Acción sin reflexión	¿Las intervenciones socioeducativas se realizan desde la reacción inmediata?	Modelo de lógica de la urgencia	La intervención socioeducativa se centra en ofrecer respuestas rápidas	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?	



	Modelo de intervencionismo asistencial (De Paula, 2009)	Intervención centrada en aminorar las necesidades de la población mediante ayudas materiales o económicas puntuales	¿Los servicios sociales se centran en dar ayudas puntuales para mitigar las necesidades ciudadanas?	Modelo asistencial	Prestación de un auxilio financiero o material con carácter puntual como única vía de solución de una problemática social	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
	Modelos de acompañamiento	Intervención orientada al acompañamiento a las personas en su proceso de cambio	¿En las intervenciones socioeducativas los educadores/as cooperan y acompañan a las personas para que puedan cambiarse a sí mismas?	Modelo de acompañamiento	El educador/a facilita los recursos al sujeto para que sea capaz de mejorar su situación	¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios?
<b>Educación en servicios sociales</b>	Papel de la educación en servicios sociales comunitarios	<i>Inducción</i>	¿Qué implica el desarrollo de unos servicios sociales con enfoque educativo?	Enfoque educativo de los servicios sociales	El enfoque educativo en los servicios sociales supone nuevas posibilidades de funcionamiento y actuación profesional	¿Cuál es el papel de la educación en servicios sociales?
<b>Percepción social acerca de los servicios sociales</b>	Visión externa de los servicios sociales	<i>Inducción</i>	¿Cuál es la imagen que la ciudadanía y otros profesionales tienen acerca de los servicios sociales?	Imagen externa de los servicios sociales	Imagen externa que la ciudadanía y los profesionales de otros servicios tienen de los servicios sociales	¿Cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios?
<b>Propuestas de mejora</b>	Propuestas para la optimización de los servicios sociales a nivel general	<i>Inducción</i>	¿Qué cambios se pueden introducir en los servicios sociales de cara a su optimización?	Mejora de los servicios sociales	Avance de alternativas para mejorar los servicios sociales en general	¿Cuáles son las propuestas para mejorar los servicios sociales comunitarios?
	Propuestas para la optimización de las prácticas educativas	<i>Inducción</i>	¿Qué cambios se pueden introducir en las prácticas educativas de cara a su optimización?	Mejora de las prácticas educativas	Avance de alternativas para mejorar las prácticas educativas en particular	

**Anexo 3:**

**Informes parciales entregados a las personas participantes en la fase de “revisión de los interesados”**

### **3.1. Informe parcial servicios sociales comunitarios de Culleredo**

## INFORME-RESUMEN

***“LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE BIENESTAR:  
LA DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SERVICIOS SOCIALES  
COMUNITARIOS DEL MUNICIPIO DE CULLEREDO”***



*Laura Varela Crespo-investigadora FPU  
Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental  
Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida  
Universidad de Santiago de Compostela  
laura.varela@usc.es*

Estimada técnica de servicios sociales,

Agradeciendo nuevamente tu participación durante el año académico 2008-2009 en el estudio denominado *“La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios”*, te remito un breve informe del estudio de caso realizado en los servicios sociales de Culleredo, resumiendo los principales resultados obtenidos en la investigación. Actualmente, están siendo estudiados los servicios sociales de otros municipios españoles con la pretensión de que el informe final sea presentado a finales del año 2012.

Por favor, si tienes alguna sugerencia, propuesta de modificación o aportación respecto al informe que se adjunta, envíala al correo electrónico: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es), o a la siguiente dirección postal:

Laura Varela Crespo Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida. 15782, Santiago de Compostela.
---

Atentamente,

*Laura Varela Crespo- investigadora FPU  
Universidad de Santiago de Compostela  
Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental  
981 563 100, ext. 13753; [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)*

## RESUMEN DE CONCLUSIONES

### ➤ DIMENSIÓN PROFESIONAL

La definición de las tareas educativas que las profesionales de la educación realizan constituye un cometido de gran complejidad debido, por un lado, al carácter transversal de la perspectiva pedagógico-social en el conjunto de actuaciones que llevan a cabo, así como por la falta de una definición consensuada de las funciones de cada profesional -en base a su formación- elaborada conjuntamente por todos los miembros del equipo de servicios sociales. En este sentido, como afirma Fantova (2007)<sup>1</sup>, resulta crucial superar el tiempo de las *todólogas* y los *todólogos* en servicios sociales, ese movimiento pendular entre la omnipotencia y la impotencia, facilitando que cada profesional encuentre su sitio, su aportación.

La formación permanente de las profesionales oscila entre sus intereses y las limitaciones de su horario laboral, percibiéndose una falta de planificación en la articulación de las propuestas formativas. Esta situación exige la puesta en marcha de un plan anual de formación en el que a través de un diagnóstico inicial, se establezcan los objetivos generales y los de cada uno de los miembros, a fin de mejorar la capacitación socioprofesional del personal técnico que lleva a cabo acciones socioeducativas en los servicios sociales. Se trataría de un plan formativo que exige la combinación de contenidos de diferente naturaleza (Caride y Morán, 2005: 40)<sup>2</sup>:

- Teórico-conceptual: con la participación de diferentes ámbitos del saber y del conocimiento, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas: Pedagogía, Antropología, Sociología, Economía, Psicología, Ciencia Política, Derecho, Informática, Ética, etc.
- Metodológica: tanto en lo que se refiere a una formación orientada al conocimiento de las realidades sociales, comunitarias, institucionales, organizacionales, etc., como a una acción-intervención en las mismas: diseño, implementación y evaluación de planes, programas, proyectos o actividades.
- Tecnológico-instrumental: sobre todo en el ámbito de las nuevas tecnologías y de los recursos mediáticos e informáticos.
- Praxiológica: en lo que supone de cualificación para la utilización de técnicas, instrumentos, soportes, recursos, materiales, etc., que son de uso frecuente en el desempeño de las responsabilidades profesionales.
- Axiológica: incidiendo en la importancia de los valores que convergen en la labor profesional, poniendo de relevancia su naturaleza ética y moral respecto de las responsabilidades y obligaciones que se contraen.

---

<sup>1</sup> Fantova, F. (2007). *Claves para el nuevo desarrollo de los servicios sociales*. Accesible en: [www.fantova.net](http://www.fantova.net)

<sup>2</sup> Caride, J. A. y Morán, C. (Coords.) (2005). Deseño e propostas de actuación do Plano formativo na área de Cultura, Educación e Patrimonio Histórico-Artístico. En *Actas interrea 2004* (pp. 38-64). A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.

Asimismo, será fundamental que los profesionales de la educación dispongan de tiempo para la reflexión, para la planificación, para la coordinación entre las diferentes áreas, de manera que puedan diseñar y poner en marcha acciones socioeducativas basadas en un diagnóstico previo acerca de las necesidades de la población, de sus intereses, con posibilidades de volver atrás en el proceso si la persona o la actuación así lo requiere, pero evitando caer en el “activismo” carente de rigor tan en boga en los servicios sociales. La búsqueda de tiempos y espacios compartidos resulta imprescindible a fin de construir criterios comunes, clarificar los valores de cada profesional, adentrarse en el mundo de las éticas profesionales, etc., de manera que el propio equipo adopte una seña de identidad, un referente ético compartido por todos los profesionales que desarrollan tareas socioeducativas.

En relación al trabajo en equipo, a pesar de que en el municipio estudiado se le concede un gran valor, las propias profesionales -a través de conversaciones informales- apuntan a la necesidad de introducir mejoras en aspectos como: definir las funciones de cada profesional (“no hacer todas de todo”); mejorar la canalización de los casos de manera que no siempre la trabajadora social sea la que tenga que realizar la primera entrevista, evitando así derivaciones innecesarias, o bien proponer que dicha entrevista sea realizada conjuntamente por la trabajadora social y la profesional del programa correspondiente; la importancia de que todas las profesionales creen en el trabajo en equipo, dado que la asistencia a las reuniones no implica que se trabaje coordinadamente; así como la necesidad de que todas las profesionales asuman determinadas tareas que son ineludibles en tanto que trabajadoras de la Administración Local y de los servicios sociales municipales (valoración de la persona como sujeto de derechos, formación individual y de alumnado en prácticas, coordinación interprofesional e interáreas, etc.).

### ➤ **PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA**

La fase de planificación exige la mejora de los procesos participativos, convirtiendo a los ciudadanos y ciudadanas que van a iniciar la relación educativa en protagonistas, bien mediante el establecimiento de canales que posibiliten que sean ellos mismos quienes realicen las propuestas de las acciones (por ejemplo, en el centro de mayores, la casa de la juventud, el Centro Ocupacional A Escada) o bien, en aquellas situaciones en las que la actuación educativa parte de la derivación de otro profesional o de un mandato legislativo, los objetivos y el plan de actuación se construyan conjuntamente con el ciudadano. En este sentido, se requieren acciones socioeducativas basadas fundamentalmente en el acompañamiento, no en las contrapartidas todavía presentes en gran medida en los servicios sociales (el educador “da” y a cambio el educando tiene que hacer algo), resultando ineludible un mayor desarrollo de los modelos de acción grupal y de acción comunitaria; actuando no sólo con el individuo sino con la globalidad del contexto, adoptando así una dimensión ecológica de los hechos o modelos de actuación de manera que la modificación de

algún elemento del sistema suponga la alteración de las relaciones entre todos los componentes (Bueno, 1991)<sup>3</sup>.

Por otra parte, las evaluaciones se restringen a la valoración final de las actuaciones mediante instrumentos de carácter cuantitativo, valorándose el éxito de una acción fundamentalmente en base al número de personas asistentes. En esta línea, parece deseable la puesta en marcha de evaluaciones de tipo cualitativo que tengan en cuenta otros indicadores encaminados a describir la situación, a valorar el grado de satisfacción de las personas, sus propuestas de mejora, a ayudar a que los otros tomen conciencia, etc., así como el diseño de instrumentos que permitan a ciertos colectivos, como la infancia, implicarse en los procesos evaluativos de las actividades en las que participan.

En opinión de las profesionales entrevistadas, una mayor inversión en recursos humanos y la existencia de un presupuesto más amplio permitiría mejorar las prácticas socioeducativas que se desarrollan, al ofrecer la posibilidad de distribuir la carga de trabajo (la mayoría de las profesionales de la educación participan en varios programas), y de poner en marcha nuevas acciones socioeducativas en las zonas rurales en las que el número de participantes no resulta suficiente en términos de coste-beneficio. En este sentido, se constata que lo cuantitativo sigue primando frente a lo cualitativo. También, una mayor inversión posibilitaría la mejora de las condiciones de los centros socioculturales, que en algunos casos cuentan con importantes barreras arquitectónicas e infradotación de recursos, cuestión fundamental en la medida en que “las condiciones materiales del espacio pueden ser o no ser en sí mismas pedagógicas” (Freire, 2003: 34)<sup>4</sup>.

### ➤ **PERSPECTIVA COMUNITARIA Y TRABAJO EN RED**

Desde la perspectiva comunitaria, constituye una necesidad ineludible el hecho de que las personas se sientan parte, se identifiquen con el territorio, pudiendo asumir un mayor compromiso con las problemáticas y dificultades de su entorno, moverse y participar, considerando la diversidad cultural como un valor y no como una fuente de problemas sociales. Desde este enfoque, las acciones socioeducativas que se ponen en marcha deberían orientarse al fortalecimiento de los lazos comunitarios, posibilitando la participación de todas las personas, especialmente de aquellos colectivos a los que se les han puesto mayores impedimentos para formar parte de la vida de la comunidad (personas con discapacidad psíquica, población inmigrante, personas de etnia gitana, etc.). Asimismo, se constata la necesidad de replantear las iniciativas de ocio y tiempo libre que se planifican para las personas jóvenes, devolviéndoles el protagonismo, actuando los servicios sociales de facilitadores, de mediadores entre las personas y los recursos pero posibilitando que sean ellos quienes se autoorganicen; siendo la tarea del profesional el saber motivar y ofrecer los elementos necesarios para la toma de decisiones, ayudando al grupo a definir sus necesidades y a construir su propio proyecto.

---

<sup>3</sup> Bueno, J. J. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria: una aproximación cualitativa*. Madrid: Popular.

<sup>4</sup> Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI.



En este marco, el trabajo en red, entendido como la interrelación entre diferentes servicios, recursos y profesionales de una manera consciente y planificada resulta indispensable por su carácter integrador, la optimización de recursos y el trabajo coordinado entre las diferentes áreas municipales o supramunicipales que posibilita. Reconociendo que los servicios sociales siempre van con retraso respecto de los cambios sociales, las profesionales entrevistadas consideran que los servicios sociales han de ser flexibles, universales (para toda la población), próximos, reconocidos como un derecho de la ciudadanía y han de dar respuesta a las necesidades de la población, no sólo a través de recursos materiales, sino también en base a actuaciones de carácter pedagógico-social. A tal fin, se apuesta por una mejora de la imagen de los servicios sociales, reconociendo su valor y evitando que se conviertan en el “cajón de sastre” o en una prestación residual del bienestar social. Así las cosas, afirmamos que la acción socioeducativa en los servicios sociales comunitarios puede entenderse como:

- ✓ Una acción intencional, llevada a cabo por pedagogos, educadores sociales y otros profesionales cuya formación se vincula a las Ciencias de la Educación.
- ✓ Su principal referente han de ser las personas, resultando imprescindible la superación de ciertas prácticas vinculadas al mecanicismo técnico que sitúan a los profesionales en el centro de todas las actuaciones.
- ✓ Se orienta hacia la consecución de objetivos diversos, entre ellos destaca: la prevención social, la búsqueda de la autonomía de la persona, la facilitación de la conciliación de la vida familiar y laboral, el fomento del disfrute de un ocio autotético y satisfactorio para el individuo, la potenciación de los recursos de los ciudadanos, la facilitación del acceso de las personas a los recursos comunitarios, la promoción de las relaciones interpersonales, así como el desarrollo del sentido crítico y solidario de las personas frente a diferentes situaciones sociales.
- ✓ Se desarrolla en diferentes espacios (despacho, calle, centros socioculturales, etc.) en función de los objetivos propuestos y de la disponibilidad, motivaciones e intereses de los profesionales; resultando indispensable la toma de conciencia por parte de los técnicos de las potencialidades y limitaciones de cada uno de los espacios en los que trabajan.
- ✓ Exige una perspectiva de medios y largos plazos, en el sentido, de que no es posible obtener resultados inmediatos, requiriendo el educando de períodos temporales prolongados para alcanzar los objetivos consensuados; a la vez que los profesionales necesitan tiempo para reflexionar y poner en marcha las diferentes fases por las que transcurre cualquier actuación educativa. No obstante, tal perspectiva choca con los requerimientos políticos que exigen resultados a corto plazo.
- ✓ Debe tomar en consideración procesos evaluativos complejos, donde a la evaluación cuantitativa de sus resultados se suma una mirada cualitativa que tenga en cuenta el grado de satisfacción y otros indicadores que contribuyan a poner de manifiesto las mejoras que las personas van consiguiendo en sus proyectos de vida.
- ✓ Se sustenta en la ética de los profesionales, la deontología profesional y la legislación vigente, resultando fundamental la clarificación de los valores mínimos que comparte el equipo de trabajo a fin de que exista un referente ético compartido.

- ✓ La educación en servicios sociales encuentra su especificidad en las actuaciones que las profesionales de la educación ponen en marcha, centradas fundamentalmente en intervenciones individualizadas y en actuaciones grupales vinculadas al ocio y tiempo libre. Sin embargo, no se ha consolidado una perspectiva educativa sistemática y transversal a los diferentes ámbitos de los servicios sociales comunitarios, ni se ha alcanzado un equilibrio entre las actuaciones de tipo individual, grupal y comunitario.
- ✓ Requiere una mayor contextualización en función de las características socioeconómicas, culturales, personales, grupales, de las dinámicas vecinales, etc., respetando los apoyos informales y aprovechando los recursos que ofrece el entorno.
- ✓ Exige la coordinación e interconexión de diferentes recursos, servicios y profesionales, representando el trabajo en red una importante alternativa para optimizar los recursos existentes, evitar la duplicidad de las actuaciones y mejorar la calidad de vida de las personas.

## **INFORME**

### **Introducción**

El municipio de Culleredo, perteneciente al Área Metropolitana de la ciudad de A Coruña (Galicia), está situado en el margen izquierdo de la ría del Burgo, uno de los primeros ejes de expansión urbana. Cuenta con una superficie de 63,2 km<sup>2</sup>, en donde se integran las once parroquias que conforman su territorio. Las parroquias limítrofes con la ciudad (O Burgo y Rutis) están fuertemente urbanizadas, siendo habitadas por gente joven que desarrolla sus actividades profesionales en A Coruña o en los polígonos industriales de las afueras.

En los últimos años se ha producido un notable crecimiento demográfico del municipio tanto por el movimiento de la población desde el municipio coruñés que comenzó su expansión industrial en la década de los sesenta, como por el notable incremento de la población inmigrante. En este sentido, en el año 1998 Culleredo contaba con 18.743 habitantes, mientras que en el 2009 la población ascendía a 28.227, siendo 13.759 hombres y 14.468 mujeres; situación que ha puesto de manifiesto la necesidad de nuevos servicios referidos a la facilitación de la conciliación de la vida laboral y familiar, la atención educativa de la infancia, programas de ocio y tiempo libre para la población joven del municipio, entre otros.

En este marco, los servicios sociales constituyen para muchas personas la única oportunidad de formarse inicial y permanentemente, de disfrutar de su tiempo libre, de adquirir aquellas habilidades indispensables para ver cubiertas sus necesidades y buscar estrategias para satisfacerlas con apoyo o por sí mismos, etc. Por ello, como profesionales de la educación y como ciudadanos comprometidos tenemos la responsabilidad de velar por el derecho de las personas a educarse en su contexto más próximo a través de servicios cercanos y accesibles para todos.

El estudio de caso de los servicios sociales comunitarios del municipio de Culleredo (A Coruña) se ha realizado desde un enfoque cualitativo a través de diferentes técnicas de recogida de información (entrevistas, diario de campo, observaciones, revisión de documentación y registro fotográfico), con el objetivo principal de analizar las prácticas educativas que pedagogos y educadores sociales, junto con otros profesionales, desarrollan en los servicios sociales comunitarios.

### **1. La dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios del municipio de Culleredo**

En el proceso de interpretación de la información recopilada se han seguido tres dimensiones básicas:

- a) La *dimensión profesional*: entendida como el perfil formativo de los profesionales que realizan algún tipo de labor socioeducativa con formación vinculada a las Ciencias de la Educación, su situación profesional, las funciones y actividades que desarrollan, así como la valoración de las profesiones acerca de su propia labor profesional.

- b) La *práctica socioeducativa*: define la secuencia de la acción socioeducativa a lo largo de sus distintas fases, teniendo en cuenta los elementos que conforman cada una de ellas, así como la concepción que los profesionales tienen acerca del papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.
- c) La *perspectiva comunitaria y el trabajo en red*: define el papel de los servicios sociales en la comunidad de la que forman parte, las dinámicas de trabajo asumidas por el equipo de servicios sociales comunitarios, así como las valoraciones realizadas por las profesionales acerca de los servicios sociales en general y del quehacer comunitario, en particular.

## **1.1. Las profesionales de la educación y su desempeño laboral en los servicios sociales comunitarios**

Las profesionales seleccionadas para esta investigación que realizan su labor en los servicios sociales comunitarios del ayuntamiento estudiado, presentan un perfil vinculado con las Ciencias de la Educación (tres pedagogas, una educadora social, una psicopedagoga y dos animadoras socioculturales) desempeñando su labor profesional en programas y proyectos diferentes y desarrollando funciones de diverso tipo (de acción analítica, planificadora y evaluativa, organizativa, educativa, etc.). En este sentido, la participación en programas diversos pone de manifiesto el amplio abanico de tareas que pueden ser desarrolladas en el marco de los servicios sociales, con funciones y responsabilidades distintas y con experiencias profesionales también diferenciadas.

### **1.1.1. Perfil formativo y desempeño profesional**

En los servicios sociales comunitarios del ayuntamiento de Culleredo, destaca la variedad de profesionales que realizan labores educativas siendo reseñable el hecho de que todas ellas presenten titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación, aunque no resulte tan clarificadora la delimitación de las funciones educativas que desarrollan. En algunos casos, las propias profesionales tienen dificultades para definir explícitamente cuáles son las funciones y actividades educativas que llevan a cabo, y en otros, aunque dicen no realizar ninguna función educativa, sí que la realizan. En este sentido, se pone de manifiesto el galimatías existente en torno a la definición de las tareas educativas que los profesionales de la educación desempeñan en aquellos programas en los que participan, tanto debido a las dificultades de acotar el campo de cada perfil profesional, como por la creencia extendida de que “de educación todo el mundo sabe” y por extensión, cualquier profesional puede realizar tareas educativas.

### **1.1.2. Funciones**

A nivel general las funciones que realizan las profesionales se centran en el diagnóstico de necesidades, dirección y gestión de programas, coordinación con otros recursos municipales, así como la puesta en marcha de actuaciones directas con las personas participantes (la mediadora social-psicopedagoga, la pedagoga del Centro Ocupacional “A Escada”, la educadora social del servicio de atención familiar y la animadora sociocultural del programa de infancia).

En este sentido, las funciones de las pedagogas en los servicios sociales comunitarios se centran fundamentalmente en la acción organizativa (dirección, coordinación y asesoramiento), realizando paralelamente otro tipo de funciones. Desde esta perspectiva, consideramos que las labores de este perfil profesional en los servicios sociales comunitarios de Culleredo se corresponden con las propias del perfil profesional indicadas por la ANECA (2005) en el *Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*, a pesar de la insistencia de algunas profesionales en afirmar que las funciones que realizan son las de cualquier técnico superior, no resultando específicas del pedagogo social. Destacamos la siguiente afirmación de una de las pedagogas, apuntando a las dificultades existentes para delimitar las funciones de los profesionales y la creencia anteriormente apuntada: *“pero bueno el puesto es tan...porque realmente en servicios sociales tampoco tenemos una función como el pedagogo..., el psicólogo..., el trabajador social como que tiene las funciones más determinadas. Nosotros realmente somos un técnico superior”*.

### **1.1.3. Competencias profesionales y formación permanente**

En opinión de las personas entrevistadas, las profesionales de la educación comparten una serie de saberes, capacidades y habilidades en el ámbito de los servicios sociales comunitarios, al tiempo que cada una de ellas en función del programa o programas en los que trabaja habrá de desarrollar competencias específicas. Respecto a las capacidades y habilidades generales, destacan prioritariamente la empatía, el ponerse en el lugar del otro:

- a) *“A ver, la primera que se me viene a la cabeza es empatía porque creo que esa es fundamental, un poco ponerte en el lugar de los demás. Y no solamente para la gente que viene de fuera sino para la gente con la que estás trabajando”*.
- b) *“A ver yo creo que las características principales de una persona que trabaje con gente, en general, y más en un servicio en el que vienen personas que tienen una problemática o una necesidad, creo que tienes que ser una persona con una capacidad de crear empatía, es decir, de ponerte en el lugar del otro”*.
- c) *“No sé, capacidades y habilidades...Creo que para todo siempre la empatía, por ejemplo, el dominio, bueno, el tener claro los objetivos que bueno, que se buscan”*.

No obstante, en función del programa y de los colectivos con los que trabajan señalan una serie de competencias específicas. Así, en relación a las tareas de información y difusión destacan la *“creatividad y la capacidad de improvisación”*, en el trabajo con personas con discapacidad *“entre otras cosas, ser lo más objetivo posible e implicarte lo justo y necesario”*, así como *“el facilitar siempre también tanto a la gente con la que trabajas como a sus familias pues el acceso, el apoyo, porque bueno la gente que viene a servicios sociales, es gente que tiene pues diversas carencias”*.

Por su parte, en las actuaciones con personas mayores se incide en *“tener un concepto, vamos un concepto claro de lo que es la persona mayor, de sus fases de envejecimiento, de su relación, su relación ellos socialmente con los demás, con su familia, saber o enterarte o saber cómo tratar temas de si es de soledad, o ansiedad, depresión... Incluso de muerte porque bueno si a la pareja se le muere la pareja y eso para ellos es un derrumbe y entonces, bueno tienes que tener conocimientos de todo*

eso". En el trabajo con jóvenes se afirma que el profesional ha de ser *"extrovertido, es decir, si trabajas con jóvenes, si trabajas con infancia, si sobre todo lo que intentas (...) es captar a los chavales o a las personas mayores tienes que ser una persona dinámica"*. Finalmente, en el trabajo con familias destaca la escucha activa, el valorar a la persona que ya de por sí va a tener algún recurso y *"el trabajar coordinadamente con el propio ciudadano"*.

#### **1.1.4. Principales satisfacciones y dificultades del desempeño laboral**

En relación a las virtualidades y limitaciones de su desempeño profesional, las principales satisfacciones que las profesionales entrevistadas comparten en relación a su labor profesional se centran en las transformaciones y en los avances que se van consiguiendo con las acciones que llevan a cabo -a pesar de que son a muy largo plazo- y en el contacto con la gente.

No obstante, en su labor profesional apuntan a la existencia de una serie de dificultades de diferente carácter:

- La falta de tiempo de los profesionales, que dedican en algunos casos su jornada laboral a más de un programa y se ven imposibilitados a realizar el trabajo con el detenimiento que les gustaría, para planificar, establecer contactos y coordinarse con otros recursos de la zona.
- Las limitaciones presupuestarias o, en ocasiones, las decisiones políticas que no siempre coinciden con los objetivos que los profesionales pretenden conseguir.
- La dispersión de la población, que supone una importante inversión temporal por parte de los profesionales para hacer llegar la información a las diferentes parroquias.
- Las limitaciones en la difusión de las actividades, para hacer llegar a la gente la información.
- La necesidad de una mayor coordinación entre las áreas.
- La falta de recursos humanos.
- Las dificultades para que las personas acudan a las citas, principalmente aquellas que perciben la Renta de Integración Social de Galicia (RISGA) a las que se les realiza un seguimiento.
- La elevada ratio de población que ha de atender a cada profesional en comparación con otras Comunidades Autónomas.

La dispersión poblacional, característica definitoria de la geografía gallega, dificulta en gran medida el desarrollo de acciones socioeducativas, a pesar de que en el ayuntamiento se hace un esfuerzo notable para descentralizar la oferta de actividades a las diferentes parroquias. En cada una de ellas existe un centro social, sin embargo la mayor concentración de actividades y recursos se localiza en las zonas urbanas, en las parroquias de O Burgo y Vilaboa. Ello también se debe a la mayor concentración poblacional en estas zonas, pues el mantenimiento de las actividades en las zonas rurales en ocasiones resulta difícil por la poca participación y la escasa población residente.

### **1.1.5. Trabajo en equipo**

El trabajo en equipo de los servicios sociales comunitarios del ayuntamiento de Culleredo, formado por pedagogas, educadoras sociales, animadoras socioculturales, psicóloga, trabajadoras sociales, se organiza en torno a las reuniones de equipo. Se distinguen varios tipos de reuniones: de equipo, de intervención y de supervisión. Las primeras en las que participan todas las profesionales de servicios sociales se realizan cada quince días para tratar temas de carácter general que pueden afectar a los diferentes programas de los que son responsables y al funcionamiento u organización de los servicios sociales. Las reuniones de intervención son semanales o quincenales a criterio de las profesionales, en las que se tratan casos que le resulten complejos a la profesional y que quiera compartir con el resto de los miembros del equipo.

Las supervisiones individuales con la jefa de servicios sociales que tiene cada una de las profesionales con una periodicidad mensual, se centran en la exposición de dificultades, comentar lo que se va hacer, el enfoque que se le quiere dar, etc.

La externalización de servicios está presente en las acciones socioeducativas que se desarrollan con diferentes colectivos: mayores, infancia, adultos, etc., con monitores y monitoras que llevan a cabo las actividades. No obstante, la actuación directa con la persona recae en manos de profesionales cualificados, pero con bajos salarios y escaso tiempo en su jornada laboral para la planificación. Aunque el ayuntamiento exige a las empresas que los profesionales tengan una titulación del ámbito educativo (Magisterio, Educación Social, etc.), cuestión muy valorable a pesar de que el salario no se corresponde con la graduación, se constata a través de las observaciones realizadas y de conversaciones informales la necesidad de una planificación a medio-largo plazo, la realización de evaluaciones en profundidad y la coordinación con otras áreas municipales y agentes sociales para evitar duplicidades y solapamientos en las actividades que se ofrecen.

## **1.2. La práctica socioeducativa**

En este apartado analizaremos la secuencia de la acción socioeducativa a lo largo de sus distintas fases teniendo en cuenta los elementos que constituyen cada una de ellas, así como la concepción que las personas entrevistadas tienen acerca del papel de la educación y de los profesionales en los servicios sociales comunitarios.

### **1.2.1. Fase de toma de contacto**

La primera de las fases de la acción socioeducativa es la fase de toma de contacto o aproximación, en la que incluimos la demanda (origen, detección, valoración y derivación al programa) y las condiciones de acceso al programa.

La detección de las necesidades de la población se lleva a cabo a través de cuatro subproyectos: a) registro y análisis de nueva demanda en el centro municipal de servicios sociales; b) el censo sociolaboral de la población discapacitada; c) el estudio sociodemográfico de la minoría étnica gitana; d) el observatorio de población inmigrante y emigrante retornada.

No obstante, la vía de acceso principal a los servicios sociales es el Servicio de Información y Orientación Personalizado (SIOP), a través del cual se produce el primer contacto de las personas con los profesionales del equipo. Dentro del SIOP, el servicio de primera atención constituye la auténtica puerta de entrada y se dirige a toda la población de Culleredo que precisa de valoración de alguna problemática social o demanda información sobre recursos, bien sea mediante solicitud presencial de cita programada o de modo telefónico. La atención tiene un carácter personalizado y se realiza a través de una entrevista personal con un sistema de cita previa.

El ayuntamiento cuenta con tres Unidades de Trabajo Social (UTS) estructuradas y ubicadas geográficamente según criterios poblacionales. La titular del caso va a ser la trabajadora social de la zona en la que viva la persona, *“pero aunque esa persona sea el titular y sea la persona de referencia el profesional, la trabajadora social de la UTS, vamos a trabajar todo un equipo de profesionales si es que el caso es complejo”*.

A nivel general, en los diferentes programas, se aprecia la necesidad de mejorar la canalización de los casos dado que todos ellos tienen que recibir la valoración de la trabajadora social y teniendo en cuenta que el tiempo de espera para concertar una cita con ella puede demorarse hasta dos meses, es necesario buscar otras alternativas que eviten que el ciudadano transite por diferentes servicios, yendo de un profesional a otro.

### **1.2.2. Fase de planificación y desarrollo de la acción socioeducativa**

En el análisis de la fase de planificación y desarrollo contemplamos los siguientes aspectos: las referencias explícitas a la planificación, los grupos prioritarios de población con que se trabaja, los objetivos de la acción socioeducativa, el tipo o modalidad de intervención, las estrategias de relación educativa, los espacios, tiempos y recursos materiales que se emplean.

Existe un amplio consenso en las opiniones expresadas en que la planificación de las actividades se realiza según dos criterios fundamentalmente: técnico y político. También se tienen en cuenta otros criterios como son: la realidad de la población con la que trabajan, los recursos humanos, el presupuesto del que se dispone, las evaluaciones de los años anteriores y lo que las personas demandan. Sin embargo, este último criterio que debería tener un peso central en la planificación parece adoptar un papel subsidiario en el conjunto de criterios contemplados, bien por la dificultad para evaluar las preferencias de la población, por priorizar otros aspectos o bien porque los instrumentos empleados para la realización de la misma no son los más adecuados.

#### **1.2.2.1. Sujetos de la educación**

Las personas y colectivos participantes en la acción socioeducativa varían en función del programa o proyecto al que nos refiramos: personas con discapacidad física e intelectual, infancia, adolescencia, mayores, minorías étnicas, familias, etc. Todos ellos presentan necesidades y demandas que evidencian la necesidad de una acción socioeducativa.



### **1.2.2.2. Objetivos de la acción socioeducativa**

Las prácticas socioeducativas presentan, según las profesionales entrevistadas, los siguientes objetivos generales:

- Realizar prevención social, especialmente con los adolescentes.
- Conseguir que la persona sea lo más autónoma posible.
- Fomentar la autonomía en el hogar.
- Favorecer el mayor bienestar a los ciudadanos.
- Construir una sociedad más capacitada, más formada.
- Trabajar la igualdad de género.
- Trabajar la igualdad entre las personas, sean discapacitadas o no.
- Favorecer que los ciudadanos conozcan y hagan uso de los recursos del entorno.
- Trabajar en equipo.
- Educar en la tolerancia y la no violencia.
- Facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral.
- Fomentar el disfrute de un ocio sano.
- Acercar a los vecinos a sus domicilios la mayor posibilidad de recursos posibles que cubran fundamentalmente cuestiones de primera necesidad, de salud básica.

### **1.2.2.3. Tipos de intervención y estrategias educativas**

Las acciones socioeducativas que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios responden a diferentes tipos o modalidades (individuales, grupales) y a finalidades y estrategias educativas diversas (acompañamiento, control, orientación, información, etc.).

Siguiendo las informaciones recabadas, se pone de manifiesto que las acciones socioeducativas desarrolladas en servicios sociales se debaten entre el acompañamiento y el control, entre el fomento de la autonomía de la persona y la adaptación a las normas sociales. Asimismo, según el tipo de relación educativa que se establezca entre el profesional y la persona y según los objetivos que se pretendan conseguir, se hará uso de unos espacios u otros; no hemos de olvidar que los espacios representan modos de educar diferenciados.

### **1.2.2.4. Espacios socioeducativos y recursos materiales**

Entre los espacios de la acción educativa, el despacho de la profesional se emplea fundamentalmente para la realización de entrevistas con las personas, asesorarlas en algún aspecto o como mecanismo de control. También el domicilio constituye un espacio empleado para las actuaciones socioeducativas que se desarrollan con familias especialmente cuando se necesita realizar un informe y ver la

dinámica familiar. La educación de calle y la animación juvenil, es llevada a cabo por la animadora sociocultural con los grupos de adolescentes y jóvenes, colectivo al que normalmente se dirige, dado que se trata de un grupo poblacional que de otro modo no accedería a los servicios y prestaciones de los servicios sociales.

#### **1.2.2.5. Tiempos de la acción socioeducativa**

La mayoría de las profesionales coinciden en que la acción socioeducativa constituye un proceso a largo plazo, que requiere tiempo para poder conseguir los objetivos propuestos y para que el profesional pueda observar las mejoras alcanzadas con su trabajo. No obstante, los tiempos educativos han de adaptarse a las necesidades de los educandos, no siendo las personas o grupos quienes se tengan que adaptar a los tiempos laborales o planificados por los profesionales.

La falta de tiempo para la planificación de las actividades, bien por la propia dinámica de los servicios sociales, bien por su dedicación horaria a más de un proyecto, es una de las principales dificultades percibidas por las personas entrevistadas a la hora de realizar las acciones socioeducativas. En este sentido se constata el escaso tiempo con el que cuentan los profesionales para poder reflexionar y llevar a cabo una planificación con plena dedicación y detenimiento: *“Entonces bueno, sí que es verdad que estando yo sola y aún encima teniendo parte de mi jornada dedicada a otro servicio (...) pues a veces sí que me veo con poco tiempo para poder estar al día en todas las cosas, es decir, que bueno pues sí sabes lo más así pero me gustaría a veces...”*

Además, en ocasiones la presión del tiempo y la propia urgencia de la situación llevan a que la actuación prime sobre la planificación: *“(...) pero a la hora de, cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo de..., lo tienes, lo tienes que hacer pero es que hay cosas que son urgentes y otras que pueden esperar”*.

#### **1.2.3. Fase de seguimiento, evaluación y cierre**

Esta fase, en la que se pone fin a la acción socioeducativa requiere de dos tipos de evaluación: de carácter puntual y final. El seguimiento de las acciones desarrolladas se realiza a través de las reuniones de intervención coordinadas por la jefa de servicio, en las cuales con la participación de un equipo de profesionales se plantean dificultades, se introducen modificaciones, etc.

La evaluación final se realiza a través de las memorias anuales de los tres programas básicos y sus respectivos proyectos y subproyectos. En estas memorias además de la legislación básica, el origen y la dinámica del programa, se valoran las acciones desarrolladas en cada uno de los proyectos y *“a partir de ahí, de esa memoria, pues también la jefa de servicio es la que ve que dice aquí haría falta más recursos o aquí menos, o aquí cambiamos ese recurso para aquí porque ahora hay una demanda mayor de esto, bueno, no sé. Quiero decir que se hacen reestructuraciones y bueno, cosas diferentes”*.

Por último, una acción socioeducativa puede darse por finalizada bien porque la persona haya conseguido los objetivos, porque se considere que no se puede avanzar más o por derivación a otro servicio. Sin embargo, en las prácticas educativas con determinados colectivos en situación de riesgo, no siempre las profesionales consiguen establecer ese momento de dar por finalizada la intervención, dado que se necesitan periodos muy prolongados para conseguir mínimamente los objetivos que se han planteado.

### 1.3. Educación y servicios sociales

Respecto al papel de la educación, existe un amplio consenso en las opiniones expresadas en otorgarle un elevado nivel de importancia, aludiendo también a las dificultades de diferenciar lo social de lo educativo y delimitar las competencias de cada Concellería. En este sentido, poniendo de manifiesto la presencia de lo “socioeducativo” en servicios sociales, una de las técnicas indica respecto a la educación: *“Es importantísima, y a veces, además, es que tenemos hasta miedo de meternos en campos que no ya casi no, no es que no nos competan, es que hay cosas que están tan unidas y tan ligadas, que no es que sean competencia solamente de los servicios sociales sino que también son de otras Concellerías pero nosotros hacemos actividades que son educativas, es decir, es lo que yo te explicaba una charla para familias de resolución de conflictos eso qué es: ¿educativo es social?, ¿no?. El éxito escolar, ¿de qué factores depende?, es que son factores sociales son factores educativos, es decir, “Educar en la responsabilidad” es otra charla que teníamos, la autoridad en la familia, ¿eso es educativo es social?. Yo creo que es de los dos campos, claro, está valorado porque es necesario trabajar en el ámbito educativo para tener un bienestar social, no puede ir una cosa por un lado y otra por el otro, es una necesidad para... ¿no?”.*

Desde esta perspectiva, como afirma Santos Guerra (2002)<sup>5</sup>, la tarea de la educación no es exclusiva incumbencia de la familia y de la escuela, sino que muchos otros agentes participan en esta labor. Sin embargo, aunque todas las personas deben tomar parte en los procesos educativos, no todas ellas poseen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para poder desarrollarlos con rigor y conseguir determinados objetivos. Esta es también la crítica que plantea una de las pedagogas: *“Pues claro, de educación todo el mundo sabe [tono sarcástico], y ya con que hagan las escuelas, ¿no?. Esa es la crítica y ahí es donde tenemos que seguir trabajando, y los pedagogos más, no, estemos donde estemos, a demandar servicios educativos que tenemos que ocupar, y hay ciertas actividades que tenemos que seguir demandando, que tienen que estar ocupadas por pedagogos y por pedagogas”.*

---

<sup>5</sup> Santos Guerra, M. A. (2002). Hace falta un pueblo entero para educar a un niño. *Jornal a Pagina*, año 11, 111, 39.

## **1.4. Propuestas de las profesionales para mejorar los servicios sociales a nivel general**

Los aspectos señalados por las personas entrevistadas para mejorar los servicios sociales, los agrupamos en tres apartados relacionados con: el “ser” y el “hacer” de los servicios sociales, las condiciones laborales y prácticas profesionales, y los recursos económicos y materiales.

### **1.4.1. El “ser” y el “hacer” de los servicios sociales**

Nos referimos al “ser” de los servicios sociales para definir aquellas propuestas de las profesionales que aluden a la necesidad de que los servicios sociales sean servicios universales, abandonen el carácter asistencialista y sean percibidos como un derecho de la ciudadanía. Se afirma que uno de los ejes prioritarios ha de centrarse en no crear personas crónicas, evitando *“hablar de enfermos crónicos, no me gusta hablar de ‘está cronificada en los servicios sociales’, o sea, realmente hacer todo lo posible para que la intervención sea lo menos asistencial, sea lo más participativa, defendiendo siempre, teniendo en cuenta siempre los derechos, pues, pon humanos, (...)”*.

También se hace referencia a la necesidad de mejorar la imagen que de los servicios sociales se tiene desde el “exterior”, siendo frecuentemente concebidos como el *“el cajón de sastre, de que todo de lo que no es médico, no es de trabajo, ni es no sé qué, pues para servicios sociales. Y vemos que hay un montón de problemáticas ahí que nosotros también a veces nos vemos incapacitados de resolver, pero bueno que están ahí”*. En esta misma línea, es importante que se reconozca el valor de los servicios sociales para la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, evitando que continúen siendo el “patito feo” del bienestar social dado que *“a veces se diluye, porque ¡cómo hacemos de todo!, ¡cuando ahí queda algo hacemos de todo!, pero bueno ese todo es muy importante”*.

Asimismo, se incide en que los servicios sociales han de ser próximos a la ciudadanía, servicios que se acerquen a los ciudadanos a fin de que los perciban como algo propio, algo que les pertenece, rompiendo con los estereotipos existentes dado que *“muchas gente sigue creyendo que bueno, yo voy a los servicios sociales pero van a pensar que es porque tengo poco dinero, porque necesito que me den algo, porque...a ver lo que se da aquí es un derecho, no es un regalo, ni es caridad, ni es nada...”*

En consonancia con el “hacer” de los servicios sociales, se alude a la necesidad de trabajar transversal y coordinadamente con otras áreas (cultura, educación, medio ambiente, etc.) a fin de evitar duplicar tareas y conseguir aunar esfuerzos que contribuyan a la mejora de los servicios y actuaciones que se llevan a cabo. No en vano, se requiere una mayor implicación política que contribuya al establecimiento de coordinaciones interáreas y a visibilizar el trabajo que se realiza, así como directrices claras, es decir, que los políticos marquen nítidamente *“lo que debería de estar bien y lo que debería de estar mal”*.

Al tiempo, este “hacer” exige que los servicios sociales cubran las necesidades de la población no sólo otorgándoles satisfactores de tipo material a través de recursos económicos, sino también de tipo psicológico y educativo.

#### **1.4.2. Condiciones laborales y prácticas profesionales**

Respecto a las condiciones laborales y prácticas profesionales, se exige una mayor estabilidad laboral, a fin de consolidar procesos socioeducativos a largo plazo. Asimismo, se aprecia la necesidad de incrementar el número de profesionales puesto que algunos recursos están infrautilizados por falta de personal.

Además, las acciones socioeducativas desarrolladas en proyectos como “*Aulas abiertas*” y “*Sábados Miúdos*” están externalizadas, con profesionales que no disfrutan de unas condiciones laborales adecuadas tanto a nivel de retribución económica como de tiempo disponible para planificar las actividades. La falta de personal contratado a largo plazo provoca que *“ni le puedes contar a la empresa la mayoría de las cosas, ni esa empresa se va a involucrar probablemente como debería”*. En este sentido, se exige una mayor inversión en los recursos humanos, tanto para aumentar el número de profesionales que realizan labores socioeducativas como para mejorar las condiciones laborales de los que ya las desarrollan y que no tienen perspectivas de trabajo a largo plazo.

Las prácticas socioeducativas, en opinión de las profesionales, exigen la disponibilidad de tiempo para la reflexión. En ocasiones, las técnicas inmersas en el “practicismo” acaban por perder la perspectiva global de la intervención y los objetivos que la orientan, centradas en la acción y no en la planificación y autoevaluación. Desde esta perspectiva, se incide en la importancia de que los profesionales de la educación se conviertan en profesionales reflexivos, que articulen de manera equilibrada la dimensión teórica y práctica de su profesión.

#### **1.4.3. Recursos económicos y materiales**

Finalmente, en clave de mejora de los servicios sociales comunitarios del ayuntamiento de Culleredo las profesionales proponen la mejora de los espacios, especialmente del centro de mayores, que tal y como se constató en las observaciones realizadas carece de espacios adecuadamente acondicionados y accesibles para el colectivo de mayores.

También se considera necesario ampliar el centro municipal de servicios sociales, dado que *“llega un momento que este centro se creó en el 1991 y se va haciendo un poco pequeño para la cantidad de volumen de trabajo que nosotros tenemos”*.

Por último, se pone de manifiesto la necesidad de un mayor presupuesto para los servicios sociales comunitarios, dado que aunque consideran que el ayuntamiento destina un presupuesto destacable al área de bienestar social, con una mayor financiación se podría abarcar más, contratar más personal y en definitiva, tener mejores servicios.

### **3.2. Informe parcial servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs**

Estimada técnica, estimado técnico de servicios sociales,

Agradeciendo nuevamente tu participación durante el año académico 2009-2010 en el estudio denominado *“La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios”*, te remito un breve informe del estudio de caso realizado desde una perspectiva cualitativa en los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs, resumiendo los principales resultados obtenidos en la investigación. Actualmente, están siendo estudiados los servicios sociales de otros municipios españoles con la pretensión de que el informe final sea presentado en el año 2012.

Por favor, si tienes alguna sugerencia, propuesta de modificación o aportación respecto al informe que se adjunta, envíala al correo electrónico: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es), o a la siguiente dirección postal:

Laura Varela Crespo Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida. 15782, Santiago de Compostela.
---

Atentamente,

*Laura Varela Crespo- investigadora FPU*  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
*Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental*  
981 563 100, ext. 13753; [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

## **RESUMEN DE CONCLUSIONES**

### **DIMENSIÓN PROFESIONAL**

- En los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs los educadores y educadoras sociales desarrollan las siguientes funciones: información y orientación, intervención educativa en casos complejos, coordinación y trabajo en red, apoyo psicológico y creación de espacios de diálogo con la ciudadanía, puesta en valor y desarrollo del trabajo comunitario, seguimiento del plan de inserción y reinserción social y laboral del PIRMI, etc.
- Las educadoras sociales del centro abierto Les Fades (perteneciente a los servicios sociales básicos) realizan las siguientes funciones: elaboración del plan educativo del centro, elaboración del plan educativo individualizado de cada participante, coordinación con las familias y establecimiento de pautas educativas comunes, coordinación con diferentes servicios y recursos de atención a la infancia, intervenciones educativas con los niños y niñas, etc.
- Las principales competencias de las educadoras y educadores sociales son: capacidad de anticipación a las necesidades de la población, capacidad para realizar un diagnóstico social adecuado, capacidad de escuchar y ponerse en el lugar del otro, habilidades comunicativas y sociales básicas, ser cercano y respetuoso, saber construir relaciones interprofesionales para poder trabajar en equipo y en red, capacidad de adecuar el encargo político a las necesidades de la comunidad, etc.
- El horario laboral de las profesionales de la educación se caracteriza por su flexibilidad a fin de adecuarse a las necesidades de las personas y a su disponibilidad. Se observa la necesidad de establecer turnos rotatorios u horarios fijos de educadores que trabajen por la tarde a fin de iniciar y ampliar las intervenciones comunitarias que se están llevando a cabo.
- Respecto a la ética profesional se manifiesta la necesidad de introducir mejoras en cuanto a: los modos de traspasar la información a otros recursos del territorio, el hermetismo de determinados servicios que dificulta el desarrollo de intervenciones globales y holísticas.
- Las dificultades más relevantes para el desempeño laboral son: el notable incremento del número de casos, la insuficiencia de profesionales para realizar un trabajo preventivo en el territorio, el crecimiento de la burocracia y del trabajo de gestión, la falta de criterios comunes y de una coordinación clara en el trabajo en equipo, la inadecuación del aplicativo informático XISSAP a la lógica de la intervención educativa, las dificultades para el establecimiento de acuerdos y un trabajo en colaboración con otras instituciones y entidades de la comunidad.
- En cuanto a las principales limitaciones para llevar a cabo actuaciones educativas planificadas y a medio-largo plazo destacan: la infravaloración del trabajo educativo por parte del nivel político, la inadecuación de los espacios de intervención, la primacía de las urgencias sociales ofreciendo respuestas puntuales e inmediatas, la preeminencia de la atención individualizada frente al trabajo comunitario, la perpetuación de la tradición asistencialista de los servicios sociales, el excesivo trabajo burocrático que provoca que las actuaciones educativas se posicionen en un segundo plano.



- Respecto al trabajo en equipo y en red, los profesionales destacan como principal dificultad la ausencia de un coordinador o coordinadora en cada uno de los centros de servicios sociales que ayude a tomar decisiones acerca de las intervenciones y programas que llevan a cabo. Cada equipo establece su propio funcionamiento, detectándose la existencia de desigualdades en cuanto al acceso a recursos y prestaciones en función de la zona geográfica donde reside la población.

## PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

- En opinión de las personas entrevistadas las principales necesidades de la población que acude a los servicios sociales básicos de Sant Adrià de Besòs son: carencias afectivas y de relación social, problemas económicos, absentismo y fracaso escolar, falta de alternativas de ocio para adolescentes y jóvenes, conflictos generacionales entre padres e hijos, falta de recursos y desatención de las personas con problemas de salud mental, etc.
- En el centro abierto Les Fades las principales necesidades de la infancia son: baja autoestima motivada por la estigmatización que padecen (familiar, escolar, etc.), falta de habilidades comunicativas y de canalización positiva de los sentimientos, establecimiento de vínculos negativos con las personas adultas derivada de la negligencia o sobreprotección familiar.
- La toma de contacto con los sujetos de intervención incluye: la detección de las necesidades, la realización de la primera valoración y el acceso al programa de servicios sociales. La detección de las necesidades se realiza en el medio abierto (comisiones escolares, espacios abiertos, etc.) o por derivación de otros recursos del territorio (equipo de asesoramiento y atención pedagógica -EAP-, centro de salud, etc.). La entrada de la ciudadanía a los servicios sociales exige la realización de una valoración inicial por parte de la trabajadora social responsable de las primeras entrevistas, quien deriva el caso a los técnicos correspondientes.
- En el centro abierto, la toma de contacto se realiza tras la derivación de los menores por los servicios sociales de atención primaria, o por los centros educativos, el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), el equipo de atención a la infancia y adolescencia (EAIA), etc.
- En la fase de planificación y desarrollo de la acción socioeducativa analizamos tanto el proceso de planificación, los sujetos de la educación, los objetivos, las estrategias de relación educativa, los espacios y los tiempos de la acción socioeducativa.
- En la fase de seguimiento, evaluación y cierre, el principal instrumento de evaluación de los programas de servicios sociales es la memoria anual de atención primaria, que incluye fundamentalmente datos de carácter cuantitativo, siendo percibida por el equipo técnico más como un trámite burocrático que como una oportunidad de mejora del servicio. Además, debido a la ausencia de una filosofía común de trabajo la planificación de las intervenciones no va acompañada de una propuesta de finalización de la actuación que sirva de guía y orientación durante el desarrollo.

## **EDUCACIÓN Y SERVICIOS SOCIALES**

- La educación es la base del trabajo social entendido en sentido amplio: “una educación que permita un cambio”.
- La ciudadanía valora positivamente los procesos educativos mostrando una gran satisfacción cuando alcanzan determinados objetivos y mejoran su calidad de vida. Desde esta perspectiva, el papel de la educación es clave en los servicios sociales municipales.
- La construcción de las relaciones entre la educación y los servicios sociales implica procesos complejos al entrar en juego múltiples variables: las diversas concepciones de los educadores acerca del trabajo, la vocación, las culturas profesionales, los modelos de gestión, las necesidades y demandas de la ciudadanía, etc.
- Los educadores y educadoras entrevistados inciden en la falta de reconocimiento de la labor educativa en servicios sociales, dado que en el día a día prima el método pasivo de recepción de demandas y la actuación de carácter asistencial.
- La figura profesional del educador o educadora social aporta al equipo la puesta en valor del trabajo comunitario, en los últimos años reducido y sustituido por la atención individual. En este sentido, los educadores inciden en la importancia de desarrollar diversos modelos de intervención en función de las necesidades de la ciudadanía (individual, en grupo, comunitario), no en base a las líneas políticas del momento.

## **PROPUESTAS GENERALES DE MEJORA DE LOS SERVICIOS SOCIALES**

- Necesidad de crear equipos especializados (de gestión, trabajo de calle, etc.) que minimicen el desgaste profesional de los educadores y educadoras sociales de los centros de atención primaria al no poder dar respuestas a las múltiples demandas que se les plantean.
- Necesidad de que los servicios sociales sean servicios abiertos y accesibles a las personas, abandonando el carácter asistencialista centrado en ofrecer ayudas puntuales y paliativas. Las personas han de constituir el principal referente.
- El desarrollo de un trabajo educativo basado en la construcción de una relación de confianza con la persona y en la promoción de sus potencialidades y capacidades.
- La delimitación clara de las funciones de los profesionales de las unidades básicas de atención social, especialmente en cuanto a los procesos a seguir en las intervenciones educativas.
- El establecimiento de espacios de diálogo entre las diversas culturas profesionales (lenguaje técnico, modos y maneras de actuar en la realidad social, imagen y señas de identidad comunes, etc.) que convergen en los servicios sociales municipales.
- La creación de equipamientos polivalentes en los que se integren los servicios sociales municipales, a fin de evitar la estigmatización de la ciudadanía que hace uso de tales servicios.
- La creación de la figura profesional del coordinador o coordinadora del centro de servicios sociales básicos.
- El diseño e implementación de un plan de formación continua para el equipo técnico de servicios sociales en el municipio.

## Introducción

El municipio de Sant Adrià de Besòs está situado en la provincia de Barcelona, en la desembocadura del río Besòs, entre los municipios de Barcelona, Santa Coloma de Gramenet y Badalona, con los que forma una continuidad urbana. Cuenta con una superficie de 3,8 km<sup>2</sup>, en donde se integran los diferentes barrios que conforman su territorio: Sant Adrià Nord, Sant Joan Baptista, Via Trajana, La Catalana, Besòs y la Mina.

El ayuntamiento forma parte de la comarca del Barcelonès formada por cinco municipios: Barcelona, L'Hospitalet de Llobregat, Badalona, Santa Coloma de Gramenet y Sant Adrià de Besòs. Esta comarca es la más pequeña de Cataluña y a su vez es la más poblada y la de mayor actividad económica, concentrándose los servicios y actividades comerciales en la ciudad de Barcelona y la industria en las áreas metropolitanas, destacando la metalurgia, la química, la papelera, la construcción, las artes gráficas, la textil, la electrónica y la informática.

El origen de la población del municipio se produce en la iglesia parroquial de Sant Adrià en el año 1012, siendo la propiedad del pueblo del barón de Sant Adrià. Sin embargo, el primer crecimiento de este municipio -siguiendo a Alsina y Piulachs (2002)<sup>6</sup>- tuvo lugar a principios del siglo XVIII cuando la progresiva desecación de los pantanos permitió el incremento de la superficie agrícola. En el siglo XIX el crecimiento de Barcelona afectó también a Sant Adrià, convirtiéndose en un territorio propicio para el desarrollo industrial, al estar localizado muy cerca de la gran ciudad, bien comunicado, al lado del mar y con un río que podía suministrar agua abundante.

La primera fábrica de la empresa de productos químicos Widman se instala en 1910, a la cual seguirían las dos térmicas, Bauriere, DADA, CELO,... produciéndose un crecimiento acelerado de la población. A partir de 1950, Sant Adrià continúa con su rápido incremento poblacional debido a la instalación de nuevas fábricas y a la construcción de viviendas para trabajadores, la mayoría procedentes de otros lugares de España; naciendo el polígono industrial de Montsolís (1955) y los barrios de la Verneda (1952), El Besòs (1960) y La Mina (1970).

Tabla 1. Población por grupos de edad de Sant Adrià de Besòs, el Barcelonés y Cataluña

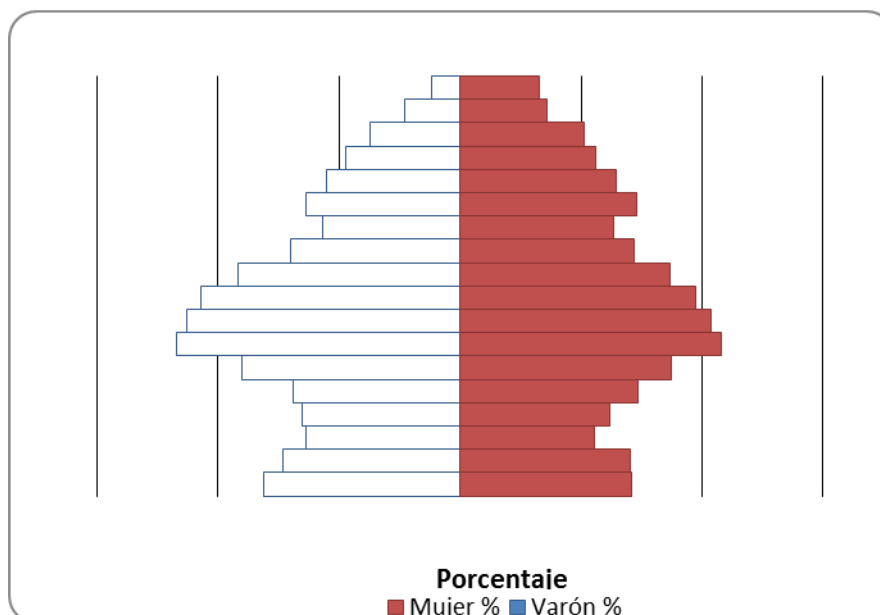
	0 a 14 años	15 a 64 años	65 años a 84 años	85 años y más	Total
Sant Adrià de Besòs	5.655	22.787	5.056	606	34.104
Barcelonés	286.197	1.524.755	377.331	62.746	2.251.029
Cataluña	1.146.950	5.126.268	1.068.663	170.500	7.512.381

Fuente: Idescat (2010).

<sup>6</sup> Alsina, J. R. y Piulachs, M. (2002). *Sant Adrià de Besòs, historia d'un canvi*. Ajuntament de Sant Adrià: El Punt.

Actualmente, la población del ayuntamiento es de 34.104 habitantes (enero de 2010), concentrándose la mayoría de la población en el tramo de edad de entre 15 a 64 años (66,8%), siguiendo la tendencia de la comarca del Barcelonés (67,7%) y Cataluña (68,2%).

Gráfica 1. Distribución por edad y sexo de la población de Sant Adrià de Besòs (2010)



Fuente: Elaboración propia (Idescat, 2010).

La pirámide de población muestra la existencia de un municipio joven, superando el número de habitantes de entre 0 y 14 años a la franja de edad de entre 65 a 84 años, tratándose de un ayuntamiento con una elevada población infantil y juvenil que requiere de servicios y equipamientos adecuados para su atención y cuidado. En esta línea, considerando el número total de nacimientos (389) y de defunciones (287) en el año 2009, destaca la evolución vegetativa positiva en el término municipal.

Los sectores de ocupación mayoritarios en el ayuntamiento en el año 2001 (último dato disponible), al igual que en la comarca del Barcelonés y en la Comunidad Autónoma eran la industria y el sector servicios.

Tabla 2. Población ocupada por sectores

	Agricultura (%)	Industria (%)	Construcción (%)	Servicios (%)	Total
Sant Adrià de Besòs	0,7	25,2	9,7	64,4	12.780
Barcelonés	0,4	20,1	7,5	72,1	897.348
Cataluña	2,5	25,2	10,4	62,0	2.815.126

Fuente: Idescat. Censo de población (2001).

No obstante, en los últimos años también la rama de la construcción se ha visto notablemente afectada por el estallido de la denominada “burbuja inmobiliaria” que ha supuesto la caída de la compraventa de viviendas y la reducción de la concesión de hipotecas.

Tabla 3. Paro registrado por sectores

	Agricultura (%)	Industria (%)	Construcción (%)	Servicios (%)	Sin ocupación (%)	Total
Sant Adrià de Besòs	0,25	16,65	15,71	61,9	5,47	3.406,4
Barcelonés	0,36	12,88	14,8	66,87	5,08	160.676,7
Cataluña	1,52	17,69	17,37	58,2	5,22	571.160,3

Fuente: Elaboración propia (Idescat, 2010).

En cuanto al nivel de instrucción de la población, destaca el elevado porcentaje de personas sin estudios (22,5%) que en el año 2001 superaba notablemente al de la comarca del Barcelonés (14%) y al conjunto de Cataluña (13,7%); situación que se encuentra estrechamente relacionada con las elevadas tasas de absentismo y fracaso escolar de los jóvenes del municipio, especialmente elevadas en el barrio de la Mina. Según datos del curso 2002-2003 (*Informe final evaluación intermedia intervención URBAN de Sant Adrià de Besòs*) –últimos datos disponibles–, en este barrio un 46,8% de la población escolarizada presenta problemas de absentismo en distintos grados. En la mitad de los casos se trata de un “absentismo intermitente”, en un 42% el problema se califica como “grave”. Los casos graves o muy graves suponen cerca de un 10% del total.

El problema de absentismo se agrava con el paso de la educación primaria a la secundaria, donde más de un 80% del alumnado matriculado en los institutos del barrio, que suponen tan sólo un 25% de la población de entre 12 y 16 años de la zona, presentan distintos grados de absentismo escolar. Además de la tendencia al agravamiento de los problemas de absentismo escolar, estos datos muestran la acentuación de la tendencia a la matriculación de muchos niños y niñas fuera del barrio. No obstante, se han de destacar los esfuerzos realizados desde diversos agentes en la reducción de esta problemática social, especialmente, a través de las comisiones escolares en las que participan diversos agentes del territorio.

A nivel general, en el municipio de Sant Adrià de Besòs, se observa un aumento de las personas que acceden a la enseñanza secundaria, con un 23% más de alumnos y alumnas que cursaban estos estudios en el año 2001 con respecto a 1996. Pero el porcentaje de personas que llegan a la enseñanza universitaria (6%) en el 2001 distaba notablemente al alumnado que accedía a este nivel educativo en la comarca del Barcelonés (16,6%) y de Cataluña (12,8%), duplicando tanto a nivel comarcal como autonómico el alumnado que acude a estas etapas.

Respecto a la vivienda, destaca el hecho de que la mayoría de la población resida en viviendas familiares convencionales, siendo muy pocas las personas que cuentan

con viviendas secundarias. Un 55,1% de la población, según datos de 2001, cuenta con viviendas en régimen de propiedad por compra pagada, con una superficie de entre 60 a 89 m<sup>2</sup> (73,6%) habitadas mayoritariamente por dos personas (27,2%), tres (23%) y cuatro (21%), con diferencias respecto a la comarca del Barcelonés y Cataluña en relación a las viviendas unipersonales y las de ocho o más miembros.

Tabla 4. Hogares por número de personas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9 y más	Total
Sant Adrià de Besòs	18,1	27,2	23,0	21,0	6,7	2,5	0,7	0,4	0,4	11.119
Barcelonés	23,9	29,4	22,0	17,6	4,9	1,4	0,4	0,2	0,2	804.616
Catalunya	20,9	28,0	22,4	20,0	6,0	1,8	0,5	0,2	0,2	2.315.856

Fuente: Idescat. Censo de población (2001).

La renta familiar disponible bruta (RFDB) en el municipio de Sant Adrià de Besòs es de 13,3 miles de euros por habitante (Idescat, 2008), observándose un crecimiento positivo desde el año 2000, pasando de 9,1 miles de euros a los 13,3 señalados. No obstante, en comparación con los municipios que conforman la comarca del Barcelonés -todos ellos con mayor número de habitantes que Sant Adrià de Besòs-, la posición del municipio es positiva.

La renta familiar disponible bruta de Santa Coloma de Gramenet con un total de 120.060 habitantes era de 12,3 miles de euros –inferior a la de Sant Adrià– y la de L’Hospitalet de Llobregat con 218.886 habitantes era de 14,1 miles de euros en ese mismo año 2008. No obstante, si lo comparamos con el conjunto catalán (RFDB de 16,9 miles de euros por habitante en 2008), se observa un atraso relevante en la riqueza que llega a los hogares y por tanto en los recursos de los que dispone la población en el municipio. Esta situación se reproduce en el resto de municipios que conforman la comarca del Barcelonés, a excepción de la ciudad de Barcelona (RFDB de 19,7 miles de euros por habitante en 2008) con niveles de renta superiores a la media catalana.

En cuanto a las ayudas para el mantenimiento de las necesidades básicas (Idescat, 2010), de entre el conjunto de comarcas de Cataluña, casi la mitad de las prestadas en la Comunidad Autónoma (462 beneficiarios) se corresponden con la comarca del Barcelonés (265) suponiendo un importe de 265.822.361,5 euros. En número de beneficiarios le sigue la comarca del Vallés Occidental con 51, suponiendo un importe de 167.289,22 euros. Desde esta perspectiva, destaca el elevado número de beneficiarios de ayudas para las necesidades básicas en la comarca. Concretamente, en Sant Adrià de Besòs, resulta elevado el porcentaje de población que recibe prestaciones sociales, situándose en el 22,8% (datos año 2003), frente al 15,8% de la comarca del Barcelonés y el 14,7% de Cataluña en este mismo año.

El saldo migratorio en Sant Adrià de Besòs es negativo (-8), de manera que el número de emigrantes supera al de inmigrantes (Idescat, 2009). En la región

metropolitana de Barcelona, siguiendo a Pujadas (2009)<sup>7</sup>, los municipios mayores no son propensos a la migración residencial, sino que las tasas de migración neta más elevadas corresponden a los municipios de características más rurales, los menores de 2.000 habitantes y los situados entre 2.000 y 10.000 habitantes que reciben no solo familias con niños menores de edad sino también a personas mayores.

Respecto a los equipamientos de bienestar social (residencias de personas mayores, centros de día, centros ocupacionales para personas con discapacidad, etc.), destacamos lo siguiente. Del total de 232 plazas existentes en el municipio en residencias de personas mayores (Idescat, 2009), todas ellas pertenecen a la iniciativa mercantil; en cuanto a los centros de día para personas mayores, cuatro son de iniciativa mercantil y dos de iniciativa pública; además, existen dos centros ocupacionales para personas con discapacidad de iniciativa pública. Es importante subrayar la necesidad de residencias de personas mayores de iniciativa pública, dado que las personas mayores que quieren acceder a este tipo de recurso tienen que desplazarse a otros municipios o pagar cuotas elevadas.

En cuanto a los recursos culturales y de ocio, destaca la presencia de bibliotecas municipales, equipamientos deportivos (pistas polideportivas, piscinas cubiertas, pabellones, etc.), culturales (centro cívico La Mina, centro cívico de Besòs, museo de la historia de la inmigración de Cataluña, etc.), hogares de jubilados, asociaciones de diversa tipología, etc. Las bibliotecas municipales, de reciente creación, resultan un importante espacio no sólo de estudio y lectura sino también de encuentro, relación y dinamización de los barrios. En cuanto a los centros cívicos se precisa una ampliación y modernización de los mismos para dar cabida a nuevas actividades y colectivos que quieren hacer uso y participar en las iniciativas que ofrecen. Este tipo de equipamientos, en los cuales se deberían integrar los servicios sociales municipales, precisan ser reorientados y organizados desde una filosofía más integradora y polivalente, que supere la tradicional “suma” de colectivos o entidades que utilizan sus instalaciones.

---

<sup>7</sup> Pujadas, I. (2009). Movilidad residencial y expansión urbana en la región metropolitana de Barcelona, 1982-2005. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 209. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-290.htm>

## **1. La dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios del municipio de Sant Adrià de Besòs**

En el proceso de interpretación de la información recopilada se han analizado tres dimensiones básicas:

- a) La *dimensión profesional*: entendida como el perfil formativo de los profesionales que realizan algún tipo de labor socioeducativa con formación vinculada a las Ciencias de la Educación, su situación laboral, las funciones y actividades que desarrollan, así como la valoración que realizan acerca de su propia labor profesional.
- b) La *práctica socioeducativa*: define la secuencia de la acción socioeducativa a lo largo de sus distintas fases, teniendo en cuenta los elementos que conforman cada una de ellas, así como la concepción que los profesionales tienen acerca del papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.
- c) La *perspectiva comunitaria y el trabajo en red*: define el papel de los servicios sociales en la comunidad de la que forman parte, las dinámicas de trabajo asumidas por el equipo de servicios sociales comunitarios, así como las valoraciones realizadas por los profesionales acerca de los servicios sociales en general y del quehacer comunitario, en particular.

### **1.1. Los profesionales de la educación y su desempeño laboral en los servicios sociales comunitarios**

Las profesionales seleccionadas para esta investigación, que realizan su labor en los servicios sociales básicos del ayuntamiento estudiado, son educadoras y educadores sociales de formación inicial o procedentes de titulaciones afines (Magisterio, Trabajo Social y Pedagogía) habilitadas por distintos colegios profesionales de educadores y educadoras sociales (Galicia, Cataluña, etc.) tras una dilatada experiencia en la acción social. También han sido entrevistadas la coordinadora de los servicios sociales de atención primaria y la directora de servicios sociales de Sant Adrià.

Aunque esta investigación se centra en los servicios sociales municipales, fueron entrevistadas personas que desarrollaban labores educativas en el Área Social del Consorcio del Barrio de la Mina, debido a la gran cantidad de recursos empleados y las actuaciones educativas que se estaban llevando a cabo en el período del trabajo de campo -desde noviembre de 2009 hasta marzo 2010- y que servían de complemento a las propias iniciativas de los técnicos de servicios sociales, actuando con un carácter más preventivo y de acción comunitaria. Además, entrevistamos a personas pertenecientes al tejido asociativo, entre ellas la coordinadora de la Asociación Adrianas que desarrolla una importante labor en el barrio con el colectivo de mujeres y a la presidenta de la Asociación de Jubilados y Jubiladas de la Mina. Complementariamente, realizamos observaciones de proyectos y actividades desarrolladas tanto en el marco de los servicios sociales (Fem amics al barri, Centre obert Les Fades, entrevista individualizada con adolescentes, etc.) como desde el



Área Social del Consorcio del barrio de la Mina (Creixem Junts, Capsa del Jocs, Espai Jove, etc.).

### **1.1.1. Perfil formativo y desempeño profesional**

En los servicios sociales del ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs, todos los profesionales entrevistados son educadores y educadoras sociales, contratados como tales y con una sólida experiencia laboral en diversas zonas del municipio. Además del personal técnico de las tres Unidades Básicas de Atención Social Primaria (UBASP), los servicios sociales básicos cuentan con dos educadoras sociales que trabajan en el Centre Obert Les Fades, incluido -tal y como indica la Cartera de servicios sociales 2010-2011 de Cataluña- en el primer nivel de atención.

### **1.1.2. Funciones**

En el municipio analizado, las educadoras y educadores sociales manifiestan dificultades para definir cuáles son sus funciones, al no contar con unas directrices políticas claras ni una filosofía común de trabajo en cada uno de los centros. El reparto de funciones dentro del equipo, depende en gran medida de las competencias de cada profesional y de los vínculos que se vayan estableciendo con las personas participantes. Muestra de ello son la diversidad de funciones indicadas por los educadores, que pueden resumirse en las siguientes:

- Atención individualizada: información y orientación.
- Atención de casos complejos: las trabajadoras sociales derivan los casos a los educadores/as cuando precisan una actuación educativa continuada que trascienda las informaciones puntuales y la tramitación de prestaciones.
- Coordinación con recursos del territorio y reuniones técnicas con otros profesionales (centros escolares, centros de salud, comisiones de diversas temáticas, etc.).
- Apoyo psicológico y creación de espacios de diálogo con la ciudadanía: se detecta una elevada presencia de personas con problemas de salud mental, especialmente en los barrios del margen izquierdo y la Mina, que los educadores y educadoras han de acompañar ante la falta de una atención especializada que ofrezca intervenciones continuadas y de seguimiento.
- Puesta en valor y difusión entre los miembros del equipo y el nivel político municipal de la importancia del trabajo comunitario.
- Realización del seguimiento del Plan de inserción y reinserción social y laboral de la renta mínima de inserción (PIRMI).

Estas funciones pueden ser complementadas por las indicadas por el *Comité de experts en formació de recursos humans en l'àmbit serveis socials* (acuerdo aprobado el 13 de diciembre de 1996), en el cual se señalan las siguientes para este perfil

profesional, distinguiendo entre trabajo individual y familiar, trabajo comunitario y trabajo de gestión:

*Funciones de trabajo individual y familiar:*

- Detección y prevención de situaciones de riesgo o exclusión social de los usuarios y sus familias, básicamente desde la intervención en el medio abierto.
- Recepción y análisis de las demandas, desde el medio abierto y a través de entidades, instituciones y otros servicios, de personas y familias en situación de riesgo o dificultad social.
- Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si acaso, en coordinación con otros profesionales o servicios del primer nivel.
- Información, orientación y asesoramiento al individuo y a su familia, de las prestaciones y recursos sociales del territorio que pueden facilitar la intervención educativa.
- Aplicación y posterior evaluación del tratamiento de apoyo para reforzar el componente educativo de la intervención en cualquier edad del usuario, básicamente con personas que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.
- Tramitación y seguimiento de las prestaciones individuales, según la normativa vigente, de acuerdo con los programas en que hay soporte en los procesos de desarrollo de las capacidades personales, posibilitando su inserción social en el medio.
- Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento, cuando se considere oportuno, y el posterior soporte a los procesos de reinserción social.

*Funciones del trabajo comunitario (educador social y trabajador social):*

- Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.
- Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.
- Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.
- Información, orientación y asesoramiento de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las carencias de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.

- Promover la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora del nivel social y posibilitar la resolución de los problemas.

*Funciones de gestión (educador social y trabajador social):*

- Valoración de las necesidades del servicio.
- Coordinación con el resto de los servicios del primer nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.
- Derivación de los casos a los servicios del primer nivel.
- Seguimiento conjunto por parte de todos los profesionales en los procesos de inserción.
- Seguimiento, en cuanto a los servicios del primer nivel, de la aplicación de los recursos alternativos.
- Evaluación conjunta por los profesionales de los resultados globales de la intervención efectuada.

En el Centre Obert Les Fades las principales funciones de la coordinadora y de la educadora social son:

- Elaboración del plan educativo del centro.
- Elaboración del plan educativo individualizado de cada participante.
- Coordinación con las familias y establecimiento de pautas educativas comunes.
- Coordinación con diferentes servicios y recursos del territorio (equipo de servicios sociales básicos, centro de salud mental infantil y juvenil (CSMIJ), equipo de atención a la infancia y a la adolescencia (EAIA)).
- Tutorización y seguimiento de alumnado en prácticas.
- Atención directa y realización de las actividades programadas diariamente con los niños y niñas participantes.
- Gestión de los recursos humanos y económicos del centro (específica de la coordinadora).

Las funciones de las educadoras del Centre Obert se rigen por el acuerdo aprobado el 13 de diciembre de 1996 por el *Comité de experts en formació de recursos humans en l'àmbit serveis socials*. Según lo indicado por dicho comité, las funciones específicas de la coordinadora del centro son:

*Funciones en cuanto a la organización del centro abierto:*

- Representación institucional y técnica del centro abierto.
- Elaboración del proyecto educativo global del centro abierto, teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios del territorio y los objetivos específicos a conseguir, y en coordinación con las entidades públicas y/o de iniciativa social del territorio en el caso de que se trate de este tipo de centros.
- Velar por el cumplimiento de los objetivos psicopedagógicos en los niños y niñas, en estrecha coordinación con el equipo básico de atención social primaria, que es el que interviene en la familia para valorar su situación e intervenir de acuerdo con las necesidades sociales detectadas y con la atención especializada, así como con otras entidades de la red comunitaria.
- Gestión administrativa y económica del centro, si procede.
- Garantía de la adecuada derivación de los casos de acuerdo con los equipos básicos de atención social primaria.
- Evaluación periódica del grado de consecución de los objetivos, proponiendo y modificando las estrategias y metodologías, para adecuarlas a las necesidades de los usuarios en su territorio.

*Funciones en cuanto al personal/equipo del centro abierto:*

- Coordinación de la actuación conjunta de todos los profesionales del equipo con el niño o niña, dando globalidad interdisciplinaria a todas las actuaciones del equipo.
- Velar por la coordinación del equipo del centro con los equipos básicos de atención social primaria.
- Participación en la elaboración, de manera conjunta con el equipo del centro, del proyecto educativo y del plan de trabajo específico de los niños y niñas.
- Revisión y evaluación periódica del plan de trabajo educativo individualizado con todos los profesionales que intervienen.
- Supervisión del equipo en la aplicación de los objetivos pedagógicos.
- Motivación de los profesionales y voluntarios del equipo para conseguir una implicación más activa hacia su trabajo, estableciendo relaciones interpersonales.
- Velar porque los profesionales que componen el equipo dispongan de apoyo en su actuación, utilizando los recursos necesarios, externos si procede.
- Potenciación y seguimiento de la formación continuada y del reciclaje de los miembros del equipo.

*Funciones en cuanto a los chicos y chicas atendidos:*

- Responsabilización del desempeño del plan de trabajo de cada usuario.
- Figura de referencia ante la familia y los niños: en el momento de acogida de estos, haciendo una actuación periódica de seguimiento del caso, y al final del proceso.
- Potenciación, en la medida de lo posible, de la participación de la familia en el proyecto educativo individual de los niños y niñas.

Las funciones específicas de la educadora social del centro abierto son:

*Funciones en cuanto al equipo:*

- Participación en la elaboración del proyecto educativo global del centro.
- Participación en la elaboración de los planes de trabajo individual de los niños y niñas del centro abierto, en coordinación con el resto de profesionales del centro.
- Seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual, en coordinación con los equipos básicos de atención social primaria.
- Soporte técnico a los monitores y/o voluntarios que colaboren con el centro abierto.
- Responsabilización, si procede y según el tipo de centro, de un área de actuación determinada (escuela, salud, ocio, etc.).
- Participación en la evaluación periódica del grado de consecución de los objetivos, proponiendo y modificando las estrategias y metodologías, si procede, para adecuarlas a la realidad específica de los usuarios en su territorio.

*Funciones en cuanto a los chicos y chicas atendidos:*

- Elaboración o adecuación del diagnóstico inicial de los niños y niñas, conjuntamente con los equipos básicos de atención social primaria.
- Información al usuario y a su familia de las actividades y finalidades del centro abierto.
- Entrevista con la familia para pactar las condiciones de asistencia y participación de ésta y de los chicos y chicas en relación al proyecto educativo del centro.
- Ejecución del proyecto educativo global del centro, teniendo en cuenta su adecuación a las necesidades específicas de los usuarios del territorio.
- Ejecución del plan de trabajo individual mediante, entre otros el desarrollo de los siguientes objetivos:
  - o Favorecimiento del desarrollo personal de los niños y niñas, potenciando sus aspectos positivos y los de sus familias.

- Potenciación de la adquisición de hábitos.
- Favorecimiento y potenciación de la convivencia y respeto mutuos como una tarea integradora de los niños y niñas de la comunidad.
- Acompañamiento de los chicos y chicas en su evolución educativa y de autonomía.
- Mantenimiento del centro abierto como un espacio de referencia en el futuro, si así lo desean los chicos y chicas.

Por último, la principal función de la coordinadora de los servicios sociales de atención primaria se centra en servir de enlace entre las diferentes UBASP y los equipos interprofesionales, al tiempo que mantiene contacto con otras administraciones (Diputación, Generalitat, etc.) actuando como referente del municipio. Fundamentalmente, su papel se centra en ser la portadora de información externa y realizar la transmisión de la misma al término municipal y a los tres equipos de servicios sociales básicos.

### **1.1.3. Competencias**

En opinión de las educadoras y educadores sociales entrevistados de las tres UBASP de Sant Adrià, las principales competencias que exige su desempeño laboral son:

- Capacidad de anticipación a las necesidades de la población, interpretando y desvelando las demandas implícitas.
- Capacidad para realizar un diagnóstico adecuado a la situación.
- Capacidad de escuchar y ponerse en el lugar del otro.
- Capacidad de acompañar al otro en su proceso de aprendizaje.
- Capacidad de adaptación a los contextos sociales cambiantes y a la población con la que se trabaja (lenguaje, recursos, etc.).
- Capacidad de adecuar el encargo político a las necesidades de la comunidad.
- Capacidad de plantear objetivos educativos a medio y largo plazo de acuerdo con la persona, evitando caer en el asistencialismo.
- Habilidades comunicativas y habilidades sociales básicas.
- Reconocimiento del otro sin confundirse con él, estableciendo una distancia óptima entre el profesional y la persona (*“empatizar pero sin caer en el amiguismo”*).
- Constituir un recurso y un apoyo para la persona.
- Ser cercano y respetuoso con las personas.
- Trabajar desde la humildad, tanto con los usuarios como con el resto de profesionales (*recibir y dar*).
- Saber construir relaciones interprofesionales para poder trabajar en equipo y en red.

- Evitar realizar juicios de valor precipitados, que puedan derivar en actuaciones que vayan en detrimento de la persona o grupo con el que se desarrolla la intervención.

De entre el conjunto de competencias, los profesionales entrevistados destacan fundamentalmente la empatía y las habilidades comunicativas como elementos clave para conseguir establecer un vínculo con las personas en el ámbito de los servicios sociales, posibilitando el inicio de las actuaciones educativas. No obstante, se observa una cierta discrepancia entre las opiniones de los profesionales en cuanto a la distancia óptima que se ha de establecer entre el educador y la persona, incidiendo algunas educadoras en la necesidad de dejar clara las diferentes posiciones de cada una de las partes de forma explícita y otras, en la necesidad de “dejarse tocar por el otro”.

Esta diferencia, aparentemente mínima, resulta -a la luz de los datos recopilados- una dificultad relevante a la hora de llevar a cabo las intervenciones, puesto que en los casos que son atendidos interprofesionalmente el posicionamiento de los diversos profesionales ante la persona o grupo no es homogéneo, surgiendo desavenencias en cuanto al proceso a seguir. Desde esta perspectiva, resulta clave el establecimiento de pautas comunes de actuación y de acuerdos de intervención, ante la falta de unas directrices claras y de un posicionamiento común en cuando al enfoque/s socioeducativo/s a seguir por el equipo.

#### **1.1.4. Horario laboral**

El horario laboral de las educadoras y educadores sociales se caracteriza por la flexibilidad, con un tiempo fijo de trabajo por las mañanas (de 8:30 a 14:30/ 9 a 14 horas) y dos tardes que se planifican en función de la disponibilidad de las personas con las que trabajan y de sus propias necesidades e intereses personales. La jornada laboral es de 35 horas semanales.

Los profesionales entrevistados manifiestan estar de acuerdo con este horario dado que les facilita conciliar su vida familiar y laboral. Además, los educadores ponen de manifiesto que el trabajo comunitario exige un horario flexible y la presencia de profesionales en horario de tarde, dado que las reuniones con las asociaciones y entidades del territorio sólo se pueden durante esta franja horaria. Desde esta perspectiva, destacan las siguientes afirmaciones: *“no se puede hacer trabajo comunitario por las mañanas de nueve a dos, eso no existe”*; *“deberíamos de trabajar todos de tarde”*; estas palabras contradicen a otras pronunciadas por los mismos entrevistados al indicar que *“si tuviera que trabajar todas las tardes no lo haría”*. En este sentido, se aprecia un desajuste entre el “deber ser” y la realidad municipal, expresada por los propios profesionales.

El debate en torno a los horarios de la jornada laboral resulta muy controvertido en los servicios sociales dado que, por un lado, los educadores y educadoras son conscientes de la necesidad de trabajar por las tardes y al mismo tiempo reclaman la necesidad de poder disponer de tiempo para su formación, vida familiar, etc. En este sentido, en lugar de trabajar todos los educadores y educadoras de mañana se podrían proponer horarios alternos de manera que un educador trabajase de mañana

y el otro de tarde, de forma rotatoria, estableciendo un tiempo de trabajo conjunto durante el mediodía para poder intercambiar información y mantener la coherencia en las intervenciones; estrategia seguida en otros municipios españoles.

### 1.1.5. Ética profesional

La confidencialidad constituye para los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià de Besòs una de las cuestiones más complejas en servicios sociales, debido a que el profesional ha de combinar de una forma adecuada el respeto a la intimidad de las personas y la coordinación con otros recursos y servicios que precisan de informaciones complementarias para poder implementar sus actuaciones. En este sentido, los profesionales coinciden en que mientras desde servicios sociales se aporta información a otros recursos, numerosos servicios ponen impedimentos para la obtención de datos necesarios para un adecuado desarrollo de las acciones educativas. Además, indican que algunos técnicos se han amparado en la confidencialidad para evitar la elaboración de informes complejos que pueden suponer una derivación a un servicio social especializado (por ejemplo, EAIA).

Desde esta perspectiva resulta significativa la siguiente crítica realizada por un profesional entrevistado: *“yo creo que en atención primaria estamos bastante abiertos a compartir la información y a trabajar en conjunto, en cambio, hay muchos otros servicios que eso no lo hacen siempre, al contrario (...). Hay muchos servicios que eso no..., no están por la labor de poder trabajar coordinadamente con otros equipos. Y yo la verdad es que creo eso es bueno, ser fieles a su código deontológico y así y está bien, es comprensible, pero hay casos que se resienten de que no pueda haber estas coordinaciones”*.

Además, en opinión de los técnicos, resulta fundamental comunicarle a la persona las posibles coordinaciones e intercambios de información que se van a establecer con otros servicios, entendiendo que constituye un derecho de la ciudadanía y contribuye a que la relación de confianza entre el sujeto y el profesional no se rompa. En este sentido, una de las educadoras afirma: *“yo siempre se lo digo, aunque se enfaden. A mí si se me enfadan se les pasará, pero no se sienten traicionados. Pero si tú una familia, ves que va muy mal..., al EAIA, un asesoramiento al equipo especializado (...) si yo no le digo nada y luego se le acercan los del EAIA, yo eso no”*.

De acuerdo con estas premisas, los profesionales apuntan a la necesidad de establecer cuál es el papel de cada una de las partes para evitar confusiones y posibles dificultades durante la intervención. También aluden a la responsabilidad necesaria para seleccionar las informaciones que se dan en las coordinaciones, debiendo ajustarse los técnicos a aquellas que resultan estrictamente necesarias, evitando aportar datos que no sean relevantes para la intervención o que puedan condicionarla negativamente. En este sentido, el cuidado del lenguaje empleado en los trasposos de información (informes, conversaciones, etc.) es clave. Expresiones del tipo *“familia intrabajable”*, que aparecen en algunos informes, dificultan y minimizan las posibilidades de cambio y transformación social.



### 1.1.6. Dificultades del desempeño laboral

En el desarrollo de la labor profesional de los educadores y educadoras sociales se detectan las siguientes dificultades:

- Notable incremento del número de casos como consecuencia de la crisis económica, la implantación de la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia* y de la *Ley 12/2007 de servicios sociales de Cataluña*, que han diversificado y ampliado los colectivos prioritarios de actuación de los servicios sociales, sin la inversión económica necesaria para su desarrollo.
- Insuficiente número de profesionales para atender al creciente volumen de demanda y para realizar un trabajo de carácter más preventivo en el territorio.
- Crecimiento de la burocracia y del trabajo de gestión que realizan los educadores y educadoras sociales, contando cada vez con menos tiempo para la atención directa.
- Desarrollo del trabajo en equipo:
  - o Falta de criterios comunes entre los miembros del equipo.
  - o Desmotivación y desgaste profesional.
  - o Ausencia de una filosofía común de actuación.
  - o Poco tiempo para “mirar al otro”, es decir, para conocer el trabajo que están desarrollando otros profesionales del mismo equipo y conocer las limitaciones y potencialidades de las actuaciones que está llevando a cabo.
  - o Ausencia de un coordinador/a en cada uno de los equipos. La estructura de funcionamiento del trabajo en equipo resulta deficitaria, ante la necesidad de un coordinador en cada UBASP que sirva de referente y apoyo al equipo técnico.
- Inadecuación del programa informático de servicios sociales (XISSAP) a la lógica de la intervención educativa, al basarse única y exclusivamente en la atención individualizada.
- Incremento del número de casos relacionados con problemas de salud mental, no atendidos por el sistema sanitario y a los que las educadoras y educadores sociales han de ofrecer respuestas sin contar con la formación necesaria ni los recursos suficientes para mejorar su calidad de vida. En ocasiones, se han producido situaciones de violencia en los centros generando un fuerte impacto emocional en los profesionales.
- Trabajo en red:
  - o Dificultades de coordinación con otras instituciones debido a la existencia de diversos ritmos de trabajo, metodologías de intervención,

objetivos a conseguir, etc., resultando de gran complejidad llegar a acuerdos y al establecimiento de un trabajo en colaboración.

- Los educadores y educadoras sociales han sido quienes tradicionalmente han apostado por el trabajo comunitario y en red en los equipos. Se observa un cierto desgaste entre los profesionales ante la necesidad de estar continuamente argumentando acerca de la importancia del trabajo en red, dado que para ellos este tipo de intervención resulta básica en el desarrollo de las actuaciones educativas en servicios sociales.
- Imposibilidad de responder a las demandas de otras instituciones que solicitan continuamente informes a la atención primaria. En este sentido, destaca el siguiente comentario: *“como la ley dice que nosotros tenemos, no dice la palabra obedecer, pero sí que dice hacer los informes a requerimiento del resto de Administraciones y no sé cuántas cosas más, eso da vía libre a que cualquier administración nos pueda enviar lo que quiera. Y eso bueno, lo pones todo junto, la situación del momento, más todo lo que nos está llegando de otros sitios, más la ley de dependencia... y esto es horrible”*.

#### **1.1.7. Dificultades acción socioeducativa**

En cuanto a las dificultades específicas para llevar a cabo las actuaciones educativas, destacan:

- La deficiente valoración del trabajo educativo, especialmente por parte del nivel político al exigir resultados tangibles y medibles en términos cuantitativos. Se trata de un desenfoque de la acción educativa, primando la atención de urgencias sociales y la realización de actuaciones de contención, especialmente en aquellos barrios en donde los problemas sociales son más acuciantes.
- Dificultades para priorizar y distinguir las urgencias/emergencias de las que no lo son: se prima la atención de las personas que realizan demandas explícitas, las cuales no siempre son las que más precisan una atención inmediata.
- Los espacios de intervención: los educadores y educadoras sociales cuentan con espacios muy reducidos para poder desarrollar adecuadamente su labor profesional en los centros de servicios sociales (especialmente en Besòs y margen izquierdo) dado que no disponen de las infraestructuras necesarias para realizar atenciones individualizadas, ni trabajo en grupo. Además la insuficiencia de salas para desarrollar las entrevistas dificulta la garantía de la privacidad de las informaciones aportadas por los participantes.
- Dificultades en la intervención debido a las comparaciones que realiza la población de los servicios sociales de Sant Adrià con los de otros municipios limítrofes de mayor número de habitantes (Barcelona -1.619.337 habitantes

(2010)-, Badalona - 218.886 habitantes (2010)-) y con más recursos materiales y financieros para llevarlos a cabo.

- Dificultades para desarrollar intervenciones comunitarias debido a la primacía de la atención individual, a la escasez de espacios y de tiempos para la coordinación y a la falta de implicación del equipo en este tipo de actuación.

A este conjunto de dificultades, hemos de añadir otras específicas de cada una de las UBASP, algunas de las cuales ya han sido citadas entre las limitaciones de carácter general:

En el margen izquierdo comparten espacio los trabajadores sociales y los educadores, teniendo que utilizar las salas del centro abierto (decoradas conforme a la estética infantil) para realizar entrevistas, siempre y cuando estén disponibles. En caso contrario, las personas son atendidas ante la presencia del resto de profesionales.

En el barrio del Besòs, la unidad básica de atención primaria se encuentra situada en el centro cívico, que en opinión de uno de los entrevistados funciona como un “hotel de entidades”, de manera que cada asociación tiene su espacio pero sin que se establezcan actuaciones conjuntas. Por las mañanas los servicios sociales utilizan un espacio perteneciente a la Regiduría del barrio para realizar entrevistas pero por las tardes se encuentran con dificultades, dado que -en numerosas ocasiones- esta sala no está disponible.

Entre los principales factores que limitan la intervención educativa, en el barrio del Besòs, destacan: el reducido tamaño del equipo y la dispersión de la población. El primero, se refiere al hecho de que sólo tres profesionales conforman el equipo (dos trabajadoras sociales y un educador social) y a que todos los casos que precisan de una intervención educativa son responsabilidad del mismo profesional. El segundo factor, alude a que los profesionales de este barrio tienen que coordinarse con múltiples servicios debido a la dispersión del mismo (tres centros de salud, centros educativos de Sant Adrià y Barcelona -a donde se han desplazado gran cantidad de alumnos/as-, centros de salud mental, etc.) lo que hace muy complejo el trabajo en red en el territorio.

En el barrio de la Mina, las principales dificultades para el trabajo socioeducativo son:

- o La lentitud del trabajo comunitario, debido a la existencia de numerosas entidades y una gran diversidad de agentes implicados (Administraciones, tercer sector, voluntariado, entidades religiosas, etc.) con trayectorias de trabajo, objetivos e intereses diferenciados.
- o El aislamiento que la población ha sufrido durante décadas y el alto nivel de analfabetismo escolar preponderante en la zona, circunstancias que dificultan extraordinariamente las posibilidades de inserción sociolaboral de la población y el acceso a determinados recursos públicos ante la falta de formación e información. Además, se detectan ciertos comportamientos incívicos (especialmente por las noches) por parte de algunos vecinos

creando fuertes tensiones entre la población del barrio y generando una imagen negativa en el exterior.

- La tradición asistencialista de los servicios sociales y el elevado número de usuarios “cronificados” que continúan acudiendo a los servicios bajo la “lógica demanda-prestación”, entendiéndose que una demanda implica automáticamente una determinada prestación económica sin ningún tipo de compromiso por parte de la persona. Esta dificultad también procede de la tradición asistencialista y de las intervenciones llevadas a cabo en el barrio que durante mucho tiempo han contribuido a perpetuar esta situación, lo que exige -en opinión de una de las educadoras- tener la capacidad de decir “no” cuando se percibe que la medida solicitada no es educativa y se sabe que va a crear o reproducir una situación de dependencia.
- A pesar de que en el barrio de la Mina los servicios sociales se han caracterizado por una fuerte tradición de trabajo comunitario, actualmente el elevado número de entrevistas y el excesivo trabajo burocrático está provocando que quede relegado a un segundo plano.

En el centro abierto “Les Fades”, las principales dificultades del desempeño laboral derivan de la falta de personal para realizar un trabajo educativo con las familias de forma continuada que complementa las actuaciones que se llevan a cabo con la infancia, así como la falta de supervisión externa que hace que sean las propias profesionales las que tengan que resolver todos los posibles conflictos y dificultades, sin contar con un asesoramiento que les ayude a resolver situaciones complejas y a tomar decisiones durante el desarrollo de determinados casos.

#### **1.1.8. Trabajo en equipo y trabajo en red**

En los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs existen tres equipos en servicios sociales ubicados en cada una de las tres UBASP (margen izquierdo, Besòs y Mina). El primer equipo está formado por tres trabajadores sociales, dos educadores/as sociales y una auxiliar administrativo; el equipo de Besòs cuenta con dos trabajadoras sociales, un educador social y una auxiliar administrativo, y el equipo de Mina está formado por cuatro trabajadoras sociales, tres educadores/as sociales y una auxiliar administrativo.

La coordinadora de los servicios sociales de atención primaria, trabajadora social de formación que ejerció durante años esta profesión en los servicios sociales del municipio, centra su función en servir de enlace entre el ayuntamiento y cada uno de los equipos. Esta profesional se localiza físicamente en el consistorio municipal lo que dificulta en gran medida la realización de un acompañamiento continuado a los diversos equipos y el establecimiento de criterios comunes de intervención.

Los tres equipos se reúnen con ella semanalmente, de manera que la coordinadora se desplaza a cada una de las UBASP para trasladar aquellas informaciones procedentes del ayuntamiento y otras Administraciones (Diputación, Generalitat, etc.) que pueden afectar al desarrollo del trabajo en servicios sociales. También en estas reuniones los técnicos le exponen sus demandas, fundamentalmente a nivel de recursos que precisan para desarrollar su trabajo.

En cada uno de los equipos se realizan varios tipos de reuniones, además de las establecidas semanalmente con la coordinadora: de casuística, de carácter interprofesional y de supervisión. No obstante, cada uno de ellos establece sus propias dinámicas de funcionamiento y los criterios de intervención que considera oportunos en cada momento. En este sentido, tal y como se constata en las entrevistas realizadas, cada subequipo se “autorregula” y funciona de manera independiente, al no contar con un coordinador/a de centro que ayude a resolver las dificultades que se van presentando. Esta es una de las principales limitaciones que se detectan para un buen funcionamiento del trabajo en equipo en Sant Adrià y fundamentalmente para garantizar la igualdad de derechos y de acceso a determinados recursos por parte de la ciudadanía, dado que en función del barrio en el que resida la persona tendrá a su disposición determinadas intervenciones grupales, iniciativas comunitarias, etc. Aunque cada equipo ha de adecuar las actuaciones a su contexto de actuación, se observa una cierta descompensación en la cantidad de recursos materiales y humanos y en el tipo de intervenciones que se llevan a cabo, primando en unas UBASP más el trabajo individualizado y en otras el grupal y comunitario. La necesidad de criterios comunes resulta, desde nuestra perspectiva, de gran urgencia para alcanzar la universalidad pretendida por los servicios sociales de atención primaria.

Las reuniones de casuística consisten en la exposición de aquellos casos en los que se está realizando algún tipo de intervención, compartiendo el profesional dudas e inquietudes con el resto de compañeros, quienes aportan sus visiones y opiniones acerca de las posibles actuaciones que se pueden llevar a cabo e incluso, se consensuan decisiones de cambio de profesional de referencia, se establecen plazos para planificar el fin de la intervención, se marcan criterios para otorgar determinadas ayudas económicas (generalmente acompañadas de un plan de intervención), etc. Estas reuniones están cargadas de elementos subjetivos, constituyendo un contexto propicio para que los profesionales puedan manifestar aquellas emociones que en el día a día intentan reprimir y que necesitan sacar a la luz para poder continuar trabajando con un cierto equilibrio y estabilidad personal y profesional. Sirvan como ejemplo las reflexiones de uno de los técnicos entrevistados escritas tras una reunión de casuística, en las que pone de manifiesto su desacuerdo con las recomendaciones que el equipo le da para distanciarse del caso:

*“El discurso de la razón me contamina, me penetra en la “razón” y me hace perder mi esencia, con lo que de verdad disfruto y en lo que creo que sobresalgo o en lo que sé hacer, que es un poco trabajar como lo he hecho con X. ...Cuando se me empieza a hablar de qué tiene que ser o lo que es lógico en vez de qué necesitas o cómo te sientes respecto a lo que sea, me pierdo...Así que os pido que los que sois más razonables os encarguéis vosotros de exigir razones a los jefes y que a mí me animéis a tirarme de cabeza hacia los casos en vez de invitarme a que no “me pringue”, pues es como quiero y necesito trabajar”.*

Además, destacan las reuniones interprofesionales en las cuales los educadores y educadoras se reúnen con las trabajadoras sociales para coordinarse y complementarse en las intervenciones que están llevando a cabo de manera global con una misma familia, persona o grupo. Según los profesionales, los casos interdisciplinares generalmente son: los de infancia y adolescencia, violencia de género, salud mental, etc., aunque no se han elaborado unos indicadores comunes en

el municipio que permitan delimitar cuando un caso exige una intervención interprofesional y cuando ha de ser un único técnico el que realice la intervención.

También en el día a día de los servicios sociales se realizan reuniones informales, conversaciones de pasillo, que permiten a los profesionales resolver los problemas cotidianos y compartir las intervenciones que van desarrollando. En este sentido, destacan las valoraciones diarias informales que se realizan en el centro abierto al terminar la actividad, donde cada educadora expone su visión del grupo o de algún niño o niña en particular. Además, las profesionales conversan con las familias en la puerta del centro cuando van a recoger a sus hijos; fortaleciendo de este modo la relación de las educadoras con las familias y la implicación de los padres en el centro.

Los espacios informales de reunión son interpretados por los profesionales como una buena estrategia para el trabajo comunitario, para la coordinación con asociaciones y entidades de los barrios. No obstante, critican el poco valor que tanto las administraciones como la ciudadanía en general otorgan a este tipo de encuentros. Sirva de ejemplo los siguientes comentarios aportados por dos educadoras sociales:

*“Educadora A: El trabajar por ejemplo en calle, esto lo estamos haciendo muy poco. Antes evidentemente lo hacíamos más. Trabajar de forma informal a nivel con los profesionales, para un poco trabajar la relación con las entidades y servicios fuera de aquí... eso por ejemplo, yo lo encuentro básico, ABC de comunitario”.*

*Educadora B: el cafeteo, el acabas una actividad y vamos a tomar un café. Que claro, tú tienes ganas de largarte.*

*Educadora A: Pero por ejemplo, la visión externa podría ser “pues vaya morro, que no sé qué, no sé cuánto”. Pero yo me siento y no para ver qué tal con tu pareja sino “ah, pues mira qué tal esto, podemos quedar para hacer tal cosa, oye este proyecto es interesante...”.*

Por último, la supervisión mediante un agente externo de los equipos de servicios sociales de atención primaria, supone un importante proceso de aprendizaje por parte de los profesionales, quienes reflexionan en estos espacios sobre sus propias prácticas revisando los fundamentos teóricos que las sustentan y les permiten avanzar. El principal objetivo de la supervisión es la mejora de la práctica profesional, posibilitando el surgimiento de las emociones de los supervisados, las relaciones de poder, las inquietudes y dificultades en su trabajo, etc., actuando el supervisor como un apoyo que posibilita el surgimiento de nuevas formas de actuar -partiendo de la experiencia de los propios sujetos-, y la mejora del quehacer profesional.

La supervisión, frecuentemente utilizada en contextos donde los profesionales realizan tareas vinculadas al cuidado o ayuda a personas, está indicada -según Puig Cruells (2009: 106)<sup>8</sup>-, “a la hora de ayudar a discernir el encargo social y los roles profesionales y se manifiesta adecuada para fortalecer la identidad de equipos multidisciplinares. También resulta apropiada para iniciar cambios en equipos o grupos

---

<sup>8</sup> Puig Cruells, C. (2009). *La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la calidad de los servicios y el bienestar de los profesionales*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili

humanos de larga trayectoria histórica o, por el contrario, para nuevos equipos y acometer nuevos proyectos. Es recomendable, de igual forma, para ayudar a clarificar situaciones de malestar o confusión en el interior de equipos”.

Teniendo en cuenta las potencialidades atribuidas a los procesos de supervisión, que los profesionales valoran muy positivamente, resulta fundamental en el marco de los servicios sociales el mantenimiento de estos espacios y la creación de ellos en aquellos centros que no disponen de los mismos (por ejemplo, centro abierto), pero cuentan con profesionales de la relación de ayuda que trabajan en pro de la mejora de la calidad de vida y el bienestar de diversos colectivos.

#### **1.1.8.1. Dinámicas del trabajo en equipo**

El funcionamiento del trabajo en equipo en Sant Adrià de Besòs se caracteriza por: la trabajadora social realiza la primera valoración del caso y, si considera que es necesaria una actuación educativa porque se trata de una demanda compleja, comienza la intervención del educador/a social. Generalmente los casos compartidos por un trabajador social y un educador social son aquellos en los que hay menores, situaciones de violencia de género, etc.

Actualmente en los servicios sociales se está implantando un nuevo sistema de primeras entrevistas en el cual una trabajadora social realiza la primera atención y valoración, antes de que sea atendida por ningún otro miembro del equipo. Se trata de un proyecto impulsado por la Generalitat de Catalunya denominado “Propuesta de protocolo para la entrevista en los servicios sociales básicos de atención social (primera entrevista y seguimiento)”<sup>9</sup> con la pretensión de: reglamentar el tiempo medio que han de durar las primeras entrevistas y de las visitas de seguimiento, reducir las listas de espera y unificar criterios de organización mediante comparativas entre municipios.

En el momento de realización del trabajo de campo se estaba implantando este nuevo sistema de organización en los servicios sociales de Sant Adrià (barrio de la Mina), mostrándose los profesionales favorables a su implementación e indicando que estaba suponiendo una importante reducción de las listas de espera. No obstante, las personas entrevistadas indicaron que no contaban con información suficiente para poder realizar una valoración sólida del proyecto al haberse iniciado recientemente la fase experimental.

El establecimiento del profesional de referencia se realiza en función de la carga de trabajo de cada profesional y de la vinculación que consiga establecer con la persona. Durante el desarrollo de la intervención, si se valora que la situación está cronificada y el profesional no puede avanzar más en el caso, se puede realizar un cambio de referente y otro miembro del equipo asume la intervención.

Tal y como hemos indicado, en las tres UBASP cada equipo es autónomo y organiza sus propias dinámicas de trabajo. Se constata una escasa coordinación entre

---

<sup>9</sup> Baixas, R.; Campderrós, M.; Guerra, S. y Orriols, N. (2010). Proposta de protocol per a l'entrevista en els serveis bàsics d'atenció primària. *Papers d'acció social*, 11. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania.

las tres unidades básicas de atención social primaria del ayuntamiento. En este sentido, se precisan nuevas fórmulas organizativas que equilibren el volumen de trabajo de las tres zonas, los recursos y actividades que se ofrecen a la ciudadanía, los espacios con los que cuentan los profesionales, etc.

En suma, a juicio de los profesionales entrevistados, el trabajo en equipo en Sant Adrià se caracteriza por:

- El insuficiente número de profesionales para hacer frente al volumen de demandas de intervención (en Besòs trabaja únicamente un educador, en el centro abierto se han suspendido las intervenciones continuadas con las familias por falta de personal, etc.).
- La existencia de dificultades para establecer acuerdos y criterios comunes de actuación (metodología, ritmos de trabajo, etc.), al contar los profesionales con visiones diferentes en ausencia de un coordinador que facilite la toma de decisiones conjuntas. Es la propia experiencia de los profesionales la que va marcando el tipo de actuación que se va desarrollando, pero sin que existan criterios previos consensuados.
- La importancia que conceden los técnicos al mantenimiento de un buen clima de trabajo en el equipo y crear relaciones con otros profesionales. En este sentido, además de la supervisión y asesoramiento técnico que lleva a cabo un agente externo perteneciente al Área de Bienestar Social de la Diputación de Barcelona, los propios profesionales realizan supervisiones entre ellos, especialmente cuando existen situaciones complejas que algún profesional tiene impedimentos para abordar. Además, otorgan gran importancia a los espacios informales.
- Falta de criterios comunes -en los tres equipos- para la intervención interdisciplinar.
- La ausencia de reuniones conjuntas entre los tres equipos de atención primaria, debido a la incompatibilidad horaria, falta de espacios y problemas logísticos que impiden su realización.

#### **1.1.8.2. Papel del educador o educadora social en el equipo**

Cada educador o educadora social aporta una visión diferente al equipo de modo que, de forma no intencional, se complementan unos a otros. Entre las principales aportaciones de cada uno de los entrevistados al equipo destacan:

- o Los conocimientos y la experiencia necesaria para construir una relación de ayuda adecuada, basada en el respeto al otro y en el acompañamiento del otro.
- o La puesta en valor de la necesidad de desarrollar un trabajo interdisciplinar y con la comunidad.
- o La necesidad de seguir ritmos más pausados para afrontar los problemas sociales.



- El conocimiento de las técnicas y recursos necesarios para la elaboración de informes y realización de derivaciones al Equipo de atención a la infancia y adolescencia (EAIA).
- Las experiencias de trabajo comunitario anteriores, que reafirman la importancia de no centrarse exclusivamente en la atención individualizada y desarrollar actuaciones abiertas al barrio que mejoren la calidad de vida de la ciudadanía.

En los servicios sociales de Sant Adrià se aprecia un cierto desánimo en los profesionales, muchos de ellos con una larga experiencia laboral en el ámbito, desbordados y desmotivados ante las dificultades para percibir los resultados de su trabajo. Además, algunos de ellos -en la década de los noventa- estuvieron trabajando intensamente en el barrio de la Mina, en donde se creó un equipo sólido y reivindicativo que por decisiones políticas fue disuelto y los profesionales redistribuidos entre los distintos barrios. En este sentido, algunos profesionales presentan síntomas de estrés laboral, se sienten fuera del equipo y están “quemados”, al no compartir las pretensiones del nivel político ni las directrices actuales de primar la atención individualizada (fundamentalmente en base a las urgencias) frente a las actuaciones en el medio abierto, instaurándose una filosofía y un quehacer profesional con un carácter más paliativo y de contención, que de prevención y transformación.

## **1.2. La práctica socioeducativa**

En este apartado analizaremos la secuencia de la acción socioeducativa a lo largo de sus distintas fases teniendo en cuenta los elementos que constituyen cada una de ellas, así como la concepción que las personas entrevistadas tienen acerca del papel de la educación y de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales comunitarios. La intervención educativa de los servicios sociales municipales se centra en tres barrios: margen izquierdo, la Mina y Besòs.

### **1.2.1. Necesidades sociales**

Tomando las palabras de la directora de servicios sociales de Sant Adrià de Besòs pronunciadas en una entrevista recopilada en el documento “*Entrevistes a directius i directives de serveis socials*”<sup>10</sup> de la Generalitat de Catalunya (2010) afirmamos que “en este momento no hablamos sólo de necesidades, sino también de derechos; no hablamos de asistencialismo, sino también de universalización del servicio, por tanto, hemos de hacer un cambio de mentalidad”.

Las necesidades detectadas por los servicios sociales municipales varían en función del área básica de servicios sociales al que hagamos referencia, conformadas por un territorio concreto y una población determinada. Entre ellas destacan:

- Confusión entre las demandas explícitas y las necesidades reales.

---

<sup>10</sup> AA.VV. (2010). *Entrevistes a directius i directives de serveis socials*. Vol. 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania.

- Carencias afectivas (soledad, aislamiento, etc.) de intercambio y convivencia.
- Necesidad de las familias de adquirir nuevos aprendizajes para mejorar el proceso educativo de la infancia y superar los conflictos generacionales entre padres e hijos.
- Problemas económicos de las familias (impago de hipotecas, precariedad laboral y desempleo, etc.) derivados de la situación de crisis socioeconómica del país.
- Absentismo y fracaso escolar.
- Falta de formación básica.
- Falta de alternativas de ocio para adolescentes y jóvenes.
- Desigualdad y violencia de género.
- Desatención de las personas con enfermedades y problemas de salud mental en sus comunidades de referencia.
- Dificultades de relación social y de integración en la comunidad derivados del consumo de drogas.

En el centro abierto Les Fades, las principales necesidades de la infancia son:

- Baja autoestima motivada por la estigmatización escolar y familiar que padecen o han padecido.
- Falta de habilidades comunicativas y de canalización positiva de los sentimientos.
- Falta de habilidades sociales (resolución de conflictos, relaciones con los compañeros/as, normas básicas de convivencia, etc.).
- Establecimiento de vínculos negativos con las personas adultas (no les generan confianza), derivada de la negligencia familiar o de la sobreprotección que han vivido.

Otras necesidades apuntadas en la memoria anual 2008 del centro abierto, en relación con las familias de los niños y niñas son:

- Dificultades de inserción laboral.
- Dificultades de relación y de vínculo afectivo entre padres e hijos.
- Trastorno mental de uno de los progenitores.
- Posibles maltratos psíquicos y físicos.
- Posibles abusos sexuales.
- Dificultades de estrategias educativas.

- Dificultades en la estimulación de los niños y niñas.
- Delegación de las responsabilidades paternas a otras personas.
- Delegación de las responsabilidades paternas a los propios infantes.
- Dificultades en las relaciones intrafamiliares.
- Problemáticas de los progenitores con las drogas.

### **1.2.2. Fase de toma de contacto**

La primera fase de la acción socioeducativa se centra en la aproximación o toma de contacto con los sujetos de intervención, incluyendo la detección de las necesidades, la realización de la primera valoración profesional (generalmente, trabajadora social) y el acceso a los programas de servicios sociales.

La entrada de la ciudadanía a los servicios sociales se realiza por diversas vías: mediante previa derivación por algún recurso del territorio (salud mental, EAP, Fiscalía de menores, escuela, entidades que trabajan con infancia, etc.), por recomendación de alguna persona de su entorno (amigo, familiar, etc.) que haya mantenido algún tipo de relación con los servicios sociales o por iniciativa propia, presentando una demanda explícita de intervención.

Concretamente, las comisiones sociales escolares en las que participan los educadores y educadoras sociales del municipio junto a otros profesionales (trabajadora social del EAP, director/profesorado del centro, etc.) posibilitan la detección y canalización de problemáticas sociales, de casos de absentismo escolar, la intervención conjunta en determinadas situaciones que afectan a la infancia y a la adolescencia, etc. Los profesionales de las tres zonas establecen estas coordinaciones periódicas (mensuales) con los CEIP e IES de su área de influencia.

El registro de las actuaciones que se llevan a cabo, se realiza mediante el aplicativo informático XISSAP (*Xarxa d'informació de Serveis Socials d'Atenció Primària*) de la Diputación de Barcelona que posibilita la gestión de expedientes, memorias, informes y la obtención de información estadística desagregada de los municipios en torno al bienestar social. Aunque los profesionales reconocen que en el tratamiento de la información en servicios sociales se ha mejorado mucho, consideran que esta herramienta informática no es útil para la labor del educador social ya que se centra en el registro de los datos de la atención individualizada (edad, estado civil, nacionalidad, alojamiento, formación, etc.) sin incluir el trabajo comunitario ni las reuniones de coordinación que no estén vinculadas a un caso concreto. En este sentido, el colectivo de educadores y educadoras sociales precisa de un aplicativo informático que posibilite registrar tanto el trabajo de atención individual, como el grupal y el comunitario.

En el caso del centro abierto, los niños y niñas normalmente son derivados por otros servicios (escuelas, CSMIJ, equipo de servicios sociales básicos, EAIA, EAP, etc.) y dado que el número de plazas es limitado (treinta) se establece un orden de prioridad en el acceso en función de las necesidades de la infancia y de su familia. En

primer lugar, se cita a la familia del niño o niña para conocer cómo piensan los padres que es ese menor, cuáles son las razones por las que creen que puede entrar en el centro abierto y otras cuestiones relativas a la dinámica familiar. Luego, si esa familia tiene relación previa con otros profesionales, se le informa de que las profesionales del centro abierto se van a poner en contacto con los otros servicios para obtener su valoración y posteriormente, se realiza una visita a domicilio para conocer al niño o niña. Después de recopilar este conjunto de información, se lleva a cabo una última entrevista con la familia para decidir si el centro abierto es el recurso más adecuado para su hijo o hija. Si se valora positivamente, se le explica a los padres cuál es la metodología de trabajo del centro, qué va a hacer el niño durante ese tiempo, qué aspectos se van a trabajar con él, etc. Sin embargo, si se considera que no es el recurso adecuado se deriva a la familia al servicio más ajustado a su situación.

Uno de los acuerdos que se establecen con las familias desde el inicio del curso es el número de días que sus hijos van a acudir al centro, a fin de mantener una continuidad en el proyecto educativo que se está llevando a cabo y potenciar la responsabilidad de las tres partes (familia, centro e infante). En palabras de una de las profesionales:

*“el compromiso familiar es éste, si decimos que vienen cinco días tienen que venir cinco días, y si no tienen que avisar por qué no vienen (...). Eso es bastante importante, ese es el mínimo compromiso que tenemos, por decirlo. Luego dependiendo el qué pues se va pidiendo más, pero el mínimo es el decir si hemos pautado cinco días, el día que no venga tienes que avisar y decirnos un motivo. Claro, si luego ya no estamos de acuerdo porque a ver “porque el niño no quiere venir”. Bueno, pues vamos a hablarlo, nos sentamos y tú dirás tu razón, nosotros diremos la nuestra y negociamos”.*

La participación en el centro abierto exige el pago de una cuota única de 70 euros que incluye todas las actividades que se realizan desde septiembre a junio, incluidas las colonias de verano. Según las educadoras entrevistadas, se trata de una cuota simbólica teniendo en cuenta el gasto real que supone la prestación de este servicio. Esta medida fue aplicada con el fin de que las familias valorasen más el recurso, dado que cuando era gratuito acudían con menos regularidad al centro. En este sentido, consideran necesario exigir un compromiso no sólo desde una perspectiva educativa sino también debido a la amplia lista de espera de infantes y familias que quieren participar en el centro y no cuentan con plaza.

### **1.2.3. Fase de planificación y desarrollo de la acción socioeducativa**

En la fase de planificación y desarrollo analizamos los siguientes aspectos: el proceso de planificación, los sujetos de la educación, los objetivos, el tipo o modalidad de intervención, las estrategias de la relación educativa, los espacios y los tiempos de la acción educativa.

#### **1.2.3.1. Planificación**

El proceso de planificación de las actuaciones educativas que se llevan a cabo en servicios sociales (individuales, grupales y comunitarias) se caracteriza por la flexibilidad, dado que los servicios sociales se tienen que ir adaptando a los cambios que se producen en la vida de las personas y en la sociedad en la que viven. Aunque

los profesionales intentan organizar su trabajo semanal, la atención de urgencias resulta prioritaria y el trabajo comunitario con entidades del territorio se tiene que adaptar a la disponibilidad de otros servicios y profesionales. Desde esta perspectiva, destaca el siguiente comentario de una de las profesionales:

*“este servicio es una especie de locura de verdad. Porque tú puedes tener una semana toda programada, súper organizada y luego no haces absolutamente nada de la semana. Viene una urgencia, las urgencias son prioritarias, entonces en las urgencias se paraliza todo y a quien pille, pilla, porque es así. Si la urgencia viene porque es un caso que se lleva en seguimiento pues evidentemente se intenta siempre que lo lleven esos profesionales pero si en ese momento no están, las urgencias mandan con lo cual se paraliza absolutamente todo”.*

No obstante, se percibe el predominio de la flexibilidad y la ausencia de criterios consensuados que posibiliten el desarrollo de actuaciones globales y coherentes con las necesidades de las personas. Una acción profesional intencional precisa de un proceso de planificación claro en el que se especifiquen previamente una serie de preguntas que resultan clave para el desarrollo de cualquier intervención (*qué, cómo, cuándo, dónde, con quién, con qué, cuánto*).

La ausencia de estos criterios de planificación hace que los profesionales trabajen a demanda (explícita), en función de las urgencias que se van presentando y de las personas que acuden a servicios sociales. En opinión de una de las entrevistadas, los profesionales también han de aprender a organizar bien sus tiempos y dar prioridad al trabajo preventivo y comunitario. Así indica: *“Sí tú lo tienes interiorizado [el trabajo comunitario], te buscarás tu espacio y me buscaré que los martes haré eso. Pero si yo los martes ya me los lleno con entrevistas, será imposible, claro no voy a tener. Pero soy yo la que no tengo que poner la entrevista, porque si me la pongo estaremos igual. Y esto, todo es mucho de organización y administrar el tiempo. Y saber priorizar lo que son urgencias y no, aquí todo el mundo es urgente”.*

En el centro abierto Les Fades las educadoras realizan una planificación trimestral de las actividades y una adaptación de las mismas cada día (en función del número de niños asistentes, época del año, etc.). En este centro la planificación es en sí misma un recurso educativo dado que, como indica una de las entrevistadas:

*“cada trimestre damos un calendario a los niños para que sepan lo que tienen y tal, pues nosotras ya también tenemos que hacer una planificación. Y si queremos introducir una actividad nueva, si se puede planificar antes de darle el calendario se hace, sino pues hacemos un cambio y se avisa siempre. Es preferible siempre avisarlos previamente porque el hecho de cambiarlo así de golpe les crea bastante ansiedad y al final se ponen muy nerviosos. Entonces si saben que hay algo especial, aunque no sepan lo que es, ya vienen preparados para algo especial”.*

En este sentido, dadas las dificultades de los niños y las familias para seguir ciertas rutinas y pautas, el proceso de planificación en el centro abierto es fundamental tanto para crear un ambiente de seguridad a los niños como para que se puedan responsabilizar de las actividades que realizan en cada momento y que previamente conocen.

### **1.2.3.2. Sujetos de la educación**

Los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià de Besòs trabajan con toda la población, dado que cualquier persona o grupo puede participar en una intervención educativa. Entre los principales colectivos destacan: infancia y familias, jóvenes y adultos (se están incrementando los casos de salud mental).

Según los propios entrevistados, se ha producido un cambio en el perfil de los usuarios y usuarias de servicios sociales dado que están llegando personas y colectivos que -como consecuencia de la situación de crisis económica actual y las dificultades que genera para las familias- nunca antes habían utilizado este recurso municipal. Junto a estos colectivos que se incorporan a los servicios sociales, se encuentran aquellos sujetos con una larga historia en el sistema (denominados por los profesionales como casos “archiconocidos”, personas cronificadas, etc.) e incluso familias en las cuales las problemáticas se van traspasando de unas generaciones a otras y tras numerosos años de intervención continúan en seguimiento por el equipo sin obtener avances.

Debido a las necesidades detectadas en cada uno de los barrios, se establecen colectivos prioritarios de intervención. Así en el barrio de Besòs se desarrolla prioritariamente trabajo con infantes en horario extraescolar; en el barrio de Mina se pone especial hincapié en el colectivo de mujeres debido al abandono prematuro de la escuela para asumir roles doméstico-familiares, las dificultades de inserción sociolaboral y la existencia de numerosos casos de violencia de género y finalmente, en el barrio de margen izquierdo se desarrollan intervenciones con adolescentes (diversificación curricular y teatro social) y se incide en la formación de las familias en pautas educativas para educar mejor a sus hijos e hijas.

### **1.2.3.3. Objetivos**

Los objetivos de las actuaciones educativas en servicios sociales son múltiples y varían en función del colectivo con el que se trabaja, del tipo de intervención (individual, grupal, etc.), de los recursos disponibles, de la zona territorial en la que se lleva a cabo el proyecto educativo, etc. Entre ellos destacan:

- Mejorar la autoestima y la autonomía de las personas.
- Mejorar las habilidades sociales y el conocimiento de sí mismo.
- Motivar a los sujetos y movilizarlos para afrontar nuevos proyectos.
- Adecuar las actuaciones educativas a las necesidades de cada individuo.
- Promover la cultura del esfuerzo y la asunción de responsabilidades en las acciones que la persona lleva a cabo.
- Reconocer las potencialidades de los individuos y darles apoyo para que ellos también las perciban como tales.
- Trabajar con la persona y su entorno social.

- Generar espacios de relación en el medio abierto.
- Promover la convivencia intercultural.
- Potenciar la participación y la corresponsabilización de los diversos agentes del barrio en la búsqueda de soluciones comunes a los problemas sociales.
- Dinamizar los territorios mediante proyectos educativos en grupo y actuaciones comunitarias desarrolladas desde una dimensión lúdica y de apertura al barrio, a fin de posibilitar la colaboración con otros servicios y entidades.
- Promover la igualdad de género, el empoderamiento de las mujeres y la garantía de sus derechos.

#### **1.2.3.4. Tipo de intervención y estrategias educativas**

Las actuaciones educativas que se desarrollan en los servicios sociales responden a diversos modelos de actuación (individual, grupal y comunitario).

Según las personas entrevistadas, actualmente, predomina la atención individual realizada fundamentalmente a través de entrevistas, debido al gran número de personas que están acudiendo a los centros de servicios sociales a solicitar algún tipo de ayuda o prestación (fundamentalmente de carácter económico). También, la situación de crisis en la que se encuentran muchas familias provoca que se esté dando prioridad a la intervención inmediata, más que a las actuaciones a medio-largo plazo que se venían realizando a través de proyectos comunitarios.

A pesar de este predominio de la actuación individual, en los servicios sociales de Sant Adrià se están llevando a cabo diferentes proyectos grupales, fundamentalmente con infancia y adolescencia. En el margen izquierdo, la educadora social está desarrollando un taller de habilidades sociales (mensualmente en horario de 12 a 14 horas) con el alumnado de 4º de ESO que participa en el proyecto de diversificación curricular del IES Vázquez Montalbán. En Besòs, se está desarrollando el proyecto “*Fem amics al barri*” dirigido a niños y niñas entre 8 y 11 años, con el fin de fomentar la construcción de redes de relación y mejorar la implicación de los adolescentes en la vida social del territorio. En el barrio de la Mina, a nivel grupal, se han puesto en marcha los proyectos “grupo de relación” y “taller de límites”. El primero, pretende ofrecer alternativas pre-laborales a las niñas de entre 14 y 16 años con elevadas tasas de absentismo escolar. El segundo, se centra en ofrecer a las familias perceptoras de Renta Mínima de Inserción (RMI) y que presentan dificultades para poner límites a sus hijos, un espacio de aprendizaje de habilidades educativas e intercambio de experiencias.

En opinión de las personas entrevistadas, el trabajo comunitario debería ser prioritario dado que juega un papel importante desde la perspectiva de la prevención y la dinamización del territorio. Algunas de las opiniones de los profesionales al respecto son:

*Educador A: “Aquí el educador tiene que vivir mucho la calle, que no es fácil y mucho menos ahora que ha habido un boom del servicio y entonces tienes que hacer mucha visita individualizada, que eso también funciona un poco por líneas políticas y tal. Pero en barrios*

*como este sí que el educador tiene que..., vamos, básicamente lo mejor es comunitario y calle, es la mejor forma de trabajar”.*

*Educadora B: “Lo que debería ser prioritario en la Primaria es el trabajo comunitario y no lo está siendo, se lo come todo la vorágine que yo le llamo, la vorágine de la individual. Se come los proyectos de grupo, los proyectos, todo, todo, todo.*

*No tenemos tiempo, o sea, es tal la cantidad de gente que estamos atendiendo que no, ni tiempo para pensar, ni para pensar. Pero debería, ¿eh?, debería haber trabajo comunitario más que nunca”.*

*Educadora C: “Salir a la calle es buscar más casos también. Entonces si no puedes salir de aquí, no puedes hacer calle y evidentemente no puedes participar de la misma manera en las historias comunitarias que se hagan en el barrio. Entonces es un poco así, ahora estamos en crisis... entonces realmente supone un súper esfuerzo para los educadores hacer trabajo comunitario ahora”.*

La disminución del trabajo comunitario en los servicios sociales de Sant Adrià ha venido motivada por una serie de factores: el aumento del número de demandas como consecuencia de la crisis económica, las líneas políticas que priorizan la atención individualizada, la falta de tiempo de los profesionales para la planificación y la reflexión conjunta y la deficiente organización del personal para cubrir los horarios de tarde. Aunque los educadores y educadoras sociales reconocen la importancia de trabajar con la comunidad, la falta de profesionales por las tardes impide una participación real de los servicios sociales en la acción comunitaria.

En este sentido, se precisa una reorganización de los horarios de trabajo de los educadores y educadoras sociales y un importante cambio en la cultura profesional que posibilite la sustitución del trabajo exclusivamente matinal por turnos de mañana y tarde a fin de cubrir las necesidades de la población y mantener el servicio abierto durante más tiempo. No se trata de incrementar la jornada laboral, sino de evitar que todos los profesionales cubran el mismo horario de mañana a fin de mejorar la coordinación con entidades e iniciativas del territorio que realizan la mayor parte de actividades por las tardes.

En cuanto a la principal estrategia educativa de los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià de Besòs, destaca el acompañamiento realizado fundamentalmente en el medio abierto, a pesar del incremento de la atención individualizada en los centros municipales. Aun así, consideramos que el acompañamiento tiene un valor fundamental para los profesionales a la hora de realizar el trabajo educativo, dado que aunque las posibilidades de trabajar en los espacios abiertos (plazas, parques, calle, etc.) se han visto disminuidas sus intervenciones apuntan a la necesidad de situarse al lado de las personas sirviéndole de referente o guía en su proceso de toma de decisiones.

Esta estrategia educativa posibilita al educador el establecimiento del vínculo y la construcción de una relación próxima y de confianza. También se apuesta por la proximidad, la cercanía al ciudadano, construyendo una relación basada en el respeto y en el reconocimiento de las potencialidades de la persona. Como ya se ha indicado, algunos profesionales inciden en la necesidad de la humildad del profesional y en romper con las distancias (mesas que separan, miradas que sólo se centran en las



dificultades, etc.), mientras otros apuntan a la importancia de establecer unos límites muy claros para que los roles no sean confundidos. Desde esta perspectiva, se observa entre el colectivo de educadores, la existencia de diversas formas de situarse ante el otro, de concebir la relación de ayuda en servicios sociales, al estar unos profesionales más centrados en delimitar y ejercer sus funciones y otros en dotarlas de una mayor humanización y proximidad a la persona.

Otra estrategia fundamental, en opinión de los profesionales, es la adecuación del lenguaje al nivel educativo y cultural del ciudadano o ciudadana, de manera que la persona pueda interpretar la información que se le aporta y ejercer su derecho a participar o recibir determinados servicios y prestaciones del área de bienestar social.

En el centro abierto Les Fades, la relación educativa parte de la creación de un vínculo entre la infancia y las educadoras mediante un conjunto de actividades que potencian el conocimiento de uno mismo, la promoción de las capacidades de los niños y niñas, la creación de contextos planificados que les aporten seguridad (estableciendo pautas, explicación de las razones de las actuaciones que se llevan a cabo, etc.), de manera que manifiesten su propia personalidad pudiendo iniciar con ellos un proyecto educativo. El surgimiento de conflictos no es considerado como un problema por parte de las educadoras, sino como un elemento fundamental en el desarrollo de la intervención y la adquisición de nuevos aprendizajes y/o la consolidación de los ya adquiridos. Además en este centro se considera clave la asunción por parte de las familias de un compromiso mínimo con el proyecto educativo individualizado a fin de establecer líneas de trabajo comunes entre el centro y los familiares.

#### **1.2.3.5. Espacios socioeducativos**

Los espacios socioeducativos se refieren a aquellos contextos en los que los educadores y educadoras sociales realizan la labor educativa con la población (centros educativos, despacho del profesional, domicilios, medio abierto, etc.). Los profesionales entrevistados destacan la importancia de los espacios informales, especialmente con los adolescentes que difícilmente accederían a los servicios sociales si no es a través de estos contextos de actuación. Desde esta perspectiva destaca el taller de habilidades sociales que realiza la educadora social del equipo de atención primaria de margen izquierdo en el IES Vázquez Montalbán, alternando la utilización de las aulas escolares con una sala del Casal de Cultura municipal. Según la propia educadora, el hecho de salir del instituto y realizar la actividad en otros espacios le sirve para que los chicos y chicas vivan la relación con ella de otra manera, aprovechando el camino desde el IES al centro como un espacio educativo en el que le cuentan sus problemas, sus experiencias, preocupaciones, etc., e incluso, como un medio para la detección de nuevos casos.

También los educadores aprovechan los centros educativos para la realización de intervenciones educativas tanto con los niños y niñas como con sus familias, especialmente durante la toma de contacto, dado que *“a mucha gente servicios sociales no le gusta. Entonces se hacen muchas entrevistas en la escuela o en el instituto”*. Se trata de aproximarse a las personas en un espacio que les resulta conocido y les da seguridad, a fin de poder establecer un primer acercamiento e iniciar

la relación entre el educador y los sujetos. En esta línea una de las educadoras afirma: *“yo busco espacios de calle no los cito aquí de entrada, ¿sabes?, siempre espacios informales. (...). El recreo, el patio en el instituto, la salida, la puerta, el teatro, no sé qué, todos estos espacios”*.

Además, el equipamiento del centro de servicios sociales del margen izquierdo es muy reducido, de manera que los profesionales no cuentan con suficientes salas para realizar las entrevistas y tienen que utilizar la ludoteca u otros espacios pertenecientes al centro abierto Les Fades (siempre y cuando no estén ocupados). También, a través de las observaciones realizadas, de las entrevistas y de conversaciones informales, podemos afirmar que no resulta un contexto propicio para el trabajo del personal del centro al compartir tanto trabajadores sociales como educadores un despacho de pequeñas dimensiones que genera un elevado nivel de estrés laboral al participar todos de todo lo que acontece cada día en el servicio, teniendo dificultades para poder centrarse en su tarea (unos gestionan, otros planifican, continuamente suena el teléfono, etc.).

El problema de espacios es también un hándicap en los servicios sociales de Besòs, situados en el centro cultural del barrio. El hecho de que la unidad básica de servicios sociales se encuentre en este centro puede considerarse como un elemento positivo dado que contribuye a romper con la estigmatización de los servicios sociales y a hacerlos más accesibles a la población. Pero los profesionales de este equipo no cuentan con espacios suficientes para realizar intervenciones en grupo ni entrevistas individualizadas. En este sentido, también inciden en la necesidad de locales adecuados para la realización de las actuaciones educativas.

Los centros de servicios sociales constituyen un espacio de realización de intervenciones en grupo en los servicios sociales de la Mina y de Besòs; sirvan de ejemplo el taller de límites y el grupo de relación en el primer caso, y el proyecto “Fem amics al barri” en el segundo. También la biblioteca municipal Font de la Mina, es utilizada para intervenciones grupales.

El despacho de los profesionales juega un papel fundamental, al ser el espacio por excelencia de intervención y que sigue primando en el día a día de los servicios sociales. Al respecto, una de las educadoras insiste en la importancia del posicionamiento del profesional en el despacho en el que se podría contar con una mesa redonda para realizar las entrevistas posibilitando una mayor horizontalidad en la relación y un clima de trabajo más cálido.

Otro de los espacios en los que los educadores de servicios sociales de las tres UBASP intervienen -fundamentalmente con familias- es el domicilio. Se trata de actuaciones en las que generalmente hay menores y los educadores apoyan a las familias en el proceso de establecimiento de pautas educativas, la organización del hogar y otros aspectos que se pueden asociar a un proyecto de educación familiar.

Por último, la calle como espacio de intervención está quedando relegada ante la presión asistencial y el aumento del número de demandas que llegan a los servicios sociales. Aun así los profesionales reconocen y reivindican la importancia de salir a la calle para contactar con la ciudadanía en su propio entorno y establecer relaciones

más estrechas con otras entidades y servicios (acudiendo a sus instalaciones, convocando reuniones en equipamientos comunitarios, etc.).

#### **1.2.3.6. Tiempos de la acción socioeducativa**

En opinión de las personas entrevistadas, en la dinámica de trabajo de los servicios sociales actuales los profesionales no cuentan con tiempo para reflexionar y pensar acerca de su trabajo, dado que la inmediatez y la urgencia eliminan estos momentos tan necesarios para la mejora de las actuaciones que se llevan a cabo. Además, indican que las intervenciones en grupo y de trabajo comunitario son realizadas cuando los profesionales dedican horas extras, de ahí que suponga una sobrecarga y termine por situarse en un segundo plano entre las prioridades de intervención del equipo técnico. Con frecuencia los educadores y educadoras sociales planifican determinados proyectos de grupo que finalmente no pueden desarrollar porque no cuentan con el tiempo suficiente para iniciar los procesos de organización y coordinación previos que lleva asociados. Esta situación genera frustración en el equipo dado que tras el esfuerzo y tiempo invertido tienen que renunciar a proyectos que consideran necesarios para la población.

También, se hace referencia a los diversos ritmos de trabajo de los profesionales, asociados con visiones diferentes de la acción educativa que acaban provocando tensiones y conflictos en los propios equipos. En este sentido, dependiendo de la filosofía de trabajo de cada profesional las actuaciones van a estar más centradas en cumplir los trámites que se solicitan o en conocer en profundidad las necesidades de la persona y ofrecerle alternativas.

Como ejemplo, una de las personas entrevistadas señala dos posibles actuaciones (con ritmos y concepciones diferentes) que se podrían poner en marcha en el caso de un hombre mayor que solicita una residencia:

*“A mí hacer una residencia me lleva diez minutos, ¿vale?. Tirarme una hora hablando sobre la vida, acompañamientos para arriba y para abajo, que vamos un día a ver una asociación de mayores, no sé qué, no sé cuántos. Bueno, estuve medio año intensivo con ese señor. Claro lo que pasa que es como a mí me gusta trabajar y entiendo el trabajo. Pero claro yo pienso ¿se podría sostener un servicio social trabajando desde ahí?, ¿dónde podríamos llevar cada uno como mucho diez casos, once?. Yo creo que no. Lo que pasa que también pienso que tenemos que empezar a pensar cómo queremos trabajar”.*

En este ejemplo, además aludir a los tiempos de trabajo se hace referencia a la sostenibilidad del actual sistema de servicios sociales, centrado en un modelo de gestión cada vez más próximo a los saberes tecnocráticos y de clasificación de los sujetos en categorías cerradas, que a modelos orientados a concepciones globales de la situación y el reconocimiento de los individuos como sujetos de pleno derecho.

El hecho de que los procesos educativos sean a largo plazo y no posibiliten obtener resultados inmediatos, hace que resulten minusvalorados por parte del nivel político que pretende obtener logros tangibles y a corto plazo, promoviendo una línea centrada en la contención *“en hacer callar, tener contenta a la gente, no de movilizar. Claro, lo educativo tiene que ver con lo crítico, con lo que cambia cosas y eso no interesa”.*

#### **1.2.4. Fase de seguimiento, evaluación y cierre**

La evaluación final de los programas y actuaciones educativas se realiza a través de una memoria general de servicios sociales de atención primaria, en la que se incluyen los siguientes apartados: estructura de la atención primaria, proyectos y servicios dirigidos a la población en general (servicio de atención individualizada, proyectos y servicios de atención a domicilio, coordinación con entidades y servicios, comisiones y grupos de trabajo en los que participan los profesionales de las tres zonas), proyectos y acciones comunitarias de los servicios sociales básicos (proyectos de los equipos básicos y centro abierto Les Fades).

No obstante, los profesionales no perciben la memoria anual como un proceso evaluativo sino como un instrumento para justificar económica y políticamente las actuaciones que se llevan a cabo, incluyendo fundamentalmente datos de carácter cuantitativo y sin ofrecer un análisis pormenorizado de cada uno de los programas. Desde nuestra perspectiva, la elaboración de la memoria anual puede ser un buen recurso de evaluación final de los programas siempre y cuando se realicen valoraciones durante el proceso y los profesionales establezcan reuniones de coordinación para consensuar e intercambiar sus visiones al respecto. El documento en sí mismo, si no va acompañado de reflexión y consenso, no permite la búsqueda de estrategias de mejora de los servicios sociales municipales.

La fase de cierre, entendida como el momento de la intervención en el que se agota la posibilidad de intervenir, bien porque se consiguen los objetivos o porque no se puede avanzar más desde el recurso en el que estamos trabajando, constituye una fase de gran complejidad para los educadores y educadoras sociales. Por un lado, porque la derivación a otros recursos y servicios no siempre es posible, especialmente en barrios como el de Besòs carente de infraestructuras y equipamientos comunitarios que permitan continuar la intervención en el medio abierto u ofrecer una atención más especializada. Por otro, el cierre de la intervención -motivada porque se han conseguido los objetivos, porque no se puede avanzar técnicamente o porque la persona no quiere continuar- en ocasiones se prolonga indefinidamente en el tiempo debido a la dependencia económica y técnica de los servicios sociales por parte del sujeto, resultando difícil para los profesionales el establecimiento de marcas temporales nítidas sobre el transcurso de la intervención. Aun así, la planificación de las intervenciones ha de ir acompañada de una propuesta de finalización de la intervención que sirva de guía y orientación en el desarrollo de la actuación profesional y evite que se generen situaciones de dependencia entre la persona y los servicios sociales municipales.

### **1.3. Educación y servicios sociales**

La construcción de las relaciones entre la educación y los servicios sociales implica procesos complejos al entrar en juego múltiples variables: las diversas percepciones de los educadores acerca del trabajo, el nivel político, la vocación, los modelos de gestión, las culturas profesionales, las necesidades y demandas de la ciudadanía, etc.

En general, los educadores y educadoras entrevistados inciden en la falta de reconocimiento de la labor educativa en servicios sociales, pues aun cuando formalmente se afirma que la educación es un pilar clave, en el día a día prima “el trabajo a demanda” y la actuación asistencial. Esta situación viene motivada por: la crisis socioeconómica, que ha provocado el incremento de demandas de carácter económico y material; la fuerte tradición asistencial de los servicios sociales municipales, centrados en la aportación de recursos económicos y la realización de actuaciones orientadas a obtener resultados a corto plazo; la preeminencia de un modelo de gestión basado en la tramitación de recursos y prestaciones, que conduce a la deshumanización de los servicios; el desinterés político por la promoción del espíritu crítico de la ciudadanía y el impulso de movimientos e iniciativas ciudadanas organizadas, entre otras.

Además, se pone de manifiesto que el punto de partida para el inicio de una relación educativa con la persona no es el adecuado, dado que el trabajo en servicios sociales se sitúa en la desconfianza, en la idea de que el sujeto intentará beneficiarse del profesional y de sus recursos mediante actuaciones e informaciones poco claras. Muestra de ello es la siguiente reflexión planteada por uno de los entrevistados:

*“¿en qué lugar tú puedes hacer una tarea educativa si desconfías de la persona a la que has de acompañar en su crecimiento? (...). Habéis de llamar a X, tal documentos, y habéis de comprobar que si tal cosa, que no os engañen, y habéis de llamar para ver si..., estás situado en una espiral de desconfianza que es complicada, pero has de salir de ahí porque es que sino ¿qué tarea educativa haces?, ¿sino pasas a ser qué?, ¿un censor, un inspector de hacienda o qué eres?”.*

La educación no puede centrarse en la inspección, en el control, sino que ha de basarse en el establecimiento de una relación de confianza con la persona y en la promoción de sus potencialidades.

Otras dificultades detectadas son: la inadecuación de los instrumentos de evaluación de las intervenciones educativas (centrados exclusivamente en el enfoque cuantitativo y que no posibilitan el seguimiento continuado), el desgaste profesional que supone la continua defensa del valor del trabajo educativo en medio abierto ante el nivel político y el equipo técnico, las dificultades para realizar el acompañamiento de las personas al no contar con recursos y proyectos suficientes que complementen las actuaciones individualizadas basadas en la relación educador-educando, la labor profesional cada vez más orientada a un método pasivo de recepción de demandas, la lentitud de los procesos de trabajo comunitario, las dificultades para establecer el cierre de la intervención educativa creando situaciones de dependencia e inmovilismo en la ciudadanía, la ausencia de criterios comunes y bien definidos que permitan distinguir las urgencias sociales de las demandas que no lo son, la falta de tiempos y espacios para la planificación y la evaluación continua de las actuaciones que se llevan a cabo, etc.

También, en la construcción de la educación en los servicios sociales, influyen las diversas culturas profesionales que convergen en los equipos de atención primaria y que conducen a algunos técnicos a minusvalorar el trabajo de calle, asociándolo a la pérdida de estatus profesional y de reconocimiento social. En el medio abierto, el educador se sitúa en una posición muy próxima a la persona teniendo como únicas

herramientas sus propias habilidades, estrategias y recursos profesionales, sin la mediación de otros elementos que le otorgan poder y reconocimiento, que puede conducir de forma implícita a un reducción del trabajo comunitario. No obstante, en opinión de los entrevistados, la principal aportación del colectivo de educadores y educadoras sociales es la realización de prospecciones e intervenciones allí donde se encuentran los individuos y la coordinación y cooperación con los servicios y entidades del territorio; se trata de un *“trabajo muy de hormiguita, de ir convenciendo, de ir seduciendo, de buscarte alianzas estratégicas”*.

En los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs, la labor de los educadores y educadoras sociales se extiende a toda la población, no se limita a un colectivo específico, contribuyendo su actuación a la expansión del principio de universalidad de los servicios sociales básicos. En opinión de los entrevistados, la educación es la base del trabajo social entendido en sentido amplio, *“una educación que permita un cambio”*. Además, a pesar de que se está realizando mucha asistencia, en su opinión las personas valoran positivamente los procesos educativos mostrando una gran satisfacción cuando alcanzan determinados objetivos que se habían propuesto y que inciden en la mejora de su calidad de vida.

Para algunos profesionales, el perfil del educador social pasa por diversas etapas en su vida laboral: en un primer momento, el educador se implica intensamente en las actividades del barrio, de la vida comunitaria, con total disponibilidad, etc., pero tras una década en servicios sociales -como es el caso de la mayoría de los educadores entrevistados- los ritmos de trabajo también cambian. En opinión del colectivo de educadores la implicación en el barrio a tiempo pleno predomina en los primeros años de trabajo pero no *“se puede mantener eternamente, porque ese ritmo era inviable de mantener, eso lo mantienes un momento, intentas crear una buena red y tal... y luego bueno pues ya sabes que las cosas van así, trabajando en lo social las cosas van así”*.

En este sentido, consideramos de interés la creación de un equipo especializado en el trabajo de calle, en la creación y consolidación de redes socioeducativas locales, que minimice el desgaste profesional de los educadores y educadoras sociales de los centros, quienes experimentan una intensa tensión debido a la divergencia existente entre los fundamentos teóricos de su práctica profesional y la realidad de los servicios sociales municipales (elevado volumen de gestión, tramitación, recepción de demandas, etc.), que se aleja de las acciones socioeducativas planificadas, a largo plazo, en red, etc.

El reto a nivel educativo se centra ahora, siguiendo a Vilar (2009)<sup>11</sup>, en pasar de un modelo “actuador-aplicacionista” a un modelo “reflexivo-creador”. El primero concibe la realidad de forma estática, centrándose en la obtención de resultados inmediatos mediante la aplicación de fórmulas estandarizadas y fragmentadas. En cambio, el segundo, hacia el que ha de orientarse la nueva cultura profesional, concibe la realidad de manera dinámica, desarrollando un trabajo de cooperación conjunta basado en la consecución de cambios progresivos mediante la creación de respuestas adaptadas a cada situación particular.

---

<sup>11</sup> Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Escuela*, 2, 4-6.

#### **1.4. Propuestas de mejora de los servicios sociales a nivel general**

Los aspectos señalados por las educadoras y educadores sociales entrevistados en clave de propuestas de mejora de la actuación de los servicios sociales se agrupan en torno a dos dimensiones: el “ser” y el “hacer” de tales servicios. Estas propuestas ya han sido apuntadas a lo largo de todo el informe dado que abarcan el conjunto de elementos del trabajo educativo en servicios sociales, pero a modo de conclusión y síntesis final se presentan de forma resumida las siguientes valoraciones generales.

Nos referimos al “ser” de los servicios sociales para definir aquellas propuestas que aluden a la necesidad de que los servicios sociales sean servicios abiertos y accesibles a las personas, abandonen el carácter asistencialista centrado en ofrecer ayudas puntuales y paliativas, y pasen a ser percibidos como un derecho de la ciudadanía.

A nivel general, se apunta a la deshumanización de los servicios públicos de bienestar social, que por su propio funcionamiento y organización sitúan las causas de los problemas en el ciudadano sin tener suficientemente en cuenta el contexto social, familiar, económico, cultural, etc., en el que se desarrolla ni las circunstancias que le han llevado a la situación actual. En este sentido, se ha de evitar culpabilizar a las personas, juzgar continuamente su situación, tratando de poner el acento en las nuevas oportunidades que se abren y no en lo que se debería o podría haber hecho en el pasado. Además, el sujeto y sus emociones han de constituir el principal referente.

En general, en los inicios de la intervención, las personas acceden a los servicios con una imagen negativa y reduccionista asociándolos a la prestación de recursos económicos y a la figura del “asistente” social. No obstante, como ya se ha indicado, la ciudadanía valora positivamente las intervenciones educativas y la existencia de proyectos grupales y comunitarios que les permitan establecer relaciones sociales y participar más activamente en la vida de sus comunidades.

Respecto al “hacer” de los servicios sociales, entendido como su puesta en acción, es decir, como aquellas tareas que se llevan a cabo desde los mismos, destaca la necesidad de reforzar el trabajo comunitario y mejorar la coordinación con otros servicios y recursos del territorio. Otras propuestas de mejora se centran en:

- crear equipos especializados en gestión, trabajo comunitario, etc., que eviten que la globalidad de la intervención acabe por ser falta de concreción;
- integrar los servicios sociales en equipamientos polivalentes (centros cívicos, centros de ocio, etc.) que faciliten la normalización y contribuyan a cambiar la imagen estigmatizante de este servicio público;
- establecer unas líneas claras de trabajo que garanticen la coherencia de las actuaciones que se llevan a cabo en el municipio;
- incrementar los recursos humanos (contratación de un educador en el centro abierto para la realización de un trabajo específico con las familias) y crear un servicio específico de educadores de calle;

- crear la figura de coordinador o coordinadora de centro;
- establecer espacios de reflexión de los profesionales -además de las supervisiones externas- para poder intercambiar opiniones, debatir, difundir sus experiencias en foros, congresos, etc.;
- diseñar e implementar un plan de formación continua para los profesionales de servicios sociales del municipio que les permita adaptar mejor su desempeño laboral a las necesidades emergentes y al nuevo marco legislativo autonómico y estatal.

Por último, la visión general acerca de la labor de los servicios sociales se resume en la necesidad de establecer una filosofía común en las tres unidades básicas de atención social de Sant Adrià de Besòs (margen izquierdo, Besòs y Mina), en el equilibrio de recursos y programas en las tres zonas y en la urgencia de una figura profesional dedicada a la coordinación de los servicios sociales básicos de cada una de las UBASP, facilitando el establecimiento de dinámicas de trabajo que cohesionen el equipo y posibiliten el afrontamiento de las dificultades cotidianas del desempeño laboral en el área de servicios sociales.



### **3.3. Informe parcial servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache**

## INFORME-RESUMEN

***“LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE BIENESTAR:  
programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios  
sociales comunitarios”***



*Laura Varela Crespo-investigadora FPU  
Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental  
Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida  
Universidad de Santiago de Compostela  
[laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)*

Estimada técnica de servicios sociales,

Agradeciendo nuevamente tu participación durante el año académico 2009-2010 en el estudio denominado *“La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios”*, te remito un breve informe del estudio de caso realizado en los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, resumiendo los principales resultados obtenidos en la investigación. Actualmente, están siendo estudiados los servicios sociales de otros municipios españoles con la pretensión de que el informe final sea presentado a finales del año 2012.

Por favor, si tienes alguna sugerencia, propuesta de modificación o aportación respecto al informe que se adjunta, envíala al correo electrónico: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es), o a la siguiente dirección postal:

Laura Varela Crespo Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Vida. 15782, Santiago de Compostela.
---

Atentamente,

*Laura Varela Crespo- investigadora FPU*  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
*Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental*  
981 563 100, ext. 13753; [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

## RESUMEN DE CONCLUSIONES<sup>12</sup>

### **DIMENSIÓN PROFESIONAL**

- En los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache múltiples profesionales realizan labores educativas, con titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Magisterio, etc.). La inestabilidad laboral de las educadoras y animadoras socioculturales contratadas por programas dificulta el desarrollo de estrategias educativas a medio-largo plazo.
- Las funciones que desarrollan las profesionales de la educación se centran en: detección y prevención de situaciones de riesgo o exclusión social; mediación social y educativa; trabajo comunitario y dinamización de entidades; acompañamiento educativo; coordinación de programas.
- Las principales competencias profesionales de las educadoras y educadores sociales de servicios sociales son: capacidad de análisis de la realidad y de los cambios sociales; habilidades sociales y comunicativas; diseño, implementación y evaluación de programas y acciones socioeducativas; gestión de recursos materiales y captación de nuevos proyectos.
- El horario laboral de las profesionales de la educación se caracteriza por su flexibilidad a fin de adecuarse a las necesidades de las personas y a su disponibilidad.
- Respecto a la ética profesional, se manifiesta la necesidad de introducir mejoras en dos niveles: respecto a *qué* tipo de información se traslada (confidencialidad de los datos y lenguaje empleado para significar a las personas) y *cómo* se transmite esta información.
- Las dificultades más relevantes acerca del desempeño laboral se agrupan en torno a las siguientes temáticas: toma de contacto y detección de las necesidades; sujetos del proceso educativo; dinamización y animación de grupos; coordinación y trabajo en red.
- En cuanto a las principales satisfacciones del desempeño laboral, destacan los cambios que se van produciendo durante el proceso educativo en los individuos y en los colectivos con los que trabajan, a pesar de constituir procesos a largo plazo que requieren periodos temporales prolongados.
- Respecto al trabajo en equipo y al trabajo en red, las profesionales destacan: las dificultades de coordinación entre los distintos profesionales y en el mantenimiento de la periodicidad de las reuniones, así como la necesidad de mejorar la coordinación entre las diversas delegaciones municipales.

---

<sup>12</sup> Dado que la mayoría de las profesionales entrevistadas son mujeres -sólo entrevistamos a tres educadores hombres- utilizaremos a lo largo de este informe el género femenino cuando nos refiramos a alguna de las personas entrevistadas, a fin de salvaguardar la confidencialidad de los datos y preservar el anonimato en los fragmentos textuales que se destacan. Sólo en aquellos casos en los que nos que queremos mostrar explícitamente a quién estamos aludiendo, utilizamos ambos géneros según corresponda.

### **PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA**

- En opinión de las personas entrevistadas las principales necesidades de la población de la barriada de Santa Isabel son: el desempleo, la precariedad de las viviendas, la ausencia de formación y la venta y consumo de drogas. En la barriada de Loreto, la principal necesidad es el aislamiento y las dificultades de las personas para desplazarse a otras zonas del municipio.
- La toma de contacto con la persona para iniciar una acción socioeducativa varía en función del programa. Cuando la persona tiene una demanda muy concreta o procede de otro recurso no precisa acceder a la UTS sino que es directamente atendida por el profesional correspondiente (trabajadora social, psicóloga, etc.)
- En la fase de planificación y desarrollo analizamos los siguientes aspectos: el proceso de planificación, los sujetos de la educación, el tipo o modalidad de intervención, las estrategias de relación educativa, los espacios y los tiempos.
- En la fase de seguimiento, evaluación y cierre de la acción socioeducativa destaca el hecho de que la evaluación final se realiza a través de las memorias anuales de cada uno de los programas, pudiendo venir motivado el fin de la acción socioeducativa fundamentalmente por dos motivos: porque se han conseguido los objetivos o porque es necesario realizar una derivación a otro servicio o recurso especializado.

### **EDUCACIÓN Y SERVICIOS SOCIALES**

- En los servicios sociales la educación constituye uno de los pilares fundamentales, aunque el matiz asistencial continúa teniendo una presencia notable. Esta situación es debida a la imagen que tanto los miembros del equipo como la población tiene acerca de los servicios sociales centrada en las prestaciones y ayudas técnicas.
- Las educadoras y educadores sociales, así como las animadoras socioculturales, aportan al equipo de servicios sociales la mirada del exterior, fundamentalmente a través del trabajo de calle.

## PROPUESTAS GENERALES DE MEJORA DE LOS SERVICIOS SOCIALES

- La educación ha de ser prioritaria en los servicios sociales, dado que es la principal herramienta que tienen los servicios sociales para transformar.
- Los servicios sociales han de abandonar el carácter asistencial, pasando a ser concebidos como un derecho de la ciudadanía. Para ello:
  - o Los servicios sociales han de dejar de ser vistos como el “cajón de sastre” municipal, donde todo cabe.
  - o Se necesita un cambio de enfoque a nivel político acerca de la labor y los resultados de los servicios sociales, pasando de visiones a corto plazo a miradas procesuales a largo plazo no centradas exclusivamente en los resultados finales.
  - o Los servicios sociales han de ser servicios próximos a la ciudadanía, resultando necesaria la descentralización y distribución de las UTS en diversas zonas del territorio.
- Los profesionales de los servicios sociales han de escribir más sobre su trabajo, en foros, seminarios, congresos, etc., a fin de difundir su labor y mejorar las iniciativas que se están poniendo en marcha.
- Resulta fundamental que los servicios sociales dejen de poner el acento en el “parchear”, “paliar”, “contener” los problemas sociales e incidir más en la dimensión educativa de tales servicios.
- La mejora de la coordinación inter-delegaciones y el establecimiento de una figura de coordinación general de los servicios sociales que sirva de enlace entre los diversos programas.

## Introducción

El municipio de San Juan de Aznalfarache, localizado en el margen derecho del río Guadalquivir, con una extensión de 3,5 kilómetros cuadrados está situado a 4,5 kilómetros de la capital hispalense. Esta proximidad a Sevilla la convierte en una ciudad dormitorio, prácticamente un barrio de la metrópoli, aunque tradicionalmente ha sido un pueblo agrario del Aljarafe formando un único término municipal con Tomares hasta finales del siglo XIX.

Actualmente, en el municipio se distinguen varias zonas, separadas por el trazado de la autovía (A-8087) y su variante a Mairena de Aljarafe (A-8057): el barrio bajo (antigua zona señorial), la barriada de Loreto (perteneciente al ejército del Aire y que está siendo recepcionada por el Ayuntamiento), la barriada de Guadalajara, la barriada de Santa Isabel (declarada como zona necesitada de transformación social desde 1999) y el barrio alto (zona económica).

El barrio bajo es el núcleo originario de la población, el más antiguo, en él se sitúa el monumento al Sagrado Corazón de Jesús, distintivo del municipio que se divisa desde sus proximidades. En este barrio siguen predominando las construcciones originales, constituidas por viviendas de una y dos plantas.

La barriada de Nuestra señora de Loreto (“El Monumento”) fue construida en el año 1939, por iniciativa del Jefe de la Maestranza Aérea de Sevilla, a fin de que pudiera alojar a todo el personal del Ministerio del Aire. Se encuentra geográficamente separada del núcleo económico de San Juan por una carretera de acceso. Se trata de un barrio con un cierto aislamiento que, en ocasiones, resulta limitante para algunos de sus habitantes, especialmente para las personas mayores que tienen dificultades para desplazarse al centro económico y no cuentan con horarios de transporte público amplios que faciliten su movilidad.

Esta barriada está adherida al Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables de la Diputación de Sevilla que se puso en marcha en el año 1999 con el fin de llevar a cabo la actuación integral de las zonas, barrios y pedanías más desfavorecidas. El principal objetivo es equiparar los niveles de bienestar social, económico y de calidad de vida de las personas que habitan estas zonas a los del resto de barrios de los municipios a los que pertenecen y todo ello a través de la acción mediadora. Tras un proceso de selección, la Universidad Pablo de Olavide en convenio con la Diputación de Sevilla definió esta zona como de vulnerabilidad social.

Algo más al Norte y próximo al barrio Bajo se sitúa la barriada de Guadalajara, que se desarrolló de manera unitaria en el tiempo.

La barriada de Santa Isabel se localiza en el centro del municipio, próxima a las instalaciones de los servicios sociales municipales. Esta barriada fue declarada por la Junta de Andalucía como Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) en el año 1999, presentando las siguientes problemáticas: entorno urbano deteriorado, graves problemas de desempleo, problemas de tráfico y venta de drogas, extorsión a personas mayores que viven solas viéndose obligadas a acoger en sus propias casas a jóvenes con problemas de toxicomanías, elevadas tasas de absentismo escolar, etc.

En este barrio se sitúan el CEIP Esperanza Aponte y el IES San Juan, al que acuden la mayoría de los niños y niñas del barrio que están escolarizados.

En el barrio alto se sitúa también la barriada la cooperativa, que es uno de los lugares donde se concentra el mayor número de inmigrantes del municipio debido al bajo precio de las viviendas. En esta barriada se localiza el CEIP José Payán Garrido.

El municipio de San Juan cuenta actualmente con una población de 20.779 habitantes (2009), con 10.697 mujeres y 10.082 hombres. La edad media de la población según el padrón de 2009 es de 38,7 años, tratándose por tanto de un municipio "joven", con características demográficas similares a los de los otros dos ayuntamientos estudiados, a pesar de ser comparativamente el de menor número de habitantes. El crecimiento natural de la población es positivo, con una tasa de crecimiento natural media del 1,7%.

La mayoría de la población posee estudios primarios o bachillerato elemental (8.869), destacando también la existencia de un notable grupo de habitantes sin estudios o que son analfabetos (2.954) y un reducido grupo de personas con estudios superiores o doctorado (FP de grado superior, Diplomatura, Licenciatura o Doctorado) (1.672).

Según datos de 2009, los extranjeros representan un 8,9% (1.854 habitantes) de la población total. Los principales países de los que proceden son: República Dominicana (14%), Marruecos (11%), Colombia (9%) y Rumanía (8%). En los últimos años se ha producido un notable incremento de la población extranjera residente en el ayuntamiento, dado que en el año 2002 representaban un 2,5% de la población total ascendiendo en el 2009 al 8,9%, siendo una población joven con una edad media de 31,2 años.

Desde finales de los noventa, en opinión de Sánchez Lagares (2002), San Juan se ha convertido en sociedad de acogida de cada vez más personas procedentes de otros países que eligen residir en esta localidad por: la cercanía y buena accesibilidad a la capital, sus redes de contacto, el coste inferior de los alquileres, etc.

La concentración geográfica de la población inmigrante en determinadas zonas del ayuntamiento, resulta una importante barrera para facilitar la convivencia intercultural, fundamentalmente en tres zonas: Avenida de Palomares, Avenida 28 de febrero y barriada la cooperativa. Como indica, Sánchez Lagares (2002), se debe equilibrar esta distribución en orden a evitar la aparición de guetos de carácter económico y social. En este sentido, el papel de las políticas sociales municipales resulta clave.

La economía de San Juan se basa en el sector servicios con grandes centros comerciales y el centro emisor de Canal Sur Televisión. En su término se encuentra una industria importante de gran tradición Arrocerías Herba, S.A., factoría de descascarado de arroz, así como equipamientos comerciales (Carrefour e Hipercor) y de ocio (Hotel Alcora).

Respecto al paro registrado en el ayuntamiento, según el *Anuario económico 2010* de la Caixa, la tasa de paro de San Juan es la más elevada de los municipios de la



provincia de Sevilla, presentando una tasa de 12,4% en el año 2009. Otros municipios próximos como Coria del Río (10,7%) o Mairena de Aljarafe (8,6%) tenían tasas inferiores en ese mismo año.

En el primer trimestre del año 2010, se produce un notable incremento del paro en la Comunidad Autónoma andaluza, con 46.900 personas más en situación de desempleo. A nivel nacional la tasa de paro se sitúa en este mismo período en el 20,05%, siendo las Comunidades Autónomas de Canarias (27,68%), Andalucía (27,21%) y Extremadura (23,45%), las que presentan tasas más elevadas.

En cuanto a la presencia de recursos culturales y de ocio, destaca la escasez de este tipo de instalaciones en el municipio, de manera que la población acude en numerosas ocasiones a Sevilla a desarrollar sus prácticas de ocio. Según datos del año 2006 del Instituto de Estadística de Andalucía, San Juan cuenta con una biblioteca pública pero no dispone de cines. En cambio sí cuenta con 31 instalaciones deportivas y 41 espacios deportivos convencionales (en 2006), lo que facilita a la población realizar actividad físico-deportiva en su contexto más próximo. Otros equipamientos de interés de los que dispone son la casa de cultura situada en la calle Lepanto y el centro de formación de personas adultas.

Además está prevista la apertura de un Centro de Formación en el Monumento (antiguo cine de invierno) en el año 2011, un edificio multifuncional que contribuirá a la dinamización de la población del barrio de Nuestra Señora de Loreto. Se trata de un edificio de tres plantas destinada la planta baja al uso de las asociaciones del barrio, la primera planta a la formación con tres salas y la última será un gran salón de actos destinado a la celebración de actividades de las asociaciones o del propio ayuntamiento. Se pretende que el desarrollo de las acciones formativas pueda tener una duración más prolongada en el tiempo.

Recientemente, se han mejorado notablemente las conexiones del municipio con Sevilla al crearse la línea 1 del metro que une a San Juan con la capital hispalense y con la Universidad Pablo de Olavide. También, a fin de mejorar la comunicación entre las barriadas de Santa Isabel y del Carmen se ha creado una escalera mecánica que conecta ambas zonas del municipio.

## **1. La dimensión socioeducativa de los servicios sociales comunitarios del municipio de Culleredo**

En el proceso de interpretación de la información recopilada se han seguido tres dimensiones básicas:

- a) La *dimensión profesional*: entendida como el perfil formativo de los profesionales que realizan algún tipo de labor socioeducativa con formación vinculada a las Ciencias de la Educación, su situación profesional, las funciones y actividades que desarrollan, así como la valoración de las profesiones acerca de su propia labor profesional.
- b) La *práctica socioeducativa*: define la secuencia de la acción socioeducativa a lo largo de sus distintas fases, teniendo en cuenta los elementos que conforman cada una de ellas, así como la concepción que los profesionales tienen acerca del papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.
- c) La *perspectiva comunitaria y el trabajo en red*: define el papel de los servicios sociales en la comunidad de la que forman parte, las dinámicas de trabajo asumidas por el equipo de servicios sociales comunitarios, así como las valoraciones realizadas por los profesionales acerca de los servicios sociales en general y del quehacer comunitario, en particular.

### **1.1. Los profesionales de la educación y su desempeño laboral en los servicios sociales comunitarios**

Las profesionales seleccionadas para esta investigación, que realizan su labor en los servicios sociales comunitarios del ayuntamiento estudiado, presentan un perfil vinculado a las Ciencias de la Educación. También han sido entrevistadas, a fin de completar la información, otras profesionales como: la coordinadora de los servicios sociales comunitarios, la trabajadora social coordinadora del programa de personas mayores y la graduada social del equipo responsable del programa Convivamos para personas inmigrantes. Asimismo, se ha entrevistado al Concejal de Bienestar Social a fin de obtener la perspectiva política en el estudio realizado.

#### **1.1.1. Perfil formativo y desempeño profesional**

En los servicios sociales comunitarios del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache, destaca la multiplicidad de profesionales que realizan labores educativas, con titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Magisterio, Educación Social, Animación Sociocultural), así como el gran número de profesionales contratados. Aun así, la inestabilidad laboral resulta una constante en la labor de los profesionales de la educación puesto que en plantilla están contratados dos educadores que pertenecen al equipo de infancia y familia del centro municipal de servicios sociales y los demás profesionales dependen de subvenciones que se renuevan anualmente (Plan ZNTS, Plan barrio Loreto, Equipo de Tratamiento Familiar) lo que dificulta el desarrollo de actuaciones socioeducativas a medio-largo plazo.

Además, coincidiendo con la crisis económica actual se han reducido algunos de los programas estivales, entre ellos la Escuela de Verano “Fresquito”, centrada en

ofrecer un espacio de ocio y aprendizaje a la infancia (5 a 12 años) durante las vacaciones escolares o el programa de prevención de drogodependencias que sólo funciona durante el curso académico. Paradójicamente, cuando más tiempo libre tienen los niños -durante los meses de verano- disminuyen las actividades educativas, lo que sitúa a algunos menores en una situación de vulnerabilidad (especialmente a los residentes en Santa Isabel) que en su mayoría no cuentan con otras alternativas familiares o recursos del barrio que les posibiliten disfrutar de su tiempo libre de una forma positiva.

### **1.1.2. Funciones**

La intervención de los profesionales de la educación (educadoras y educadores sociales y animadoras socioculturales) se centra en los programas educativos desarrollados en el Plan de Zona Necesitada de Transformación Social de Santa Isabel y en el Plan del barrio de Nuestra Señora de Loreto. Dependiendo de los programas a los que nos refiramos las funciones varían, pero a grandes rasgos se pueden distinguir las siguientes:

- Detección y prevención de situaciones de riesgo o exclusión social (educador social del Equipo de Tratamiento Familiar -ETF-; educador social del aula de convivencia).
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos (educadoras del programa de intervención familiar del Plan ZNTS; educadora social del equipo de infancia y familia; educador social del ETF);
- Mediación social y educativa (animadora sociocultural del CEIP Esperanza Aponte que actúa de enlace entre el centro escolar, las familias y los servicios sociales; animadora sociocultural que desarrolla su labor en el barrio de Loreto y que media entre las personas del barrio -muy aisladas por la propia geografía del municipio y la falta de transportes adecuados- y los servicios sociales; educador social del equipo de tratamiento familiar que realiza el seguimiento escolar de menores de familias que están siendo atendidas por el equipo);
- Trabajo comunitario y dinamización de entidades (educador que realiza asesoramiento a entidades -orientación de las dificultades que puedan tener sobre temáticas diversas, canalización hacia otras áreas municipales-, animadora sociocultural de la zona del Monumento, etc.);
- Acompañamiento educativo, realizado por las educadoras del programa de intervención familiar y del Equipo de Tratamiento Familiar, así como por las animadoras socioculturales del Plan de desarrollo gitano que trabajan con adolescentes del barrio de Santa Isabel, entre otros profesionales;
- Funciones tutoriales (educador social del aula de convivencia que realiza el seguimiento de las tareas escolares durante el período de expulsión de los menores del centro escolar);

- Funciones formativas (educador del programa de formación a la carta que se centra en la captación y creación de módulos prelaborales y en la formación en determinadas habilidades sociales; educadora social coordinadora del Plan del barrio de Loreto que en años anteriores realizaba actividades de formación interna para los monitores y educadores de los diversos programas).
- Diseño de materiales y recursos educativos para la intervención con los diferentes colectivos (educador social del equipo de tratamiento familiar, animadora sociocultural del colegio Esperanza Aponte, etc.);
- Coordinación de programas y de la acción profesional del equipo de educadores (un educador social coordina el Plan de Zona de Santa Isabel y una educadora el Plan de Zonas Vulnerables del barrio de Nuestra Señora de Loreto);

Un elemento innovador del área de bienestar social del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache, es el hecho de que dos educadores sociales sean coordinadores del Plan de Zona con Necesidades de Transformación Social y el Plan de Desarrollo Local de zonas vulnerables del Monumento, respectivamente, gestionando recursos y actuando como referentes del conjunto de profesionales (educadores, animadores socioculturales, monitores) que trabajan en los programas socioeducativos de cada uno de ellos. Aunque la coordinación es una de las funciones de las educadores y educadores sociales en servicios sociales, no es habitual que este perfil profesional ejerza tal función en los equipos de atención primaria, al existir otros profesionales (generalmente trabajadores sociales) con más tradición histórica en el desempeño de esta labor.

No obstante, la definición de las funciones de la educadora y el educador social constituye una tarea de gran complejidad, especialmente en los servicios sociales, en los cuales el papel del equipo en la delimitación de las mismas tiene un papel muy relevante, incluso más que el propio perfil profesional. En este sentido destacamos la siguiente afirmación de una de las educadoras: *“Aquí, en Sevilla, en la Facultad en la Pablo de Olavide, en la facultad hay una carrera que es mixta. Entonces llega un momento que no sabes muy bien. Y de hecho aquí trabajan con nosotros en muchos programas muchas educadoras, trabajadoras sociales de formación y educadoras sociales en la práctica. Están contratadas como educadores o educadoras sociales y su formación es trabajo social”*.

Esta falta de clarificación, a pesar de los avances que se han conseguido a través de las actuaciones de los Colegios profesionales, se ve agravada por la ausencia de una ley estatal de servicios sociales que determine con claridad las funciones de cada uno de los profesionales del equipo de servicios sociales. A nivel autonómico, en Andalucía la legislación vigente de la década de los ochenta, no indica ninguna cuestión al respecto.

### 1.1.3. Competencias profesionales y formación permanente

Entendiendo el término competencia como “el potencial de acción del educador o educadora social con respecto a una cierta tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo, que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación” (AIEJI, 2005)<sup>13</sup>, destacamos las siguientes competencias señaladas por las educadoras y educadores sociales entrevistados:

- Capacidad de análisis de la realidad social y de los cambios sociales que afectan a la comunidad en la que trabajan.
- Diseñar, implementar y evaluar programas y acciones socioeducativas en los diversos ámbitos de trabajo.
- Capacidad de selección de personal, recursos y estrategias para la intervención socioeducativa.
- Capacidad de relación con el nivel político del área de Bienestar Social.
- Gestión de recursos materiales y captación de nuevos proyectos.
- Habilidades sociales y comunicativas, especialmente la empatía.
- Mediación entre los servicios sociales y las personas o recursos del territorio.
- Actitud positiva y motivadora, que incida en el poder transformador de la educación tomando como principal referente al sujeto de actuación.
- Coordinación con el equipo de trabajo y con otros servicios y profesionales del territorio (trabajo en red).
- Visión amplia y global de los casos o grupos con los que se trabaja.

En este sentido, destaca la importancia del saber pero también del saber hacer y saber estar. En palabras de una educadora *“los conocimientos son imprescindibles pero casi al mismo nivel de igualdad las habilidades personales”*. También dependiendo de las funciones que se ejerzan se movilizarán un tipo u otro de competencias, así las educadoras que realizan labores de coordinación tendrán que desarrollar en mayor nivel la capacidad de selección de personal, recursos y estrategias para la acción socioeducativa y la capacidad de diálogo con el nivel político municipal, mientras que las educadoras que trabajan en el programa de intervención familiar, desarrollarán especialmente habilidades sociales y comunicativas, así como una actitud positiva y motivadora centrada en las potencialidades de las familias para el cambio y la mejora de su bienestar.

La *formación permanente* resulta fundamental para el conjunto de trabajadores del ámbito social, especialmente para quienes realizan una atención directa en las comunidades. Según una de las entrevistadas, el itinerario laboral de los educadoras y

---

<sup>13</sup> AIEJI (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Disponible en: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>

animadoras que trabajan con determinados colectivos es corto (infancia, adolescencia, etc.), y si no se realiza un aprendizaje permanente para adquirir nuevas competencias y ampliar el ámbito de actuación *“posiblemente no vamos a poder contar contigo, porque hay franjas de edad que no podemos acceder a ellos. Trabajando en un taller infantil haciendo salto de... Pues esa mentalidad no la tenemos”*.

Las educadoras y educadores entrevistados, realizan cursos de diversas temáticas vinculadas al bienestar social (drogodependencias, coeducación, empleo y trabajo con jóvenes, mayores, etc.). No obstante, se percibe la ausencia de un programa formativo a nivel municipal que unifique o priorice la formación continua de los profesionales del área de Bienestar Social, así como de actuaciones formativas municipales que contribuyan a establecer criterios comunes, modelos de intervención, herramientas para el desempeño laboral, desde un enfoque educativo. Esta práctica que se venía realizando con anterioridad (2007-2008), a través de un Plan de formación continua para animadores y educadores sociales, con principios metodológicos de gran importancia para una actuación educativa coherente e integral (educación centrada en la persona, abierta, en equipo, participativa y fundamentada en el acompañamiento) precisa de un nuevo impulso desde el área de bienestar social.

#### **1.1.4. Horario laboral**

Las educadoras y educadores sociales tienen horario flexible, dedicando un tiempo fijo por las mañanas (generalmente de ocho a tres) y algunas tardes para adecuarse a las necesidades de las personas y a su disponibilidad. Sirvan de ejemplo, las visitas domiciliarias que realiza el educador del equipo de tratamiento familiar en horario de tarde cuando los adultos están trabajando o se interviene con algún niño o niña, los programas de ocio y tiempo libre que se desarrollan en el Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia (CAIA) del barrio de Santa Isabel, el trabajo con determinadas entidades en la línea de dinamización.

Como ejemplo de adecuación del horario de los servicios sociales a las necesidades de las familias, destaca el programa de intervención familiar del Plan ZNTS, que con el propósito de que la atención a las familias se realice durante toda la jornada, una de las educadoras trabaja por las mañanas y la otra por las tardes, coincidiendo ambas desde las 13 horas hasta las 14:40. Durante este tiempo común realizan el intercambio de información acerca de los casos que trabajan coordinadamente, dan cuenta de alguna incidencia que haya tenido lugar o comparten informaciones de carácter general que hayan sido trasladadas desde el equipo de servicios sociales comunitarios o desde la coordinación del Plan ZNTS para el que trabajan.

#### **1.1.5. Ética profesional**

Las reflexiones en torno a la ética profesional presentadas por las educadoras y educadores se centran en las siguientes cuestiones: qué tipo de información se da y cómo se transmite.

Respecto a *qué* tipo de información se traslada a las personas, a otros servicios y/o recursos del territorio, destacamos dos aspectos que se encuentran estrechamente

relacionados: la confidencialidad de los datos y el lenguaje empleado por los profesionales para referirse a los sujetos de actuación.

En el primer caso, se afirma que los profesionales de la educación de los servicios sociales no conocen suficientemente el *Código deontológico del Educador y Educadora Social*, de ahí que el tipo de intervención dependa más de la ética personal que de realizar una intervención basada en los principios de la profesión (ética profesional). Como señala Pantoja (2005: 211)<sup>14</sup>, el desarrollo profesional está ligado al concepto de ética y a la aplicación del código deontológico, pero “el código no puede ser un instrumento muerto, papel mojado, un instrumento que sirva sólo para adornar el proceso de profesionalización. Por el contrario, debe ser un compañero para los profesionales, que ilumine y oriente su praxis dotando a ésta de la característica de calidad. Pero esto no se conseguirá si el código no se conoce y utiliza, es decir, si no se convierte en algo vivo, en el “vademécum” de las educadoras y educadores sociales”.

Respecto a la confidencialidad, el Código señala que “el educador/a social guardará el secreto profesional en relación con aquellas informaciones obtenidas, directo o indirectamente, acerca de las personas a las que atiende. En aquellos casos en que por necesidad profesional se haya de trasladar información entre profesionales o instituciones, ha de hacerse siempre en beneficio de la persona, grupo o comunidad y basado en principios éticos y/o normas legales con el conocimiento de los interesados” (art. 8. *Código deontológico*).

Otra cuestión estrechamente relacionada con la ética profesional, a la que aluden los profesionales, es el lenguaje, cómo se significan las personas. 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, derivado de la rutina del día a día y una herencia benéfico-asistencial que sigue marcando el quehacer de tales servicios. Así una de las educadoras afirma: “yo entiendo porque nos, 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, no me sale la palabra, es vulgarizar los problemas que te llegan”. Expresiones como “lo peorcito”, “esta gente”, etc., siguen estando presentes en la trastienda de los servicios sociales municipales.

No obstante, algunas profesionales inciden en la importancia de un lenguaje positivo, especialmente en el trabajo con la infancia, dado que “ellos reciben muchos refuerzos negativos, que eres tonto, que no sé qué... aparte en el fondo cuando eres pequeño dices “si todo el mundo me dice que soy malo” al final eres malo porque todo el mundo te dice que eres malo. Y ellos si te fijas el sitio donde viven, si te fijas todo es muy negativo. Las calles están sucias, la gente grita muchísimo, no le tienen valor a la vida, cualquier cosa saltan chispas y es una pelea (...) y es que eso todo el día, todo el día”.

---

<sup>14</sup> Pantoja, L. (2008). El código deontológico de la educadora y el educador social: el desarrollo profesional desde el punto de vista del código. En ASEDES y SIPS. *5º Congreso Estatal de las Educadoras y Educadores Sociales* (pp. 195-213). Madrid: Dykinson.

En este sentido, se manifiesta la necesidad de una mayor formación de los profesionales en torno a la ética profesional y en cuanto a *cómo* se transmite la información: modos y maneras de trasladar la información; derechos y deberes de los usuarios; derechos y deberes de los trabajadores de la Administración Pública, entre otros.

#### **1.1.6. Principales satisfacciones y dificultades del desempeño laboral**

Las profesionales entrevistadas coinciden en señalar los cambios que se van produciendo durante el proceso educativo en los individuos y colectivos con los que trabajan como la principal satisfacción de su desempeño laboral. A pesar de que se trata de procesos a largo plazo y la consecución de los objetivos previstos en el plan de actuación requiere de períodos temporales amplios, la mejora de las condiciones de vida y el bienestar de las personas reporta a su vez satisfacción a las profesionales. En este sentido, destacan las siguientes reflexiones recopiladas: a) *“cuando tú consigues que participen en algo dices “ostras, bien”. Hemos hecho un paso hacia adelante”*; b) *“A mí me compensa más cuando yo los veo a ellos sonreír o cualquier gesto agradable, a mí me compensa más que todo el dinero que me puedan dar”*.

Por otra parte, las dificultades que detectan en su labor profesional se agrupan en torno a las siguientes temáticas:

- *Toma de contacto y detección de las necesidades:*

Estas tareas resultan especialmente complejas en el trabajo con las familias dado que la intervención del educador o educadora viene motivada por una derivación (generalmente de una trabajadora o trabajador social del centro de servicios sociales comunitarios). Es importante que las personas comprendan las pretensiones del profesional y que ellos también lo sientan como una prioridad para que se llegue a un acuerdo y al establecimiento de un compromiso. En los casos en que el profesional no conoce previamente a las familias, resulta más difícil esta primera aproximación dado que *“cuando tú conoces ya a una familia es más fácil entrar en la vivienda y estar con ellos y trabajar. (...). Entonces ahora cuando la familia yo ya la conozco es más fácil trabajar con ellos que cuando tú vas a una casa donde tú nunca has visto a esa persona ni ella a ti”*.

La detección de necesidades también constituye un elemento clave dado que las necesidades expresadas por las personas pueden no coincidir con las establecidas por el profesional, o incluso los sujetos de intervención pueden no manifestar ningún tipo de demanda. Surge así un interrogante manifestado claramente por una de las educadoras: *“¿cómo les ayudas si te está diciendo que no tiene esa necesidad?. Hay veces también que ni siquiera la ven, que ellos no la ven como una necesidad ni como un problema. Cosas que tú estás viendo a lo mejor evidentes, como que el niño no va a clase o como que no tiene vacunas, como que el niño tiene que ir a Salud Mental y no va”*.



- *Sujetos del proceso educativo:*

Una de las principales dificultades de los servicios sociales es llegar a los colectivos prioritarios de atención, dado que aunque los servicios sociales han de ser universales, es decir, para toda la población, ciertos colectivos vulnerables en numerosas ocasiones son excluidos del ejercicio de sus derechos sociales debido a barreras de tipo sociocultural, económicas, formativas, etc.

Este es uno de los principales retos que han de afrontar las educadoras y educadores del municipio, *“buscar estrategias para acercar a esas familias que realmente están en riesgo, que realmente tienen esa deficiencia, acercarlas a esos dispositivos”*. Porque, como afirma una de las coordinadoras de programas *“si yo monto una escuela de familia para trabajar la organización del hogar, la concienciación de la importancia de la escuela, de que los niños asistan y a esa escuela de familias le doy su publicidad y me llegan madres y padres que realmente están concienciados, pues entonces, no digo que no valga para nada, porque siempre lo que hagas es bueno pero no llega a las familias realmente que tienen ese, esa realidad”*.

También, se apunta a la dificultad de dar la información a la ciudadanía respecto de los propios servicios sociales dado que los ciudadanos y ciudadanas desconocen su funcionamiento, los recursos y programas que se ofrecen. Además, todavía pervive la idea de que los servicios sociales satisfacen únicamente necesidades de tipo material (económicas) y no una ayuda profesional. Así una de las personas entrevistadas manifiesta: *“es que aquí todavía viene mucha gente que viene y te pide una ayuda económica y no se la das pues te dice, entonces para qué estás aquí si no me han dado el dinero que te he pedido. Porque la gente, yo creo eso también es culpa nuestra que no hemos sabido vender a la población porque no hemos perdido tiempo en eso”*.

En el caso de las asociaciones de los barrios, uno de los principales obstáculos es el traspaso de información y la difusión de las actuaciones municipales, dado que *“tú le das una información a lo mejor a la Junta directiva que es con la que tú trabajas y realmente evaluar si esa información le ha llegado a la gente que le tiene que llegar que son los socios de las entidades...”*. Además, en muchos casos las entidades carecen de correo electrónico y presentan una organización interna muy jerarquizada que no posibilita un flujo adecuado de la información.

- *Dinamización y animación de grupos:*

Las animadoras socioculturales entrevistadas ponen de manifiesto las dificultades para dinamizar grupos, bien por las propias características del colectivo, como es el caso de jóvenes adolescentes, en donde se trabaja frecuentemente con técnicas de resolución de conflictos; bien por falta de personal que en ocasiones supone la dinamización de grupos demasiado amplios para una única animadora e impide proporcionar una atención individualizada para aquellos miembros del grupo que lo necesitan.

- *Coordinación y trabajo en red:*

Otro de los hándicaps para llevar a cabo su desempeño laboral se refiere a la necesidad de una mayor coordinación entre los miembros del equipo de atención de infancia y familia (equipo técnico de servicios sociales comunitarios) y de los profesionales de los Planes de barrios. También, destacan los impedimentos para el trabajo en red con otros servicios y entidades, especialmente en referencia al traspaso de información relativa a las personas con las que trabajan.

Respecto a la acción socioeducativa, entre las principales dificultades apuntadas por las profesionales destaca: la ausencia de compromiso por parte de las personas participantes, la necesidad de una mayor coordinación entre la pareja profesional (trabajadora social-educadora social), la falta de estrategias claras para conseguir la participación de los colectivos prioritarios de actuación, las dificultades para alcanzar el retorno de información durante el proceso educativo cuando intervienen varios profesionales del equipo u otras instituciones del territorio, la lentitud de los cambios y, en ocasiones, la ausencia de los mismos generando frustración e impotencia en el equipo técnico.

#### **1.1.7. Trabajo en equipo y trabajo en red**

En los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, existe un equipo central - denominado equipo de infancia y familia perteneciente al centro de servicios sociales comunitarios- del cual dependen varios subequipos de profesionales: el equipo del Plan ZNTS de Santa Isabel, el de la barriada de Loreto y el Equipo de Tratamiento Familiar.

El educador social, coordinador del Plan ZNTS de Santa Isabel, e integrante del equipo de infancia y familia, establece mecanismos de coordinación con el personal de los diversos programas mediante reuniones periódicas de todo el equipo (cada quince días) y a través de supervisiones "informales" de los profesionales de cada uno de los programas. En este sentido afirma *"yo como coordinador me reúno con el equipo concreto de cada programa o de cada línea. Me reúno con todo el personal que trabaja en el Centro de Atención a la Infancia que es el más numeroso, allí tenemos, si no recuerdo mal, son siete personas las que trabajan en el centro. Me reúno con las dos educadoras que, para ver el tema de la atención familiar, la escuela de familias y el trabajo con salud, con el centro de salud. Me reúno con el de absentismo y el de aula de convivencia. Esto es casi a diario, ¿no?. Y después cada quince días convoco a todos y hago un seguimiento"*.

La educadora social, coordinadora del Plan de la barriada de Nuestra Señora de Loreto, es la encargada de establecer las reuniones de este subequipo formado por dos animadoras socioculturales, encargadas de la dinamización vecinal, los puntos de información permanente y de salud, así como la intervención y apoyo en los centros de primaria y secundaria.

Por su parte la psicóloga del equipo de infancia y familia es a su vez la encargada de coordinar el Equipo de Tratamiento Familiar, constituido por un educador social, una trabajadora social y una psicóloga.

No obstante, el establecimiento y cumplimiento de un cronograma de reuniones periódicas se manifiesta como una carencia tanto del equipo central como de los subequipos indicados, dado que predominan las reuniones “informales” y conversaciones de pasillo. Esta situación dificulta el establecimiento de pautas comunes de actuación, dado que *“cada uno tiene su parcelita, su chiringuito aparte. Y es una pena porque se podrían aglutinar muchísimos esfuerzos en global. (...). Nada más que con el hecho de que con una familia intervengan varios profesionales ya hay problemas”*. Se presentan así situaciones de descoordinación y duplicación de esfuerzos, pues como manifiesta una educadora *“hay casos que me pasan, que me dan a mí, y yo no tengo todos los antecedentes de esa familia, me entero después y a lo mejor ni siquiera la trabajadora social lo sabe pero lo sabe la abogada, ¿sabes?. Y cuando a lo mejor me entero de esa información, la llevo allí, la trabajadora social no lo sabe, pero la abogada ya lo sabía. Yo creo que es que eso se tenía que saber desde el principio”*.

Este tipo de reuniones y conversaciones diarias son importantes para el intercambio de información, la resolución de pequeños conflictos que puedan presentarse, etc., pero no pueden sustituir a las reuniones formales en las que se toman decisiones conjuntamente, se consensuan las metodologías de actuación y cada profesional asume las responsabilidades correspondientes.

Además, los encuentros periódicos pueden ayudar a la evaluación procesual de las actuaciones que se llevan a cabo y a enmarcar las acciones educativas en un proyecto común y en una serie de directrices generales que definen a los servicios sociales comunitarios del municipio. No obstante, la mayoría de profesionales apuntan a la falta de tiempo derivada del gran volumen de trabajo como una de las principales causas que impiden una mayor coordinación y colaboración entre los profesionales. Sirva de ejemplo la siguiente afirmación: *“en principio nos tendríamos que sentar todos los viernes pero después con el trabajo diario, muchas veces es que es imposible”*.

También, a fin de evitar la segmentación y duplicidad de las actuaciones que se desarrollan, se hace imprescindible el establecimiento de un trabajo en red, con otras entidades, servicios y recursos del territorio. Desde los servicios sociales comunitarios se trabaja con los centros educativos (absentismo escolar, apoyo a las aulas a través de una animadora sociocultural que trabaja en el CEIP Esperanza Aponte, etc.), con los centros de salud (seguimiento puerperal de las madres y los niños recién nacidos del barrio de Santa Isabel por las educadoras del programa de intervención familiar en coordinación con una enfermera del centro de salud), con las asociaciones y entidades de los barrios, con diversas empresas en donde las personas realizan las prácticas de los programas de formación municipales, etc.

La principal dificultad para el trabajo en red, se refiere a las limitaciones para el intercambio de información, porque cada institución tiene sus propios procedimientos y limitaciones para realizar este *feedback*. En esta línea, es una queja común de los profesionales entrevistados las dificultades existentes para obtener información de otros recursos (centros de salud, centros educativos, etc.) aun cuando es el bienestar de la persona o grupo con la que se está trabajando el principal referente. En este sentido destaca el siguiente comentario: *“los comunitarios también tenemos ese hándicap porque a nosotros nos piden mucha información, mucha información. Viene*

*Fiscalía de Menores, viene Protección de Menores, viene no sé qué, viene un juez de no sé qué, viene... pero después no nos la trasladan, no nos la devuelven. Cuando tú vas a un centro escolar, o a otro dispositivo a preguntar, un hospital o algo, todo es muy hermético, es muy difícil, es muy complicado que te den información”.*

Otra dificultad es la coordinación inter-áreas, que depende de la voluntad política de los Delegados municipales. Las principales Delegaciones con las que se establecen coordinaciones desde la Delegación de Hacienda, Régimen Interior y Bienestar Social, a la que pertenecen los servicios sociales son: Igualdad, Salud, Medio Ambiente y Fiestas Mayores; Políticas de integración y Cooperación al desarrollo; Juventud; Participación Ciudadana y Políticas de Mayores; Deportes. Desde esta perspectiva, se ha de buscar un equilibrio técnico-político, dado que la mayor o menor coordinación dependerá no sólo del equipo de profesionales sino también en gran medida de la voluntad política para establecer líneas de actuación comunes con otros delegados y delegadas municipales.

En este sentido, serán la educadora y el educador social coordinadores de los Planes indicados quienes han de jugar un papel fundamental en el establecimiento de acuerdos entre el nivel político y el equipo técnico que coordinan, facilitando canales de comunicación bidireccionales que posibiliten la participación de ambas partes en el proceso de construcción y mejora de los servicios sociales comunitarios.

Anteriormente, la Delegación de Bienestar Social incluía políticas de igualdad, mayores, inmigrantes, lo cual posibilitaba una visión integral de las actuaciones que se llevaban a cabo desde los servicios sociales municipales. No obstante, esta nueva organización dificulta el mantenimiento del principio de globalidad, entendido como “la consideración integral de la persona y de los grupos sociales y no sólo de sus aspectos parciales” (*Ley 2/1988, de servicios sociales de Andalucía*; art. 2.6) ante la ausencia de servicios o programas comunes inter-áreas que posibiliten la existencia de pautas comunes en la atención a la ciudadanía y en la labor profesional de los profesionales de cada delegación.

## **1.2. La práctica socioeducativa**

En este apartado analizaremos la secuencia de la acción socioeducativa a lo largo de sus distintas fases teniendo en cuenta los elementos que constituyen cada una de ellas, así como la concepción que las personas entrevistadas tienen acerca del papel de la educación y de los profesionales en los servicios sociales comunitarios. La intervención educativa de los servicios sociales municipales se centra en dos barrios: el de Santa Isabel y el de Nuestra Señora de Loreto (Monumento), con mayor énfasis en el primero por las significativas situaciones de exclusión y marginación social.

### **1.2.1. Necesidades sociales**

En opinión de las personas entrevistadas las principales necesidades de la población del barrio de Santa Isabel son las siguientes: el desempleo, la falta de viviendas adecuadas, la ausencia de formación y la venta y consumo de drogas.

El desempleo, es una de las principales necesidades detectadas, especialmente en la población joven del municipio. Esta necesidad se relaciona con la falta de formación, dado que el absentismo escolar es elevado, especialmente a partir de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, según las profesionales, la falta de habilidades sociales y de competencias laborales (puntualidad, responsabilidad, trabajo en equipo, etc.) dificulta que las personas puedan acceder y mantenerse en un puesto de trabajo. En estas afirmaciones coinciden varias de las personas entrevistadas:

- a) *“Con los jóvenes hay muchísimas dificultades de inserción (...). No tienen hábito ni motivación, pero tampoco se les ha educado para ello”.*
- b) *“La primera necesidad yo creo que es la escolarización. Casi ninguna, bueno alguna sí, pero hay muchas de ellas que, sobre todo las que son gitanas, que no van al colegio”.*

A fin de dar respuesta a estas necesidades, se crearon en el Plan de Zona con Necesidades de Transformación Social del ayuntamiento, los programas de absentismo escolar y formación a la carta que intentan actuar como satisfactores de estas necesidades de la población.

Respecto a la vivienda, destaca la situación de hacinamiento y precariedad en las que viven muchas familias (aproximadamente dos mil quinientas personas), residentes en pequeños pisos que fueron creados durante el franquismo por el Real Patronato de Casas Baratas, inicialmente de forma provisional pero que han permanecido hasta la actualidad. Se trata de *“viviendas de mala calidad, algunas mejores, pero en general de mala calidad. Aquí un bloque, aquí otro bloque, aquí otro bloque. Una autovía por medio para Coría y otra autovía para lo que es Mairena. Entonces San Juan es un caos”.*

Se trata de apartamentos de cuarenta metros cuadrados, con suelo de cemento, inicialmente sin cocina y con baños muy reducidos. Esta situación incrementa las dificultades de las familias, generalmente numerosas, en donde residen varias generaciones en condiciones precarias. Además, los cristales de muchos pisos están rotos, los portales descuidados, las calles sucias, no hay espacios verdes para el juego de los niños o el paseo de los mayores, etc. Pero se trata de un barrio en donde la gente hace mucha vida en la calle, sale a charlar con los vecinos, compra en las pequeñas tiendas del vecindario, etc., disfrutando de la vida en comunidad a pesar de las dificultades.

Otra de las necesidades más acuciantes del barrio de Santa Isabel es el de la venta y consumo de drogas, resultando uno de los principales lugares del área metropolitana sevillana donde se concentra el tráfico de estas sustancias. Para dar respuesta a esta necesidad desde la delegación de Bienestar Social en coordinación con el área de Salud se ha puesto en marcha el programa Ciudades ante las drogas, en el que se trabaja la prevención del consumo desde distintas áreas, especialmente en el ámbito educativo con la colaboración de los centros educativos del municipio.

Finalmente, destaca la necesidad de integración de la población inmigrante dado que en los últimos años San Juan ha pasado de ser un pueblo emigrante a convertirse

en un lugar de acogida de extranjeros. La llegada de nuevos vecinos ha provocado ciertos “brotos” racistas, y la necesidad de realizar un trabajo educativo para mejorar la convivencia y acercar a la población autóctona las culturas de los nuevos moradores. En este sentido, la Delegación de Políticas de Integración está desarrollando el programa “Convivamos” centrado en favorecer el acceso de la población inmigrante al circuito de servicios sociales, así como proporcionar espacios para que los vecinos y vecinas de San Juan conozcan, acepten y valoren la diversidad cultural como una fuente de riqueza personal y social.

En la barriada de Loreto, la principal necesidad es el aislamiento de la población y las dificultades que tienen muchas personas para acercarse al centro municipal de servicios sociales comunitarios, situado en el centro del municipio, debido a la ausencia de un buen sistema de transporte público. El acercamiento de los recursos a la población, ofreciendo información e incluso concertando citas con las trabajadoras sociales es una de las principales labores de las animadoras socioculturales que trabajan en el Plan. Dada la necesidad de mejora del transporte público, que dificulta la movilidad de la población de este barrio bastante envejecida, el ayuntamiento tiene previsto poner en funcionamiento en el año 2011 un ascensor elevado que conectará el barrio con el intercambiador de San Juan Bajo de la línea 1 del metro de Sevilla, así como escaleras convencionales.

### **1.2.2. Fase de toma de contacto**

La primera fase de la acción socioeducativa se centra en la aproximación o toma de contacto con los sujetos de intervención, incluyendo la detección de las necesidades, la valoración profesional y el acceso a los programas de servicios sociales.

El acceso de la población a los servicios sociales depende del tipo de programa al que nos refiramos. Generalmente, la persona que llega a servicios sociales solicita una cita en el centro municipal para la Unidad de Trabajo Social en la que es atendida por una trabajadora o trabajador social. En este primer contacto con los servicios sociales, juegan un importante papel las auxiliares administrativas que, en palabras de la coordinadora, *“ya están muy instruidas con la experiencia pues según para lo que sea, les dice “ah, pues si usted viene para esto tiene que preparar esta documentación” y el día de la cita la trae. Hay veces, otras veces no. Si no lo ven muy claro les decimos que por favor que no le digan nada, porque hay veces que la persona está harta de arreglar papeles y cuando llega a la cita resulta que ese recurso no es el adecuado”*.

Cuando la persona presenta una demanda muy concreta o procede de otro recurso (centro escolar, centro de la mujer, etc.) no tiene que acceder a la UTS sino que directamente es atendida por el profesional correspondiente (psicóloga, educador/a social, graduada social, etc.). De esta forma, se agilizan los tiempos de atención, reduciendo las listas de espera.

En el Plan de Zona Necesitada de Transformación Social del barrio de Santa Isabel, en algunos programas las personas son derivadas por las trabajadoras o el trabajador social de una de las cuatro UTS (tal es el caso del programa de intervención familiar y el programa de absentismo escolar -en aquellos casos detectados en el centro de servicios sociales-) mientras que en otros, el acceso es abierto (sirva de

ejemplo el programa de dinamización de las entidades del barrio). También existen programas en los que participan personas que han sido derivadas por las trabajadoras sociales con otras que se inscriben directamente (por ejemplo, participantes en la escuela de familias o en el centro de atención a la infancia y la adolescencia).

En el Plan de Desarrollo Local de Zonas Vulnerables de la barriada de Loreto las personas acceden directamente a los programas dado que las actuaciones se centran en el trabajo comunitario: asesoramiento e información sobre diversas áreas (socio sanitaria, educativa, etc.), ocio y tiempo libre, fomento de la participación y coordinación del movimiento asociativo, fundamentalmente.

En el Equipo de Tratamiento Familiar, incluido orgánica y funcionalmente en los servicios sociales comunitarios, la mayoría de las familias son derivadas por las trabajadoras sociales del equipo de servicios sociales. Otra parte, proceden del Servicio de Protección de Menores de la Delegación Provincial de la Consejería de Bienestar Social. El principal requisito para que una familia acceda al programa es presentar ciertos factores protectores, es decir, *“que al menos tú puedas ver una posibilidad de solución después de un tratamiento. (...) Siempre que la valoración sea que hay suficientes factores protectores como para iniciar un tratamiento, pues entonces se cita a la familia. (...) Hay casos que son de urgencia y nos saltamos el proceso de la cita”*. El proyecto de tratamiento familiar que se lleva a cabo desde el ETF ha de presentar los siguientes requisitos: venir precedido por un diagnóstico exhaustivo y en coordinación con otras instancias; tener un importante grado de aceptación y compromiso por parte de la familia; incluir un sistema de indicadores que permitan la evaluación continuada y final; estar temporalizado, para evitar la cronificación de la intervención; sostenerse en principios de interdisciplinariedad, planificación, integralidad e intersectorialidad.

No obstante, existe una cierta tensión entre los ETF y los servicios sociales comunitarios, dado que al tener que presentar las familias factores protectores que puedan ser trabajados y que prevean la resolución de la situación en un periodo máximo de dos años, aquellas familias que tienen más dificultades continúan siendo atendidas por los servicios sociales, los cuales no cuentan con una educadora o educador en el equipo dedicado exclusivamente al seguimiento de las familias. En cierto modo, esta situación se ha intentado paliar en el barrio de Santa Isabel con la inclusión del programa de intervención familiar del Plan ZNTS, en el que están contratadas dos educadoras sociales que trabajan directamente con las familias de esta zona.

### **1.2.3. Fase de planificación y desarrollo de la acción socioeducativa**

En la fase de planificación y desarrollo analizamos los siguientes aspectos: el proceso de planificación, los sujetos de la educación, los objetivos, el tipo o modalidad de intervención, las estrategias de la relación educativa, los espacios, los tiempos y los recursos materiales que se emplean.

El proceso de planificación de las actuaciones es diferente en cada uno de los programas, dependiendo del tipo de intervención que se va a llevar a cabo (individual, grupal, comunitaria). No obstante, en el diseño de las actuaciones predomina el criterio

técnico, resultando necesario el establecimiento de canales que faciliten una mayor participación de la población durante esta fase. En tal sentido, una de las profesionales afirma: *“yo creo que nos equivocamos cuando programamos desde nuestro sillón, no desde el suyo. Y yo de eso me doy cuenta cada día. Yo hago muchas cosas que sé que llegamos a partes, pero a las partes que hay que llegar no llegamos. Entonces es un poco eso, siempre tienes que estar en contacto con la realidad, pero es difícil”*.

Aun así, en los servicios sociales de San Juan se realizan esfuerzos para contar con la participación de las asociaciones del municipio (celebración de semanas culturales y de dinamización de las barriadas), se planifican actividades conjuntas con otros recursos del territorio (centros educativos, fundamentalmente), se modifican las metodologías y se introducen nuevas temáticas que interesen a las personas participantes en algunos talleres (afectivo-sexuales, de alimentación, de educación familiar, etc.), etc., posibilitando de este modo una mayor implicación de los diversos agentes del territorio en el diseño y programación de las actividades.

### **1.2.3.1. Sujetos de la educación**

Las personas y colectivos participantes en la acción socioeducativa varían en función del programa o proyecto al que nos refiramos: infancia, adolescencia, mayores, minorías étnicas, familias, etc. Todos ellos presentan necesidades y demandas que evidencian la adecuación de una acción socioeducativa. En este sentido, se pone de manifiesto el principio de universalidad de los servicios sociales, entendidos como servicios para toda la ciudadanía, a los que cualquier persona puede tener acceso. Pero en función de las necesidades de la población, las características del territorio y las directrices generales de los servicios sociales municipales, determinados programas y recursos se destinarán a ciertos colectivos prioritarios de actuación (familias en situación de riesgo o exclusión social, población inmigrante en situación irregular, personas mayores con escasos recursos, jóvenes desempleados, etc.).

### **1.2.3.2. Objetivos de la acción socioeducativa**

La acción socioeducativa desarrollada en servicios sociales abarca diversos ámbitos de la Educación Social. De los cuatro clásicos señalados por Sindo Froufe (1997)<sup>15</sup> la actuación de los profesionales de la educación, no sólo se centra en la educación social especializada en donde tradicionalmente se sitúan los servicios sociales, sino que también incluye la animación sociocultural (dinamización de las barriadas), la formación laboral (formación a la carta) y la educación de adultos (escuela de familias). En este sentido, podemos afirmar que los servicios sociales de San Juan además de trabajar desde la perspectiva asistencial que asegura unas mínimas condiciones materiales para vivir (recursos económicos, técnicos, etc.) también desarrolla una importante labor educativa con la población del territorio, abarcando diversas áreas de intervención de la Educación Social.

En el ámbito de la educación social especializada destaca el programa de intervención familiar del Plan ZNTS y el programa de tratamiento familiar llevado a cabo por el ETF. En el primero, los objetivos que han de trabajar las educadoras con

---

<sup>15</sup> Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la educación social. *Aula*, 9, 179-200.



las familias vienen delimitados por la trabajadora social, centrados en las siguientes áreas: organización del hogar, relaciones familiares, educación en hábitos saludables, formación, pautas y criterios educativos, relaciones con el entorno social y ocio y tiempo libre. El segundo, tiene un carácter preventivo, siendo el principal objetivo evitar la adopción de medidas de protección que conlleven la separación del menor de su núcleo familiar. La principal función del educador en este equipo es capacitar a las familias para dar una correcta atención educativa a sus hijos proporcionándoles los recursos técnicos necesarios para mejorar su conducta negligente, sobreprotectora o maltratante.

Asimismo, tanto en la barriada de Santa Isabel como en la barriada de Loreto se realizan intervenciones socioeducativas con los centros escolares, realizando tareas de apoyo al profesorado, coordinación con los departamentos de orientación, mediación entre las familias y los centros educativos, colaboración con las Asociaciones de Madres y Padres, etc.

En el ámbito de la animación sociocultural, centrado fundamentalmente en la dinamización de las barriadas de Santa Isabel y Loreto, los objetivos de las actuaciones educativas se centran en: la creación de redes que integren los diversos recursos del territorio y en las que participen diferentes entidades (vecinales, culturales, deportivas, etc.); la difusión de las iniciativas municipales entre los vecinos y vecinas de San Juan y la potenciación de las actuaciones desarrolladas por las entidades ofreciendo información acerca de las mismas en el propio municipio y en el exterior. En palabras de uno de los educadores el principal objetivo es *“que ellos aprendan a funcionar dentro de los dispositivos municipales, que sepan a dónde tienen que ir, a quién tienen que ir en caso de tal, a que tengan confianza en ti por si tienen que derivar algún caso (...), que tengan la información”*.

En este apartado, también destaca el Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia (CAIA) en el que se realizan, además de apoyo escolar, talleres lúdicos (juegos y actividades al aire libre), deportivos, de creatividad, etc., incidiendo en una educación integral y transversal (educación para la igualdad, para la convivencia y tolerancia, educación intercultural, etc.).

En el ámbito de la formación laboral, el programa formación a la carta actualmente denominado *“Formación y prácticas en empresas”*, tiene como principal objetivo favorecer la inserción laboral mediante la formación en diferentes puestos de trabajo a personas que presentan dificultades económicas y sociales para acceder a un proceso formativo, incidiendo en el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para la inserción laboral y el mantenimiento del empleo. Las actuaciones educativas, desarrolladas por el educador del programa, se centran especialmente en las sesiones formativas y en el seguimiento (acompañamiento) del alumnado en las empresas durante el periodo de prácticas.

En la educación de adultos destaca la escuela de familia, en la que participan mayoritariamente madres de familias del barrio de Santa Isabel. En esta escuela, el principal objetivo es crear un espacio de reflexión que sirva como apoyo para que las madres/padres puedan desarrollar adecuadamente las funciones educativas y socializadoras. A través de una metodología participativa y situacional, basada en las

experiencias de las participantes, las educadoras centran su labor en la promoción de estrategias educativas que faciliten a las familias el desarrollo de habilidades de comunicación y la mejora de las relaciones entre padres e hijos.

Por último, el municipio cuenta con un centro específico de educación de personas adultas que ofrece formación básica inicial (preparación del graduado en Educación Secundaria Obligatoria, tutorización semipresencial de alumnado de ESO en colaboración con los institutos de la zona, etc.), así como otras actividades culturales y educativas abiertas a toda la población de San Juan con la mayoría de edad.

### **1.2.3.3. Tipos de intervención y estrategias educativas**

Las acciones socioeducativas que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios responden a diferentes tipos o modalidades (individuales, grupales, comunitarias), con el empleo de estrategias educativas diversas (acompañamiento, control, orientación, información, etc.).

En diferentes programas se realizan atenciones individuales a jóvenes (absentismo escolar), a algún miembro de la familia (programa de intervención familiar del Plan ZNTS y el programa de tratamiento familiar), a personas que necesitan asesoramiento o información (punto de información de la barriada de Loreto), a menores expulsados del centro educativo por algún tipo de infracción (aula de apoyo a la convivencia), etc.

Pero en el trabajo educativo de los servicios sociales de San Juan, predominan las actuaciones en grupo y comunitarias dirigidas a toda la ciudadanía, realizadas fundamentalmente en los Planes de desarrollo de las barriadas, a través de la dinamización de entidades (encuentros festivos y culturales, campañas educativas para la convivencia, foros temáticos, etc.), programas de ocio y tiempo libre, teatro intergeneracional con la participación de padres/madres e hijos/as, actuaciones dirigidas a la dinamización del recreo en los centros educativos, entre otras.

Las estrategias educativas que los educadores y animadores socioculturales ponen en marcha en los programas educativos se sitúan entre el acompañamiento y la contención y el control social.

De un lado, en los servicios sociales comunitarios se promueve la participación de colectivos en riesgo de exclusión social a través de becas, ofreciéndoles recursos económicos a aquellas personas con baja renta, que acudan a ciertas actividades educativas; generalmente previa derivación por profesionales de los servicios sociales (trabajadoras sociales, educadoras, psicóloga). Para un sector de las profesionales entrevistadas, ofrecer recursos económicos resulta fundamental, dado que aunque hay personas que no participan por falta de motivación, otras no lo hacen porque tienen que trabajar en ese horario. Al respecto, una de las profesionales del equipo de infancia y familia apunta lo siguiente: *“a mí el que me digan que trabajan mucho a nivel educativo, psicológico, pedagógico y no le den de comer a la familia, mire usted. Yo primero tengo que comer antes que lavarme (...)”*. La primera cuestión, referida a los recursos económicos, se vincula con el control social, entendida como la adaptación de la población a las normas sociales; y la segunda, expuesta en boca de la entrevistada, se relaciona con las necesidades, especialmente con la teoría de la motivación de Abraham Maslow según la cual para satisfacer una determinada

necesidad (educación) es preciso haber satisfecho antes otras previas (alimentación).

Por otro lado, las educadoras y monitoras se aproximan a la realidad de las personas, a su contexto, cuando realizan intervenciones educativas. En el caso de la infancia, este situarse del técnico en el entorno del niño o niña resulta fundamental, especialmente en el barrio de Santa Isabel en donde las problemáticas sociales resultan difícilmente comprensibles para los menores, dado que como afirma una de las animadoras *“cosas que a ellos les preocupan todo el mundo lo tapa, ¿no?. (...) Pues a mí me cuentan, “ah, porque el otro día se llevaron a una mamá a la cárcel”. Entonces ellos lo normalizan, “sí, se ha ido para tres años”. Lo han normalizado. (...) Digo yo vamos a contar cuatro años atrás, dónde estábamos, dicen “en primero”. Pues ahora vamos a ir a ver a los niños de primero. (...) Que le doy ese punto de humor pero quiero que vean que cuatro años es mucho y que la cárcel sí que es un problema. (...) Entonces ni normalizar el ir a la cárcel, ni es malo el que va. Porque tampoco me parece justo que ellos sientan como malas personas a sus papás”*. En este sentido, las competencias profesionales juegan un papel clave.

En el trabajo con familias, las actuaciones educativas se centran en el acompañamiento, resultando indispensable la colaboración del núcleo familiar para poder llevar a cabo la intervención. Sin esta participación no resulta posible iniciar un proceso educativo en el que la familia desarrolle un plan de trabajo coordinado que le ayude a mejorar su situación.

En las actuaciones con las adolescentes que se llevan a cabo en el Plan de desarrollo de la comunidad gitana, además del acompañamiento resulta fundamental el trabajo de calle, porque es en este espacio en donde la animadora contacta con las jóvenes, les da la información, mantiene el contacto en los periodos vacacionales, en definitiva, se comunica con las participantes.

Por último, otra de las estrategias educativas apuntadas por los profesionales de la educación se refieren a: utilizar un lenguaje positivo, ser transparente y coherente en las actuaciones, dar la confianza necesaria para el establecimiento del vínculo educativo, contar en toda actuación educativa -salvo cuando deba ser realizada por mandato legal- con la participación de la persona o familia con la que se interviene.

#### **1.2.3.4. Espacios socioeducativos**

El trabajo de las educadoras y educadores sociales de San Juan de Aznalfarache se desarrolla en diferentes espacios de actuación, dependiendo de los objetivos y las funciones que ejercen en cada situación.

Los servicios sociales comunitarios de San Juan presentan dos espacios claramente diferenciados, en cuanto a la ubicación física del personal: el centro de servicios sociales donde se localizan los profesionales del equipo contratados en plantilla, y el antiguo centro de servicios sociales en donde trabajan los educadores y animadores socioculturales de programas. El primero, es un centro de reciente creación, que cuenta con una sala de espera, dos auxiliares de información y amplios despachos. El segundo, es un centro antiguo, que carece de un espacio de recepción para el establecimiento del primer contacto con la ciudadanía, en donde se integran despachos pequeños y peor acondicionados, generalmente compartidos por dos

profesionales. Aunque las profesionales en las entrevistas realizadas no apuntaron nada al respecto, en las observaciones que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo percibimos la necesidad de reformar y reorganizar este centro en el que se acumulan numerosos materiales del área de bienestar social, con el fin no sólo de mejorar las condiciones de trabajo del personal sino también para garantizar una adecuada calidad en la atención de la ciudadanía.

En ambos centros, los profesionales realizan trabajo de “despacho”, centrado en: el diseño de programas y proyectos de actuación, información y orientación, entrevistas individualizadas, registros de información, coordinación con otros recursos y equipamientos a través de medios tecnológicos, etc.

Otro espacio de actuación de los servicios sociales de San Juan es la calle, en donde las educadoras y animadoras socioculturales realizan una gran parte de su trabajo, a fin de captar a las personas participantes, informarlas de las actuaciones que se van a llevar a cabo desde los servicios sociales y otras áreas municipales, acompañarlas a determinados recursos, conversar con aquellos colectivos que habitualmente no se aproximan a los servicios sociales, conocer a los participantes en su contexto, etc. Además, hemos de tener en consideración las condiciones climatológicas del municipio, con veranos cálidos de altas temperaturas que invitan a la población a salir a las calles para conversar con sus vecinos. Así, en los meses de verano, durante las últimas horas de la tarde se concentran en las plazas públicas jóvenes, grupos de inmigrantes (especialmente de República Dominicana y Latinoamérica), y otras personas que disfrutan de estos espacios públicos. Debido a la aparición de problemas entre la población autóctona (asociaciones de vecinos) y la población extranjera por el uso de tales espacios, desde la delegación de políticas de inmigración se está llevando a cabo un programa durante los meses de verano, en el que trabajan dos animadoras socioculturales que acuden a las plazas para facilitar la interacción y ofrecer la información y atención que habitualmente se presta en el punto de encuentro.

Tanto las educadoras del programa de intervención familiar del Plan ZNTS como el educador del ETF señalan el domicilio, como el principal espacio de intervención con las familias. También acuden a los centros educativos, citan a las familias en el despacho para tratar temas confidenciales, contactan con las personas en otros contextos a fin de mejorar la dinámica familiar y la calidad de vida de sus miembros.

Finalmente, destacan las actuaciones que se realizan en los centros educativos, con una importante presencia de educadores sociales y animadores socioculturales en estos espacios de actuación, tanto en el Plan ZNTS como en el Plan de zona del Monumento, a pesar de que las actitudes del profesorado ante la presencia de otros profesionales en el centro no siempre es positiva, dada la enraizada tradición escolar que considera al docente como el único agente educativo de la infancia en las escuelas. No obstante, la participación de otros agentes en los espacios escolares resulta clave, porque si “la educación social tiene que ser una opción que mejora la vida de las personas y de las comunidades, y las instituciones escolares inciden directamente en este logro mediante el trabajo que se lleva a cabo en sus recintos, no cabe duda de que los educadores y las educadoras sociales deben participar activamente en estos, evitando que se relegue su función a los tiempos “residuales” de

los alumnos, por mucho que su quehacer deberá evitar interferir la actividad lectiva” (Caride, 2006: 31)<sup>16</sup>.

Por último, las profesionales entrevistadas y las observaciones realizadas por la investigadora apuntan a la necesidad de mejoras en los espacios físicos: reforma del antiguo centro de servicios sociales, creación de un espacio permanente de servicios sociales en el barrio del Monumento, descentralización de los servicios sociales en diversos locales del municipio, fundamentalmente.

#### **1.2.3.5. Tiempos de la acción socioeducativa**

En opinión de las personas entrevistadas, los tiempos educativos en servicios sociales son procesos a largo plazo, dado que las acciones socioeducativas que se ponen en marcha requieren periodos prolongados que permitan al educador tomar contacto con la persona, para que manifieste sus demandas o sea consciente de su situación y, posteriormente, asuma un compromiso con el cambio y la transformación social. Este transcurrir de la acción socioeducativa entra en conflicto con los intereses políticos que exigen resultados visibles y a corto plazo.

Desde la perspectiva política, las actuaciones que se están llevando a cabo en el barrio de Santa Isabel *“más que intentando solucionar un problema lo que están haciendo es de plan de choque, hemos puesto ahí el muro y de ahí no pasa, ¿no?. Este trabajo era necesario hacerlo, pero yo quiero ser un poco más ambicioso (...)”*. Por otro lado, para los técnicos, la barriada presenta importantes problemas sociales y necesidades que difícilmente pueden ser satisfechas con la intervención exclusiva de los servicios sociales. Además, la movilidad de la población que reside en este barrio es elevada, de forma que aquellas familias que consiguen mejorar su situación acaban trasladándose a otros lugares de San Juan o fuera del municipio. Según uno de los educadores, *“posiblemente de la población que había hace veinte años hay un diez por ciento. ¿Qué ocurre?, nosotros trabajamos con muchas familias, familias que están normalizadas o están intentando normalizarse o hacer esfuerzos por normalizarse, cuando se normalizan se van del barrio. Es que las viviendas son de treinta y ocho y cuarenta metros”*.

La intervención de los servicios sociales en esta zona se ha realizado de manera continuada desde hace más de veinte años, pero en opinión de algunos técnicos, resulta fundamental la reestructuración del barrio con la creación de nuevas viviendas, jardines y espacios verdes, etc., que permitan mejorar la calidad de vida de la ciudadanía. No obstante, este proceso aunque es una competencia de otros departamentos municipales, exige un trabajo continuado por parte de los servicios sociales para educar a las personas en torno a normas de convivencia, uso de espacios comunitarios, participación en entidades vecinales, etc., así como una mejor coordinación de las diversas áreas del municipio en la transformación de la zona.

En muchas ocasiones, se percibe un cierto derrotismo por parte de las educadoras y educadores sociales acerca de las posibilidades de cambio de las personas,

---

<sup>16</sup> Caride, J. A. (2006). Da escola e da educación social como espazos e tempos para o encontro entre o profesorado e os educadores sociais. En M. Castro, X. Malheiro y J. Rodríguez. *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?*. Santiago de Compostela: NEG, CEESG.

situándose próximos a la desesperanza, con manifestaciones del tipo: *“esto es complicado, esto es muy complicado. Por lo menos que no empeore, que no empeore (...). Esto va a seguir siempre siendo un sitio marginal, por desgracia. Ay, es que ellos no ponen de su parte. Ellos mismos no ponen de su parte. Y hay familias geniales, geniales, geniales. Y es por los que te levantas tú todos los días y dices “bueno hay que seguir”*. En este sentido, se incide en que muchas personas no quieren cambiar su situación: *“yo creo que hay partes que no quieren cambiar, que viven bien así y que no ven otro mundo. Entonces si yo veo bien dónde vivo, quién eres tú para decirme que yo lo cambie”*.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental el principio de “respeto a los sujetos de la acción socioeducativa”, recogido en el Código deontológico, según el cual las educadoras y educadores deben respetar la autonomía y la libertad de los sujetos con los que trabajan, fundamentándose tal principio en el respeto a la dignidad de la persona y en el principio de profesionalidad. Es decir, el educador estará preparado profesionalmente para la utilización de métodos, herramientas educativas y tareas en su práctica profesional, así como para identificar los momentos críticos en los que su presencia pueda limitar la acción socioeducativa.

Aun así, aunque no todas las personas están dispuestas a cambiar, *“hay partes que no quieren cambiar, que viven bien así y que no ven otro mundo. Entonces si yo veo bien dónde vivo, quién eres tú para decirme que yo lo cambie”*. En el marco de su desempeño laboral con seres humanos, las educadoras y educadores sociales encuentran diversos motivos que les ayudan a disminuir las razones de la desesperanza y les ayudan a continuar. Desde esta mirada, algunas profesionales muestran la importancia de tener como principal eje a las personas, sin olvidar los contextos en los que viven, y confiar en sus potencialidades.

Entre las principales dificultades que repercuten negativamente en la coordinación y el trabajo en equipo se señala la falta de tiempo. Este es el principal motivo que impide que se realicen reuniones periódicas, junto a la necesidad de un mayor desarrollo en la plantilla de profesionales de esta competencia básica para el trabajo en los servicios sociales. En palabras de una de las profesionales de programas *“la coordinación es un poco difícil, porque aunque todos queremos coordinarnos después cada uno queremos hacer las cosas a nuestra manera. Entonces vamos tirando y como el tiempo es uno de los recursos que tenemos más limitados, cuando vemos que hace falta tiempo, pues, venga ya, vamos, ¿no?”*.

A esta falta de tiempo, se añade la ausencia de una coordinación general de los diversos programas y planes, destacando la siguiente reflexión: *“¿Qué es lo que pasa?. Que aquí hay, aquí todos los compañeros estamos al mismo nivel de decisión, entonces si tú y yo estamos diseñando un programa y estamos en desacuerdo, ¿quién decide sobre qué?”*. También faltan directrices políticas claras al respecto.

Ante tales ausencias predominan las conversaciones informales, los contactos telefónicos y el uso del correo electrónico, que en ocasiones suplen la presencia física pero no posibilitan la interacción interpersonal y la coordinación sistemática y planificada. De hecho, esta situación se pone de manifiesto en la disparidad de criterios que se venían empleando en la concesión de ayudas económicas, dado que

*“cada trabajadora social tiene su propio criterio y hasta ahora que es cuando han empezado las ayudas a disminuir, es cuando hay que ponerse de acuerdo en la concesión de las ayudas”.*

Otra dificultad directamente relacionada con el fenómeno temporal se refiere a los trámites burocráticos. Por un lado, la lentitud de estos procesos sitúa a determinadas personas y colectivos en situación de vulnerabilidad (personas mayores en situación de dependencia, personas inmigrantes en situación irregular, etc.) y por otro, impide a los profesionales actuar en espacios que vayan más allá del centro de servicios sociales y de su propio despacho de trabajo, al dedicar gran parte de su jornada laboral a la gestión, que va en aumento en el ámbito de los servicios sociales en la medida en que se ofrecen más prestaciones y recursos, sin contratar a más personal.

#### **1.2.4. Fase de seguimiento, evaluación y cierre**

La evaluación final de los programas y actuaciones educativas se realiza a través de las memorias anuales elaboradas en cada uno de los programas, en las que se incluyen tanto la justificación, los objetivos, las actividades realizadas, los resultados obtenidos y las propuestas de mejora.

No obstante, las memorias se orientan fundamentalmente hacia la justificación económica y política, pero no se realizan evaluaciones centradas en el estudio de los logros obtenidos con una perspectiva de formación interna y aprendizaje por parte del equipo, sino que la información se centraliza en los profesionales que trabajan en ese programa y la coordinadora o coordinador del equipo. Esta evaluación interna resulta compleja debido al gran número de programas existentes dependientes de servicios sociales y a la falta de tiempo y de espacios para la reflexión en el propio equipo.

En el trabajo individualizado, fundamentalmente, con infancia y familias, el cierre del caso puede venir motivado por dos aspectos: bien, porque se han conseguido los objetivos previstos o bien, porque es necesario realizar una derivación a otro servicio o recurso especializado. En algunos programas o iniciativas, los profesionales de la educación encuentran dificultades para realizar las evaluaciones finales, al venir previamente derivadas por otros profesionales o servicios que no aportan la información necesaria para poder continuar con un proceso de trabajo integral con la familia, actuando con directrices consensuadas y aunando esfuerzos comunes en la consecución de determinados objetivos.

Además, generalmente, no son las propias educadoras quienes definen el momento de finalización de la intervención educativa sino que ésta viene determinada por las trabajadoras sociales del equipo de infancia y familia. De esta forma, el seguimiento por parte de las profesionales de la educación resulta complejo fundamentalmente porque los tiempos educativos no proceden de su criterio profesional sino que vienen determinados por otros profesionales.

En el trabajo en grupo y comunitario, fundamentalmente realizado a través de los Planes de los barrios de San Juan y Loreto, las actuaciones educativas se desarrollan de septiembre a junio, quedando los meses de verano sin actuaciones concretas. Anteriormente, se llevaban a cabo actividades durante los meses de julio y agosto

para la infancia, pero como consecuencia de los recortes presupuestarios y los cambios políticos se han suspendido estas actuaciones.

### **1.3. Educación y servicios sociales**

Respecto a las relaciones que se establecen entre la educación y los servicios sociales, se considera que desde el área de Bienestar Social a través de programas e intervenciones educativas se han conseguido ciertos avances que contribuyen a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, a pesar de los numerosos retos que aún quedan por afrontar en el municipio.

En los servicios sociales de San Juan de Aznalfarache, la educación constituye uno de los pilares fundamentales, pero resulta difícil que las personas y el equipo de profesionales entiendan los servicios sociales como servicios educadores. Desde la perspectiva de una de las técnicas entrevistadas, *“los servicios sociales han evolucionado mucho, pero el matiz asistencial no se le quita a los servicios sociales ni de broma. El matiz asistencial es una cosa que tiene aquí, porque además es una realidad y porque la gente quiere una cosa inmediata, y yo creo que el tema educativo es lo que todo el mundo quiere pero lo más difícil de conseguir”*.

Esta idea se relaciona con la organización jerárquica y hermética que dificulta la revalorización de los aspectos educativos, dado que los servicios sociales *“están orientados sobre todo al trabajo social más que a la educación social. El tema de la educación social está digamos muy sustentado por programas, que no tienen una entidad tan propia. Posiblemente esto hace que los programas que se llevan a cabo, todos los orientados educativo-sociales, se vean como de segunda, como te diré yo. No tienen el mismo valor, ¿no?, no están igual de reconocidos”*. Esta valoración no se refiere tanto al equipo puesto que, en opinión de las educadoras, las trabajadoras sociales y la coordinadora le dan valor al enfoque educativo, pero *“los usuarios a lo que vienen es a la parte más, no tanto educativa, sino un poco más de prestaciones”*. Además, en numerosas ocasiones los temas educativos se relacionan con la provisión de recursos de tipo material, de manera que las personas participan en determinados procesos como un mero requisito formal para recibir una contraprestación. Tal situación, exige una revisión profunda del sentido y finalidad de los servicios de bienestar social en los municipios, condicionados por las políticas sociales que se desarrollan en cada momento en función de los partidos políticos que lideran la Administración Local.

Un aspecto de interés que contribuye a una mayor visualización del enfoque educativo, se refiere a la presencia de educadoras y educadores sociales en puestos de coordinación de programas, pues *“normalmente, como es una profesión nueva prácticamente, siempre esas áreas de responsabilidad estaban ocupadas por psicólogos, trabajador social y creo que ya va siendo hora que los educadores sociales vayamos ganando terreno en este nivel”*. A pesar de este reconocimiento, la visión generalizada acerca del perfil profesional del educador o educadora social continúa siendo la de *“hermanos pobres del trabajo social, con lo cual tenemos que estar en las casas, tenemos que estar con los usuarios y un poco es quizá también un hándicap el*



*aclarar o definir un poco las funciones competenciales de la figura del educador social”.*

En cuanto a la principal contribución de esta figura profesional al equipo de servicios sociales, destaca el trabajo comunitario: la relación con las entidades, con los centros educativos, con el centro de salud, etc., aportando al interior de servicios sociales una mirada del exterior, del barrio y de la comunidad.

#### **1.4. Propuestas de las profesionales para mejorar los servicios sociales a nivel general**

En palabras de una de las profesionales entrevistadas las directrices de futuro de los servicios sociales comunitarios han de incidir en el trabajo educativo, dado que *“es el futuro, 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. Ese es el trabajo que tenemos que ir dándole vueltas a ver cómo encajamos el poder trabajar, sobre todo poder trabajar con aquellas familias que más se necesita que se trabaje. Porque claro, aquí estamos siempre en lo mismo, si yo monto una escuela de familia para trabajar la organización del hogar, la concienciación de la importancia de la educación de la escuela, de que los niños asistan y a esa escuela de familias yo le doy en mi ámbito municipal, le doy su publicidad y me llegan madres y padres que realmente están concienciados, pues entonces, no digo que no valga para nada, porque siempre lo que hagas es bueno pero no llega a las familias realmente que tienen esa realidad”.*

En esta misma línea, otra de las entrevistadas indica que la educación es prioritaria en servicios sociales dado que *“es la única herramienta que tienen los servicios sociales para transformar”.* Pero no sólo educan los educadores sociales, sino que también educan otros profesionales con sus gestos, sus actitudes, los espacios en los que trabajan, etc., aun cuando los pedagogos y educadores sean los encargados de desarrollen específicamente la función educativa en servicios sociales.

##### **1.4.1. El “ser” y el “hacer” de los servicios sociales en clave de mejora**

Nos referimos al “ser” de los servicios sociales para definir aquellas propuestas de las profesionales que aluden a la necesidad de que los servicios sociales sean universales (para toda la población), abandonen el carácter asistencialista centrado en ofrecer ayudas puntuales y paliativas, y pasen a ser percibidos como un derecho de la ciudadanía. Para ello resulta fundamental tanto mejorar la imagen que la población tiene sobre la razón de ser y las funciones de los servicios sociales a través de una mayor información y sensibilización comunitaria impulsada desde el ámbito de la Administración Local, como 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 el desarrollo de su autonomía y la mejora de su calidad de vida.

En primer lugar, se hace referencia a la mejora de la imagen de los servicios sociales evitando que sean vistos como el “cajón de sastre” municipal. 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 se realiza sin un análisis previo de las funciones, programas ni limitaciones de los servicios sociales, incrementando notablemente el volumen de trabajo de tales servicios y situando al equipo técnico en situaciones de dificultad ante la ausencia de recursos o programas específicos con los que poder mejorar la calidad de vida de individuos que precisarían de otros recursos con una mayor especialización técnica.

También, se exige un cambio de enfoque a nivel político acerca de la labor y los resultados de los servicios sociales, adoptando visiones procesuales y no tan centradas en los productos finales. En palabras de una de las educadoras *“nos achacan que somos muchos pero ¿qué hacemos realmente?. Qué ocurre, que muchas de las cosas que nosotros hacemos, es poco vendible, ¿yo cómo vendo que voy a trabajar con una familia porque la familia está hecha polvo y yo le voy a ayudar a que al niño lo atienda mejor? (...). Tú haces un muro y se ve que el muro está hecho y la casa, muy bonito y el parque está tal y hay un arbolito ahí puesto. Pero bueno, ¿la evolución de una familia cómo se ve?”.*

Así mismo, se apunta a la necesidad de que los profesionales de servicios sociales escriban más sobre su trabajo presentando su labor *“en foros, jornadas y demás congresos. Nos da un poco de reparo ir, pero creo que se hace muy buena labor, lo que pasa que no está reflejada. Y a veces zonas o sitios que hacen menos trabajo en la realidad venden mejor el producto. Y creo que aquí una propuesta de mejora sería esa, salir más a foros y a sitios que nos da un poco de reparo. Y vender más, vender más nuestro trabajo. Nos falta vender nuestro producto, incluso dentro de lo que es el ayuntamiento en general. Nosotros aquí hacemos un montón de actuaciones y de trabajo y eso no está, no se ve”.* En este sentido, se considera que los propios profesionales deben dar más valor a su trabajo para que el nivel político del ayuntamiento revalorice el área de bienestar social y la sitúe entre las principales prioridades de la acción política municipal.

En segundo lugar, la naturaleza de los servicios sociales alude a su caracterización como servicios próximos a la ciudadanía. En este sentido, consideramos que uno de los principales impedimentos de esta proximidad en el municipio se refiere a que el centro municipal de servicios sociales y todas las UTS están centralizadas en el mismo lugar, de manera que la población se ve obligada a desplazarse al centro para poder ser atendida. Esta dificultad, intenta ser equilibrada con los programas desarrollados en los Planes del barrio del Monumento y del barrio de Loreto en donde las educadoras y animadoras socioculturales realizan un notable trabajo de calle, acercando la información a la población de ambas barriadas. No obstante, sería de interés la descentralización de las UTS de manera que no fueran los ciudadanos quienes se tuvieran que acercar a los servicios sociales sino que los servicios sociales sean los que se aproximen a la ciudadanía. El acceso a unos servicios sociales próximos es un derecho, que difícilmente puede hacerse efectivo si las personas tienen impedimentos (salud, transporte, falta de información, etc.) para

acercarse a ellos.

Respecto al “hacer” de los servicios sociales, entendido como su puesta en acción, como las tareas que se llevan a cabo desde los mismos, destaca la necesidad de coordinarse, tal y como se indicó en el apartado relativo al trabajo en red, con otras áreas y delegaciones municipales.

En relación a programas concretos, se recogen las siguientes propuestas de mejora:

- Diversificar las iniciativas de ocio y tiempo libre dirigidas a adolescentes, de manera que cuenten con una mayor oferta de actividades entre las que poder elegir, tanto en su propio barrio como en otros contextos próximos.
- En el *Aula de Convivencia*, consideramos necesario contratar a una persona más que se encargue específicamente de la tutorización y seguimiento del alumnado expulsado de los centros educativos.
- En el programa de *Formación a la carta*, se considera necesario incrementar la capacidad para captar más empresas, dándole un mayor peso al proyecto y una periodicidad a los talleres a lo largo de todo el año.
- En el *programa de intervención familiar del Plan ZNTS*, se observa la necesidad de buscar estrategias de toma de contacto con las familias que permitan establecer una relación fuera del propio domicilio, a través de actividades en las que participen los hijos, iniciativas desarrolladas para madres y padres, etc., de manera que en un ambiente más distendido las educadoras puedan crear el vínculo necesario para un trabajo educativo posterior.

Otro de los aspectos que incide en el “hacer” de los servicios sociales es el clima de trabajo, que puede influir de forma positiva o negativa en las prácticas cotidianas. La existencia de un buen clima de trabajo presenta las siguientes potencialidades según las profesionales entrevistadas: posibilita establecer directrices comunes para la actuación-intervención con las personas, facilita la coordinación y el establecimiento de reuniones periódicas entre los miembros del equipo, permite que las profesionales se sitúen en una posición complementaria de manera que su actuación tome sentido en relación a la labor de otros profesionales/recursos del territorio, facilita el intercambio de información y la búsqueda de soluciones consensuadas, es en definitiva “la base” del funcionamiento del equipo y el primer escalón para poder establecer relaciones de confianza entre los miembros que les posibiliten realizar críticas constructivas e intercambiar pareceres acerca de las complejas situaciones con las que trabajan.

Por último, la visión general acerca de la labor de los servicios sociales se centra en la necesidad de transformarlos, porque en la actualidad aunque la labor educativa tiene un peso importante en los servicios sociales de San Juan, se siguen poniendo el acento en “paliar”, “parchear”, “contener”, los problemas sociales. De las entrevistas realizadas se abstrae la necesidad de una mayor coordinación inter-delegaciones con la elaboración de un plan que contemple las diversas áreas municipales de forma transversal, especialmente, de aquellas relacionadas con las políticas de bienestar

social (igualdad, inmigración, mayores, servicios sociales) que han de tener estrategias comunes y objetivos compartidos. También se hace hincapié en la existencia de un profesional en el equipo dedicado exclusivamente a la coordinación de los servicios sociales, actuando como elemento de enlace y punto de información entre los diversos programas.

## **Anexo 4: Protocolos de instrumentos de recogida de información**

### **4.1. Protocolo de entrevista al personal técnico**

#### **1. Perfil profesional**

##### **Perfil formativo y profesional:**

- Formación inicial y permanente en el ámbito de los servicios sociales.
- Experiencia laboral (años/meses que llevas en el cargo, instituciones, entidades en las que trabajaste como educador).
- Puesto, categoría profesional, tipo de contrato.
- Lugar de trabajo y horario laboral.
- Principales habilidades y capacidades que ha de tener un educador en el ámbito de los servicios sociales comunitarios.

##### **Desempeño laboral:**

- Funciones que realizas.
- Tipo de actividades que desarrollas.
- Problemáticas específicas referidas a tu desempeño laboral.

##### **Valoraciones acerca de la profesión y de su labor:**

- Ética profesional (valores, principios en los que se sustenta la práctica laboral)

#### **2. Práctica socioeducativa**

##### **Contextos, personas y colectivos participantes en la acción socioeducativa:**

- Población con la que trabajas (grupos prioritarios).
- De dónde surge la demanda de intervención (centro, ciudadanía, otros servicios, etc.)
- Tipo de intervención que prima en las acciones socioeducativas que desarrollas (individual, grupal, comunitaria).
- Espacios en los que realizas prioritariamente la acción socioeducativa (domicilio, despacho, medio abierto (parque, plaza pública, etc.).
- Tipo de estrategias que empleas en las relaciones con los participantes/usuarios.

##### **Procesos metodológicos y desarrollo de la práctica:**

- Cómo se realiza la planificación, seguimiento y evaluación de las actividades socioeducativas.
- Recursos materiales que empleas en las actuaciones socioeducativas que llevas a cabo.

### **Valoraciones acerca de la práctica y de su futuro:**

- Papel de la educación en los servicios sociales comunitarios.
- Dificultades que percibes a la hora de desarrollar las acciones socioeducativas.
- Propuestas para mejorar las prácticas socioeducativas en los servicios sociales comunitarios.

### **3. Perspectiva comunitaria y trabajo en red**

#### **Relaciones con la comunidad y articulación del trabajo en red:**

- Principales necesidades que detectas en la comunidad en la que trabajas.
- ¿Consideras que ha habido cambios importantes en las necesidades sociales de la comunidad en la que trabajas en los últimos diez años?
- De esos cambios, ¿cuáles consideras que ponen en evidencia la necesidad de una acción socioeducativa? ¿Crees que ha habido una adecuación de las respuestas dadas por los servicios sociales comunitarios a esos cambios?
- Establecimiento de conexiones entre los distintos agentes de la comunidad en el trabajo con servicios sociales.
  - Participación de las familias
  - Participación de asociaciones, AA.VV., otros centros de servicios sociales, etc.
  - Colaboración con las escuelas, institutos, centros de salud, etc.
- Papel de la comunidad en el contexto en el que trabajas.

#### **Valoraciones del quehacer comunitario y del trabajo en red:**

- Satisfacción de las personas con las que trabajas (“usuarios”) con la actuación de los servicios sociales comunitarios, en general y respecto a las actuaciones socioeducativas, en particular.
- Trabajo en equipo:
  - Funcionamiento del equipo de servicios sociales (reuniones, dinámicas de trabajo, etc.).
  - Tu papel dentro del equipo de servicios sociales.
  - Importancia que le concedes al trabajo en equipo.
- Propuestas de mejora, a nivel general, de los servicios sociales comunitarios.

#### **4.2. Protocolo de entrevista a los representantes políticos y coordinadoras/jefas de servicio de los servicios sociales**

##### **1. Contexto socio-político en el que se inscriben los Servicios Sociales:**

- Breve aproximación histórica a su creación y evolución en el marco de las políticas sociales municipales: principales logros y desafíos en esta trayectoria.
- Concepción y/o filosofía en la que se sustentan.
- Estructura, organización y funcionamiento de los servicios sociales en el Ayuntamiento, en una doble perspectiva: institucional y de funcionamiento cotidiano (distribución territorial, profesionales con los que cuentan, organización interna, espacios y recursos disponibles, etc.)
- Principales necesidades y/o prioridades que deben atender: respuestas dadas en los últimos años desde los servicios básicos o de atención primaria.

##### **2. Políticas Sociales, Servicios Sociales y prácticas socioeducativas:**

- Principios o criterios de actuación en los que se fundamentan las actuaciones que se llevan a cabo: planificación, toma de decisiones, establecimiento de pautas, etc.
- Grupos o colectivos de población con los que se trabaja.
- Objetivos que se pretenden alcanzar.
- Programas específicos o más innovadores que se llevan a cabo, fundamentalmente en una perspectiva educativa.
- Metodología de trabajo: tipo de intervenciones, modalidades de intervención (individual, grupal, comunitaria, etc.), coordinación entre los servicios y/o profesionales, etc.
- Recursos de los que hacen uso, desde una perspectiva fundamentalmente educativa.
- Principales limitaciones o dificultades que deben afrontar.
- Propuestas de mejora.

##### **3. Perspectiva comunitaria y de trabajo en red:**

- Tipo de vinculaciones o relaciones que existen con los distintos agentes del territorio.
- Mecanismos de participación existentes a través de los cuales se impliquen en los servicios sociales los movimientos asociativos (culturales, de vecinos, etc.).
- Cómo se coordinan o articulan las relaciones de los servicios sociales con otros servicios, centros o equipamientos que existen en la comunidad: educativos, de salud, culturales, etc.

### 4.3. Ficha de registro de observación



<i>Nombre de la actividad:</i>		<i>Lugar de observación:</i>	
<i>Fecha:</i>		<i>Hora de registro:</i>	
<i>Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad</i>			
<i>Objetivos</i>			
<i>Contenidos</i>			
<i>Metodología</i>			
<i>Participación</i>			
<i>Profesionales que intervienen</i>			
<i>Temporalización</i>			
<i>Lugar o ámbito de realización</i>			
<i>Seguimiento y evaluación</i>			
<i>Otros aspectos a destacar (incidencias)</i>			
<i>Descripción general de la actividad</i>			



## Anexo 5:

### Solicitudes para la realización del trabajo de campo en los tres municipios

#### 5.1. Ayuntamiento de Culleredo

		<small>FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN Campus universitario sur · 15782 Santiago de Compostela (España) Telf. 981 563 100, exts. 13753/13754 · Fax 981 530 438 <a href="http://www.usc.es/sepa">http://www.usc.es/sepa</a></small>
---	---	---

Excelentísimo Alcalde del Ayuntamiento de Culleredo:

CONCELLO DE CULLEREDO  
Fecha...: 16-12-2008 11:23  
Registro: 2008/9994  
Registro Xeral de Entrada

La investigación denominada "*La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*", financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) y dirigida por el Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez (Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela), tiene como principal *objetivo* analizar y comprender las relaciones que se establecen entre la Pedagogía Social y los servicios sociales comunitarios, a través del análisis de las prácticas socioeducativas que los profesionales de la educación (pedagogos y educadores sociales) desarrollan en diferentes programas, experiencias e iniciativas realizadas en el marco de los servicios sociales comunitarios, analizando la influencia de dichas prácticas en el desarrollo de la comunidad en la que se localizan.

De acuerdo con este objetivo principal, y considerando la larga trayectoria del Ayuntamiento de Culleredo en el desarrollo de programas, experiencias e iniciativas de carácter socioeducativo en los servicios sociales comunitarios, tenemos la intención de:

- Conocer las opiniones y valoraciones que los profesionales de la educación manifiestan acerca de las prácticas socioeducativas que desarrollan.
- Observar algunas de las actividades socioeducativas que realizan.
- Obtener información acerca de los programas que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios.
- Realizar un registro fotográfico de los equipamientos de los servicios sociales, así como de algunas de las actividades que se desarrollan.



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
Campus universitario sur - 15782 Santiago de Compostela (España)  
Telf. 981 563 100, exts. 13753/13754 · Fax 981 530 438  
<http://www.usc.es/sepa>

En definitiva, se trataría de realizar –durante los meses de enero y febrero de 2009- entrevistas a los pedagogos y educadores sociales que trabajan en los servicios sociales comunitarios, observar algunas de las acciones socioeducativas que llevan a cabo y revisar documentos que aporten información acerca de los programas que en ellos se promueven.

Con estas motivaciones, solicitamos su colaboración para realizar esta investigación (cuyo proyecto adjuntamos), que esperamos redunde en un mejor conocimiento de las políticas sociales municipales, así como en la mejora de las prácticas socioeducativas de los profesionales y en el reforzamiento de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales.

Reciba, de antemano, nuestro más sincero agradecimiento.

Santiago de Compostela, 16 de diciembre de 2008

Vº Bº



Fdo. José Antonio Caride Gómez  
Director del Proyecto de Tesis  
Grupo de investigación SEPA  
Catedrático de Pedagogía Social  
Universidad de Santiago de Compostela  
E-mail: [joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)

Fdo. Laura Varela Crespo  
Becaria del Programa de FPU  
Universidad de Santiago de Compostela  
Teléfonos: 658 046 319  
1 563 100, extensión: 13753  
mail: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

## 5.2. Ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs



Excelentísimo Alcalde del Ayuntamiento de Sant Adrià de Besós:

La investigación denominada "*La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*", financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) y dirigida por el Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez (Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela), tiene como principal *objetivo* analizar y comprender las relaciones que se establecen entre la Pedagogía Social y los servicios sociales comunitarios, a través del análisis de las prácticas socioeducativas que los profesionales de la educación desarrollan en diferentes programas, experiencias e iniciativas realizadas en el marco de los servicios sociales comunitarios, analizando la influencia de dichas prácticas en el desarrollo de la comunidad en la que se localizan.

De acuerdo con este objetivo principal, y considerando la trayectoria del Ayuntamiento de Sant Adrià de Besós en el desarrollo de programas, experiencias e iniciativas de carácter socioeducativo en los servicios sociales comunitarios, tenemos la intención de:

- Conocer las opiniones y valoraciones que los profesionales de la educación manifiestan acerca de las prácticas socioeducativas que desarrollan.
- Observar algunas de las actividades socioeducativas que realizan.
- Obtener información acerca de los programas que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios.
- Realizar un registro fotográfico de los equipamientos de los servicios sociales, así como de algunas de las actividades que se desarrollan.

En definitiva, se trataría de realizar -durante los meses de octubre y noviembre de 2009- entrevistas a los educadores y educadoras sociales que trabajan en los servicios sociales comunitarios, observar algunas de las acciones socioeducativas que llevan a cabo y revisar documentos que aporten información acerca de los programas que en ellos se promueven.

Con estas motivaciones, solicitamos su colaboración para realizar esta investigación (cuyo proyecto adjuntamos), que esperamos redunde en un mejor conocimiento de las políticas sociales municipales, así como en la mejora de las prácticas socioeducativas de los profesionales y en el reforzamiento de la dimensión socioeducativa de los servicios sociales.

Reciba, de antemano, nuestro más sincero agradecimiento.

Barcelona, 8 de octubre de 2009

Vº Bº

*Fdo. Dra. Asunción Llana Berñe*  
Investigadora responsable de la estancia en UB.  
Profesora Titular de Escuela Universitaria.  
Responsable de la Oficina de Relaciones Internacionales y Externas de  
la Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.  
E-mail: [allena@ub.edu](mailto:allena@ub.edu)

*Fdo. Laura Varela Crespo*  
Investigadora en formación FPU.  
Universidad de Santiago de Compostela.  
Teléfonos: 658 046 319  
981 563 100, ext. 13753  
E-mail: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

### 5.3. Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache



Excelentísimo Alcalde del Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache:

La Tesis Doctoral denominada "*La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*", financiada por el Ministerio de Educación a través del Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) y dirigida por el Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez (Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela), tiene como principal *objetivo* analizar y comprender las relaciones que se establecen entre la Pedagogía Social y los servicios sociales comunitarios, a través del análisis de las prácticas socioeducativas que los profesionales de la educación desarrollan en diferentes programas, experiencias e iniciativas realizadas en el marco de los servicios sociales comunitarios, analizando la influencia de dichas prácticas en el desarrollo de la comunidad en la que se localizan.

De acuerdo con este objetivo principal, y considerando la trayectoria del Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache en el desarrollo de programas, experiencias e iniciativas de carácter socioeducativo en los servicios sociales comunitarios, tenemos la intención de:

- Conocer las opiniones y valoraciones que los profesionales de la educación manifiestan acerca de las prácticas socioeducativas que desarrollan.
- Observar algunas de las actividades socioeducativas que realizan.
- Obtener información acerca de los programas que se llevan a cabo desde los servicios sociales comunitarios.
- Realizar un registro fotográfico de los equipamientos de los servicios sociales, así como de algunas de las actividades que se desarrollan.

En definitiva, se trataría de realizar -durante el mes de marzo- entrevistas a los educadores y educadoras sociales que trabajan en los servicios sociales comunitarios, observar algunas de las acciones socioeducativas que llevan a cabo y revisar documentos que aporten información acerca de los programas que en ellos se promueven.

Reciba, de antemano, nuestro más sincero agradecimiento.

Santiago de Compostela, a 3 de febrero de 2010.

José Antonio Caride Gómez  
Director del Proyecto de Tesis  
Catedrático de Pedagogía Social  
[joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)  
Tlf: 981 563 100 (ext. 13754).

Laura Varela Crespo  
Becaria del Programa FPU  
Universidad de Santiago de Compostela  
[laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)  
Tlf: 658046319/ 981 563 100 (ext. 13753)

## Anexo 6: Entrevista piloto

**Participante:** Educadora Social de Centro Cívico Municipal A Coruña

**Actitud:** muy positiva

**Día:** 11 de enero de 2009

**Lugar de realización:** casa de la entrevistada, salón de la casa familiar.

**Contextualización:** Concerté una entrevista con A. por teléfono. Se mostró muy entusiasmada de que fuera a visitarla tras su maternidad. Acordamos que me llamaría por la mañana cuando el niño estuviera dormido, después de las tomas (por ese motivo no podía concertar una hora). Me llamó y como su casa está muy próxima a la mía en un cuarto de hora me presenté allí. Me invitó a pasar al salón. Hablamos durante 50 minutos de los que grabé 35.

**Antecedentes y resumen:** A. lleva varios años trabajando como educadora social en los servicios sociales municipales, pero ha solicitado varias veces cambiar de ámbito. Ahora está de baja maternal, pero considera fundamental que la administración posibilite a los profesionales de los servicios sociales cambiar de ámbito, cuestión que repite varias veces durante la entrevista y en la conversación informal que mantuvimos.

**¿Cuál es tu formación y por qué elegiste esta profesión de educación social? ¿Qué fue lo que te motivó...?**

Pues a ver, yo llegué a educación social porque yo antes de decidirme por la educación social era monitora de tiempo libre en campamentos, entonces cuando tenía, cuando tuve que decidir cuál era mi futuro profesional pues justo se iba a implantar educación social en Coruña, yo estaba en Santiago entonces umm, investigué no, cuál era el plan de estudios, las asignaturas...y me pareció que era bueno, que era eso lo que tenía que hacer, no, que me gustaba y como me gustaba tanto el tema del tiempo libre, de monitora y tal, pues me decidí por esa forma, de esa forma vamos. Esa fue mi motivación, no.

**¿Cuál es tu cargo, el puesto y el tipo de contrato (...)?**

Mi puesto es...umm...a ver, mi puesto en la relación de puestos de trabajo del ayuntamiento es técnico medio de servicios sociales y ahí nos agrupan a las educadoras sociales y a las trabajadoras sociales, umm, entonces yo en nómina figuro como técnica medio de servicios sociales. Lo que pasa que yo en informes, en todo lo relacionado, todos los papeleos y bueno, todo lo que firmo yo en el centro yo firmo como educadora social y mientras no me digan lo contrario yo soy educadora social. Incluso en la relación con.. o sea, con los usuarios, no, o con las compañeras. Vas a junto de la educadora, o educadora social. Lo que pasa que en las relaciones de puestos de trabajo, por cuestiones políticas fue esto, eh, aparecemos como técnicos medios de servicios sociales. Y.. ¿quieres saber qué grupo tengo y qué categoría?

Pues mira yo soy funcionaria, sería funcionaria de un grupo B y nivel 20.

### **¿Y cuántos años llevas en el centro?**

En el Centro Cívico de X llevo seis años y medio, hizo ahora en diciembre. Y, uum, trabajando como educadora..., pues mira cotizados llevo nueve años y pico. Y después bueno también trabajé como educadora pero no ni cotizando ni... ¿sabes? Pero trabajando como educadora desde el 98. Sí, madre mía, ¡qué mayor soy!

### **El horario laboral que tenéis ¿de mañana de tarde...?**

El horario de las educadoras es por las mañanas y una tarde. Lo que pasa que yo ahora voy a tener horario de conciliación con lo cual haré, claro, haré todo por la mañana.

### **O sea, juntas más horas y...**

Claro, yo antes hacía de 8:30 a 3 y una tarde de 4:30 a 7, y ahora con la conciliación hago de 8 a 3.

### **Ah mira, mucho mejor.**

Claro, entonces para estar con el peque y nosotros organizarnos nos viene bárbaro.

### **Y bueno, cuáles son las principales habilidades y capacidades qué crees que ha de tener un educador en los servicios sociales.**

Capacidad de empatía, o habilidad, no sé si es capacidad o habilidad, vamos, es muy complicado diferenciar entre capacidad o habilidad, no. Yo creo que la empatía, la capacidad de escuchar, de trabajo en equipo, la flexibilidad... Parece así como muy básico, sí. Básicamente sí.

### **¿Y qué funciones y tipo de actividades realizas en el centro?**

Las educadoras digamos que somos las responsables de dos programas base del centro cívico, el programa de familia y el programa de actividades socioculturales. Entonces, somos dos educadoras en el centro cívico, con lo cual lo tenemos repartido de la siguiente manera, mi compañera A. en la intervención familiar, ella lleva la intervención con familias de educación primaria y yo con familias de educación secundaria, um. Digamos así, bueno, en términos generales, ¿no?. Si hay familias que tienen niños en primaria y en secundaria, bueno pues nos las repartimos. Depende, imagínate si el niño, si el pequeño está en 4º y el otro está en 1º de la ESO pues va a llegar pronto a la ESO, entonces pues sería para mí. Si tiene niños muy pequeñitos y uno de una anterior relación muy mayor pues se queda A. con ellos. Bueno, es un reparto que nos hacemos nosotras. (...). Hacemos así el reparto, ¿no?

Entonces, la intervención familiar implicaría el trabajo con centros educativos, lo enmarcamos como ahí, no, sería un poco a lo mejor un puente la relación con centros educativos porque también en las actividades socioculturales A. llevaría las actividades continuas y yo las puntuales. O sea, las continuas son, pues el yoga, la gimnasia, el no sé cuánto y el no sé qué. Y las puntuales son pues el día del libro, el día de tal, el teatro que viene de no sé donde, la excursión de los mayores a no sé donde más, todo esto. Entonces, para nosotras es muy cómoda esta organización, sabes, porque aparte durante la semana tenemos repartidos los días, de forma que cada día nos dedicamos a una cosa para no liarnos, por ejemplo, A. tiene citas, de sus citas de entrevistas y tal, y visitas a los centros educativos y todo el rollo lunes y miércoles y yo martes y viernes, los miércoles son reuniones de equipo. Entonces, qué pasa, nosotras nos es cómoda esa organización porque el día que tú tienes citas atiendes tus citas y las urgencias, y si

no tienes citas te dedicas a actividades solo, porque si te tienes que dedicar a las dos cosas todos los días...no acabas, o sea, acabas agobiándote no haces una cosa ni otra, sabes... Entonces así para nosotras es muy clara y muy cómoda la organización. Porque el día de actividades es actividades, gestionas, teléfono, no sé que no sé cuánto, lo cual no quita mujer que un día que tengas citas si hay que hacer una gestión pues la haces. Pero vamos, esta organización a nosotras nos es muy cómoda. Entonces, básicamente es así como...

### **¿Y cuáles son las principales problemáticas que ves en relación a tu trabajo?**

Mira, veo, eh...a ver, veo una problemática que para mí es gorda, y de hecho la estoy sufriendo y no sé como cambiarla que es que tenemos muy poca movilidad. Yo creo que en servicios sociales y más en atención primaria, digamos que tendría que haber un cambio al cabo de un tiempo por nosotros profesionales y por la gente con la que trabajas. Porque a veces bueno, inevitablemente se caen en dinámicas que no son nada buenas ni para el usuario ni para ti, aunque intentes ser objetivo, no sé qué, no sé cuánto, no personalizar...Es muy difícil, entonces yo creo que el tema de la no movilidad perjudica muchísimo, porque aparte [suspira] es que es buscar una motivación intrínseca que a veces, yo a veces me encuentro con bastantes pocas fuerzas, entonces, dentro del departamento no se favorece nada la movilidad...

### **¿Ni de centro, ni...?**

De centro a lo mejor sí, pero...es un poco lo mismo. Te quiero decir a mí si me cambian de centro es que yo no quiero, porque para conocer otra vez recursos, efectivamente, pues ya controlo a mis recursos sería para atención especializada o bien para otros servicios que sí que nosotras podríamos entrar, para juventud, para educación o para empleo, pero se, eso no sé, no se facilita absolutamente nada. Y yo creo que nos vendría fenomenal a todo el mundo. Hay gente que no quiere, sabes, pero [suspira] yo por mi forma de ser...es que yo llevo pidiendo cambio cuatro años o así, si tres años, nada, nada. Entonces, para mí, sabes, es un hándicap. A mí me resultaría pues mucho más motivante sabes, ahora empezar en un sitio nuevo, un proyecto nuevo,

### **Ya, volver tú a plantearte nuevos objetivos, que sino parece como que...**

Si, sabes, es que ya estoy viendo yo a segundas generaciones

### **Ya, como que te desmotiva**

Y dices tú, ¡Dios! ¿Y ahora qué hago con estos?

Aparte también estas en unas generaciones de esta gente crónica, no, esos usuarios crónicos también están en una dinámica de que saben y juegan con la pillería de vivir de los servicios públicos, sabes. Entonces es que, te quiero decir, los compromisos escritos, no escritos, no sé qué, sabes, al final queda todo, tenemos los expedientes llenos de compromisos que no se cumplen, que vas a metas súper bajas que ya no sabes a donde más ir, después abandonan esos proyectos luego te vienen al cabo de tres meses porque necesitan no sé qué ayuda económica para no sé cuánto, entonces vuelves a iniciar otra vez el proyecto, entonces que no, que no, que con esta gente habría que hacer trabajo de otro tipo, sabes, mucho más individualizado, con más seguimiento que con el volumen de población que tenemos es imposible hacer.



**¿Cuáles serían los principales valores en los que se basa tu práctica profesional?**

La confidencialidad por supuesto de los datos personales de la gente con la que se trabaja.

**¿Y tenéis algún protocolo o algo, me refiero por parte de...?**

Está la ley de protección de datos sí, básicamente, y bueno, es muy difícil de cumplir, porque tienen que ser unos archivos cerrados no sé qué no sé cuánto, y eso no, bueno vamos, y eso, ni de broma vamos. No se cumple, pero bueno, la protección de datos de...eso me parece básico.

Y después más valores...pues yo creo que sí que se cumple el valor ese de...,no sé si es un valor, lo que te decía, no, lo de la empatía, la escucha activa, no.

**Sobre la educación, las prácticas educativas, porque tu labor realmente es educativa supongo, dentro del centro. ¿Cuáles son los grupos prioritarios, la población con la que trabajas? O sea, qué grupos...**

Yo jóvenes y familias, básicamente, sí. Y familias de esos jóvenes, claro.

**¿Y qué tipo de intervención se realiza, más individualizada, grupal, o...?**

Pues mira, depende, depende de la casuística. Normalmente es individualizada por los problemas que llegan, no. Sí básicamente es eso, individualizada, del joven y luego se intenta hacer con la familia, no, algún trabajo con algún otro miembro de la familia implicarlos a los dos en el proceso. Pero también hay intervenciones grupales con jóvenes y con padres. Por ejemplo, fue una experiencia que salió muy bien muy bien. Esto fue un caso de un botellón que hicieron unos jóvenes, que bueno, nos enteramos del famoso botellón porque apareció un domingo en la portada de La Voz que una ambulancia se había -¿sabes el parque de V? ¿el que hicieron aquí nuevo..?- bueno, que una ambulancia se había metido una fuente en el parque de V, la noticia era esa, que se había metido una ambulancia en una fuente en el parque de V. Que pasa, a raíz de esa noticia, en un instituto, investigaron, averiguaron que jóvenes de la zona estaban allí haciendo un botellón y uno de ellos que es de ese instituto había tenido un coma etílico y la ambulancia iba a por él, o sea, la noticia era que la ambulancia se había metido en la fuente, que son fuentes de esas de suelo pero...tacatacatatá. Investigando, los niños eran de un instituto, las niñas eran de otro instituto, entonces nos pusimos todos en contacto, orientadores, tal, familias de los chavales. O sea que entonces hicimos en colaboración con X un programa de prevención específica, sabes o sea, fue, este grupo que consume, consumidores de fin de semana tal, vamos a hacer un taller, bueno supuestamente estaban celebrando un cumpleaños, pero bueno eran las seis de la tarde, sabes, niños de 14 años y uno con un coma etílico, que estaba 'cagadito' el del coma etílico. Bueno, y aprovechando como se estaba iniciando una escuela de padres y madres para primaria y para secundaria metimos a los padres en la escuela de padres. Entonces, bueno, coincidió todo así como muy guay, y resultó como muy bien el tema.

**Pero, ¿se trabajó con padres y los hijos en conjunto digamos?**

No, por separado. Por un lado los niños y por otro lado el taller de las familias. Y después eso, además fue súper interdisciplinar porque también se trabajó con los centros educativos y tal, o sea estuvo así como muy chulo.

**Fue coordinado con varios...**

Si, si, si, si, pero bueno, además fue muy gracioso ¿no?. O sea, sale una noticia en prensa de una ambulancia...tararátarará, y empiezas a tirar. Y tú bueno, lo sacaron ellos, se descubrieron ellos mismos en el instituto, ¿eh?. Si no nosotros no teníamos ni idea.

### **¿En qué espacios se trabaja fundamentalmente, en despacho, en trabajo de calle, en tu...?**

Pues depende, o sea, bueno, ya sabes. Despacho, pues alguna entrevista de seria, de a ver, de bronca entre comillas, no. Expediente de absentismo que llega, pues, claro, tu si convocas en el instituto pues tal y en el instituto se trabaja muchísimo sobre todo primeros contactos con familias, después en la calle...también tienes que ir a la calle porque es donde están, y después en otros espacios públicos, instalaciones deportivas..., bueno depende no.

### **¿Qué estrategias empleas en las relaciones con la gente?**

¿Con los chavales?

**Si**

A ver, yo, o sea, aunque ellos saben que, o sea saben quién es A, qué función tiene, yo en principio los trato con..., la relación es de proximidad, no. “A ver pero qué pasa” “qué os pasa, por qué hicisteis esto...”. Claro, con normalidad, decirles que bueno, que es normal que lo hagan, o sea ¿es normal?, se entiende que lo hagan pero no es normal, ellos tienen una obligación, etc., etc. Pero eso, si, tratarlos con proximidad, con cercanía y yo creo que eso sí funciona, sabes.

### **Para que no te perciban tampoco...**

Claro, como un ogro, no sencillamente pues que lo que, se hace una intervención por unas causas, se les explica, incluso, muchas veces lo que intento es que ellos lleguen a decir porque ellos están allí, no. Para que ellos realmente sean conscientes, no decirle yo tú estás aquí, imagínate, un caso de absentismo, no decirle yo ¿por qué no vas a clase? A ver ¿y tú crees que es normal? ¿Y por qué no es normal? ¿Y por qué tal? ¿Por qué cuál? Sabes, que ellos lleguen a su propia conclusión y que ellos la verbalicen, porque ellos ya lo saben, pero si no lo verbalizan se piensan que eres el coñazo de A que me está diciendo...

### **...que tengo que ir a clase**

Efectivamente, pues no, dítelo tú.

Sabes, entonces y ahora dime tú como lo vas a solucionar. “No, castígame” Y yo, no no, “castígate tú”. Además, a veces te dicen, “no, ponme tú el castigo”. Y tú, ¿cómo te voy a poner yo el castigo? “Póntelo, tú”. Sabes, ¿Cómo te voy a poner yo a ti un castigo? Claro. Entonces, claro, no, no castígame tú. No, yo no te castigo, castígate tú que eres el que no vas a clase, sabes.

### **Y dentro de las prestaciones del programa de prevención, cooperación, o sea, de las acciones educativas que se realizan en los diferentes programas cuáles consideras los más importantes.**

Los más demandados

**Sí**

Los más demandados son campamentos urbanos. Toda actividad que suponga conciliación en el tiempo de vacaciones, sabes

### **Es lo más demandado**

En el tiempo de vacaciones o en la conciliación en general, sabes, las tardes, sí.

### **Porque bueno, los padres tienen claro más dificultades...**

Si, si, actividades de tarde. Y sobre todo eso, en los campamentos tenemos una demanda enorme, enorme, enorme. Y después eso, todas las tardes, sabes, ludoteca la tenemos a tope, actividades de jóvenes, [suspira] actividades además que eso coincide con la conciliación de los padres.

### **La planificación, seguimiento de las actividades, ¿la realizas tú? ¿Cómo se...?**

A ver, normalmente se hace en... A ver, normalmente, yo hago una propuesta y A. también hace una propuesta, hacemos una propuesta las educadoras. Normalmente nosotras antes de presentarla al equipo, al equipo del centro, la comentamos entre nosotras, sabes, pero... aparte para no..., para no pisarnos, incluso en horarios, "pues mira, si con los pequeños hacemos tal, con los mayores podemos hacer cual, entonces sabes, normalmente A. y yo, la hacemos conjunta, o sea individual pero conjunta, no sé si me explico.

### **Sí, como que os coordináis entre vosotras...**

Sí y después la presentamos al equipo, y entonces que una vez que el equipo nos dicen que para adelante, pues adelante. Eso, se presenta planificada pues con objetivos, justificada, con horarios, con presupuesto...

### **Recursos...**

Claro, porque una vez que ya, una vez que nos dan para delante qué pasa, las trabajadoras sociales se van con esa información para el despacho y de allí ellas te derivan a gente.

### **Ah, vale.**

Entiendes, entonces una vez que nos dicen para delante, pues ya..., es para delante para todos.

### **Para que todos estéis informados y...**

[Asiente]

### **¿Y después, cómo crees que se valora la educación dentro de los servicios sociales? ¿Crees que está bien valorada, cómo se debería valorar? ¿Se tiene en cuenta?**

A ver, cada vez, se nos tiene más en cuenta, y se nos considera más importantes. Pero nos costó, ¿eh?. Nos costó porque ahí hay un monopolio de trabajadoras sociales, yo creo que en general, no solo en Coruña, eh? En general a nivel de servicios sociales, que se creían las imprescindibles, que todo, que si no pasaban los casos por ellas, que Dios mío no servía, que nosotras no valíamos para valorar, No.

Ahora cada vez, yo creo que vámonos poniendo cada vez más, jolín, más firmes en el sentido de que tenemos un papel importante dentro del equipo... Sabemos valorar, sabemos informar,

sabemos trabajar, sabemos entrevistar, ¿sabes?. Que vale, no tenemos esas asignaturas de entrevista ni de informe social pero no somos idiotas podemos hacerlo, y sino pues que nos forme el propio ayuntamiento, sabes. Entonces sabemos hacer muchísimas cosas, o sea la gente que no se obsesione con que no sabe hacer, se aprende, punto ya está, sabes. Entonces, lo sabemos hacer y aparte aportamos otra perspectiva que ellas no aportan, no, porque inevitablemente...no a lo mejor porque ellas quieran pero tienen un papel muy asistencialista.

### **La formación ya, o sea, su formación ya...**

Bueno y el papel en la dinámica, porque con no sé cuántas citas al día, gestión y trámite de no sé cuántas prestaciones es inevitable que caigan en el asistencialismo, sabes. Entonces pues a lo mejor nosotros pues le damos ese toque menos asistencialista, sabes

Entonces bueno, pues, no sé cuál era la pregunta...

### **Si, cómo crees qué se valora y cómo...**

Cada vez nos valoran más, nos tienen más en cuenta, incluso somos más imprescindibles digamos, sabes. Porque eso, porque antes ellas lo hacían todo, ahora no, ahora ya saben que llegado este punto si no puede...sabes, pues yo qué sé, pues eso un caso de un niño pues que está desescolarizado o lo que sea. Bueno pues ya sabe que tienen que mandarlo a una educadora. A ver y que esa educadora se ponga en contacto con la familia, a ver qué pasa, qué no pasa, etc., etc.

### **O sea, que cada vez también hay más...**

Más de conciencia

### **De que el educador...**

Si, si, pero bueno nos costó, eh?, nos costó, [suspiro], discusiones gordas, eh? Sí, sí, pero gordas, eh? Si, si, pero bueno. [Reproduce palabras de las trabajadoras sociales] “Es que tenemos que valorar nosotras”. Pero, ¿yo soy idiota? No sé valorar. [Reproduce palabras de las trabajadoras sociales]. “Es que tengo que dar yo la información”. ¿Yo soy subnormal no sé dar la información?. O sea, hay determinada información que yo no sé dar, sabes de...pues para esta prestación hace falta tal, pues no, eso no lo sé dar, pero hay otra mucha información que yo sí que sé dar y que puedo dar y que tengo que dar.

### **Que tienes unas habilidades...**

Efectivamente, entonces...

### **O sea, que fue a base de tú ponerte en valor.**

No, no, todas las educadoras.

### **Sí, bueno, me refiero en general.**

Si, si, el colectivo educador con el colectivo de trabajadoras sociales, también sensibilizar a los jefes, sabes, de que oye, que no somos las chicas de las actividades, sabes.

**Sí, aparte que las actividades tienen unos objetivos, que no es actividad por actividad.**

Sí, pero bueno, vienen muchas actividades que vienen desde “arriba”, digamos obligadas, pero bueno, eso ya es otro tema.

**Otro tema, ya.**

**¿Las principales dificultades para llevar a cabo las prácticas educativas en el centro?**

La falta de recursos, no tenemos recursos, sobre todo institucionales. O sea, falta de recursos, centros de día, sabes, los recursos nos fallan [resopla]. Muchísimo, muchísimo.

**No tenéis...**

Pero no sólo nosotros a nivel municipal, a nivel de todos los servicios no hay recursos. A ver, de hecho es la gran lucha que tenemos con Menores, sabes, de que, ¿qué hacemos con este? Es que este estaría genial en un centro de día o en guarderías, o, pues un centro de...para mamás embarazadas, o, miles de cosas que, no hay recursos [enfatisando]. Entonces, claro, muchas veces parcheas, y parcheas mal porque no se puede hacer...

**No tienes más por donde tirar, claro.**

Pero a mí sobre todo lo que me faltan, sabes, en el trabajo del día a día, son centros de día,

**Para, sobre todo para infancia...**

Y jóvenes, sí, sí, sí. Centros de día, porque qué pasa, eso, familias que trabajan un montón o que no trabajan pero no hay control en casa. Si están en un centro de día, pues eso, con..., pero eso, salen del instituto y se van y comen, comen ordenado, se lavan los dientes, trabajan un poco, y a tal hora tienen que estar en casa, sabes, se organiza un poco las actividades de la tarde (...) sino llegan a casa, muchos ya ni comen, a la calle...

**Ya**

Y la calle pues no trae cosas muy buenas, sabes. (...)

**¿Cuáles serían tus propuestas para mejorar, en cuanto a las prácticas educativas, o sea dentro de los servicios sociales de atención primaria?**

Pues mi propuesta sería la reducción del ratio educador/ población o educadora/ población con la que se trabaja, luego la creación de recursos. Yo también creo que nos tendrían que actualizar más profesionalmente, o facilitarnos autorización...una formación, no. Porque incluso hay dificultades, la formación que nos dan desde dentro del ayuntamiento muchas veces no se corresponde mucho con la que tú necesitas, sabes. Hay un itinerario formativo que tú tienes que hacer para ir superando, digamos, niveles y muchas veces esos cursos no son muy prácticos, no, y a veces propones ir a formación que realmente tú crees que sí que te interesaría y te sería más útil y se te deniega, no. Entonces eso, que necesita facilitar la formación, yo a veces sí que echo de menos, sabes, que me...algo de...qué se está hablando, qué se hace en otros sitios, qué, sabes. Y tampoco tienes tiempo para meterte en internet y buscar, entonces yo, eso, que ya sé que no es poco [risa]

**O a veces que también, en la universidad estás actualizado en congresos y tal, pero te falta la otra pata.**

Te falta la pata, claro, sí. A lo mejor nos tendríamos que unir más.

**Y luego, un poco en cuanto al trabajo en red (...)**

Pues que no hay trabajo en red porque mira, yo creo que la red, bueno, las famosas asociaciones, a ver, no hay trabajo en red como yo lo entiendo, que yo lo entiendo, pues eso, participación, todo esto no. Lo que hay en red, por ejemplo, por lo menos en la zona en la que...mi experiencia, eh, en la zona en la que yo trabajo, es que las redes normalmente, casi todas las redes tienen unos intereses políticos grandísimos, entonces, “colaboramos si... no sé qué”

**Claro, a cambio de algo.**

Sí, “colaboramos si...hablas con el concejal de no sé qué, colaboramos si me das no sé cuando dinero para no sé cuánto, y tú, vamos, pero esto qué es, ¿no?. Pero colaborar a lo mejor es, yo qué sé, magosto pues... ¿asáis las castañas con nosotros y nosotros vamos con los chavales? Sí, pero si...y tú pero bueno, esto qué es. Entonces lo del trabajo en red...sí, la gente dice, sí, sí, se trabajó en red, y además aparece en los carteles colabora no sé quién, no sé quién, no sé quién, y no sé cuánto.

**Las asociaciones de vecinos y todo eso...**

Sí, aparece a costa de qué.

**Ya**

Sabes, o sea, no es tal trabajo en red, no, porque hay muchos intereses políticos moviéndose por detrás.

**Y luego, en cuanto a las necesidades del barrio, digamos tú crees que ha habido cambios, por ejemplo, desde hace diez años en cuanto a las necesidades de la gente, lo que demandan, y si ha habido una respuesta por parte de los servicios sociales.**

Mira, yo creo que cambios, por ejemplo, a nivel de población mayor y adulta no, siguen demandando lo mismo, ¿no?, o sea, pues eso pedir actividades las típicas, típicas y tópicas, aparte es que no se cambia. Sin embargo, yo sí que veo muchos cambios, yo veo cambios en la población en el sentido de que cada vez los niños digamos que crecen antes. A ver, digamos que son jóvenes antes, ¿no?. O sea, antes un niño de doce años no te hacía las demandas que te hace, o sea, las demandas que te hacía antes un niño de doce años te las va a hacer ahora un niño de diez años. Dices tú, ¿esto qué es?. Entonces, digamos que crecen antes en el sentido este de, sabes, de pillería, o de pérdida de inocencia, o...en ese sentido, ¿no?. Pero, las cosas yo creo que siguen siendo las mismas, aparte, es lo que te digo, una vez que tú ves que segundas generaciones vuelven a estar...

**...en la misma situación.**

[Resopla] dices tú, madre...es que seguimos igual. Pero bueno.

**Y después, hacéis colaboración con escuelas...**

Si, con todos los centros educativos.

### **¿Centros de salud, por ejemplo?**

También. Sí, sí, también. Mira hacemos con salud mental infantil, con los centros de salud que nos corresponden, con los centros educativos, con quién más...ah, con el sanatorio de Oza, también tenemos colaboración, luego con la asociación comunitaria que esos ya son de casa, vamos.

### **Aparte como está en el mismo centro...**

Claro, es muy fácil colaborar con ellos. Y con quién más..., hay Dios mío, llevo ya dos meses sin ir a trabajar y ya no me acuerdo [risa], con quién más...déjame pensar. Ah, después también trabajamos con ASPRONAGA, sabes, colaboramos con ellos. Estoy viendo el listado de a quién se le hacen envíos, con Información Juvenil, yo creo que así. Sí, más o menos, sí.

### **¿Cuáles son las principales repercusiones...o sea tú crees que hay una repercusión de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro en el contexto?**

Pues yo creo que sí, porque aunque sólo sea que te tengan como referente a ti o al centro cívico ya me parece súper importante...Que sepan, referente centro cívico una educadora, no, entonces yo creo que esa repercusión sí que... Y después que ellos saben que trabajo haces, no, que la gente cada vez más conoce el trabajo que tú haces como educadora y que a lo mejor pues tienen un problema y no saben muy bien a dónde ir, pero vienen y te consultan y tú derivas y haces una derivación, no, pero a lo mejor si no supieran que existes pues ese problema no saldría a la luz, ¿no?. Y eso

### **¿Se realiza coordinación con los servicios sociales especializados? Si hay algún criterio, ¿qué tipo de criterio...?**

Hay protocolos de derivación, si. Sí, sí se hace, se hace con la UAMI que es la unidad de atención a migraciones, se hace con el servicio de la mujer, con empleo..., sabes lo que pasa que mujer y empleo no son de nuestro departamento entonces, fuera del departamento normalmente no utilizamos protocolos de actuación salvo que nos lo pidan, pero normalmente no nos lo piden. Pero dentro del departamento sí, sabes, con..., con Salud Mental también nos hacemos protocolo, pero sí que nos...eso, con Salud Mental, con la UAMI, Empleo, Mujer, incluso Salud Mental...protocolo, o sea, tanto nos derivan ellos como derivamos nosotros, eh?

### **Que a lo mejor ellos os derivan a una persona para actividades...**

Sí, sí, sí, igual que nosotros también informamos si la gente va allí, es bidireccional, eh? Sí, más o menos eso, sí.

### **¿Crees, que en general, las personas con las que trabajas están satisfechas respecto a lo que es los servicios sociales en general y a la educación, a las actividades educativas...?**

Hay de todo, mira. Hay un poco de todo, sí, porque por ejemplo yo creo que la gente mayor que está más pendiente de prestaciones sociales no está contenta, lógicamente, porque hay muchísimas listas de espera de todo, y después con la población con la que nosotros trabajamos pues hay familias que sí que están contentas y familias que no están contentas. ¿Quién está contento? La familia que ve que, que ve que cree en el cambio y que aunque ve que es lento...

### **Pero que mejora..., claro.**

Efectivamente. ¿Quién no está contento? Quién se le exigen determinadas historias, por ejemplo, la persona que cobra pues eso una prestación X, yo que sé, una prestación por hijo a cargo, por ejemplo. Bueno, pues como implica un proyecto educativo y ese proyecto educativo tiene que ser supervisado por servicios sociales nosotros exigimos, pues, cosas pero muy básicas, muy mínimas, no: carné de vacunaciones, escolarización, higiene básica, bueno, cosas muy básicas... Si no se cumplen, informamos negativamente o RISGA mismo, bueno, cosas así, sabes. Entonces, ¿qué pasa? Como no cumplen y se informa negativamente, pero tampoco nos parece a nosotros como equipo estar informando positivamente por el hecho de perder una prestación económica, pues no. Esfuérate, sabes, y aparte que no estás pidiendo nada extraordinario, es que es como lo básico, básico, básico, más básico ¿no?. No te piense tú que es..., sabes, no, no, no, que los niños vayan limpios, con ropa adecuada a la época del año, que vayan todos los días a clase, que vaya a revisiones médicas... Esto, lo básico, básico, ¿eh?. Y entonces, claro, si se informa negativamente pues no estamos contentos, qué mala es la asistenta, y por tu culpa no sé qué, y tarará, tarará. Entonces bueno, hay de todo.

### **Hay como un poco de..., depende también...**

Claro, claro. Pero tampoco..., yo creo que se nota que los servicios sociales... es que hay que romper el asistencialismo.

### **También es tu ética que si eres profesional...**

Es que hay que romper con el asistencialismo y una forma de romper es esa. De romper, que a lo mejor esta persona siga enganchada a prestaciones económicas de otra manera, pero que sepa que si está recibiendo una prestación... con algo a cambio, que es que es su obligación en un proyecto de inserción. Qué pasa, que históricamente y no tan históricamente, hay compañeras en otros sitios que no exigen esto, entonces que pasa, es inevitable el factor comparativo.

### **O sea tramitan una prestación pero no...**

No hacen un seguimiento tan exhaustivo como en otros sitios, y a nosotros nos parece básico. (...)

### **¿Cómo hacéis el trabajo en equipo? ¿Y cuál crees que es tu papel dentro del equipo? O sea qué papel tiene un educador en el equipo de servicios sociales**

Pues mira, realmente estamos digamos todas al mismo nivel, sabes, yo, mi sensación es que estamos todas al mismo nivel educadoras y trabajadoras sociales. Como es el trabajo en equipo, a ver, normalmente a ver, vamos a golpe de despacho si hace falta. Pero bueno, lo lógico es, en la reunión de equipo vemos qué casos tenemos compartidos o si, imagínate, pues surge un caso de miércoles a miércoles, bueno pues lo hablamos entre nosotras, sabes, pero lo normal es... bueno hay este caso, este problema ¿qué hacemos?. Entonces consensuamos un plan de intervención, sabes. O por ejemplo, la trabajadora social está trabajando pues yo qué sé, una emergencia social que está tramitando, resulta que sospecha que hay no sé qué situación que ella no vio muy clara, oye, pues intenta investigar sobre este aspecto porque yo creo que aquí hay algo que tal y que cual, entonces, bueno pues ahí estamos...

### **Estáis en contacto entre vosotras.**



Sí, sí.

**¿Cuáles serían las propuestas de mejora a nivel general en los servicios sociales comunitarios? Las propuestas de mejora generales, o sea, ¿cómo se podrían mejorar los servicios sociales?**

Mira, es difícil, pero a mí me parece importante el estar más en contacto unos con otros de... los distintos equipamientos y centros cívicos, sabes, porque muchas veces, eso, hay casos muy parecidos, y a mí me parece importante el hablar unos con otros, con otras compañeras no, que muchas veces te encuentras en alguna reunión y hablas en los cafés de esas reuniones, no. O si te coincide por, tienes que llamar por teléfono por un caso de traslado de zona o de lo que sea. A mí eso me parece muy importante.

Luego, yo insistiría en el tema de la formación, sabes, a mí me parece súper importante, y la movilidad de personal, eh.

**Sería así como lo más importante.**

Sí, para mí sí. A lo mejor es obsesivo porque estoy ahí que tengo ganas de cambio.

**Claro, normal. Bueno, pues nada más en principio.**

## Anexo 7: Fragmentos de entrevistas transcritos<sup>1</sup>

### 7.1. Culleredo

#### Entrevista 1<sup>2</sup>

**Día:** 29 de enero de 2009.

**Lugar de realización:** despacho de la profesional. Centro Municipal de Servicios Sociales de O Burgo

**Duración:** 11:20-12:15 h. (55 minutos).

**Contextualización:** Contacté con O. por teléfono, para realizar el trabajo de campo en Culleredo. Me llamó por petición de la Jefa de Servicios Sociales y me comentó que podría ir este día a las 9:30 de la mañana y ella me explicaría los diferentes programas de Servicios Sociales. Llegué a la hora prevista y tras aproximadamente 1 hora y 45 minutos en los que a través de un documento que sintetizaba los programas de la Concellaría de Bienestar Social y de la Concellaría de Mocidade e Voluntariado Social me explicó el funcionamiento del área, le pregunté si podríamos grabar una entrevista. Se mostró disponible y propuso hacerlo en ese mismo momento. La entrevista se realizó en presencia de una alumna en prácticas del ciclo de Animación Sociocultural, que lleva con ella desde el mes de octubre.

**Antecedentes y resumen:** O. lleva varios años trabajando en el ayuntamiento de Culleredo y aproximadamente durante un año en el subprograma de X. Este cambio se debió a una reestructuración surgida por el cambio de gobierno, dado que anteriormente el PSOE gobernaba con mayoría absoluta y ahora en coalición con el BNG.

Se muestra entusiasmada con el programa porque considera fundamental que la población conozca las actividades y los recursos a los que puede acceder. Participa activamente en la entrevista. Al final comenta que pensaba que la entrevista iba a ser más breve y que yo parecía una “periodista”, con todo preparado y con la grabadora, muy “profesional”.

(...)

**¿Y cuáles serían las principales habilidades o capacidades que crees que debería tener un pedagogo/educador en los servicios sociales comunitarios?**

A ver, la primera que se me viene a la cabeza es empatía porque creo que esa es fundamental, un poco ponerte en el lugar de los demás. Y no solamente para la gente que viene de fuera sino para la gente con la que estás trabajando. Entonces sería empatía, sería trabajo en equipo, fundamental trabajar en equipo y saber coordinarte, saber escuchar, saber consensuar. Y en este caso, ahora mismo también tengo que tener creatividad [risas] y capacidad de improvisación porque..., bueno porque es un servicio así en el que también se requieren esas habilidades y quizás, también es importante la organización, que además nos..., nos acusan a muchos pedagogos a estar siempre muy programados y

---

<sup>1</sup> A fin de preservar el anonimato de las personas entrevistadas se presenta una selección de fragmentos de entrevistas de los tres casos, evitando aquellos que pueden ayudar a identificar al hablante. Para el informe de la Tesis han sido transcritas y analizadas las entrevistas en su totalidad.

<sup>2</sup> La numeración de las entrevistas (entrevista 1, entrevista 2, etc.) es la que le ha atribuido a cada una de ellas en la Unidad hermenéutica del programa ATLAS.ti.

muy... ¿esta es cosa de los pedagogos!, ¿no?, o de las programaciones, pero sí que es verdad que se requiere una capacidad organizativa del trabajo, ¿no?, para saber hacer muchas cosas variadas, y sin que tengan demasiado que ver a la vez, digamos para cumplir varios objetivos para el mismo plazo.

**¿Y cuáles son las principales dificultades que ves en tu labor diaria, digamos de tu desempeño laboral?**

Pues yo desde este servicio, lo que veo claro porque también llevo (...) es la dificultad en llegar a la gente los problemas sociales. Es muy difícil que la gente se sensibilice, y como cada vez hay más y más variado, y recibimos gente de fuera y vamos a una velocidad tan...tan exagerada, y claro, yo entiendo también que cada familia ya bastante tiene con lo que tiene, y, no se puede parar, no es que no se pueda pero que le resulta difícil también pararse a ver, a la participación social.

Y es difícil, saber llegar. A veces no sabemos si poner la información en colorines, con música, directamente ir leyéndosela casa por casa, y [risas], y aun así, es difícil, a veces vemos que es interesantísimo que participe la gente en ciertas actividades que se organizan desde el ayuntamiento, sin embargo... Curiosamente, lanzamos una campaña para juventud, que ya no te estoy hablando de familia, de gente mayor, para juventud [enfatisa], para todo el verano, y actividades tan interesantes como taller de curtas, como no sé...hacer rafting, hacer escalada [la alumna en prácticas de Animación Sociocultural le pasa un documento con las actividades de verano], risoterapia, teatro musical, iniciación al golf, es decir, era de lo más variada, y cosas, torneo de warhammer, bueno, cosas que hasta yo desconocía, y actividades que se tuvieron que cerrar por la falta de participación. Y no es que falten chicos en Culleredo, chicos y chicas. Entonces, por ejemplo, béisbol femenino, que queríamos fomentar el deporte en las chicas que desde luego, es necesario, consideramos necesario, y tuvo que, tuvo también que anularse la actividad.

A mí esto, vamos, me dejó impactada, porque además se hizo una campaña muy cuidada, yendo, o sea, en el instituto todo el mundo llevó su programiña. Luego, familias nos decían que los programas no llegan a casa, porque quedan en las mochilas, o ya ni llegan a la mochila. O sea, esa pasividad, ya especialmente me preocupa la gente joven, ya la gente mayor sí que participa, porque a lo mejor dispone de más tiempo, pero a mí me preocupa la gente joven porque es donde tenemos que hacer la prevención directamente, es el futuro de nuestra sociedad, y me resulta difícil porque no es por una oferta, hubo una apuesta fuerte, política también, de actividades para chicos y chicas, eso de tener que anular actividades que disponían de presupuesto, que estaban presupuestadas, por falta de información, eso es lo que me parece si quieres más complicado. Pero bueno, no por eso hay que dejar de eso, de seguir trabajando.

**Y, los aspectos positivos de tu..., los principales aspectos positivos de tu labor profesional.**

Bueno, pues ahora mismo, en este servicio concreto, precisamente de coordinarme, de estar también informada de todo lo que se hace, de que veo que se hacen realmente también muchas cosas y que sí, que se trabaja transversalmente. Y que sí no son estas teorías pedagógicas que llevamos..., la programación, la universidad, el trabajo en equipo...Yo justamente aquí en este servicio sí que veo que se trabaja, que sí que hay una dinámica de trabajo en equipo y de consenso, y eso, parece que vuelves a creer en tu...o sea, en la profesión. No sé, si hay algún momento, en el que dudas, en el que sí que crees que... realmente existe, cuando ves la participación de la gente, cuando (...) ves una sala llena de gente, de familias que están participando, y preguntando, y preocupadas, y entonces, bueno, organizas una actividad y ves que se lleva a cabo y que resulta, ¿no?, eso claro es lo más gratificante.

**Y bueno, ¿cuáles serían los principales valores en los que basas tu práctica profesional?**

El principal valor, como valor, como valor no sé si coincide con las cualidades, tener empatía, el valor del lado humano que no puedes perder, es decir, no puedes convertirte en una funcionaria o en un funcionario que cobre a fin de mes y gestione papeles administrativos. Yo creo que el tema de la humanidad, de ponerte en el lugar, de ver que hay problemas que te siguen poniendo los pelos de punta cuando escuchas problemáticas de familias, y que dices qué hacemos, cuando ves una familia, una retirada de niños a menores, infancia desprotegida, es decir, hay ciertas cosas que no puedes pasar por alto, cuando ves o sea, no sólo fuera sino lo que pasa también dentro, y lo de fuera también no es que por ver los problemas del ayuntamiento no veas los problemas que pasan en Palestina o en otros lugares. Es decir, yo creo que el seguir siendo persona, e intentando pues trabajar en lo social poniendo parte de ti, ¿no?, que yo creo que ahí es en donde se diferencia, donde está también la calidad.

Es decir, a veces, ¿cuál es la diferencia? A veces hay gestiones que están bien hechas, pero a lo mejor falta la parte pues, personal, las aptitudes. Es decir, el tema de aptitudes y de actitudes. Yo creo que sí, ves, si me preguntas así por un valor, yo diría la aptitud personal que cada profesional ponga en su trabajo.

**Y bueno, un poco en cuanto a la protección de datos, como se lleva dentro de servicios sociales la protección de datos.**

Bueno, ahora mismo, eso te lo puede responder mejor la jefa de servicio. Pero bueno, con la Ley de protección de datos, claro hay una restricción. Hay datos que no pueden estar...no pueden estar ahí, hay que destruirse, que no podemos trabajar con ellos. Por ejemplo, a nosotros nos afecta en el tema gráfico de publicación de imágenes. Entonces, hay imágenes que no podemos publicar, y si se publica tenemos que pedir autorización previa. Es decir, hacemos unos carteles para mayores y queremos utilizar, o publicar actividades en las memorias de vecinos y vecinas nuestros. Pues le pedimos previamente autorización para que ellos..., alguno está encantado de salir en el cartel, claro, pero a lo mejor hay a otra gente que no le hace tanta gracia. Y cuando se trata de menores ya intentamos no poner imágenes donde salgan menores, a lo mejor de espaldas, o que no se vean. Y en ese sentido, sí nos afecta, nos afecta...pero tampoco pasa nada. Intentamos pedir en todas las actividades que se organizan y que tienen que hacer una inscripción, pues bueno, añadimos el texto de la ley donde firma que esos datos sólo se van a usar para el tema de gestión municipal y que están en un fichero protegido.

**Y un poco, en cuanto a lo que sería la práctica socioeducativa, cuáles son los grupos prioritarios de población con los que trabajas.**

¿Cuál es...? Perdona.

**O sea, los grupos de población con los que se trabaja prioritariamente, digamos.**

Bueno, prioritariamente, no hay. Vamos a ver, prioritariamente, se trabaja con infancia, con juventud, con personas que no..., con mayores y con familias, ¿no?. Con personas, en general que no están que son menores de 65 y que tampoco son, y entre 30 y 35. Personas adultas, a través de familias, porque son actividades dirigidas a todo el mundo. Prioridad, yo creo, pero eso es personal, que tenemos que trabajar con infancia y con juventud porque..., porque tenemos que hacer prevención social. Digamos que, la gente mayor la prioridad y el objetivo ya es tener un envejecimiento activo, tener un bienestar y mantener ese bienestar. A las familias hay que darles apoyo, y hay que darles pautas socioeducativas, que no está separado lo social de lo educativo, lo educativo no puede estar suelto, tiene que estar unido a todo lo demás.

Es lo que te decía, la gente si acude a actividades culturales va a desarrollar conductas positivas con sus hijos e hijas, y con la gente de su alrededor. Entonces lo educativo está ahí con todo. Aunque estemos en Bienestar Social lo educativo está presente en cada actividad que se hace. Entonces, claro, la gente, la gente, la población menuda, la infantil y la joven, es la que tenemos que...darle digamos un..., más impulso y fomentar actividades en especial porque gente voluntaria, la mayoría de la gente voluntaria de Culleredo pues es que, es mayor [con énfasis], es mayor porque es la que dispone de más tiempo y no tiene qué hacer y no le importa. Y claro, está muy bien porque participa, está estupendo el voluntariado mayor. Participa, hace una labor estupenda, pero qué tenemos que hacer..., yo creo, pues tratar de ser de que los chicos y chicas, más solidarios, de que olviden ese individualismo que a veces tienen, bien por su edad, claro, y bien porque la sociedad no se lo hace, no se lo facilita. Entonces...tenemos que trabajar el voluntariado y en especial con la gente joven. Tenemos que trabajar el voluntariado y la cooperación...yo siempre digo en especial con la gente joven. A lo mejor con los pequeñitos es más fácil porque sí que son ellos, espontáneamente, se brindan más a participar y a cooperar. Pero luego, está ahí la laguna de la adolescencia que es peligroso, yo creo que si hay una prioridad, que eso tendrán que responderlo las políticas, las Concelleiras, pero yo técnicamente que es ahí...donde tenemos que... aparte de dar apoyo para la dependencia, gente mayor y todo eso, a mí me preocupa la gente joven.

**¿Cuándo se desarrollan las iniciativas que parten más de lo que sería el centro de las propias demandas de la ciudadanía, o cómo...?**

Bueno como ya te dije, sí que hay un estudio de las necesidades, entonces técnicamente hay un observatorio de necesidades sociales a través de las que se detectan ciertas..., a lo mejor carencias que hay, nuevos, problemáticas nuevas, es decir, te decía que Culleredo es el ayuntamiento de más población inmigrante que recibe, con lo cual se van a detectar necesariamente..., problemáticas nuevas, situaciones nuevas cuando menos, ¿no?. Entonces hay que fomentar actividades que antes no teníamos, es decir, curso para extranjeros de gallego y español, es que claro, antes si no había población extranjera no era necesario, ahora sí. Curso de cocina para..., de cocina del país para la gente que viene de fuera que en lo que va a trabajar principalmente va a ser en las tareas domésticas, para mujeres, para que tengan una mejor inserción laboral...pues bueno, se adapta a las nuevas necesidades.

Y luego, eso parte porque hay un observatorio que así lo ve, pero luego las directrices también son políticas porque tienen su propio enfoque, su propia ideología y su manera también de ver las cosas. Con lo cual, tiene que haber una simbiosis, una adaptación, es decir, hay propuestas técnicas a los políticos y a las políticas, que tienen que llevar su visto y place, y hay propuestas al revés que son propuestas políticas y que técnicamente tenemos que llevarlas a cabo.

**Dentro de las acciones socioeducativas que se desarrollan, ¿qué tipo de intervención se realiza fundamentalmente: de tipo individual, grupal, comunitario?**

Se realizan de las dos formas, ahora no te puedo decir en qué mayor o menor medida, pero creo que puede ser igual. Individual porque cada persona que acude a los servicios sociales tiene asignada una trabajadora social de una UTS (Unidad de Trabajo Social) y tiene esa persona de referencia siempre, con un expediente que además ahora con la nueva ley de servicios sociales será un expediente único, que lo vimos en la Ley [mira para la alumna en prácticas], y luego por otra parte se organizan actividades grupales. Por grupos a lo mejor reducidos o por grupos por colectivos, o bien actividades que se organizan para la población en general. Entonces yo creo que en igual medida porque cada persona que acude tiene derecho digamos, a esa entrevista individualizada, a esa intervención individualizada, bien para sí, bien en el ámbito familiar y luego se hacen ya te digo también, actividades para todo el grupo.

**Y en cuanto a los espacios en los que se llevan a cabo las actividades socioeducativas que son fundamentalmente, bueno, las que desarrollan pedagogos y educadores, ¿dónde se desarrollan en los centros, en el domicilio...?**

Bueno, hay actividades que se desarrollan aquí en el propio centro, actividades que se desarrollan en los diferentes centros de servicios sociales que están esparcidos por las diferentes parroquias, porque sí que hay una idea, digamos, la pauta de que esté descentralizado, para que todos los vecinos y vecinas de Culleredo tengan acceso a los recursos sociales. Entonces hay actividades en cada parroquia en mayor o menor medida, depende de las necesidades, depende de la demanda, lógicamente, es decir, hay actividades que se realizan pues a través del centro de enseñanza, hay actividades que se realizan en diferentes centros o en la propia familia si se hace una intervención familiar.

**¿Qué tipo de estrategias se emplean en la relación con las personas? Por ejemplo, a la hora de llevar una actividad educativa, qué estrategias crees que emplea fundamentalmente un educador o un pedagogo a la hora de...**

Yo creo que las que se emplean, primero el elemento motivador, porque si no hay interés ni hay motivación por parte de la persona que acude a esa actividad, o que queremos que acuda [enfatisa], entonces, a veces es personalizado, incluso a veces si no basta con la información y si hay un interés de que ciertos colectivos, ciertas personas participen en la actividad pues llega a ser personalizado, o sea, a llamarlo, a llamar a su familia, a través de la familia, es decir, que sea lo más personalizado posible. Y luego para que haya interés y el elemento motivador para que se sienta a gusto, se adapta en la medida en que se puede a las necesidades, a las características del grupo, y como estrategia intentamos que sea lo más participativo, desde luego, posible, ¿no?, que tenga lugar la participación. Pues si son grupos de apoyo a personas cuidadoras, por ejemplo, pues son grupos formados por personas con las que ya se está trabajando, que ya saben en qué consiste la actividad, es voluntario, pero intentamos que sea participativo, intentamos que de ahí se saque provecho el máximo posible.

**En cuanto al Plan Concertado, las diferentes prestaciones, ¿no?, un poco como lo tenéis aquí organizado de: información orientación, ayuda a domicilio, alojamiento alternativo...**

Sí, pero eso casi que te lo dejo para que te responda..., porque tema de Plan Concertado creo que mejor que te lo responda o bien la trabajadora social que es la responsable del Plan Concertado y las educadoras familiares. Porque te puedo responder pero...

**Lo que te iba a preguntar, era qué consideras más importante de estos programas en los que está cooperación, prevención, etc., cuál consideras tú más importante desde la perspectiva de la pedagogía.**

Es difícil porque evidentemente las personas necesitan primero comer, ya lo decía el filósofo, y luego pensar. Pero claro, no voy a decir que por atender a las familias de Culleredo en sus necesidades básicas, lógicamente, eso es lo prioritario, no vamos a dejar de participar a nivel internacional desde esta Administración con países del Sur, de África del sur, o de África. No creo que sea cuestión de darle una mayor importancia a unas cosas ni a otras, sino de hacer un poco todo, en cierta medida, porque nuestra obligación desde luego es darle el mayor bienestar a los vecinos y vecinas de Culleredo. Pero no por eso podemos dejar de participar con otras Administraciones, de contribuir a un bienestar también más allá de nuestras fronteras, ¿no?.

**En cuanto a las actividades educativas la planificación y el seguimiento..., bueno las tres fases de planificación, seguimiento y evaluación cómo se desarrollan.**

A ver te digo ya por las técnicas en general que es lo que hacen. Ya te digo hay propuestas que nacen o bien técnicamente o bien porque la población las demande, o bien porque políticamente como te decía antes se consideren interesantes para la población. Entonces, hay una propuesta técnica, entre las técnicas responsables de ese programa que son las que mejor conocen a la población, es decir de las responsables de Juventud, o de Infancia o de Mayores, esa propuesta se lleva..., se coordina con la jefa de equipo o con las trabajadoras sociales, porque luego claro hay varios...esto es al trabajar equipo, significa que hay varios profesionales trabajando con la misma persona, entonces se intenta que haya...se lleva a la reunión de equipo, hay reuniones de intervención, es importante esto también que no sé si lo dije antes.

En las reuniones de intervención se habla desde diferente perspectiva profesional, o sea los educadores sociales, trabajadores sociales, la jefa de equipo, los pedagogos...de la mejor manera de intervenir con esa persona, con esa familia y entonces actividades pedagógicas, pues se lleva a la reunión de equipo, se abre para que la gente, todos los profesionales, todo el equipo aporte ideas nuevas y una vez que se tiene perfilado el programa educativo, bueno, la actividad en sí, se le presenta a la Concelleira en este caso aprueba, o modifica, o cambia o sugiere y entonces ya es cuando se empieza a divulgar a la población, depende del colectivo que sea a través de centros de enseñanza, a través de bueno, pues de centros sociales, etc. Y se hace un seguimiento de estas actividades, porque hay unas reuniones sistematizadas, esto también es importante la sistematización de las reuniones para hacer un seguimiento, esto lo coordina también la jefa de equipo, la jefa de servicio, y entonces se hace un seguimiento de la actividad.

A veces hay que introducir cambios en el medio del proceso, a veces no es necesario, a veces ya termina, entonces cuando ya termina se vuelve a evaluar esa actividad, pues no solamente desde el enfoque cuantitativo sino también cualitativo y es cuando se intenta recoger todas las sugerencias. Tenemos unos buzones de sugerencias también para que todas las familias que acuden a las actividades dejen allí su sugerencia, su crítica, su queja. Y a todo esto, también recogemos para organizar la actividad siguiente, si es que se va a repetir pues introducir los cambios que se consideren, ¿no?.

### **¿Qué recursos se utilizan fundamentalmente para estas actividades, didácticos, materiales...?**

Bueno, eso depende del colectivo, es decir, pues en infancia aparte de los recursos humanos y del espacio, pues claro hay material didáctico apropiado para cada edad. A veces son recursos propios, a veces son recursos que se contratan a otras, a empresa externa. Claro, si hacemos actividades de piraguas, aquí no las tenemos [risas], tenemos que contratarlas, incluso a veces a los monitores o...y demás. Y a veces son recursos propios, recursos que se elaboran aquí, es decir, eso ya es variable dependiendo de la actividad en sí y a veces tampoco requiere mucho...recursos audiovisuales, es decir, o haces unas charlas pues depende también del ponente de lo que quiera, a veces utiliza medios informáticos, audiovisuales y a veces pues con la palabra ya es un gran comunicador. Es decir...bueno, el recurso se adapta a la actividad.

### **¿Cómo crees que se valora la educación en los servicios sociales comunitarios?**

En estos servicios sociales comunitarios, desde luego, la educación es valorada, además nos demandamos un trabajo en conjunto con el servicio, con la Concellería de Educación. Creemos y yo creo que lo cree toda la gente que trabaja en este servicio que hay que trabajar coordinadamente. La educación, no sé desde qué punto de vista lo preguntas pero vamos...

**Sí bueno, en cuanto a la educación en los servicios sociales...**

Es importantísima, y a veces, además, es que tenemos hasta miedo de meternos en campos que no ya casi no, no es que no nos competan, es que hay cosas que están tan unidas y tan ligadas, que no es que sean competencia solamente de los servicios sociales sino que también son de otras Concellerías pero nosotros hacemos actividades que son educativas, es decir, es lo que yo te explicaba una charla para familias de resolución de conflictos eso qué es: ¿educativo es social?, ¿no?. El éxito escolar, ¿de qué factores depende?, es que son factores sociales son factores educativos, es decir, “Educar en la responsabilidad” es otra charla que teníamos, la autoridad en la familia, ¿eso es educativo o es social?. Yo creo que es de los dos campos, claro, está valorado porque es necesario trabajar en el ámbito educativo para tener un bienestar social, no puede ir una cosa por un lado y otra por el otro, es una necesidad para... ¿no?.

**¿Y cómo crees que se debería valorar en general porque bueno, no sé si, cómo percibes que se valora? ¿Crees que en general la educación en los servicios sociales tiene un papel...?**

Bueno, creo que sí que se valora en los servicios sociales, bueno si la pregunta...no tengo tanto conocimiento a lo mejor de los demás servicios sociales, pero quiero creer, y yo creo que es así, en general es valorada, ¿no?. Es más en muchas administraciones debería de ampliarse lo que no hay servicios sociales es en todos... qué ocurre, claro, a lo mejor habrá en Administraciones que se dedican solamente al tema de asistencia, pero vamos, en la medida en que esto se está modernizando y que tendemos a un Estado de Bienestar, lógicamente tenemos que entender que tenemos que trabajar con la educación. La educación tiene que ampliarse, porque efectivamente, hay muchos Ayuntamientos que aún no tienen Concellería de Educación, que no hay técnicos ni técnicas en educación [enfatisa], cómo se puede concebir. Pues claro, de educación todo el mundo sabe [en tono sarcástico], y ya con que hagan las escuelas, ¿no?. Esa es la crítica y ahí es donde tenemos que seguir trabajando, y los pedagogos más, no, estemos donde estemos, a demandar servicios educativos que tenemos que ocupar, y hay ciertas actividades que tenemos que seguir demandando, que tienen que estar ocupadas por pedagogos y por pedagogas. No todo el mundo sabe de educación, se cree, pero, y ahí hay que..., quizás tenemos que unirnos y exigir que ciertos programas sean a lo mejor dirigidos por pedagogos y por pedagogas si queremos que tengan ese enfoque educativo, ¿no?.

**Las dificultades que percibes a la hora de llevar a cabo las actividades educativas...**

Sí, pues la falta de participación, a veces, y de participación, y habría que analizarlo pero bueno, yo creo que a lo mejor puede ser..., a veces también por ejemplo cuando se trabaja..., y esto ya te lo digo como experiencia de tener trabajado en educación, pues con centros de enseñanza que también la Administración tiene que estar ahí trabajando con ellos, en coordinación, a veces también el profesorado está como muy sobrecargado con una programación que tiene que cumplir. Y claro, para ellos les supone un esfuerzo añadido pues meter a lo mejor actividades que a nosotros nos parecen importantísimas, actividades de sensibilización comunitaria, actividades, bueno, que son educativas, son sociales y bueno claro, tienen como que abrir, hacer huecos. Y entonces, nosotros qué queremos, a nosotros nos gustaría que el profesorado también se implicase que si llevamos, si presentamos unas actividades para trabajar que son de educación en valores y de una serie de contenidos que a nosotros nos parecen interesantes para hacer prevención, claro que nos gustaría que el profesorado se implicase mucho, pero el profesorado..., bueno, pues también tiene sus limitaciones y a veces no se implica lo que debería. El profesorado también argumenta esa sobrecarga de los programas y que no le da tiempo a cumplir...

Claro, qué es más importante que cumplan el programa enterito de matemáticas...bueno, todo es importante. Pues ahí estamos también.



Pero bueno, dificultad, pues a lo mejor quizá sea esa. En general, la falta de implicación.

**¿Y cuáles serían tus propuestas para mejorar las prácticas educativas en los servicios sociales?**

Pues quizás la mejora que sí que te podría hablar de tema de presupuesto y económico, y a lo mejor que se le dote de más presupuesto que se le dé, porque luego sí que en general, pues bueno, a lo mejor puede haber presupuesto..., en general no te hablo sólo de Culleredo, para Urbanismo y menos presupuesto para los Servicios Sociales. No es el caso de Culleredo que yo creo que es un Ayuntamiento que siempre apostó por unos servicios sociales y bueno, yo ahora en cooperación..., yo creo que en ciertos temas sí que hay que reivindicar mayor presupuesto. En cooperación, para programas de prevención, es decir, para eso tiene que seguir habiendo presupuesto, es decir, no se puede recortar ni con crisis.

Y ahí sí que...

**¿Crees que eso limita...?**

Limita porque si no tienes personal para que las haga, por ejemplo, no se puede contratar a personal, y si no dispones de medios, etc., pues claro es difícil aunque haya propuestas interesantísimas, a veces es imposible llevarlas a cabo si no hay presupuesto para eso.

**En cuanto a la comunidad, a la perspectiva comunitaria, ¿cuáles son las principales necesidades que detectas en cuanto a la comunidad en la que trabajas?. Las principales necesidades de la población.**

Pues también vuelvo un poco a lo mismo. Ahora mismo aquí tenemos población extranjera que tiene que integrarse, tiene que buscar un trabajo y entonces supongo que hay necesidades laborales y sociales claras. A nivel sanitario, si recibimos mucha población necesitaremos más centros de salud por ejemplo. Te estoy hablando de una opinión casi personal, ¿no?, seguramente que la Concellería, la Concelleira, te responderá estupendamente a estas preguntas. Pero claro, yo creo que hay que dotar de infraestructura a la comunidad si es que realmente recibimos población, para que todo el mundo tenga el mismo derecho, igualdad de oportunidades. Entonces, ahora mismo, concretamente Culleredo, pues claro, se tienen que seguir desarrollando programas de integración para todos estos niños y niñas que vienen de otros países, con otra cultura, con otros idiomas y yo creo que eso bueno pues hay que facilitar, y hay que seguir, ya se están llevando a cabo, pero bueno hay que seguir ahí. Y...esas necesidades de buscar unas alternativas, y..., sanas, las familias a lo mejor deberían participar más para con la gente joven, buscar alternativas de ocio saludables, y bueno, tener un Culleredo mejor.

Yo creo que va por ahí, dotar de más infraestructuras, más recursos y quizás seguir trabajando en la sensibilización para que la gente participe más. A veces depende del presupuesto, a veces depende más no sé, del interés político a lo mejor, ¿no?.

**¿Y crees que hubo cambios importantes en las necesidades sociales, por ejemplo desde hace diez años en Culleredo?. Bueno, supongo que decías que mayor inmigración o...**

Claro, sí bueno, aquí el cambio es fundamental, eso, porque estamos recibiendo bueno, ahora mismo no tengo aquí datos delante. Pero bueno, ahora mismo un 5% de la población de Culleredo es extranjera, eso ya es un cambio que se está dando, ¿no?. Y que sigue en alza, sigue viniendo gente. Viene gente inmigrante, vienen de retorno, hijos o nietos de emigrantes y viene gente de otros países por vez primera. Entonces eso a nivel social ya es un cambio más significativo.

Luego, significativo, es que es un Ayuntamiento en sí que está creciendo demográficamente, es un Ayuntamiento que está en la periferia de A Coruña, entonces es de familias muy jóvenes y ya es también un cambio de gente joven, que no es toda de aquí, o muy poca de aquí. Entonces tenemos mucha población infantil y juvenil, digamos, con la que trabajar. Esto también es un cambio que se nota en el Ayuntamiento, de hecho, bueno de haber una Escuela Infantil, por ejemplo, ahora hay tres. Una está zona urbana, se va a abrir próximamente, y eso porque había una necesidad, claro. Una necesidad nueva, en los últimos años.

Bueno, luego hay cambios en positivo, cambios en las áreas de gobierno que están creando iniciativas nuevas, están fomentando la participación, más a través de actividades también nuevas, pero son cambios que se dan por las nuevas necesidades de la ciudadanía.

**¿Y de estos cambios cuáles crees que ponen en evidencia la necesidad de una acción socioeducativa?**

Pues, es que, trabajar con, vamos a ver, si recibimos, si la población es nueva, cada vez tenemos más población y evidentemente a esa población hay que darle recursos. Y hay que darle recursos y...no sólo igualdad de oportunidades, sino que sean como equilibrados porque...sino conseguiremos guetos a lo mejor, y conflictos que se puedan prevenir ahora. Hay que hacer muchísima prevención, porque hay que ver qué tipo de población estamos, estamos creando, ¿no?. Y cómo va a convivir toda esa población extranjera, con la población que hay, con la población que viene de fuera, con la población de las grandes, de estas urbanizaciones que nacieron de hoy para mañana, de repente, todas estas torres de edificios...Es decir, todo esto hay que controlarlo, no pueden de repente salir 15 mil viviendas, o sea, a ver, qué pasa aquí, con esta población, qué recursos van a tener, qué no tienen...eso evidentemente hay que dotar de programas educativos y sociales, para esto. En definitiva, es esto, al cambiar la población hay un contexto diferente que hay que estudiar, y que hay que analizar y que hay que darle soluciones.

**Claro, como dices que hay más familias jóvenes, más programas educativos para la infancia...**

Claro, es que claro, eso cambia todo, hay que volver a estudiar y desde luego lo que está claro es que no podemos seguir, y de hecho bueno Culleredo no sigue, está también cambiando...Yo veo ayuntamientos de cerca, que siguen teniendo las mismas infraestructuras que hace 20 años y que no tiene nada que ver la población que tenía hace 20 años con la que tiene ahora.

Entonces bueno, el ayuntamiento tiene que ir cambiando en función de su población que está cambiando, y desde luego lo educativo y lo social, eso sí que tendría que ser lo prioritario aparte de poner más farolas y más, y hacer las aceras, poner las tiendas de alimentación, lógicamente. Y lo otro que está ahí, pero como es lo que no se ve..., se ve cuando luego hay conflictos sociales tremendos y...qué pasa, esos conflictos hay que resolverlos antes. Antes de que los chicos tengan este..., lleguen a estar en el paro todos juntos y a tener conflictos en la adolescencia fueron pequeños, y es en donde hay que hacer la prevención social y educativa. Con programas educativos, con programas alternativos de ocio, de deporte, de fomento de deporte para niños, para niñas, buscando la igualdad, la igualdad de género también. Evidentemente, que tampoco es igual la participación en los niños y en las niñas, eso es otro tema, pero está claro que pues, que el deporte, bueno por poner un ejemplo, no participan en igual manera en el deporte los niños que las niñas. Es decir, ahí hay mucho que estudiar, y hay mucho que ofrecer y hay también que buscar y concienciar a la gente de que es importante.

**En cuanto a la implicación de la comunidad en las actividades educativas, ¿hay participación de las familias?. Por ejemplo, asociaciones de vecinos...**

Sí aquí hay un tejido asociativo importante y que participa.

Las familias, pues mira, nos ocurre supongo, que en todas partes ocurre más o menos igual, que las familias participan más cuando los niños son más pequeñitos porque está como más sensibles, más motivadas. Y en la medida en que los niños van creciendo, que esa labor se va delegando a los centros educativos, erróneamente, pero que es así, van dejando de participar. Entonces, es decir, cuando son 0-3, 0-6, es muy fácil participar, incluso pues ya estamos viendo una mayor implicación por parte de la figura paterna, ¿no? Antes eran escuelas de padres, que no eran escuelas de padres, sino de madres, siempre eran madres, y luego bueno pues va bajando esa participación.

Y llega un momento que volvemos a lo de siempre, es decir, que sería el resumen de la entrevista, cuando llega la adolescencia apenas hay participación, o por lo menos no hay la que a nosotros nos gustaría, por parte de la gente joven, porque bueno, bien porque ya no quieren, ya casi es imposible ahí una participación conjunta entre los hijos adolescentes y los padres y las madres y en cambio, cuando hay más necesidades. Y bien, porque los chicos a esa edad pues es difícilísimo que se impliquen y el profesorado también está desautorizado, está muy sobrecargado, y también, es difícil también exigirles más porque quizás no puedan más, ¿no?. Es decir, yo creo que ahí, sí que hay un problema que resolver. Así analizando ya, hablando contigo, yo creo que ahí es donde habría que trabajar más el tema de la sensibilización y la participación.

**¿Y en cuanto por ejemplo, colaboración con los centros de salud o los institutos...?**

Sí bueno, aquí no tenemos queja. Y tanto desde Educación como desde los Servicios Sociales presentamos un programa a principio de curso de actividades y siempre bueno, pues intentan buscar, pues eso, calendarizar, programar para que entren esas actividades. Lo que pasa que te decía eso, a veces, les cuesta porque claro, ni pueden atender a todas las actividades que se ofrecen, porque sí que es cierto que es un Ayuntamiento que sí que tiene tanto en Educación como en Servicios Sociales, que oferta actividades que es dinámico, y que propone actividades a los centros. Y bueno, pues a veces tienen que hacer una selección.

Y los centros de salud también sin ningún problema, participan, trabajamos además aquí con familias que se atienden, sí, coordinadamente con los centros de salud.

**¿Cuál es el sentido, el valor que le concedes en el contexto en el que trabajas?**

La comunidad es el objetivo por el que trabajamos, con lo cual tiene el máximo valor, porque claro, la comunidad es el sentido de nuestro trabajo, trabajamos para la comunidad. Entonces, tiene todo el sentido, ¿no?.

Nosotros también trabajamos para la comunidad, la comunidad es la que nos va marcando pautas de trabajo, en la medida, en que la comunidad pide, deja, rechaza, nosotros tenemos que cambiar las dinámicas de trabajo.

**Y cuáles serían las principales repercusiones de las actuaciones que lleváis a cabo en la comunidad, que tú percibes. En qué medida repercute...**

Yo creo que esta pregunta...

**En las actividades que llevas a cabo en cuanto a la divulgación...**

Bueno claro, la actividad, perdón, la comunidad está vamos a ver, está informada a través del programa que se lleva desde aquí, ¿no?. Está informada de los recursos a los que tiene

acceso, la comunidad yo creo que, en general, sí que participa, sí que sabe dirigirse a los servicios sociales, sabe que tiene derecho a utilizar esos recursos, yo creo que sí que lo hace. Y en general la comunidad de Culleredo, yo creo que, o sea, aquí vas a la puerta aquí, en las oficinas sociales a los centros sociales, sabe a dónde acudir, no, en ese sentido, está informada de las actividades que hay. En general sí que participa, pese a que te diga que nos gustaría que participase más y yo creo que repercute en su bienestar.

Yo vamos, hablaría mejor una política, como técnica yo creo que hay muchas cosas que cambiar pero bueno que en Culleredo la sociedad está bien atendida, ¿no?. Y que desde luego, desde el punto de vista técnico, con todo lo que tengamos que mejorar, evidentemente, y a veces, claro, hay mucha población y bueno, nos gustaría ser a lo mejor más eficaces y ahí tendremos que buscar métodos mejores o quizás que tendrán que ampliar también los recursos humanos, no. Pero, porque está claro que técnicamente somos trabajadores y trabajamos un número de horas al día, aunque luego el lado humano...y a veces, es más que lo que nos marca el horario laboral. Pero eso ocurre siempre en los servicios sociales, trabajas con personas y la persona que estás atendiendo no le puedes decir: mira, es que son las tres y me tengo que ir. O que este es mi horario. A veces sí que hay que tener claro también que si trabajas con personas no puedes tener una mentalidad de horario y de cobrar a fin de mes nada más. Tienes que tener claro que trabajas con personas, con personas, con sus problemáticas, con sus circunstancias y su contexto.

Entonces....la pregunta cuál era....

### **Las repercusiones que tenían en la comunidad, en qué medida los servicios sociales...**

Bueno, claro, pues sí. De hecho los servicios sociales de Culleredo creo que son muchas veces un ejemplo para otros Ayuntamientos, ¿no?. Y eso, eso es porque repercute, por eso creo que en general es una población que está bien atendida, bien dotada de recursos con sus..., con sus necesidades nuevas que van apareciendo, pero bueno.

### **¿Cuáles son los criterios que se siguen para derivar a una persona a un servicios sociales especializado?**

Bueno, pues ya te dije, la persona entra por un programa de primera atención, un servicio de información y orientación. Entra en la primera demanda, a explicar su demanda, se le da una cita y entonces es una trabajadora social la que deriva a través de esa demanda a un servicio social especializado o a una UTS, al criterio del trabajador.

Es decir, si una persona entra por un problema de una atención por una discapacidad se le envía, se le envía a un servicio de valoración. Siempre que tengamos nosotros los recursos, ya queda su expediente aquí y se continúa trabajando con esa persona. A veces necesita más de un recurso, no sólo necesita ese, a lo mejor necesita el servicio de valoración pero también pues se le invita a que participa a un grupo de apoyo, porque lo necesita. Y a lo mejor, a ella y a su familia, no. No solamente a ella, porque a veces no puedes saber solo trabajando con esa persona, sino que tienes que trabajar con su entorno, con su unidad familiar. Entonces los criterios que se siguen son criterios sociales, y dependiendo de la demanda se deriva pues a un recurso o a otro, pero siempre entra por la misma, digamos, puerta de entrada. Se le escucha, su problemática, se le sigue citando, pero a lo mejor a través de las profesionales más especializadas en el tema.

### **Y en cuanto a la valoración de la labor comunitaria del trabajo en red, la satisfacción de las personas, de los usuarios, en relación a las actividades socioeducativas que llevas a cabo y de los servicios sociales en general...**

Sí, yo creo que en general, de hecho en los buzones de calidad sí que encontramos felicitaciones, porque claro si una persona viene con una problemática y se le resuelve o se le ayuda a resolver, claro, es bien valorado porque bueno, son temas muy delicados y la gente lo agradece, porque repercute directamente en su bienestar, ¿no?. Y luego la gente que participa, la gente que está concienciada es la que sigue participando, entonces la gente que participa está toda muy contenta.

El tema está en la que no participa y que no puedes saber el por qué. La gente que participa, desde luego, en cada charla, en cada actividad en general está muy satisfecha, porque nos lo demuestra no sólo verbalmente sino a través de los buzones de calidad, ya te digo, y lo dice y lo dice por escrito. Con lo cual, bueno, puede que a veces se quejan de que tienen que esperar para citas...pero bueno, es como todo, cosas que tenemos que mejorar, mucha población y bueno...pero es que esas son las menos, en general, yo creo que la gente que participa está contenta. Tenemos que intentar que ya participe más gente, claro, más gente, el mayor número de gente posible.

**En cuanto al trabajo en equipo, ¿cómo es el funcionamiento del equipo de servicios sociales?**

Pues a través de reuniones de coordinación que están sistematizadas, y bueno, hay unas reuniones de intervención que, quiero decir, también son periódicas, o semanales o quincenales, a criterio de las personas que están en..., de las trabajadoras y las educadoras sociales. Hay reuniones de equipo que son quincenales y luego hay supervisiones individuales que son entre la jefa de equipo y cada trabajadora.

**Ah, eso no lo sabía.**

Sí, que son mensuales, una vez al mes, o cuando lo demandemos, claro, porque, a veces yo tengo, casi ((diario)) depende de si estás trabajando y sacando una actividad, ¿no?, que es urgente.

Pero quiero decir, hay cierta, hay un sistema, eso, de coordinación sistematizado a través del cual nos coordinamos y trabajamos en equipo. Quincenales en equipo para exponer las actividades nuevas, evaluar las que están y para que todo el mundo pueda participar en la misma actividad, estar informado y pueda dar también su visión. Y además, como todos trabajamos con población, pues para poder también aprovechar y rentabilizar esos recursos.

**¿Y cuál crees que es tu papel dentro del equipo, dentro del equipo de servicios sociales?**

Pues, el papel es igual que las demás compañeras y compañeros del equipo. Es un papel participativo, al 100%, donde me siento con la total autonomía de poder, digamos, comunicar mi criterio y bueno, y luego se consensua, claro, a veces es lo más acertado pero a veces no lo es tanto, dependiendo de los motivos, ¿no?. Pero bueno, es un papel, no sé, participativo.

**Sí, sería el papel, claro, el papel de un pedagogo en el equipo...**

Sí, sí, pero bueno nosotros trabajamos en..., todos los profesionales son importantes. Es decir, están los pedagogos, están las psicólogas, están las educadoras sociales, las animadoras..., y todas son..., quiero decir, cada una expone su criterio y es respetado, totalmente. Para esto tenemos la..., cada profesión es valorada en sí por lo que representa y por lo que desenvuelve, ¿no?.

**Y ya para finalizar, a nivel general, en qué crees que tienen que mejorar los servicios sociales comunitarios, así a nivel macro, bueno, digamos a nivel general.**

Pues yo creo que tienen que seguir abriéndose, y dejar el tema asistencial, si es que alguno todavía lo concibe solamente con esa visión, y que no sean servicios sociales solamente para personas con problemas, sino que los servicios sociales tienen que ser abiertos [enfatisa] para toda la población, para la participación social. No solamente tienen que ser con recursos especiales para personas con problemas que no tienen, no sé, que, con unas carencias económicas, ¿no?, o con problemáticas. Sí que es verdad que a esos, claro, tenemos que atenderlos en primer grado pero los servicios tienen que ser sociales para toda la población [enfatisa], abiertos a toda la población y para participar activamente en diferentes, en diferentes ámbitos, ¿no?.

Entonces, y trabajar transversalmente con temas de cultura, con temas de juventud, con temas educativos, con temas medioambientales. No puede ser solamente, eso, los servicios aquellos de la caridad [con ironía], entonces si algún servicio social continúa o aún está así en precario, entonces para eso tienen que ser valorados, tienen que tener presupuesto y políticamente, bueno, pues desde luego últimamente, desde luego hubo un cambio político en el país [gobierno en coalición PSOE-BNG], y sí que se le da esa prioridad y esa apuesta social. Porque yo creo que una población que está socialmente, educativamente, bien, goza de buena salud, pues es una población rica, es una población rica y es una población desarrollada, ¿no?.

**Pues nada más.**

Pues que te sea útil.

## **Entrevista 2**

**Día:** 2 de febrero de 2009.

**Lugar de realización:** despacho de la profesional. Centro municipal de servicios sociales O Burgo.

**Duración:** 1 hora y 15 minutos aproximadamente.

**Antecedentes y resumen:** mediante el contacto previo establecido.

(...)

**¿Cuáles serían las principales habilidades y capacidades que crees que ha de tener en tu caso una profesional en los servicios sociales?**

A ver yo creo que las características principales de una persona que trabaje con gente, en general, y más en un servicio en el que vienen personas que tienen una problemática o una necesidad, creo que tienes que ser una persona con una capacidad de crear empatía, es decir, de ponerte en el lugar del otro. Tienes que ser una persona cercana, una persona que -aunque todos tenemos prejuicios y todos tenemos tal- tienes que intentar bueno pues dejar eso lo más apartado posible y tener yo creo que una visión amplia. Es decir, tener una mente abierta para que quepa todo tipo de posibilidades. También es muy importante no juzgar a la persona que te viene y para eso pues, ya digo, creo que tiene que tener una esa capacidad de intentar ponerse de intentar ponerse en el lugar del otro, sin prejuzgarlo de antemano y sin prejuicios que son inevitables y que a veces están ahí, ¿no?.

Pero bueno y el sobre todo ponerte en el lugar del otro, el también saber ser asertivos es decir, que en un momento dado tener que decir que “no”, pero cómo se dice ese no, no vale “pues mira tal”, y después hacer que la otra persona se siente cómoda, tranquila, porque uno de los objetivos que tenemos desde este servicio es dar apoyo emocional y sólo se puede dar ese apoyo si la otra persona, si se crea con la persona un clima de

confianza, y de, y bueno de estar a gusto y de seguridad porque si no...

### **Ya difícilmente...**

Poder llegar a lo que se pretende, ¿no?. Es un poco eso, ¿no?. Digamos que este servicio no es el servicio típico que puede entenderse en servicios sociales, ¿no?, de una trabajadora social, de dar recursos, ni gestionar pensiones ni....

(...)

### **Sí, para llevar a cabo tu trabajo, digamos.**

[Se lo piensa]. A ver dificultades..., así no encuentro..., a ver, una dificultad que puedo encontrar pues..., a veces es difícil el compaginar el atender a la gente y a lo mejor el tener toda la información, porque otro de los objetivos de este servicio es que yo debo tener actualizada toda la informa disponible sobre temas de (...) para poder informar a la gente. Léase información de recursos, como legislación, como...Y a veces bueno, eso, lleva mucho tiempo. Entonces bueno, sí que es verdad que estando yo sola y aún encima teniendo parte de mi jornada dedicada a otro servicio como es el X pues a veces sí que me veo con poco tiempo para poder estar al día en todas las cosas, es decir, que bueno pues sí sabes lo más así pero me gustaría a veces...Por ejemplo el tema de ocio y tiempo libre que es un tema también muy demandado (...), pues es un tema que sí que tendríamos a lo mejor que trabajar un poco más el buscar sitios, el buscar espacios donde poder realizarlo. Pero bueno, pues a veces el límite de recursos personales y de tiempo pues no permite trabajar tanto ese tema. Pero bueno, en realidad es un poco eso, el tener más tiempo.

### **¿Y cuáles serían los principales aspectos positivos que destacarías de tu..., las principales satisfacciones o...?**

A ver el trabajo que yo hago..., aparte que me encanta, a lo mejor una persona que no..., creo que esto también tiene que ser un poco vocacional y te tiene que gustar, porque si es una persona que no le gusta hablar con nadie el trabajar todos los días con personas con problemas, pues bueno, yo creo que si a uno no le gusta ya te desborda, ¿no?. Después lo que sí que es verdad lo que uno tiene que aprender cuando uno empieza a trabajar en este tema, y yo tuve que aprender, es a..., entre otras cosas, ser lo más objetivo posible e implicarte lo justo y necesario.

Es decir, es bueno, yo creo que es bueno implicarse y yo creo que me implico en casos pero sin perder de vista la objetividad, porque si uno se implica tanto que ya va la emoción por encima de la razón pues no funciona, ¿no?.

Entonces a veces, sí que hay situaciones la verdad que bueno, que hacen que pierda uno un poco de vista la objetividad, ¿no?, pero que...que bueno que hay que mantenerla lo más posible. Pero la satisfacción que más me produce yo creo que es el trabajar con la gente, es lo que me da la gente, lo que te cuentan, y el reconocer que hay situaciones tan diferentes que cada familia y cada persona es un mundo y que me sorprende...Hay un tema curioso que a pesar de haber muchas ayudas técnicas, es decir, pues hay grúas para poder levantar a las personas que están inmovilizadas, hay sillas para moverse en casas, hay adaptadores para cuartos de baño, y tal ...lo que siempre que me ha sorprendido más es la capacidad que tienen las personas para buscarse la vida y adaptar un cuarto de baño, que tú dices "bueno aquí imposible", para asear a una persona que está inmovilizada y que pesa ciento y pico kilos. Que a veces tienen una creatividad tremenda. Y después también cómo unas personas con unos problemas muy graves son capaces de tirar para adelante y de hacer que la vida sea agradable aun teniendo todos esos inconvenientes, ¿no?.

Y eso cuando trabajas pues me ayuda a que cuando veo a otra familia, pues me sirve todo,

es decir, cuando llevas tiempo, ¿no?, y ya vas viendo familias, pues aprendes y cada día aprendes algo nuevo. Y lo que más satisfacción te da pues son las personas que veo. Que a veces con poca cosa que hagas, que a veces te parece “bueno, esto no sirve para nada”, de repente alguien te devuelve pues una gran sonrisa como diciendo “de verdad me ha servido el hablar, de verdad me ha servido...”, aunque no le des algo físico, ni material, no le des una prestación, ni le des una pensión ni le des nada, le das algo que ves que ves que a la otra persona le ha servido de algo. Y eso, para mí eso es una satisfacción tremenda.

**En cuánto, a los valores en los que se sustenta tu práctica profesional, un poco crees qué...**

Hombre, yo creo que valores, los valores, primero es el respeto creo que el respetar la igualdad, igualdad no de género, sino igualdad de personas. Creo que las personas se deben de considerar...igualdad en todos los sentidos, es decir, estamos al mismo nivel como personas, somos los dos exactamente iguales como personas con los mismos derechos y las mismas obligaciones, en general, ¿no?, que cualquier otra persona...pero sí que es verdad que yo tengo que darle esa..., ofrecer por lo menos esa confianza, esa seguridad en lo que viene demandando la otra persona o yo se lo pueda dar. Pues quiero información o quiero orientación, o quiero consejo, pues eso es lo que yo tengo que ofrecer. Pero siempre bajo la igualdad, bajo el respeto máximo y bajo sobre todo el..., la predisposición de verdad a hacer las cosas porque, no sólo es mi obligación y mi responsabilidad el hacerlas bien, sino que creo que de verdad haciéndolas bien o intentándolo por lo menos, las cosas pueden mejorar y pueden cambiar. Y el final de todo, el objetivo máximo es que mejore la vida de las personas.

Hay algún comentario, que muchas veces, muchas veces, no digo muchas veces, alguna vez ha surgido, ¿no?, que algún usuario te puede decir “bueno, tú estás ahí gracias a que yo estoy aquí”, y yo siempre digo que no. Yo creo que si el usuario puede verse en una situación pues de...mala, en el sentido de que tiene una discapacidad, yo no estoy aquí porque él tenga una discapacidad. Es decir, estoy intentando cubrir esas necesidades pero creo que la persona, si esa persona pues estuviera cubierto económicamente, imagínate que todo el mundo estaría bien, tuvieran discapacidad o no, nosotros estaríamos trabajando en otro tema más allá, es decir, siempre iríamos a un bienestar mayor, ¿no?. Entonces, es verdad, que antes la gente iba en plan asistencialista total porque la gente no tenía que comer, no tenía dinero, pero yo espero que eso con el tiempo cada vez, bueno y hemos ido mejorando, servicios sociales no sea un tema asistencialista sino que sea donde se procure aquellos recursos o aquellas necesidades se cubran de bienestar que no sólo los dan pues temas materiales, como el dinero, tal.

De hecho pues el grupo, grupos que se hacen a veces de apoyo, no necesariamente, y la mayoría de las veces ni son ni personas con nivel económico bajo, ni personas que no tengan recursos, ni capacidades de desenvolverse solas, pero sin embargo hay esa necesidad de que cuando de repente pues eres, tienes que ser el cuidador de una persona mayor que empieza con problemas de Alzheimer pues te ves desbordado por mucho dinero que tengas o por mucho...es decir, y necesitas a lo mejor un sitio donde te ayuden a ver lo que te pasa, a superarlo y a bueno, pues, a afrontar esa situación, ¿no?. Entonces creo que los servicios sociales deben de ir en esa línea, ¿no?, y cuando más, eso es la pirámide de Maslow, cuanto más cubiertas tengamos la base de la pirámide, pues mucho mejor iremos subiendo, ¿no?. Pero lo triste es que siempre nos tengamos que quedar ahí abajo, entonces no hemos avanzado nada, ¿no?.

**En cuanto a la protección de datos, ¿cómo se lleva a cabo la protección de datos de las personas?**

A ver es que estamos en un momento de cambio también, pero normalmente cuando todo



funciona bien, y normalmente es así, es así casi siempre, pues cuando llega la persona aquí por primera vez..., no sé si alguien te ha explicado como funcionamos servicios sociales.

### **Me dijo un poco O.**

Te voy a explicar yo, así en cuatro líneas. A lo mejor es que necesitabas alguna información más.

Llega un usuario, ¿no?, el usuario tiene que pedir, todas las personas que vienen a Servicios Sociales, tienen que entrar siempre con una cita. Es decir, previamente tienen que pedir una cita, si es urgente se le atenderá en el momento, y si no es urgente cuando le toque. Pero siempre deben de pedir una cita, entonces, cuando llega el usuario llega o bien por teléfono o bien aquí que es arriba y llegan a la recepción. En la recepción hay un auxiliar de información, bien S. bien P. que lo atiende. Esta persona, bueno te voy a explicar un poco los servicios sociales; esta persona que está aquí [auxiliar de información] es muy importante porque según como la atiende al usuario la persona dirá “yo no vuelvo” o dirá “pues mira que bien y tal”. Entonces, yo creo que tanto S. como P. que además creo que lo hacen muy bien, son muy importantes, primero para darle confianza a la otra persona de que es el sitio al que quieren venir, y segundo para filtrar porque hay gente que quiere una cita y después resulta que después empiezas a indagar y la cita es en educación, porque el tema no lo llevamos desde aquí. Entonces hacen esa función.

La persona que está en recepción, el auxiliar de información le da cita, si es la primera vez que viene, le dará cita con la trabajadora social de primera atención que es C. en el servicio que se llama SIOP, que es el Servicio de Información y Orientación Personalizada. Esta es la trabajadora social C. que ve siempre cualquier persona que venga por primera vez, siempre tiene que pasar por C. Entonces C. la ve y dice pues efectivamente lo que quería esa persona era información y nada más, el señor se va para su casa y punto. Pero resulta si ve C. a un usuario que lo que quiere pues imagínate es que tengo a mi mujer muy enferma, yo soy mayor no puedo levantarla, y necesito a alguien que le ayude a asearse, tal. Entonces ya es un caso que necesita otro servicio. Entonces C. lo derivaría, hay 3 UTS; UTS son Unidades de Trabajo Social, sabes, ¿no?.

¿Tú que habías hecho?

### **Educación Social y Pedagogía.**

Entonces ya sabes de esto, vale. Entonces, hay tres ¿porque hay tres?, porque el Concello se dividió por número de población en 3 partes. Y cada UTS (Unidad de Trabajo Social) tiene una trabajadora social y una serie de parroquias y de calles que le corresponde a cada UTS. Entonces, depende donde viva el señor C. lo deriva a una de las tres. Imagínate que lo deriva aquí en la UTS1. Pero resulta que este señor tiene además su mujer que necesita el aseo y el servicio de ayuda a domicilio, necesita, tiene un certificado de minusvalía su mujer. Entonces la UTS1, que en este caso es B., cada trabajadora social tiene una UTS, pues cogería y ella le haría la gestión del servicio de ayuda a domicilio, que el señor demandaba para ver si se le puede dar o no, pero además me lo derivaría a mí (...). También puede ser que este señor (...) no necesita nada más que una información entonces la trabajadora social de primera atención le pregunta, “mire ¿usted quería información más detallada porque tenemos un servicio tal?”. “Ah sí”, pues entonces también me lo derivan a mí. Y cualquiera de las UTS me deriva a mí.

Entonces cuando llega aquí a C. se cubre esta hojita azul, esta hoja, y en esta hoja azul por atrás hay un tema de protección de datos en el que se dice que la persona permite que se recojan los datos aquí, que tiene el derecho de poder cancelar todo este expediente cuando quiera y de verlo cuando quiera pero que nos da permiso para tener estos datos

aquí siempre que sean pues confidenciales y de aquí no salgan, ¿no?. Y eso es lo que firma el señor, eso ya lo que firma con C. y esa hojita azul ya va todo el expediente, ¿vale?, se cubre eso.

Y después cada una de las personas profesionales que va trabajando con esta persona, una vez que esta persona pasa de aquí a cualquiera del resto, es decir, aquí es primera atención y sólo tenemos hojita azul, pero si ya pasa para aquí ya pasa a tener un expediente, entonces ya tendría carpetas y cada carpeta depende de un servicio. Es decir, la SVOMD tiene la azul, PAAD tiene la roja, cada carpeta tiene un color y corresponde a los servicios que utiliza un señor. Una persona puede tener la roja, porque tiene servicio de ayuda a domicilio y no tener certificado de minusvalía. Imagínate yo que sé...

### **Pero por ejemplo, entonces una persona tiene varias carpetas...**

Sí, y normalmente tiene. (...) Puede tener una sola que es la de entrada, o puede tener pues azul porque es un señor con certificado de minusvalía, amarilla porque trajo documentación porque no sé qué, roja porque tiene servicio de ayuda a domicilio, tiene apoyo psicológico que es otro servicio, entonces tiene la gris, en fin, que va teniendo todo eso. Esto para que te enteres un poquito así porque sé que es complicado, ¿eh?. Pero te das cuenta, ¿no?, es decir, llega la persona siempre la ve una trabajadora social, de hecho aquí en servicios sociales hay cuatro trabajadoras sociales, pero una que es C. solo va a ver la señora que viene por primera vez.

Y aquí tenemos una..., el protocolo que se hace de entrada, el proceso es viene la persona va a C. siempre que sea la primera vez que viene, o que haga más de un año que no viene por aquí para nada. Es decir, vino hace dos años pero entonces, como se supone que la demanda de aquel día ha cambiado vuelve a pasar otra vez por C. Porque cuando lleva..., a no ser que tenga certificado de minusvalía, bueno que también pasa por C. Pero los expedientes se cierran cuando pasa más de un año sin utilizar, porque si no tendríamos ahí...y después si recuperan si la persona vuelve. Pero vuelve a pasar otra vez por C. con otra demanda diferente, con una situación distinta. Y eso es un poco el proceso que se hace en servicios sociales que es importante. Es un poco, bueno, después cada persona tiene sus servicios, pero bueno es un poco eso (...).

Lo que pasa que también estamos en un momento de cambiar, y por eso...

Pero bueno, un poco la estructura es esta.

### **Vale.**

Entonces, ¿cómo llega a mí?. Pues llega cualquiera, pero siempre ha pasado por la trabajadora social por lo menos de primera atención con lo cual la protección de datos que me preguntabas ya la tiene firmada el primer día que viene, para no hacerle firmar nada cada vez que viene. (...) Es que mira, tiene aquí, dice:

“Don fulanito tal tal, en cumplimiento do establecido na *Lei orgánica 15/99 de protección de datos del 13 de diciembre* (...) autorizo de manera expresa e inequívoca ao equipo profesional de servizos sociais do Concello de Culleredo para a inclusión dos meus datos no sistema municipal de tratamento da información, valoración social, intervención persoal e familiar da área municipal de benestar social, que ten como soporte documental o conxunto de formatos que se agrupan no Manual GENS (ahora te explico qué es) onde se recollerá o seguemento do meu expediente, recabar ou proporcionar información a outros profesionais e organismos sempre que redunden en beneficio da solución do meu caso. Doume por informado de modo expreso, preciso e inequívoco da existencia dun ficheiro, do carácter obrigatorio, pola contra voluntario das miñas respostas as preguntas que se me formulen, da consecuencia do suministro de datos ou da negativa a suministrarlos aos profesionais que me entrevisten e das posibilidades de

aceptar os dereitos de acceso, de cancelación dos datos así como a opoñerme que os meus datos figuren nos ficheiros municipais dos servizos sociais. (...) da identidade e dirección do responsable de tratamento de datos, e a secretaría xeral do concello, tal, tal” y firma.

¿Qué es el Manual GENS? Pues, nosotros para empezar a trabajar, tenemos una serie de formatos, a ver tenemos un proceso, este es el proceso que te comenté. Pero cada persona que participa en este proceso tiene que cubrir una serie de papeles. Entonces, la trabajadora social de primera atención cubre esta fichita. Esta digamos que, digamos que es el formato uno del protocolo, del Manual GENS. Le llamamos manual GENS porque es un manual de formatos que recogen todos aquellos documentos que se cubren o se necesitan para llevar a cabo el proceso que hemos, el protocolo vamos, el proceso todo desde que llega un usuario a servicios sociales (...). ¿Entiendes?, un montón de papeles, después hacemos intervención con el usuario, o sea intervención donde está el diagnóstico de la intervención de la persona, donde está lo que se quiere hacer, por áreas, en el área de salud, en el área de educación, en el área laboral, qué tipo de cosas (...). No sé si alguna otra cosa más.

**En cuanto a las actividades que se..., planteándolo desde la perspectiva educativa, la práctica socioeducativa, ¿cuáles son los grupos prioritarios de población con los que trabajas?**

A ver, la población, la mayor parte de la población, con la que más se trabaja, no que sea la que hay más sino la que más viene aquí, son personas con una discapacidad intelectual sobre todo enfermedad mental, discapacidad psíquica, jóvenes, jóvenes, y bueno quizás son con los que más se trabaje, no es que sea la población que más haya. Pero es con la que más se trabaja porque quizás es la que también menos habilidades personales tiene y menos recursos hay en la sociedad también para cubrir las necesidades de estas personas. Entonces quizás sea con el colectivo con el que más se trabaje.

**¿Y la demanda que parte de la propia persona, del servicio, o sea, a la hora de llevar a cabo una...?**

A ver muchas veces vienen demandando una prestación económica o demandando algún tipo de recursos más material por lo que tienen que venir por aquí, (...), pero a raíz de hablar con la trabajadora social, entonces le da a conocer el servicio, entonces sí que ya vienen al servicio. No es que la persona venga demandando este servicio desde el principio, no, más bien es cuando entran aquí y, o cuando se hace, que sí que es verdad que se nota a veces, cuando se hace alguna...

**Alguna campaña...**

Efectivamente. Entonces sí que la gente dice, “pero entonces ahí hay eso...”. Entonces sí que viene.

**¿Y qué tipo de intervención se realiza, de tipo individual o grupal?**

Se puede hacer de las dos maneras. La grupal funciona muy bien, de hecho aunque no se llevó directamente desde este servicio, lo lleva otra compañera, pero sí tienen que ver con la discapacidad, están los grupos de apoyo. En este momento hay funcionando el grupo de apoyo para personas con..., para cuidadores de enfermos crónicos, también se llevan, bueno, a veces otra serie de actividades así en grupo como puede ser, pues a veces vemos que hay varias personas que necesitan pues no sé, un aprendizaje en habilidades básicas de la vida diaria como puede ser la cocina, tal, que a veces se juntan 3 o 4 personas y se hace ese tipo, de tal. Pero sino es individualizado.

Que a veces lo que se necesita es a la persona acceden a los dos tipos de metodología, es

decir, que a veces se trabaja de forma individual con esa persona pero también acceden a cosas que se hacen en grupo.

**Fundamentalmente, ¿dónde se trabaja más: en el domicilio, en el centro, en otros espacios...?**

A ver las entrevistas la mayoría de la gente, a no ser que sea algún caso más tal, que nosotros también tengamos que ir pues porque tengamos que hacer un informe, y tienes que ver la situación, la gente prefiere venir aquí, y se hacen aquí en despacho. Pero después una vez que empiezas a trabajar con la familia sí que se suele tener que trabajar en el domicilio.

Y entonces bueno, a veces sí que se trabaja..., si es intervención desde luego tiene que ser, no es aquí, es en el domicilio, es en el acompañamiento al médico, es bueno, es el acompañamiento a un centro de actividades o bueno, se...

**¿Y qué tipo de estrategias utilizas en la relación con las personas, los usuarios...? O sea, ¿para realizar la intervención qué tipo de estrategias pones en marcha?**

Pues estrategias, a ver, lo primero cuando viene la primera vez la persona se intenta ver en qué situación se encuentra que es lo que demanda, y a veces no es una demanda explícita. No te dice, "es que yo necesito apoyo, que alguien me entienda", no. A veces va surgiendo a lo largo de la entrevista, de hecho, las entrevistas yo las tengo asignadas, son de una hora, hora y pico, es decir, que son largas. Y en ese tiempo da para que una persona hable, ¿no?. Hable y hablemos lo suficiente como para a veces conocer cosas que a lo mejor en una entrevista más corta, pues no te da tiempo, pero que ahí se cubre un cuestionario que ya está elaborado en el que se preguntan temas no sólo de datos personales, sino también de características de cada uno, de forma de ser, y entonces bueno, pues ahí van surgiendo..., a veces una pregunta no tanto para saber la respuesta solo, sino para que a partir de la respuesta vayan surgiendo temas, bueno, pues que hacen a la persona encontrarse más a gusto, comentar lo que quiera comentar, y de ahí van surgiendo posibles demandas o posibles necesidades.

Entonces la persona te cuenta lo que sea y a veces, pues tú tienes que ir conduciendo la entrevista de manera que vayan surgiendo cosas, o esa persona se vaya planteando cosas que cuando tú le vayas a ofrecer pues "¿y qué le parecería ir a alguna actividad?", "y no cree que esa insatisfacción que tiene personal," "sí es que la verdad es que desde que tengo esta discapacidad esto es horrible, pues no sé...", en fin. Ir reconduciendo de manera pues que salgan cosas. "Y bueno ¿y es que hace algo?", "no" "¿y antes hacía?" "Sí, claro, y ahora como no hago nada". "Pero puede hacer". "No, pero yo qué voy a poder hacer, si antes podía andar y ahora no ya no puedo hacer nada". Entonces ir cambiando esa filosofía, que es muy normal que pase, de que pues ya si no puedo hacer lo de siempre ya no puedo hacer nada. Gente, sobre todo gente de 40 años también que han trabajado durante 20 en un trabajo, imagínate, pues una persona fue fontanero toda su vida, y de repente tiene un problema físico que le dan una incapacidad laboral para ese trabajo, con lo cual no puede trabajar nunca más de ese trabajo ni de nada parecido, pero que cobra prácticamente el 60% del sueldo, porque es una incapacidad total, una absoluta, y que de repente dice "y además a mi edad con cuarenta y tantos años, ¿qué voy a hacer?", bueno, pues es cambiar un poco esa visión de lo que tienen por delante, digamos, "ya que me queda... pues nada". "Pues no", entonces es cambiar un poco eso. Entonces a partir de ahí, si esa persona decide seguir viniendo ir planteando actividades que podría hacer durante la semana, qué cosas podría hacer, cómo podría cambiar su formación laboral, por ejemplo, qué cosas podría hacer. Bueno ir reconduciendo todo eso con apoyo de que vaya al centro especial, digo, al centro especial, a un centro para la promoción de empleo [interrupción telefónica].

## **De los diferentes programas de información, de prevención, ayuda a domicilio ¿Cuáles consideras más importantes?**

A ver importantes son todos. Dependiendo del caso. Es más hay casos de..., pues dices el servicio de ayuda a domicilio, pero hay casos en los que lo que no le hace falta es el servicio de ayuda a domicilio porque tendría esa persona que empezar a hacer las cosas. Es decir, quiero decir con esto que todos los recursos son buenos y necesarios dependiendo del uso que se le dé, ¿no?.

Lo que está claro es que aquí entra una persona y lo que se atiende, más bien, trabajamos con una metodología sistémica, con lo cual no sólo es la persona individual, sino que es su familia. Pero es esa persona, no es la persona de, bueno pues solo la atiende R. porque está de discapacidad, y ya las demás nada, o ahora la atiende la trabajadora social X. porque le toca por zona, tal, no. Yo creo que es un trabajo de todos. Y de hecho, es que quizás sería importante que tú, no sé si conoces el funcionamiento del centro. Deberías empezar por cuál es primero la filosofía de este centro que eso quizás quien mejor te lo puede decir es T. que es la Jefa de servicio.

## **Es que con ella aún no tuve oportunidad, entonces me dijo que podía leer los documentos, la memoria...**

Claro, pues eso, si empiezas por la memoria, tal, a lo mejor te sería más fácil entrevistar a la gente porque le podrías preguntar cosas a lo mejor de la memoria que no te... ¿y esto?, pero por qué ponéis esto en la memoria...Y a lo mejor sería bueno que empezaras mirándolo.

Te voy a explicar así, general, un poco así, *grosso modo*. Vamos a ver un poco la filosofía de este centro no es una filosofía pues asistencial nada más que tal, bien. Sino que siempre se está haciendo cosas pues se intenta buscar recursos nuevos y dar salidas a demandas que van surgiendo nuevas, porque la sociedad es dinámica, por lo tanto, los servicios que nosotros ofrecemos también tienen que ser cambiantes. No valen unos servicios, ahí, estancos, aquí se dan PNC, se da, se gestionan prestaciones y..., no.

Entonces, hay cosas básicas que son, que bueno, pues que hay que hacerlas porque son así y son imprescindibles, pero a partir de ahí después se trabaja, no sólo es la metodología de recursos y prestaciones sino que lo que se busca es saber exactamente qué demandas tienen las personas y qué necesidades, que a veces son las mismas y a veces no. A veces la gente te viene demandando, “es que yo necesito...”, yo sé qué, pues un empleo y tal, y a lo mejor esta persona “mire, es que tienen incapacidad absoluta es que no puede trabajar”. A lo mejor que lo que, hay que cambiar. Y ese es el trabajo que haríamos el resto de profesionales.

Entonces, todo usuario que llega aquí, como te decía, una vez que ya se ve que no sólo información, por eso este servicio es servicio de información y orientación personalizada [enfatisa], que son las entrevistas personales que hace C. una vez que ya le ha dado esa información y esa orientación pero se ve que necesita otro tipo de recursos pasa aquí. Y una vez que pasa aquí ya es una unidad familiar con la que hay que trabajar, ¿no?. Entonces, la titular que le..., que va a tener este usuario va a ser el de la trabajadora social de la zona que viva. Pero aunque esa persona sea el titular y sea la persona de referencia el profesional la trabajadora social de la UTS, vamos a trabajar todo un equipo de profesionales si es que el caso es complejo. Si lo único que necesita es la tramitación de un certificado de minusvalía, pues entonces ya no necesita que intervengamos nadie más.

Pero si esa persona que solicitó el certificado de minusvalía, pues la trabajadora social ve que está, pues que no encuentra trabajo que está como te decía, que está como te decía pues antes, ¿no?, que llevaba 20 años trabajando en lo mismo, que cree que ahora no sirve para nada, que ahora ya tal...pues entonces sí que hay deriva a otros profesionales y se

empieza a trabajar con esa familia, con esa persona. Entonces hay reuniones de intervención que nos reunimos una vez a la semana, los miércoles, nos reunimos todo el equipo de los profesionales de intervención, que son todos aquellos profesionales que podemos trabajar con un caso. Entonces nos reunimos una vez a la semana y es cuando se ve, que a ver, qué hacemos con esta persona, qué creéis que le podemos ofrecer, por dónde se puede trabajar... y entre todos, pues que se ve mucho mejor que con uno, pues, que uno solo, pues es cuando se determina cómo podemos ayudar a esa persona que mejore su situación.

Y no sé yo porqué te estoy contando todo esto, qué me preguntabas...

### **Porque te había dicho de los diferentes programas, ¿qué considerabas...?**

Ah, más importante. Y en realidad todos son igual de importantes, dependiendo de la necesidad de cada uno. Y a veces pues necesita un servicio de ayuda a domicilio al principio, para luego necesitar pues el ir a un grupo de apoyo porque bueno, o el necesitar el apoyo de una educadora que vaya a un acompañamiento a... porque al principio es que bueno esa persona no puede ni moverse, a lo mejor no tiene habilidades para explicarle al médico lo que le pasa, o para... todo eso, bueno. Pero todo eso... a ver la filosofía aquí, es que cuando tú intervienes con una persona llegue a ser lo más autónoma posible [enfatisa], si es autónoma del todo, genial. Entonces, bueno, es ir también quitando recursos que en un momento dado pueden ir haciendo falta pero que bueno (...).

Todos los recursos tienen un objetivo, por ejemplo, si es una persona que no se puede mover y necesita alguien que la asee, y no se va a poder mover nunca, pues ese va a ser crónico. Es decir, va a necesitar siempre el servicio de ayuda a domicilio, pero a lo mejor hay otras cosas que bueno, pues van a facilitar más... es decir, hay temas que son puramente asistenciales y que no pueden ser de otra manera pero hay otras cosas que pueden hacer que cambie la situación, no, que bueno, que suelen ser también muchos aunque no los parezca. Y que a veces los recursos que se ofrecen no siempre son, no siempre que alguien viene con un problema la solución está en darle algo, darle me refiero pues una pensión, una prestación, una actividad... A veces es dar otras cosas, darle habilidades o crear esas, desarrollar esas capacidades que probablemente tenga pero que no están desarrolladas para que esa persona consiga las cosas por sí misma. No es tanto que desde aquí se le dé todo para que pueda apañarse ese día, sino que se le den las herramientas y las habilidades que le permitan que esa persona pueda, tal. Eso no quiere decir lo que te digo que si una persona, esta persona siempre, hay cosas que son así y no se pueden cambiar, ¿no?, y bueno.

### **En cuando a la planificación, seguimiento y evaluación de las actividades, ¿cómo se realiza por ejemplo en el caso de tu servicio? (...)**

A ver aquí tenemos, en general el servicio, todos los, todos los servicios y todas las actividades de este centro se hace en una memoria anual y en esa memoria anual se refleja tanto temas objetivos como también apreciaciones y observaciones que se han ido recogiendo a lo largo de todo el año. Esas memorias no sólo se presentan, que las tenemos que presentar, porque tenemos que presentar una memoria oficial, tal, sino que también las comentamos los profesionales. Entonces, ahora que tenemos el plazo 15 de febrero y aún la tengo sin hacer, tenemos que presentar las memorias, pues a partir de ese día lo que se hace es poner normalmente para que cada profesional vaya contando su memoria, no a lo mejor todo exactamente a lo mejor, como está escrito, pero sí el contenido básico de lo que pone en la memoria para que todos conozcamos lo que hicimos cada uno y con eso todo, las memorias también sirven para reflexionar y ver, joba, pues este año, como nos pasó algunos años, “¿cuántos inmigrantes hubo? hubo muchísimos”, pues entonces habrá que crear y de hecho se creaban pues servicios o grupos para explicar pues las cosas básicas para las personas extranjeras, de cómo se

desenvolvía..., como se hacía un DNI, los papeles, en fin, cosas básicas, ¿no?, cómo funcionaba aquí el tema de la seguridad social, lo del médico, y por eso pues para eso nos sirve el hacer esa memoria y el verla todos los profesionales, para ir reflexionando y ver, bueno, pues...

Y porque a veces está tu compañera al lado, y aunque normalmente intentamos vamos, enterarnos de todo, pero a lo mejor hay cosas, “joba, pues no me daba cuenta yo de que...”, o sobre todo porque tú lo ves todos los días, y no haces esa reflexión final. (...). Quiero decir que esa reflexión es la que hacemos todos los años y a partir de ahí..., después bueno hay cosas puntuales, que si se hace una campaña sí que se hace una evaluación.

Imagínate, se hizo un encuentro, ahora estoy hablando de voluntariado, ¿no?. Pero se hizo un encuentro de solidaridad y voluntariado, pues ese encuentro sí que se hace después una evaluación, de cosas puntuales. Pero la evaluación digamos grupal de lo que se hace pues es a través de la memoria, en fin que bueno. Y por eso también a partir de ahí, de esa memoria, pues también la jefa de servicio es la que ve que “pues bueno, pues aquí haría falta más recursos o aquí menos, o aquí cambiamos ese recurso para aquí porque ahora hay una demanda mayor de esto, bueno, no sé”. Quiero decir que se hacen reestructuraciones y bueno, cosas diferentes.

**Y en este tipo de actividades que llevas a cabo, ¿qué recursos se suelen utilizar fundamentalmente?**

A ver, a parte de los recursos municipales que tenemos, bueno, hay recursos que son propios de bienestar social que estos recursos pueden ser pues “Aulas abiertas”, que ves ahí, esto es algo organizado desde aquí. Es decir, recursos de actividades que se hacen desde aquí, desde servicios sociales.

Luego hay otra serie de actividades que hay municipales, por ejemplo el Concello saca todos los años en el mes de octubre una serie de actividades municipales...después, está el conservatorio de música, que tiene una serie de cosas..., bueno, hay una serie de, y de las otras áreas, pues de educación que también saca actividades, igualdad que también saca actividades, bueno, pues todas esas son las que utilizamos tanto las nuestras tanto como las del resto (...).

**Que vas contactando con...**

Claro, con incluso con asociaciones de voluntarios, como puede ser pues no sé Fonseca o como puede ser Cruz Roja, que en un momento dado a alguien le vendría bien un voluntario, no lo hay aquí, pues, es decir, que en realidad se está en contacto con todo lo que se puede para conseguir, por eso es tan importante lo que te decía yo, de estar, de conocer los centros, de estar al día de lo que hay, y que eso lleva a veces tiempo, porque además a mí me gusta no sólo tener un folleto de un sitio sino ir al sitio hablar con ellos, ver en realidad cómo es, entonces bueno, es algo que también tengo contemplado. Y bueno a la mayoría de los sitios, bueno, muchos he ido pero bueno. Después la gente cambia, también me gusta presentarnos, porque bueno sabiendo lo que hay así mejor...

**Y un poco en cuanto al papel de la educación en los servicios sociales comunitarios, ¿cómo crees que se valora la educación dentro de los servicios sociales comunitarios?**

Pero la educación en qué sentido, ¿la educación formal, la educación informal?

**Un poco lo que sería prácticas educativas, porque siempre ha habido la idea más como prestación por ejemplo, Culleredo, siempre se dice que se realizan más actividades de tipo educativo, actividades de tiempo libre... ¿cómo crees que se**

## **valora la perspectiva educativa en general en los servicios sociales?**

A ver, no sé muy bien a qué tipo de educación te refieres, pero vamos a ver...pero ¿la educación a la población dices? ¿O la educación...?

**Por ejemplo, a lo mejor el apoyo que haces tú en un domicilio pues para mí ya sería algo educativo, no es algo que tú vayas allí le dices pues..., la educación en ese sentido, las diferentes actividades que realizáis cómo crees que se valora.**

A ver, tenemos desde la educación más formal entre comillas, digamos, por ejemplo, las “Aulas Abiertas” que eso sí que es formación, digamos, desde alfabetización, a lo que es personas que tienen unos desconocimientos del ordenador, o del móvil, pues eso en cierto modo es educar en ese sentido. Pero no sólo en ese sentido, sino que también se educa en valores, porque a la hora de hacer una campaña como se viene haciendo todos los años por el tema de discapacidad en los colegios, con niños pues de 5º y 6º de primaria, pues eso es educación, es sensibilización, pero yo creo que ahí también se educa en valores, ¿no?.

Cuando se habla de vamos a los colegios a hablar de temas de solidaridad y temas de voluntariado, yo creo que también es educar en valores. Digamos que es una educación la que se da desde aquí es una educación transversal, no tanto formal, yo creo que sí que es una educación que se da transversalmente a lo que es la educación que se puede dar en cualquier centro, ¿no?, más educativo. Y no sé si es tanto, a ver, partiendo de la base de que yo creo que la educación es importantísima, y que educar es más que formar a alguien en habilidades de algún tipo, ¿no?, y que creo que educar deberíamos educar todos, pero no en servicios sociales, sino educar todos, desde los ciudadanos como ciudadanos, creo que se educa a alguien diciendo: “oye niño, no tires ese papel”, como decir niño también puedo decir mayor que también lo hay. Y creo que eso es educar, ¿no?, y creo que hemos perdido un poco el sentido de la responsabilidad cívica que tenemos cada uno como ciudadano. Entonces creo que cada uno ahora, estamos en un momento, me estoy poniendo toda filosófica [se ríe] (...), no, es que creo que estamos viviendo un momento en el que creo que ya ha llegado el punto de inflexión en el que somos, se nos ha..., se, hemos hecho una sociedad, porque todos formamos parte de ella, muy individualista, muy competitiva, muy poco comunicativa y eso está generando unos desórdenes, digo desórdenes porque la gente ya no se sabe ubicar, no, y unas frustraciones en las personas tremendas, ¿no?. Y eso yo creo que es, que es por falta sobre todo primero de comunicación, cada vez nos comunicamos menos, y creo que también por una falta de responsabilidad social, es decir, cada vez somos menos participativos, somos eso, menos comunicativos, somos menos solidarios a pesar de que siempre estamos hablando de solidaridad y de trabajo en equipo y de tal, pero cada vez parece que somos menos.

Entonces, en ese sentido, creo que todos tenemos nuestra responsabilidad y nuestro papel, ya como ciudadano, pero si nos vamos a los servicios sociales pues como otras entidades que están de cara al ciudadano y que en contacto directo con el ciudadano, creo que tenemos también ahí una obligación, una obligación moral y una responsabilidad de tener esa parte también educativa. Desde la persona que entra por la puerta, diciéndole de buenas maneras y bueno y dependiendo del momento, que hay que saludar, y que el trato tiene que esperar su turno, y que hay unas normas hasta bueno, pues hasta lo que es más profundo en la intervención que ya es aprendizaje de unas cuestiones concretas, ¿no?, que creo es a través de la educación y sobre todo la educación en valores, ¿no?, el respeto a los demás, el respeto...y creo que eso creo pues creo que es algo que se transmite. Que supongo que...

**Y crees que es difícil a lo mejor desde los servicios sociales llevar a cabo esta perspectiva educativa, ¿quizás por la visión que hay más o sí que se lleva a cabo...?**



A ver sabes que pasa que yo creo que las personas no nos podemos, no somos, una persona no es alguien que se pueda dividir en trocitos, ¿no?, y esta es mi parte pedagógica, y esta es mi parte profesional sanitario, y esta es mi parte...creo que es todo uno, ¿no?. Y por eso creo que bueno, que a veces es complicado.

Creo que todos debemos de tener esa parte, igual que, a ver, una persona que sea muy profesional en una cosa y muy técnico de algo, no quita para que si, para poder transmitir, por ejemplo, imagínate, un informático, pero puede ser muy bueno en informática, pero si tiene que enseñarme a mí como funciona la base de datos y no sabe comunicarse conmigo, no me lo sabe transmitir, pues será muy bueno haciendo la base de datos, pero si no llega a mí que soy la que me tengo que enterar, pues de nada vale, ¿no?. Entonces aquí uno puede ser muy profesional y de cómo se encuentra a una persona, y de qué debe de hacer y tal, pero si yo no soy capaz de contactar con ella, ni hacer que esa persona pueda hablar conmigo, pues difícilmente. Es como el médico que es muy bueno, no si cuando ve una radiografía, tal y cuando diagnostica perfectamente y opera de maravilla, sí, pero al señor no es capaz de decirle lo que le pasa, ni de llegar al señor, ni que el señor venga a la consulta, pues no...entonces creo que hay cosas que no se pueden dividir, ¿no?.

Y después la parte educativa, educativa, sí que la hay, porque todo lo que son temas de sensibilización pues yo creo que es un tema educativo, ¿no?, es decir, campañas de prevención de sida, que también se hacen desde aquí que, en fin, un montón de cosas que, además yo no creo que sustituyan a nada, simplemente lo que sí se debe de hacer es complementar y si alguien de otra área como puede ser la educativa, trabaja un tema que es el mismo que podemos trabajar desde aquí, pues tendrá que ser complementario. Porque de nada vale que se trabaje en un lado una cosa y aquí volvemos a trabajar lo mismo, eso si ya se hace vamos a complementar lo que no se hace. Porque si todo esto pues se trabajara desde educación, que a lo mejor podría ser, o desde los colegios, o si desde los colegios se trabajara pues eso, tema transversales como son tema de valores, la solidaridad, pues la igualdad de género, todo eso, pues a lo mejor, no tendríamos cabida nosotros, pues como hay temas que no se trabajan...O a lo mejor sí tendríamos cabida, porque parece que uno siempre asocia si te dan los mismos todo parece que no le das la misma importancia que si de repente te viene algo de fuera y te lo dan de otra forma diferente, igual también enriquecedor, ¿no?, yo creo que todo es complementario, yo creo que, por ejemplo cuando hay ese tema que se dice, claro, pues los psicólogos van a quitarle el puesto en mediación por ejemplo a los abogados, o los abogados...creo que Dios mío, si son disciplinas, y en ese caso tan dispares...yo creo que todo es complementario.

Y la forma que hay de hacerlo bien es trabajando en equipo y eso a veces es lo que cuesta más. Yo creo que bueno, que el objetivo más último el de las personas, de las personas de los centros digo, es favorecer el mayor bienestar a los ciudadanos, pues bueno, vamos a intentar hacerlo. O el hacer una sociedad más capacitada, más formada, más...

**Entonces tú propuesta para mejorar esta parte educativa sería a través del equipo...**

Y yo creo que también el que haya distintos profesionales. Si te fijas hay pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, trabajadora sociales, educadoras sociales...y creo que eso es enriquecedor y que cada uno tiene su parte, y que nada es excluyente, pero sí que es necesario trabajar conjuntamente porque si no no funciona.

**Y también en relación al trabajo en equipo, ¿cómo funciona el equipo de servicios sociales en el centro?**

Pues aquí en trabajo en equipo lo tenemos bastante contemplado, en el sentido de que cada UTS tiene una educadora, ahora bueno porque hay alguna persona que falta, pero cada UTS tiene una educadora. Entonces digamos que se forma un equipo con la UTS, la

educadora, entonces hay varios profesionales que estaría el servicio, la profesional que lleva este servicio, el PAAD que lleva mi compañera E., que es todas las ayudas en domicilio que hay, las prestaciones que hay de ayuda a domicilio que es otro profesional y luego está la psicóloga, que es la que lleva todo el servicio de grupos de apoyo, tanto de mediación que también lleva temas de mediación como de grupos, ¿no?. Entonces digamos que las trabajadoras de cada una de las UTS y estos otros tres profesionales junto con las educadoras, formamos el equipo de intervención, que no nos juntamos a lo mejor todas, porque nos juntamos por UTS, ¿no?, hay un día que sí al mes nos juntamos todas y los otros...por eso te digo que los miércoles normalmente es un tema de reuniones, entonces tenemos tanto una reunión de equipo que es de todo el equipo de servicios sociales; después hay reuniones de equipo de los profesionales de proyectos, que también somos todos con la dirección y después somos el equipo de intervención que eso lo tenemos todos los miércoles, que es cada UTS un miércoles y uno todas, con los otros tres profesionales que trabajan en todas las UTS; porque claro la discapacidad hay una para cada es para todas, y las prestaciones de ayuda a domicilio también son para todas, y la psicológica también es para todas. Entonces trabajamos en equipo porque nos juntamos todas las semanas todas.

### **¿Y cuál crees que es tu papel dentro del equipo?**

¿Cuál es mi papel?

**Sí.**

Pues mi papel es lo de aportar. Es decir, cuando nos juntamos hay una persona que expone el caso que tanto puedo exponerlo yo, si imagínate que yo llevo un caso con una discapacidad y estoy interviniendo con ella, ¿no?, entonces llega un momento que digo, mira, “no sé qué hacer ya con esta persona, ni sé cuál es el recurso porque es que estoy atascada, no sé cómo continuar”. Entonces pues lo llevo a la reunión, puedo pedir yo que se trate ese tema, cualquiera puede pedir y se trata ese caso y entonces todo el mundo, bueno, y si entonces y alguna compañera dirá “y si el ponemos este servicio, y hacemos esto, y si llamas a no sé dónde, y si, tal y si...”. Y ahí es donde surge pues las ideas de qué hacemos y cómo continuamos. Y así es lo que se hace con todos los casos que..., a ver que hay casos que ya son muy claros si es gestionar una cosa, no vas a llevarlo allí, pero hay casos que bueno pues son más complejos o una persona que lleva mucho tiempo pues sin trabajar y que no hay manera y que está desanimada y “¿qué creéis?”, pues resulta “que mira, que voy a montar yo un grupo”. Y allí es donde surgen que grupos hace también S. porque resulta que si hay, “es que mira es que yo ya he visto tres personas que podrían encajar en un grupo con depresión o cuatro”, pues juntas un grupo tal, y entonces haces..., los grupos van cambiando, tienen seis sesiones media, bueno ella te preguntará, te dirá mejor. Pero bueno, te quiero decir que van cambiando no.

### **Y bueno, finalmente la última parte que es un poco en cuanto a la perspectiva comunitaria, ya que es un servicio de proximidad... ¿Cuáles crees que son las principales necesidades de la población con la que se trabajas?**

¿Con la que se trabaja? ¿Necesidades generales?

#### **Necesidades que detectas tú, ¿cuáles serían las principales necesidades?**

A ver, una cosa son las necesidades de la población que viene aquí, y otra cosa son las necesidades que podemos apreciar en la sociedad en general, ¿no?.

A ver las personas que llegan aquí, las personas que llegan a concreto a mi servicio, a lo mejor de los otros te pueden hablar mejor mis compañeras, las que llegan a este servicio llegan con un desánimo total, (...), con lo cual, bueno, es una situación complicada y hay otras personas que vienen con una problemática de que les ha cambiado totalmente su

vida debido a la discapacidad que tienen, su vida personal, con una autoestima muy baja, a veces la mayoría vienen con unos problemas laborales de no tener trabajo o un trabajo que no les permite llevarlo bien, importantes, y después sobre todo las personas con, sobre todo las personas con enfermedad mental son las que mayor problemática tienen, tanto para las familias como para ellos.

Y las personas, que, a ver la enfermedad mental como una esquizofrenia o un trastorno bipolar que se suelen dar en la adolescencia, bueno eso ya es tremendo. Entonces bueno, esas personas pueden venir muy desesperadas, sin saber qué hacer, sin saber con lo que se encuentran y bueno poco a poco se van dando cuenta de la situación y entonces a partir de ahí ya tienes que empezar a buscar recursos. Hasta que se estabiliza la situación y después, bueno, seguir tirando. Pero bueno también hay enfermedades físicas tremendas, ¿eh?, sobre todo lo peor yo creo que es de personas jóvenes que de repente ven su vida totalmente cambiada. Y entonces tanto para la familia como para ellos es encontrarse en un...sin saber qué hacer y es ahí bueno donde hay que intentar, bueno pues...

**¿Y crees que han cambiado las necesidades de la gente que utilizan este servicio desde que llevas trabajando en el servicio o más o menos sigue...?**

Yo creo que las necesidades más o menos la gente sigue viniendo con las mismas. Es decir, yo creo que, y es algo que va a ser difícil cambiar, lo que sí que cambiarán será que quizás cada vez haya más recursos que ofrecer que ayuden a cambiar esa situación. Pero las demandas yo creo que, va a seguir habiendo gente que tenga enfermedades, que tenga accidentes y que tenga problemas bueno, pues de nacimiento y que les ha venido de repente...y bueno, en este momento yo creo que hay una demanda muy grande que espero que con el tiempo se solucione que es, personas con una discapacidad intelectual que llevan en casa mucho tiempo, sin acceder, pues eso, gente de 30 o 40 años que no ha accedido nunca a un centro, ni ha ido a ningún sitio...Y yo creo que eso espero que con el tiempo, cada vez se trabaje más para que todo el mundo tenga la oportunidad de ir a hacer y desarrollar las capacidades, las capacidades que tienen desde que nacen en algún centro. Eso sí que, pero es verdad que aún sigue habiendo realidad de personas que viven, ya no en el rural, que viven en urbano pero a veces bueno el desconocimiento, el no saber, el...bueno. Y ese es un problema.

**En este sentido, ¿crees que los servicios sociales se han podido ir adecuando a las demandas que se han ido planteando?**

A ver yo creo que sí, pero lo que pasa es que a veces deseáramos que las cosas fueran, sobre todo cuando tienes un problema, que fueran más rápidas. Pero yo creo que sí que los servicios sociales han avanzado muchísimo, ¿no?. Y creo que cada vez cubren más, eso no quita para que haya que seguir cubriendo mucho más y haya que llegar más lejos, ¿no?. Y cuando esté cubierto pues lo básico como decíamos antes, pues se dé un pasito arriba y se tal.

Pero también es verdad que los servicios sociales deberían intentar adaptarse a las necesidades que vienen entonces tampoco se puede., depende mucho de cómo se desarrolle la ciudad también, bueno, la ciudad, el municipio...porque no es lo mismo un municipio urbano que un municipio rural, no es lo mismo que de repente como es Culleredo venga gente que es joven y que trabaja y que tal., o que venga pues, que trabajes en un municipio que sea todo gente mayor que lo que hace la gente no es ir al municipio sino es irse del municipio. Entonces, pero no sé imagínate, que este municipio cambia, y yo qué sé, pues crece todavía más porque y se pone pues una fábrica o se de cualquier cosa y de repente, no sé qué, todas esas cosas externas hacen cambiar muchísimo el ayuntamiento y eso hacen también que los servicios sociales yo creo que nos tengamos que ir adaptando a las necesidades que van surgiendo. O que de repente venga mucha población de fuera y te tienes que ir adaptando a las necesidades que traen

o vengan, pues no sé, por las circunstancias que sean, pues un tipo de personas que tienen unas necesidades concretas, que a lo mejor hasta ahora no las había pero que resulta que ahora las hay, entonces te tienes que adaptar a eso.

**¿Y las personas con las que tú trabajas tú crees que están satisfechas, dentro de las limitaciones que puede tener un servicio, que siempre quieres que sea mejor...?**

Yo pienso que una vez que los conoce yo creo que bien, aquí no es que, no tenemos..., ni soy aquí súper tal, que no voy a solucionar..., ni hay recursos como para decir bueno, solucionamos aquí todo. Pero lo que sí creo es que es un servicio que tiene mucho futuro en el sentido de que cuando se va conociendo cada vez se demanda más pero como todo lo que no conoces...

Primero, si no lo conoces y no sabes que existe ya no lo puedes solicitar. Y después si lo conoces necesitas saber exactamente qué te puede proporcionar, ¿no?. Es un poco como los grupos de apoyo, ¿no?. Nadie ahora demanda, o muy poca gente, pues voy a ir...y menos gente que no esté habituada a vivir en una ciudad donde haya de este tipo de apoyo, pues voy a ir a un grupo de apoyo, cuando llamas, “¿un qué y qué es eso?” Pero eso pasaba hace años con el servicio de ayuda a domicilio, “decías mire le voy a mandar una... ¿una qué?”. Y eso fíjate, ahora hay una demanda tremenda, ¿no?, que te lo puede decir mejor mi compañera. Entonces yo creo que es verdad que vamos avanzando, a veces no todo lo que quisiéramos pero yo creo que este servicio sí que tiene que cabida, sobre todo que ahora además hay una ley que reconoce una serie de derechos y una serie de tal, a las personas con discapacidad. Y si antes se tenía una persona que tenía Síndrome de Down, cerrada en casa porque tal, pues ahora ya no se tiene, es decir, y todo esto va avanzando. Y hay que intentar pues bueno, la igualdad para todo el mundo.

Esto es un poco yo creo que eso sí que tiene, pero como todo hay que trabajarlo, igual que bueno que hay que trabajar la igualdad de género, pues la igualdad también en temas de discapacidad, lo que es la igualdad también la igualdad de personas independientemente de que tenga una discapacidad o no. Y yo creo que en ese sentido sí que tiene...la gente que lo conoce pues yo creo que más o menos satisfecha.

**¿Y crees que hay una implicación de las familias?. O sea, en cuanto si sí que realmente cuando llevas a cabo una intervención, ¿hay una implicación de las familias, a lo mejor pues de otros recursos, en general, ves que..? Un poco sería la perspectiva comunitaria. Un poco si hay una coordinación con el centro de salud, el centro educativo...**

A ver sí. A ver cuando digo, de dar a conocer el servicio hay dos colectivos principales: uno son los usuarios, que es la población en general, usuarios o la población en general, la ciudadanía...pero el otro son los profesionales que pueden estar implicados en la utilización de este servicio. Y eso también es un trabajo, es decir, es trabajar con el cliente interno y con el cliente externo, ¿no?.

Entonces, esa es una labor que creo que se debe hacer desde aquí. Por eso a veces el trabajo que se hace desde aquí no se ve tanto como...en el sentido, “ah, mira que se vio, que se consiguió...”, sino que tienes que trabajar antes, digamos que es la base de un servicio especializado que necesita, eso que se lleva trabajando aquí muchos años con ese tema, ¿no?. Pero bueno, que necesitas dar a conocer y tal por eso que es tan importante esa labor de ir a los centros, ir personalmente, decir que hay esto, de que haya una continuidad, de que haya un contacto de que...pero sí creo que una vez que hablas con la gente sí que responde, ¿eh?, sí que funciona...pero la verdad que son cosas, que si no estamos muy habituadas...pues bueno. Te pongo ahora la comparación con el grupo de apoyo que es lo que se me ocurre ahora de algo que es una actividad poco común y que la gente también te pregunta, “¿pero eso del grupo...?”. Entonces bueno, un poco eso.

Aunque después cuando van, “pues encantadas mira, me resultó genial”.

**Para finalizar, ¿qué sentido le concedes a la comunidad, como el entorno en el que se trabaja, en el que están ubicados los servicios sociales a la hora de llevar a cabo las actividades?. ¿Qué sentido tendría la comunidad, entendida como un espacio de relación, intercambio...?**

A ver si los servicios sociales no tienen en cuenta el entorno, no tienen mucho sentido. No es que saquemos, a ver esto no es como una caravana itinerante que te la llevas, la pones aquí ahora y funciona igual. Es más, yo creo que es importantísimo que los que trabajamos aquí sepamos lo que hay alrededor para poder echar mano de ello, y utilizarlo, y para entender también en qué situación se encuentran las personas que pueden venir aquí, porque las personas que vienen aquí son las que viven ahí.

Es decir, que si yo no entiendo ni sé lo que hay ahí fuera pues difícilmente, ¿no?. Y después en lo que creo es que las personas hay que mantenerlas en su entorno y que hay que intentar aprovechar todo lo que hay en el entorno. Y bueno y en ese sentido creo que el entorno es muy importante. Y en ese sentido, lo que te decía antes, es un poco lo mismo, ¿no?, que si no tenemos en cuenta el sitio en el que estamos y lo que hay a nuestro alrededor pues las soluciones que podamos dar...yo no le puedo decir, “pues mire, coja el autobús y vaya pues no sé, a hacer actividades a tal sitio”. Sí, pero ¿si no hay bus?, pues tendré que pensar, ¿cómo le voy a decir que vaya a hacer esas actividades si no hay un autobús para ir allí?. Pues tendré que mirar si hay un transporte adaptado para poder desplazar a la persona, es decir, que...

Y después que el entorno siempre tiene muchos recursos y eso es lo que hay que aprovechar. El entorno tanto físico, como el entorno de personas, es decir, pues habrá vecinos, habrá...es decir, el entorno de esa persona y nuestro a la hora de que pues empresas, yo sé que, en empleo trabajan con empresas del entorno, se trabaja con...en fin, con los empresarios nosotros en tema de discapacidad pues también hemos pensado pues cómo trabajar con los empresarios para que hagan sus empresas más accesibles, pues una farmacia, pues si no se puede entrar...pues cómo se puede hacer más accesible...sobre todo servicios directamente dirigidos al público, ¿no?.

Es decir, que si no tienes en cuenta el entorno...vamos, si yo le digo pues eso, estoy interviniendo con un chico que le digo, que está en silla de ruedas y le digo pues lo más importante es que tú aprendas a ir solo a la farmacia y tal, pero resulta que no tiene posibilidad de ir porque en la acera no hay forma de subir a la farmacia, ni bajar de la acera, es decir, que esas cosas sí que hay que tenerlas en cuenta.

**Y ya así, la última pregunta, ¿cuáles serían tus propuestas en general para mejorar los servicios sociales comunitarios?**

A ver yo creo que para mejorar los servicios sociales, ¿los nuestros dices o en general?

**Sí, sí, bueno sí...**

Yo creo que en general, que nos sirven para los nuestros, pero en general. Yo creo que, qué pasa, que nosotros yo creo que tenemos mucho trabajo, ¿no?, es decir, que no nos da tiempo a veces a pararnos a reflexionar demasiado, ya ves que hacemos lo de las memorias y tal, pero aun así... pero yo creo que se debería trabajar un poco no sólo, no solo en los nuestros, sino en general, que los servicios sociales deben ser cercanos al ciudadano. Y que no son solamente asistenciales, pero mucha gente sigue creyendo que bueno, yo voy a los servicios sociales pero van a pensar que es porque tengo poco dinero, porque necesito que me den algo, porque...a ver lo que se da aquí es un derecho, no es un regalo, ni es caridad, ni es nada...y yo creo que esa idea de los servicios sociales no sólo aquí, creo que en general se debe de trabajar y que se debe de buscar el..., servicios

encaminados al bienestar en general, ya que ahora se llama bienestar, ¿no?, y estamos...pero en general al bienestar.

Pero el bienestar no sólo es tener cubiertas las necesidades básicas de comida y de ropa, ¿no?, sino que bueno, que también, estoy partiendo de que eso esté cubierto, pero que también hay otro tipo de necesidades y creo que desde aquí se deberían cubrir. Como ese equilibrio pues a lo mejor, quitando que haya cosas médicas, y otras...pero hay cosas que también parece que los servicios sociales somos el cajón de sastre, de que todo de lo que no es médico, no es de trabajo, ni es no sé qué, pues para servicios sociales. Y vemos que hay un montón de problemáticas ahí que nosotros también a veces nos vemos incapacitados de resolver pero bueno que están ahí.

Y que bueno, que habría que tener un poco más en cuenta, y darle más peso a lo mejor a lo que podemos hacer los servicios sociales o lo que estamos haciendo, ¿no?, de lo que en quizás, se da, ¿no?. Así cuando hablas, “no es que sanidad y empleo también y educación, pero los servicios sociales...”. Y yo creo que es ese..., el que no seamos el patito feo de todas las, bueno, de todos los cuatro pilares, ¿no?, que decían básicos del bienestar, y que dicen que el cuarto, pues que la ley, a través de la ley de autonomía pues bueno, que pensar que los servicios sociales pues que tenemos ese papel, ¿no?, importante. Y que a veces se diluye, porque ¡cómo hacemos de todo!, ¡cuando ahí queda algo hacemos de todo!, pero bueno ese todo es muy importante.

### **Entrevista 3**

**Día:** 5 de febrero de 2009.

**Lugar de realización:** despacho de la profesional.

**Duración:** 9:10-10:25 (1 hora y 15 minutos aproximadamente).

**Contextualización:** Me citó en el centro a las 9 de la mañana porque es cuando el centro está más tranquilo (...).

#### **Antecedentes y resumen:**

P. trabaja en el centro. Nos habíamos conocido unos días antes, en el que la educadora me había mostrado el centro y algunas de las actividades.

#### **¿Y cuáles son las principales habilidades y capacidades que crees que debe tener un pedagogo en los servicios sociales?**

A ver yo es que no, yo no lo veo como pedagogo en servicios sociales, ni como psicólogo...sino como técnico en general...

#### **A lo mejor, bueno, ahora en este centro.**

No sé, capacidades y habilidades... Creo que para todo siempre la empatía, por ejemplo, el dominio, bueno, el tener claro los objetivos que bueno, que se buscan. No sé, a ver yo por ejemplo aquí en el centro el facilitar siempre también tanto a la gente con la que trabajas como a sus familias pues el acceso, el apoyo, porque bueno la gente que viene a servicios sociales, es gente que tiene pues diversas carencias. Entonces, apoyarlos pues en cosas a lo mejor que tampoco tienen que ver con lo que tienes que hacer ahora, pues por ejemplo, no sé, pues un familiar que viene “mira que necesito pedir una documentación a tal Administración y no sé cómo hacerlo”, pues intento un poco ayudarlos en ese sentido, sí. Siempre, intentar hacerlo siempre más cercano a los usuarios, ¿no?, digamos.

**¿Cuáles serían las principales problemáticas que ves en relación a tu trabajo, las dificultades...?**

¿En este momento, o en el momento en el que salí?

**No, en este momento. Las dificultades que puede haber, no sé.**

Que a veces nosotros tenemos muy claro los objetivos y lo que queremos y no lo podemos conseguir...pues bien, por una decisión política o por un momento presupuestario o no sé, pues a veces planteamos muchas cosas donde necesitamos otras colaboraciones. Por ejemplo, con la familia y no tenemos tanta como sería estupendo y no sé, después a nivel trabajar con otros compañeros no hay ningún problema porque se hace desde siempre fuimos muy multidisciplinarios y en ese sentido... e incluso con otras áreas. Yo personalmente nunca jamás me pusieron ninguna traba, ningún problema por trabajar...o si se monta alguna actividad que podamos participar tanto con los chicos como con gente de las aulas, nunca hubo ninguna traba.

**¿Y las principales satisfacciones, aspectos positivos de tu trabajo?**

Bueno, pues esos pasitos que vas abriendo poco a poco, con muuuucho tiempo que vas consiguiendo. Porque a veces te da sensación de que..., haces y haces y haces y dices aquí nada, esto no cambia. Y de repente un día te das cuenta de que, ah, pues mira esto lo hemos conseguido. Entonces, sí, eso es muy gratificante, claro. Y bueno que trabajamos con la gente aprendes muchísimo de ella, muchísimo, mucho, mucho, es un *feedback* constante, no sabes.

**¿Y cuáles serían los principales valores en los que se basa tu práctica laboral, tu práctica profesional?**

No sé, tanto como..., yo creo que esos valores los llevas implícitos, la persona, ¿no?. Entonces pues no sé, la integridad, por ejemplo. A nivel personal, yo soy una persona que nunca jamás miento, entonces es algo que también pido a los demás. Entonces algunas veces vas bien y otras veces no vas bien. Entonces yo creo que sobre todo ser íntegro, es muy importante.

**¿Y cómo se lleva en el centro temas de protección de datos?**

A ver lo cuidamos muchísimo, mucho, siempre. Tenemos los expedientes de cada uno de los usuarios del centro están cerrados bajo llave.

**¿Sí?**

Sí, y por ejemplo, están en este despacho. En este despacho no entra nadie que no sea mi compañera o yo y siempre queda cerrado bajo llave. Y a nivel ordenador, tenemos también cada uno su clave, con lo cual también es imposible, si no estamos nosotros...yo me levanto y dejo bloqueado siempre, mi compañera igual. Cuando imprimes algo y tal, tenemos... Lo cuidamos muchísimo, muchísimo, muchísimo. Es también una obsesión que tenemos nosotras.

**¿Qué tipo de estrategias empleas en la relación con los participantes del centro. O sea estrategias educativas o...?**

A ver, tenemos una relación muy muy muy muy directa con ellos, marcamos siempre un poco las distancias. Un poco, coleguita sí, pero hasta cierto punto. Marcando un poco, pues es que si no..., bueno nos pasa con mucha gente que pasa por aquí, ¿no?. Les das un dedo y te cogen la mano, cuando te das cuenta te manipulan de una manera..., y aun así hay veces que te manipulan también. Entonces eso, tratamos bastante de guardar la distancia y aunque no tenemos una autoridad jerárquico, así como tal, bueno, tú en tu

puesto y yo en el mío, marcando eso.

**No quita que sea una relación de proximidad.**

Efectivamente, y la ves. Se nota pues en el momento en que te vienen a contar un problema que tuvieron en casa, o algo que les pasó...si hubiera una distancia no te lo venían...Te vienen, a veces te cuentan lo que les parece evidentemente, que no..., todo y tal. Pero bueno cosas que a lo mejor no comentan en casa y pues un poco para que les des un consejo un tal, otra..., la otra visión pero también tienen claro de que..., de que aquí somos muchos, pero..., nos respetamos entre nosotros y también entre ellos. Tampoco toleramos nunca que se falten al respeto entre ellos. Siempre cuando iniciamos la actividad en el mes de septiembre lo primero que hacemos es una puesta en común donde hacemos una serie de normas que las ponen ellos, y que son las que se tienen que cumplir. A veces tenemos que recordarle pues mira...Que hay estas normas...

A veces tenemos que hacer..., a ver vamos a leer las normas. Cuando ves que bueno, que a veces se... que bueno como todas partes, no...

**La valoración de la educación en los servicios sociales, ¿cómo crees que se valora?, porque bueno el trabajo se centra un poco en la perspectiva de los servicios sociales, no tanto la...**

La educación, la formación ¿te refieres?

**Un poco la perspectiva educativa, pues del pedagogo, del educador...cómo crees, crees que se le da importancia...u otros servicios que son más asistenciales, más. Entonces un poco es si crees que está bien valorada en estos servicios sociales.**

Sí, hombre, yo creo que sí [risas]. Es que a la vista está, me imagino que hablarías ya con todos mis compañeros. Yo me siento súper valorada, pero súper valorada, sí, sí.

**En cuanto a la participación de las familias, de otras asociaciones, ¿cómo...?**

A ver desde servicios sociales como trabajamos en toda el área con asociaciones para cosas puntuales colaboramos y tal, con las familias pues tenemos muchísima muchísima relación. Porque ya te digo, nos vemos como mínimo una vez al trimestre pero bueno procuramos...y después, somos todos de por la zona, entonces a lo mejor no te ves aquí y te encuentras pues en la farmacia, pues te ves a no sé quién en el súper, y siempre aprovechas...y además como todos nos conocemos y como aquí funcionamos como equipo no son sólo cosas del centro sino que ya sabes el problema que tengo con mis padres, o con mi hijo o tal, y entonces siempre van pues interviniendo derivando, pues mira, vete a hablar con la trabajadora social porque a lo mejor pues...tal. Tenemos, nosotros muchísima relación con las familias y después con otras asociaciones y tal, también, porque te digo, sobre todo a lo hora de utilizar recursos de todo tipo pues y bueno, somos más conocidos [risas].

**Eso es verdad.**

Sí, somos muy conocidas [risas].

**Entonces, ¿qué importancia le das a la comunidad en este contexto?**

Yo creo que es importantísima porque formamos parte de la comunidad y nos tienen que ver, nos ven, y además utilizamos todos los recursos que están. Y al mismo tiempo también nos ofrecemos para, a veces hay cosas que tenemos nosotros, pues no sé. Con la escuela infantil por ejemplo, hacemos pues diversas cosas, actividades que pueden hacer nuestros chavales a lo mejor en la escuela infantil, e incluso traer a chavales de la escuela infantil para que vean cómo funciona y todo eso, sí. Es recíproco, ¿eh?, estamos abiertos



a la comunidad y la comunidad también se abre a nosotros.

### **¿Y cuál crees que es tu papel dentro del equipo de servicios sociales?**

A ver, cada uno tenemos, llevamos las funciones de nuestra parcelita, y después cada uno va aportando pues a nivel de formación, pues la diversa formación que vas, que traes no sólo de la carrera sino también la que vas acumulando de la experiencia y del resto de formación. Ahora, ya como anécdota, aquí, a lo mejor es porque somos muy parecidas, no, pero... a nosotras, a las pedagogas, que en este momento somos pedagogas, somos de la misma escuela. Siempre nos dicen, sois así, sois muy cuadradas, todo muy organizado, todo muy no sé qué, yo creo que coincide por el tema de personalidad y tal, ¿no?, pero no sé si es ya solo por eso y tal, pero a lo mejor a la trabajadora social, ah, no, no, sois pedagogas, lo lleváis más al día, más, no sé, no sé si va en la formación, en lo que nos inculcaron, si es en la persona, no lo sé... Pero así, pero cada uno vamos aportando pues dentro de eso, de todo lo que...

### **¿Cuál sería tu propuesta para mejorar los servicios sociales comunitarios de Culleredo?**

[Resopla]. ¡Mi madre! [risas]. No sé yo, cómo se podrían mejorar...yo creo que se podría mejorar muchísimo e influirían muchísimo los espacios. O sea tener un centro donde no estuviéramos tan dispersos, uno en un lado otros en el otro, después te das cuenta que arriba [Centro Municipal de servicios sociales] hay muchísima gente y los espacios son muy pequeños. Yo creo que el espacio es muy importante. Con un centro más amplio donde estuviéramos todos los servicios juntos, sería mejor para lo que es el equipo de servicios sociales y también para los ciudadano, ¿eh?. Aunque yo sigo pensando que es importantísimo también que haya un centro en Vilaboa con la problemática que tiene Vilaboa, tal, con que haya un centro también en Fonteculler...pero no, con unas horas puntuales pero que el centro general, el grande, donde estuviéramos todos, que y pudiéramos estar todos los servicios. Que pudiera estar el centro de mayores, que pudiéramos estar nosotros y no sé...yo creo que el espacio físico de cómo está la sede, sobre todo la sede, nosotros estamos aquí estupendísimamente ahora....

## **Entrevista 4**

**Día:** 5 de febrero de 2009.

**Lugar de realización:** despacho de la profesional.

**Duración:** 11:10-11:39 horas.

**Contextualización:** Llegué al Centro y le comenté que la entrevista duraría en torno a 45 min. Me pidió que la abreviara lo máximo posible porque tenía tareas que realizar. No le realicé todas las preguntas previstas por las limitaciones de tiempo y algunas dificultades que percibí durante la entrevista.

**Antecedentes y resumen:** Unos días antes F. pedagoga del centro de servicios sociales me concertó una cita con S. Me presenté allí, y aunque tenía concertada la cita surgieron otras cuestiones que dificultaron la realización de una entrevista más amplia.

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso identifica con claridad a la persona entrevistada]

## **Entrevista 5**

**Día:** 9 de febrero de 2009.

**Lugar de realización:** Biblioteca del Centro Municipal de servicios sociales de O Burgo.

**Duración:** 10:11-12:00 (1 hora y 51 min).

### **Contextualización:**

A la hora prevista T. contactó conmigo y me propuso realizar la entrevista en la biblioteca del centro, por ser un espacio más tranquilo. Me pareció buena idea.

### **Antecedentes y resumen:**

La semana anterior concerté cita con T. para realizarle una entrevista. Es la encargada con otra compañera educadora social del programa X y se muestra receptiva para realizar la entrevista e incluso me da la posibilidad de observar alguna de las actividades que se llevan a cabo en el proyecto.

(...)

### **¿Y cuáles serían las principales satisfacciones o aspectos positivos de tu trabajo?**

A ver aspectos positivos son cuando una actividad, o cuando un programa o cuando una intervención sale bien, realmente a ti te satisface. ¿Cuál es el problema?. El problema es que no trabajas empaquetando regalos, sabes, es decir, yo no cojo ahora un regalo y lo empaqueto, acabo y digo, “ah, qué bien me ha quedado”. ¿Sabes?, es una cosa mucho más a largo plazo. Yo creo que por eso también hay mucho personal “quemado”, pero es por eso porque, yo si quiero ver evolución, o si quiero ver, sobre todo a nivel de casos de intervención, tengo que mirar años atrás y entonces sí que me doy cuenta que ha habido una evolución, y te satisface saberlo que un niño con el que trabajaste hace 5 años y era un “camándula”, te venga y te diga que bien, no quiere decir que sea gracias a ti, pero bueno eso te satisface el ver que salen de una situación complicada, pero es difícil, es difícil sobre todo porque tienes que mirar a..., no es una cosa inmediata ni muchísimo menos, entonces no notas la satisfacción a corto plazo. Tiene que ser cuando tú empiezas a reflexionar y piensas y dices, “bueno, no está mal porque participaron tantos, y fueron tantos, y mira este y mira el otro”. Pero no es una cosa a corto plazo. Satisfacciones tienes muchas si te gusta el trabajo, a mí personalmente me gusta. Entonces sí yo a veces estoy con los chavales y tienen cosas muy buenas, igual que tienen cosas muy muy malas tienen cosas muy buenas, que te ríes con ellos y tienes momentos entre comillas que puedes llegar a pasar bien, pero son cosas que tienes que mirar a un plazo muy largo.

(...)

En el sentido de la intervención, te satisface muchísimo más pero es algo a muy largo plazo. Entonces, hay veces que te da la impresión de que no estás haciendo nada, que no es así ni muchísimo menos. Pero después, te llega la hora por ejemplo, en el punto que estamos ahora de hacer las memorias del año pasado, te das cuenta de que sí que has, de que sí que has hecho, ¿sabes?, pero como es un trabajo tan, tan meticuloso y tan a largo plazo, que no tienes esa satisfacción hasta que o reflexionas sobre ello o te llega un momento dado que alguien viene te comenta y tal, sino no. Pero bueno, te tiene que gustar.

### **¿Cuáles serían los principales valores en los que se basa tu trabajo?**

(...) Entonces uno de los objetivos es el trabajo en equipo. Otro que también lo hacemos desde toda el área es la igualdad de género, tanto a la hora de hacer las actividades como

a la hora de programar y hacer la memoria, tener siempre en cuenta a los planes de igualdad, el lenguaje no sexista, etc., esas son cosas que nos vienen como quien dice dadas. Después, yo sobre todo en mi trabajo, es la educación a la tolerancia y a la no violencia, respeto a la igualdad, la autonomía en el hogar, la búsqueda de empleo, un poco todo relacionado, la conciliación de la vida familiar y laboral, el disfrute de un ocio sano. Un poco todo relacionado con esas, pero bueno, sobre todo yo hago muchísimo hincapié ya no en los dos primeros que te comenté que como quien dice ya están interiorizados, sino en el respeto a la tolerancia y a la diversidad.

En los pequeños porque viene muchísima gente, Culleredo ahora mismo está siendo un punto en el que está viniendo muchísima población extranjera, ellos vienen con sus costumbres, sus tradiciones, y tienen que intentar amoldarse aquí. Y nosotros también tenemos un poco que intentar amoldarnos a ellos. Y entonces con los trabajos hago un poco ese trabajo. Con los pequeños es bastante fácil, porque no tienen a lo mejor esos estereotipos que tienen los mayores. Pero los mayores sí que tienen, los mayores son mucho más, no ya hacia el tema de las razas, pero sí por ejemplo, hacia la homosexualidad, son bastante radicales, sobre todo en sus formas de hablar, tal. La no violencia, eso es algo impresionante porque ellos se “zoscan” con una facilidad, yo aún estuve hablando el otro día, pero ¿al año cuántas veces te has pegado?. Porque yo nunca he visto la necesidad de encontrarme en esa situación, la resolución de conflictos y el fomento de las habilidades sociales. ¿Qué pasa?, que llegan a esas tesituras, y a esas situaciones porque no tienen habilidades para poder afrontarlas y a veces también la autoestima, porque tienen las habilidades pero creen que si lo hacen va a ser, sabes, va a ser mejor o delante de los demás (...) siempre hay un líder, siempre hay un “pringao”, por decirlo en un “jergo” un poco que tal. Entonces, siempre intentamos tener como objetivos esos, habilidades sociales, educación para la tolerancia, la no violencia, la diversidad, autonomía en el hogar, etc., etc., pero bueno viene así dentro de...es que te podría empezar con educación medioambiental, educación vial, educación para el consumo, pero realmente sí que se tratan todas estas cosas. (...).

### **¿Cómo se lleva la protección de datos?**

Al principio, si te soy sincera se llevaba bastante mal sobre todo con los adolescentes porque teníamos un, a ver, se lleva más desde el punto de la ley sabes, no de que nosotros después con los datos los repartamos ni muchísimos datos. Sí que con la ley de protección de datos si miramos atrás, sí que se llevaba mal, en el sentido de que yo le pedía el número de teléfono a un niño que me venía al local, porque el local de aquellas era un local abierto, yo le pedía los nombres, el apellido y el teléfono, ¿no?. Eso con la nueva ley, tú ya no puedes pedirle los datos a esa persona sino te firma que eso va estar en un fichero que va a estar tal, que va a tener un tratamiento.

Entonces a partir de la ley de protección de datos, en todas, en todos los protocolos que tenemos se ha puesto el apartadito de la ley que pone que esos datos van a ir a los ficheros (...). Con la nueva ley sí que se ha hecho, y de hecho es una cosas que la jefa de servicio siempre nos recuerda, porque sí que antes, era un poco que nosotras teníamos nuestra base de datos y teníamos..., era algo interno porque era más bien para hacer un observatorio y unas estadísticas pero sí que no podías pedir los datos de esa manera, ¿no?. Tienes que pedir la autorización y a partir de que salió la ley sí. Yo admito que a veces se me puede ir un poco tal, pero ahí está nuestra jefa de servicio que nos recuerda: “eh, el apartadito de tal”. Y de hecho ahora vamos a añadir a la autorización no solo los datos, sino lo que viene a ser material audiovisual, que yo pueda fotografiar a los niños en las actividades para poder publicar, o sea, para poder divulgar la actividad, sabes, o como para, o como para algo interno de enseñar lo que es la memoria, y tal (...).

Con la nueva ley, los protocolos hubo que cambiarlos, bueno más que cambiarlos hubo que añadirles el párrafo, hubo que decir los datos te los dan los padres no te los dan los niños. El local era abierto, hubo que hacer un reglamento de que los niños tenían que dárselo a los padres antes de poder entrar. Sí que cambió la rutina, puedo decirte para mejor, para peor. Pero es lo que manda la ley.

Los ficheros están bajo el poder de una de las técnicas igual que las bases de datos. Las bases de datos están en red pero solamente puede acceder la clave de la persona que la tiene en su poder, entonces...O sea, yo tengo mi base de datos y aunque esté en red mi compañera con su clave no puede acceder a mi base de datos. O sea solamente puedo acceder yo con mi clave. Y lo mismo las bases de extranjeros, de tal, cada persona puede entrar con su clave y yo no puedo entrar con la clave de otra persona.

Y después, en cuanto a los expedientes, eso ya te comentarían, hay que escribir el nombre de quien se los lleva...todo eso tal.

Pero bueno después está el código de cada profesional. Ya no solo los datos, lo que puede pasar, los casos que puede haber, que hay casos curiosos que realmente te llaman la atención. Pero bueno está dentro de cada uno que a lo mejor te pregunten, “oye tú, tú que trabajas en Culleredo ¿sabes de esto tal?”. Pues tú dices, te haces la tonta, porque realmente no...sabes que no puedes, y no es que sepas que no puedes, es que tampoco lo ves ético, porque a ti las personas te lo cuentan en una situación porque eres una persona. Yo fuera de mis horas de trabajo, no es que sea otra, pero vamos a ver, no tiene que ver una cosa con otra.

Aunque sí que después los que trabajamos en servicios sociales, a la mayoría le debe pasar, que salen de trabajar y que se encuentran a un usuario por la calle y te hablan con total libertad, te empiezan a contar a ver qué tal, a ver si me puedes tal (...). No saben la diferencia de esto ahora sí, ahora no, pero bueno.

Y después está seguramente poca gente lo dice, pero casi todos lo hacemos, es el tema del chantaje, chantaje en el buen sentido, es decir, tú me participas aquí, intentas, o me ayudas aquí y tal no sé qué, y después miramos si subimos arriba a jugar a la Wii, o si subimos arriba..., no es tanto chantaje sino como un refuerzo positivo, es decir, tú haces esto y a cambio tienes esto. Si no lo haces no lo tienes. Y muchas veces, tienes que trabajar así, sino siempre consiguen todo lo que quieren sin hacer..., o no consiguen nada que yo tampoco creo que esa sea la solución, trabajar y no ofrecer nada para ellos, ni tampoco darles absolutamente todo (...).

### **¿Y cómo se hace la planificación, el seguimiento y evaluación de las actividades?**

La planificación, nosotros ahora ya estamos en febrero, estamos haciendo actividades, pero estamos con la memoria todavía, no estamos con la programación. Normalmente cuando se acaba el año, noviembre, diciembre, nosotros por ejemplo preparamos el primer trimestre, porque sabemos que el primer trimestre como vamos a tener que hacer memoria y si vamos a tener que hacer la programación, no vamos a poder planificar eso. Entonces eso ya lo hacemos tirando a octubre, noviembre, ya pensamos en el año nuevo.

¿Cómo la planificamos? Un poco la planificamos según los objetivos que quieran “a nivel político”, porque no nos vamos a olvidar de que esto es un ayuntamiento y cada uno tiene su concelleiro, concelleira, tal, ellos tienen una idea de lo que quieren que sea el servicio y lo tienes que plasmar (...) tú tienes que hacer entre comillas lo que te manden. Después lo harás de una manera o de otra, pero eso lo tienes que cumplir. Entonces primero te viene dado por, en el caso de que te venga dado, o sea, no siempre tienes un (...).

Muchas veces no hay una guía, pero bueno si la hay, primero lo sigues a partir de ahí, y después siempre programas en función de la realidad, a los recursos humanos que hay, porque podríamos hacer 24 mil cosas pero es que los recursos humanos son los que son. Yo si estoy en 3 proyectos es difícil que pueda organizar, sabes, aun así ya te repito que todos hacen un esfuerzo y todo se va haciendo, pero el problema, tienes que programar desde la realidad interna de los recursos humanos, recursos materiales, el presupuesto que haya recibido ese año, si ha sido, si te lo han restado o no, estamos en época de crisis nos lo han restado. Entonces tienes un poco que programas en vista a la realidad interna, y después según lo que tú te marques tienes que ver con el año pasado, lo que no ha funcionado y eso es a partir de la memoria, donde tú, yo ahora con la memoria el hecho de recoger los datos, de un sistema de protocolos de las actividades a mí me hace más sencillo a la hora de hacer la memoria saber qué ha funcionado, qué no ha funcionado y lo que no ha funcionado y por qué.

### **Entonces la memoria sería como una evaluación...**

Sí la evaluación es una evaluación del proyecto totalmente. Porque aparte nuestras memorias son muy densas (...) son densas no solo en objetivos, es decir, son memorias que se van reestructurando todos los años, hay veces que hay objetivos que quedan iguales pero hay veces que tienes que ir ampliando, por ejemplo, nosotros en destinatarios es algo que tenemos que ir mirando año por año, sabes, aunque tú el objetivo general del programa sea este y te valga para este y para el año que viene, cuando tú hablas del perfil de los destinatarios a lo mejor hace 4 años no hablabas de un número de participación de extranjeros y ahora lo tienes que mencionar. O de familias monoparentales, o de tal. Entonces eso te va cambiando pero a la vez que tú lo vas haciendo te va dando la visión de lo que ha sido el año pasado. Después evaluamos programa por programa y acción por acción, ya verías nuestro cuadritos rosas, con nuestros objetivos operativos, cuáles serían los indicadores si se han cumplido o no se han cumplido. Y un poco a través de la memoria vemos qué es lo que ha funcionado y qué es lo que no ha funcionado y a partir de ahí programamos (...).

### **¿Cuáles son las principales necesidades que se detectan?**

Recursos humanos.

### **No, en tu caso, en relación a la infancia.**

Pero, qué detecto de qué, ¿de necesidades?

### **De necesidades, demandas.**

Necesidades, demandas que veo, de ellos no de nosotras.

### **Sí, sí, claro, de los grupos con los que trabajas.**

Primero, conciliación de la vida laboral y familiar. Ahora trabajan los dos padres, hay una necesidad básica de intentar conciliar esos dos aspectos, puedes pasar de que los dos estén trabajando a que los dos estén sin trabajo, con lo cual requieran un acompañamiento laboral, etc., en problemas de toxicomanías, que las hay, sobre todo de alcoholismo. Eso tiene que ser ya un seguimiento por parte, sobre todo de las trabajadoras sociales.

(...)

Y problemáticas sobre todo yo hablo de lo que vienen a ser los guetos, se juntan en grupos, pero esto yo creo que lo hacen la infancia y la adolescencia, tienen sus grupos de amigos, la gente extranjera es, por una parte es difícil también porque ellos también se juntan sus propios grupos. Es decir, los colombianos van con los colombianos, los dominicanos van con los dominicanos y los senegaleses van con los senegaleses, porque

después los dominicanos son sudamericanos no son africanos, ¿sabes?. Porque es que tú tienes que trabajar como respeto a la tolerancia de los, no quiero decir vecinos de Culleredo, porque ellos son vecinos de Culleredo, pero vamos a entendernos a los que son de aquí de toda la vida a los que vienen de fuera. Ah, pero también tienes que trabajar con los que vienen de fuera, tienen sus propios bares, van a sus propios bares, están allí tienen como su propio colectivo, entonces eso es algo que hay que intentar romper. Sobre todo llegan a un punto que Fonteculler, es algo ya sangrante, en el sentido de que en un espacio muy pequeño hay muchísimo habitante extranjero, cuando Culleredo es realmente es mucho más amplio, lo que pasa que tiene mucha zona rural. Y yo también entiendo que la zona rural de Culleredo no..., no es tan limítrofe con Coruña como para poder ir a trabajar, para poder moverte y es también más difícil tener un alquiler de un piso, normalmente allí son casas, son más caras, bueno. No es tan...

**¿Y crees que hubo cambios en cuanto a esas necesidades, desde que tú empezaste a trabajar, o si se dieron cambios a lo mejor en relación al ocio?**

Yo la verdad desde que empecé a trabajar, era lo que cuando tú me preguntabas lo de la satisfacción, yo realmente creo que hay, creo que hay exactamente los mismos problemas. Creo que hay cosas que antes se veían menos, o se veía menos o por lo menos de manera social no eran tan visibles, a ver una vez hace unos años hablabas de maltrato y era tal, pero hoy el maltrato nosotros ya lo sabíamos esa existencia y lo trabajábamos pero socialmente ahora, es mucho más, hacen muchísimo más hincapié en el tema del maltrato, ¿sabes? (...).

Lo único que puedo notar que ha cambiado, es una chorrada, una chorrada entre comillas, que para mí es muy importante. Y es que creo que cada vez más le dan a los chavales cosas que no necesitan, creo que, la educación para el consumo. Yo te puedo decir, que a lo mejor de todas las demás problemáticas creo que existían igual, lo que pasa es que no se hacían tan visibles, ¿sabes?. Ahora la tele, que le ha mordido un perro a un niño, y salen 40 que también le ha mordido un perro a un niño (...) entonces, problemáticas que tal, habrá algunas que ahora sean más tal, como el tema, el nivel de la extranjería, pero antes también lo había solamente que ahora lo trabajas a otro nivel porque hay un mayor número de población.

Yo lo único que noto en la infancia y la adolescencia, es la educación para el consumo. Creo que están sobresaturados de cosas que no valoran las que tienen, los padres muchas veces piensan que determinadas carencias que los niños puedan tener se les da comprándoles una *play* comprándoles un móvil, yo lo de los niños con un móvil. Aparte yo siempre les digo, ¿pero os dais cuenta que tenéis un móvil mejor que el mío, y que yo llevo trabajando tantos años y no tengo ese móvil?. Sabes, pero claro, generalmente, la culpa no es de ellos, la culpa es de los padres que se lo compran.

Entonces yo la única cosa que veo en plan, las otras las he visto sea, yo quizás sea la educación para el consumo. El que parece que cuanto más tenga, ¿sabes?, pues si todos tienen unos tenis, unos "Osiris", pues yo a mi hijo le compro unos "Osiris" no vaya a ser que sea diferente a los demás, es decir, no (...).

Sí que ahora que hablo de los teléfonos móviles, sí que hay otra cosa que es lo de internet. Es decir lo del ocio del ciber, eso sí que es una cosa que de años, que desde hace 8 años aquí o sea, yo hace 8 años no veía lo que es ahora, es decir, a mí es que me parece, bueno, a mí lo que me pueda parecer les puede dar igual a ellos, no, pero creo que se pierde un poco la interacción social (...) de quedar para hablar, y que muchas veces, yo por lo que veo en ellos, están hablando con gente con prácticamente de gente que ni conocen, hablándoles de cosas que considero que no les deberían de contar, o muchas veces están poniendo a parir a un amigo con otra persona que después esa persona, la mayoría es que,

es impresionante, la mayoría de las discusiones que tienen es porque Perico le ha dicho a Pepito que le dijo por el Messenger que tal y este se lo dijo a este y entonces este se montó este (...).

Pero yo la educación para el consumo, lo de las nuevas tecnologías sí que lo veo. Muchos prefieren estar en casa jugando a la *play* o tal que más a los juegos a los que jugábamos antes, no, que quedábamos en el parque, que jugábamos a la pelota, a las canicas, tal, aunque después cada uno tuviera una consola, tal, pero creo que sí que le dedicabas un tiempo más de fin de semana (...) y yo creo que ese punto de ocio sí que ha cambiado quizás más, que ahora juegas a la consola y hablas por el Messenger y ya has hablado con los amigos, pero realmente no los has visto ni has interactuado con ellos.

Yo las demás problemáticas existían cuando yo empecé a trabajar y creo que antes, y creo que las únicas cosas nuevas o que yo vea que son más sangrantes son esas y después el tema de que antes dejar los estudios a los 16, a mí ni siquiera se me pasaba por la cabeza, yo ya sabía, no sabía que tenía que ir a la universidad ni muchísimo menos, pero sabía que al instituto tenía que ir, no era una opción para mí ya estaba integrado que yo acababa el EGB y después seguía el instituto. Ahora la mayoría a los 16 dejan de estudiar, pero eso es un problema que hay que analizarlo, porque nosotros hasta el año pasado llevábamos el refuerzo escolar y el programa de absentismo, y eso sí que ha cambiado mucho. Antes no tenías la mentalidad de ah, yo hasta los 16 estudio, a partir de los 16, es que ahora ya a los 14 ya te dicen que a los 16 van a dejar de estudiar. Que tienen que estar hasta los 16 porque es obligatorio, pero que después ya lo van a dejar, ya es, y no sé creo que esa...creo que esa metodología ya de bueno, a los 16 acabo, me meto en la escuela-taller, yo no la veo. O sea yo no la veo ni buena ni práctica para ellos, porque no aprovechan ya los años que están en la ESO porque ya están diciendo que a los 16 ya se van. Y a lo mejor ahora sí que hay más absentismo y más chavales que a los 16 dejan sus estudios y están sin hacer nada, porque antes por lo menos a los 16 se metían en la escuela-taller, y después más o menos iban haciendo sus pinitos, pero ahora sí que es como un poco más... “me pillo un año sabático”.

Pero después de todas las problemáticas yo creo que existían siempre, existirán y dentro de 20 años me harás la misma pregunta, y a lo mejor te saca 2 o 3 cosas nuevas porque han surgido en ese momento. Pero después el resto de problemáticas creo que están ahí, a veces más visibles para el resto de la sociedad, a veces más ocultas, pero...

### **¿Crees que ha habido una respuesta adecuada por parte de los servicios sociales a las problemáticas?**

¿La respuesta por parte de los usuarios?

**No, si el propio servicio se ha ido adaptando a esas...**

Sí, pero eso era un poco...y aquí digo sí, y no lo digo pero no en plan me voy a tirar un laurel, en plan sí sí que lo hacemos. Era un poco lo que te comentaba antes, como lo hacemos con las memorias nosotros estamos al tanto de la realidad por ejemplo de Culleredo, ¿sabes?, nosotros en todas las memorias que tú estarás mirando, la mayoría ves que tiene incluso legislación a nivel internacional, nivel europeo, nivel estatal, autonómico y local. O sea también estamos un poco al tanto de las nuevas políticas europeas que hay, pero también nosotros estar un poco acorde con las situaciones que hay, y después un poco los cambios te vienen dados, te obligan a cambiar. ¿Sabes?, cuando tú tienes una avalancha pues de casos de, no sé, de problemas familiares te obliga, a las educadoras, a centrarse más en el trabajo en domicilio esas cosas, muchas veces la demanda ya te obliga a tener que modificar y si no te obliga a modificar tú la modificas porque en la memoria tú ves lo que está pasando. Y de hecho muchas veces ves que el

80% de las personas han venido a preguntar sobre el plan de dependencia, sobre la nueva ley de dependencia, pues a partir de ahí, eso lo saca la trabajadora de primera atención, saca que el 80% le han venido a preguntar eso, eso nos lo traspasa a nosotros y nos dice es que ha pasado esto. Entonces desde aquí se dice pues qué podemos hacer, pues a lo mejor sería bueno dar información, hacer un curso de formación o dar, o tener unos folletos explicando, pedirles a la Xunta que nos envíe folletos para dárselos o...intentar solapar un poco eso, y todo es a través de la memoria (...).

La mayoría de nosotros te podemos decir que la memoria es un “coñazo”, te quita muchísimo tiempo, muchísimo tiempo para ti ahora en el momento, ¿sabes?, porque después te...

### **Te ayuda.**

Exactamente, tú después sí que ves los resultados, pero es algo muy denso, como queremos evaluar todos los aspectos del programa te lleva mucho tiempo, entonces normalmente cuando escuchas lo de estamos con la memoria, es en plan...pero realmente tú cuando acabas la memoria, ves realmente que es lo que tienes que cambiar, qué es lo que ha funcionado bien. Y después las reuniones de equipo que tenemos semana sí, semana no, que nos juntamos todos los de servicios sociales, y entonces empezamos a contar, entonces en ese sentido sí que creo que, sí que creo que nos amoldamos y sobre todo eso, que como lo tenemos todo protocolizado pues cambiamos protocolos, cambiamos según las necesidades que vamos viendo, si vemos que hacen falta grupos de apoyo, es decir, si en algún momento vemos que los X no funciona de la manera que están funcionando se cancelan, es así de fácil.

Y a lo mejor en vez de ser X, tiene que ser una especie de ludoteca, pues habrá que plantearlo y habrá que...pero bueno, eso sí que se, sí que se va haciendo. La pena es que a veces lo que te hace falta es tener X, más otra cosa, pero eso es el problema de los recursos humanos, que ahí ya todos lo decimos pero...nosotros, eso ya es una cuestión política. Para algunas cosas trabajas para la administración, y a veces te vienen directrices dadas y otras veces tú demandas personal y no te lo dan, y tampoco te puedes meter, pero bueno la falta de recursos humanos, aunque somos...el que venga por aquí, dirá ¡Dios mío, quieren recursos humanos y son 40!, sí pero son 40 y se hacen 40 mil cosas. (...) Pero si esas personas dejan de hacer, si dejas de dar el 100% y empiezas a dar el 75, o al revés si dejas de dar el 150 y das el 100, se va a ver un bajón. (...) Es que no puedes volver atrás, sino no estás trabajando, a parte que tú también te mandan una serie de actividades y las tienes que hacer en función también de mirar qué es lo que tienes que hacer, o de qué actividades ves necesarias volver a hacer, entonces.

### **¿Qué importancia de la comunidad o del contexto en tu trabajo?**

A ver, es importante, primero que no, yo creo que Culleredo es, empezó siendo una ciudad dormitorio y creo que aunque muchos no tienen ya ese concepto, creo que lo sigue siendo. Creo que no hay una cosa de “soy de Culleredo”, ¿sabes?. Entonces voy a actividades en Culleredo, o voy a hacer esto aquí. Creo que no hay ese espíritu de pertenecer a un sitio, no, como el que dice de soy de Coruña, soy de Betanzos. Yo creo que el soy de Culleredo, es bastante más tal, porque es más soy del Burgo, soy de Vilaboia, que no soy de Culleredo, ¿sabes? (...) [interrupción].

Yo creo primero la, el sentido de pertenencia, que creo que cuando uno se siente perteneciente a algo creo que participa más en las acciones sociales y en todas las, a nivel asociativo, a nivel tal, y aunque sí que hay asociaciones en Culleredo de todo tipo, creo que eso podría ser mucho más extenso, creo que no hay esa unión de somos de un sitio y



hacemos cosas a pro de él. Después eso que la mayoría de la gente trabaja fuera de Culleredo y hace su vida fuera de Culleredo (...).

Pero yo en plan de la comunidad lo que veo es eso, que creo que también poco a poco va cambiando, creo que era mucho más antes ciudad dormitorio que no ahora. De hecho las zonas rurales de Culleredo cada vez se están abriendo más, en el sentido de que se abren nuevas líneas de comunicación, se te hace más cerca ir a Celas ahora que no hace unos años, y después creo que también la oficina de turismo y todo eso también fomentan un poco el ocio, el ocio aquí en Culleredo. Pero bueno, creo que sí que ha surgido la pertenencia, pero que todavía no hay ese sentir.

**¿Entonces, en cuanto a las repercusiones que tienen las actividades en la propia comunidad?**

La repercusión que tiene es que a los padres les facilita hay, vamos a ver, hay dos tipos de familia: los que hace el ocio con sus hijos y los que no hacen el ocio con sus hijos. Los que hacen el ocio con sus hijos los pueden traer un mes a las actividades pero después los sábados y los domingos se van a Coruña, se van al cine, se van al Palexco, se van a dar una vuelta por ahí. Los que no hacen el ocio con sus hijos que no digo nada, las causas, que puede estar trabajando, puede tal. Tienes más cerca estas actividades que se te están demandando, ¿cuál viene a ser el problema de esto?

Pues te lo podría decir, simplemente definiéndote simplemente el grupo de Celas y el grupo del Burgo. El grupo de Celas se conocen todos, hablan todos entre ellos, porque viven todos aproximadamente cerca de las mismas casas, hablan entre ellos, van a una actividad, van todos juntos, tal. Y los del Burgo, viven cerca y no se relacionan entre ellos, ¿sabes?, porque se baja menos al parque, porque tal, entonces tienes que hacer en esas actividades en las zonas urbanas tienes que hacer muchas más actividades de presentación y conocimiento, que en las de Celas. En las de Celas puedes empezar a hacer dinámicas sin hacer ningún juego de cooperación o de tal, porque ya ves esa unión, ya ves esa colaboración entre unos y otros, los del Burgo y Vilaboa son muchos más dispersos. Incluso entre los del Burgo y Vilaboa también hay diferencias, Vilaboa es una parroquia que tiene más conflicto por decirlo de alguna forma. Mucha de la población tiene algún tipo de problemática en Vilaboa en el Burgo ya no es tanta, pero en Vilaboa sí, entonces en Vilaboa ya es totalmente diferente. Si repercute ese pensar de la gente, yo creo que repercute a la hora del asociacionismo, y sobre todo yo lo veo en los chavales a la hora de decir “me voy a Coruña, me voy tal”, que yo entiendo, que cine aquí no lo hay tienen que irse a Coruña pero no veo ese nivel de asociacionismo que a lo mejor podía haber hace años, en otros sitios tal, yo no lo veo. ¿Lo hay?. O sea hay asociaciones, pero considero que podría haber muchas más pero creo que no hay ese nivel de...

(...)

**Claro que todo está relacionado.**

Claro, es que después llega un momento que acabas hablando con casi todos los trabajadores de aquí, porque depende de cómo sea el niño y depende de qué tengas que trabajar o no vas a un trabajador X o vas a otro. Pero como trabajamos con personas, las personas son diversas y por lo tanto, cada vez vas cogiendo recursos, si necesitas recursos de discapacidad pues voy a S. si necesito de las psicóloga voy a T., si necesito minorías étnicas voy a E. Y por eso es importante que nos reunamos, de esa manera sabemos que es lo que hay, porque muchas veces si tú te centras exclusivamente en tu trabajo, pierdes la visibilidad de lo que se hace alrededor que puede repercutir positivamente en tu trabajo porque puedes derivar o pueden ir haciendo. Entonces como somos tantos y tantas cosas se hacen es importante que nos reunamos para no perdernos, saber qué actividades se

hacen en las que puedas ir incluyéndote o no. Y no doblar el trabajo.

Pero eso en servicios sociales, como puede ser en otra área que no es la nuestra como por ejemplo en educación. Si educación hace escuela de padres, servicios sociales no va a hacer escuela de padres. Si educación hace campamentos urbanos, nosotros no vamos a hacer campamentos urbanos, o sea, no podemos solapar ni el trabajo entre nosotros ni el trabajo con otras áreas. Habrá que buscar cosas que no se estén haciendo para..., es una tontería estar gastando, que es una tontería que la población tenga dos cosas iguales de diferente sitio. Pero todo eso se lleva por la coordinación sino...

**Y crees que dentro de servicios sociales es bien valorada, o sea porque hay una perspectiva más de servicios sociales desde el trabajo social, pero crees que en estos servicios sociales cómo se valora la educación, la perspectiva educativa. ¿Crees que se valora?**

Necesito que me reestructures la pregunta.

**La educación en general, pues a lo mejor tú que haces educación en valores, pues una compañera que lleva otro servicio como educación familiar hay una perspectiva educativa, no sólo de gestión, ¿no?**

Sí, pero, ¿qué te refieres a nosotros trabajadores o a la población?

**Sí, a ti como trabajadores.**

No, era, yo te lo comentaba antes, que había objetivos que ya nos venían dados por el..., por el trabajo que era el trabajo en grupo y la igualdad de género, porque ya nos viene estipulada, puedo decirlo, estipulada y porque ya lo llevamos nosotros dentro.

Y también porque cuando te dedicas a servicios sociales era lo que te decía antes, no trabajas empaquetando un regalo, entonces tú sabes perfectamente qué “valores” porque nadie tiene el don del bien ni del mal, qué valores serían importantes inculcar y qué no. Yo ahí, yo estoy muy segura de la capacitación del resto de los profesionales, porque una vez que tú entras en servicios sociales, sabes a qué entras, a no ser que seas una cosa de... si tú te dedicas a esta área de trabajo, es porque creo que ya tienes unos valores añadidos, ¿sabes?, unos valores que tienen que ver con el puesto de trabajo que desempeñas. Y yo creo que eso lo pasas después a la hora del trabajo.

**Claro, me refiero más a la función educativa, de acompañamiento, no tanto función de gestión, de tramitación de prestaciones...**

Ah, sí. Aquí hay una doble vertiente en eso de..., sí, o sea, los servicios y las intervenciones son muy personalizadas. Muchos de los casos son acompañados pero ahí hay una doble vertiente, es decir, nosotros hacemos un servicio de acompañamiento y de seguimiento, de educación en el hogar, como te puedan contar las educadoras familiares y todo eso, pero siempre en determinadas cosas. Lo que no queremos caer es en lo que después siempre se critica mucho que dicen del paternalismo, ¿no?, de servicios sociales es paternalismo.

Y por ejemplo, mucha gente, yo ahora lo escucho, lo escucho con el tema de los gitanos, que los gitanos los han echado de ahí. Aún me dijo un niño el otro día que su madre le había dicho que el ayuntamiento les dio el dinero para comprarse una casa, ¿sabes?, o sea la gente puede pensar millones de cosas pero nuestra idea es que el servicio sea personalizado, y el acompañamiento necesario cuando lo es. Es decir, también una cosa es un acompañamiento porque hay habilidades sociales que no permiten que esa persona

se abra a, pues, no tenga la capacitación para ir a un juzgado y pedir una serie de papeles, porque no tiene esa formación ni tiene esa...., hay gente que no tiene esa capacidad sinceramente. Pues, muchas que no saben leer, gente que no sabe ni leer, ni escribir, por lo tanto les tienes que..., saber firmar, o sea que les tienes que acompañar y leer lo que le van a firmar, eso son acompañamientos necesarios, lo mismo que a lo mejor gente que compra una nueva vivienda, que está en una vivienda tutelada, hay veces que les tienes que acompañar a hacer las compras del hogar, pero para enseñarles que son productos de primera necesidad, claro, a veces hay que empezar por ahí, a qué no son. Y que es mucho mejor que compres aceite a que no que compres palmeras de chocolate, y que es mejor que compres arroz que te va a durar mucho más tiempo a no maíz, no sé si me estás entendiendo. Son acompañamientos necesarios, puntuales y bajo un proyecto de intervención. Ahí son las educadoras familiares, entonces ese acompañamiento y esa educación y muy, de una manera muy profunda en los servicios sociales.

Lo que sí que se intenta y se hace, es que cada vez esas personas sean más independientes. Entonces acompañamientos necesarios. Después hay cosas que el usuario hay cosas que las puede hacer y tú sabes que las puede hacer, que las haga él. Es decir, si tú puedes, lo sé porque nos ha pasado, si yo he salido por ahí y yo sé que tú vas a Coruña o yo sé perfectamente que tu sales los sábados por Coruña por la noche, sé perfectamente que eres capaz de coger y saber dónde está ir a Hacienda o dónde está el INEM y pedir tu vida laboral. No sé si me entiendes. Entonces si esa persona tiene esa capacitación, se hace el seguimiento pero no se hace el acompañamiento. El acompañamiento solamente se hace en algo que tú vieras necesario, o que tú quieras tener esa información para saber un poco cómo funciona el hogar. Sí que hay esa función educativa dentro de los servicios sociales porque aparte es fundamental sobre todo en la intervención familiar, intervención familiar y a nivel de cualquier intervención que se haga con un individuo, sea menor, mayor...lo que sí que es, es que miras mucho que acompañamientos son por una realidad candente y otras no es por "vagueza". Sabes, en plan, prefiero que vengas conmigo y allí me soluciones el papeleo que tampoco es así, porque normalmente cuando se hace el acompañamiento y si, y tú le vas dando las indicaciones pero siempre lo va pidiendo la otra persona, ¿sabes? (...).

Tú lo acompañas para que él tenga un refuerzo pero no haces las gestiones por él, y las que se vean necesarias sino sí que puedes entrar en la visión de paternalismo, de le voy a por la cartilla del INEM, le voy a tal, no. Lo que es necesario. Pero sí que existe ese punto de educación.

Normalmente con saber que hay puestos de educadores familiares ya está claro que esa función existe dentro de servicios sociales.

### **La última pregunta, ¿cuál sería tú propuesta a nivel general para mejorar los servicios sociales comunitarios?**

Yo, más recursos, más espacios, llega un momento que este centro se creó en el 1991 y se va haciendo un poco pequeño para la cantidad de volumen que nosotros tenemos. Pero a mí eso ya me daría igual, me vale.

Más recursos humanos, más recursos humanos, más implicación política, no sólo en campaña sino también en los meollo, ¿sabes?, en las cosas duras. Más implicación política de que se visibilice lo que se hace, y lo debería de estar bien y lo que debería de estar mal.

Y después, algo que es, que eso ya es pedir como quien dice con una varita mágica que los usuarios o así, se vayan cumpliendo los objetivos, pero eso ya es una labor nuestra. Y para mejorar creo que hace falta tiempo. Y para hacerte falta tiempo o te liberas de

algunas cosas...pero, sobre todo personal. Y personal fijo, sabes, yo ya no hablo de... tú aprendes con este ((tema)) que te ayuda, nosotras tenemos niñas en prácticas que sí que de alguna manera nos ayudan, pero las personas que tenemos, que somos tutoras de Prácticum es un trabajo aparte del que tú tienes, y eso que yo también he sido niña de..., alumna en prácticas, pero sí que tutorizar tiene cosas buenas porque sí que son personas que están estudiando tal, y te, de alguna forma te ayudan a..., y tú también les enseñas, ¿no?, creo que es un proceso que también es necesario para después tener profesionales, ¿no?, pero también es un tiempo que tú tienes que hacer..., tú no, yo por lo menos no valgo para tener a una alumna de prácticas, dos o tres, y tenerlas sin hacer nada.

Entonces tienes que tener un tiempo para buscar labor, que la hay, claro, pero tienes que buscar un tiempo para saber qué labor le puedes dar y qué labor no le puedes dar, ¿sabes?, eso también lo tienes que medir. Entonces sí que a veces tenemos esa serie de apoyo, pero es que es un apoyo puntual, realmente lo que hace falta es gente que trabaje y que trabaje aquí para tiempo, no una subvención de un año, que también, que viene, que todo lo que venga viene bien, sabes, pero yo creo que hace falta una estabilidad del trabajador, ¿sabes?, que esta persona esté hoy y que para el mes siguiente que también esté porque así puede programar todo el año y el siguiente, y la memoria (...).

No alguien que sabes que viene durante 6 meses por una subvención y después se va. O gente que contratas a través de una empresa. No, ni le puedes contar a la empresa la mayoría de las cosas, ni esa empresa se va a involucrar probablemente como debería. Entonces para mejorar los servicios sociales, los recursos humanos yo los veo, vamos, fundamentales. Después también la coordinación con otras áreas y eso también viene muy dado con la implicación política.

Y yo sería los 3 apartados, porque ya de los usuarios no pido nada. Pero yo creo que sí con más personal se podría hacer más cosas, con más implicación política se vería la importancia y se tendría los presupuestos algo más grandes que te darían la posibilidad de hacer otras, más cosas, ¿sabes?. Y con la coordinación entre áreas podríamos, lo que te digo, no doblar tareas, no doblar tal. Y todo eso pasa de una implicación política.

Yo más recursos e implicación política.

## **Entrevista 6**

**Día:** 10 de febrero de 2009.

**Lugar de realización:** despacho de la profesional.

**Duración:** 13:09-14horas (1 hora aproximadamente).

### **Contextualización:**

Había concertado la cita con T. la semana anterior. Concertamos la cita para las 13 horas e iniciamos la entrevista. El principal inconveniente fue que T. tenía una reunión a las 14 horas y algunas preguntas no pudieron plantearse, y tuvimos que finalizar de forma apresurada.

### **Antecedentes y resumen:**

A pesar de la premura para finalizar la entrevista, se mostró muy receptiva durante la misma. Anteriormente no habíamos conversado y apenas habíamos coincidido pero se mostró participativa y dispuesta a colaborar.

**¿Y cuáles son las principales habilidades o capacidades que crees que debe tener un educador social en los servicios sociales?**

Bueno, [risas], creo que es muy importante la escucha activa, porque muchas veces el propio ciudadano que es el que conoce mejor su problema, el que lo está viviendo, sufriendo y que ya intentó buscar una alternativa, es el que mejor lo conoce y a veces el que mejor solución tiene. Lo que pasa que a lo mejor tiene falta de confianza, o tiene falta de medios para llevar a cabo esa opción. Y entonces bueno, me parece súper importante el hecho de la escucha activa, comunicación.

Después también, me parece muy importante el valorar a la persona que tienes en frente porque ya la propia persona de por sí, algún recurso va a tener para llevar a cabo el proyecto. Me parece muy importante el trabajar coordinadamente con el propio ciudadano, es decir, que en el proyecto colabore y los objetivos realmente se reflejen entre ambos y tener una buena coordinación con otros profesionales que estén implicados para la solución de esa misma problemática.

Después también me parece muy importante ser flexible. Pero tanto tener muy asimilada la flexibilidad en el horario como también al momento de tratar al ciudadano, ¿no?, porque todos son diferentes y a lo mejor resulta que hay una persona que se abre mucho más pues en un momento que le acompaña al INEM que cuando está en el despacho, y eso también hay que valorarlo. Igual que si una entrevista a lo mejor con un menor es mejor hacerla en su habitación que en el despacho, porque allí se va a encontrar en su terreno, va...bueno.

Qué más cosas importantes, es que hay muchas, así...

El tener, que con ello no quiere decir que yo las tenga, ¿no?, pero me parece importante dominar bastante las habilidades sociales, y no sólo como normas de conducta, o sea, de cortesía, ¿no?. Hay personas que tienen una gran cortesía porque no tienen después respeto hacia los demás, o siempre están por encima y...

Más cosas importantes... De la flexibilidad tanto hablo ahí como también en las programaciones. No creo en la programación tipo que resulta que sirve para todos los proyectos, para todos los ciudadanos y para todos... Que muchas veces, en algún momento que se da así alguna charla fuera y tal, todo el mundo quiere una receta, incluso nosotras cuando vamos a la formación también estás buscando la receta, pero no..., bueno, yo he llegado a la conclusión de que no existe una receta completa.

**¿Y cuáles son las principales problemáticas que ves lo mejor en relación a tu trabajo? ¿O sea dificultades a la hora de llevar a cabo tu trabajo en atención familiar?**

Dificultades, vamos a ver, que no, o sea, bien. Lo prioritario es la atención familiar, después también hago el seguimiento de RISGA de las familias de la UTS2, que algunas están dentro de la atención familiar. Entonces ahí es como matar dos pájaros de un tiro, porque hago coincidir el proyecto de la atención familiar con el de RISGA.

Entonces, problemáticas, pues por ejemplo, con respecto a los de RISGA están faltando mucho a las citas. Y eso que es para...un...uno de los problemas puede ser ese. El problema de las citas lo intenté solucionar con llamar el día, o sea, para recordar, y así resultó más efectivo. También si no acuden siempre llamo para pedir una explicación de porqué no acudieron y siempre doy el recordatorio de que para otra vez llame o...

La dificultad, y está mal que yo lo diga, porque estuve y estoy en lo de los protocolos y siempre tuve interés en que estuviera como muy perfilado lo que era la atención familiar, qué tipo de familias eran realmente las de intervención familiar y que todos los profesionales habláramos con los mismos criterios y con el mismo vocabulario y demás, pero a la hora de, cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo de..., lo tienes, lo tienes que hacer pero es que hay cosas que son urgentes y otras que pueden esperar. Entonces yo puedo tener así a, “bueno pues sé que esta persona tengo que estar pendiente del cuidado de las niñas, de la niña, del cuidado de ella, y que hay que hacerle un seguimiento de salud”, y lo puedo estar haciendo tal sin tenerlo escrito en ningún lado porque aún no me ha dado tiempo. Aunque intento que todas, y eso sí lo hago, que todas las intervenciones estén protocolarizadas, todas.

Que es otra de las cuestiones, hacer los protocolos con los... Entonces pues tienes eso. Cantidad de..., dentro de una misma familia, a lo mejor hago tres proyectos de intervención porque diferencio el del padre, el de la madre y el de los hijos mayores. Entonces puedo decir bueno pues, estoy trabajando con 25 familias, pero a lo mejor tengo 31 proyectos, cuando la media de familias en el País Vasco es por educadora 15 como máximo.

### **¿Y tú a lo mejor puedes tener sobre...?**

Yo este año tuve 25, 25 familias [enfatisa].

### **Y luego los proyectos...**

Los proyectos ya... mucho, bastante superiores, claro.

### **¿Y cuáles son las principales satisfacciones?**

Pues te satisface cuando ves que un caso sale adelante y que esa persona adquirió algo más que de lo que tenía al principio. También aprendes a que tu ilusión es que llegue la persona a tener pues una vida que tú dirías de calidad de vida y con el tiempo también llegas a la conclusión de que todo el mundo no tiene las capacidades para llegar a una vida con una buena calidad de vida. Y entonces hay intervenciones que dices “bueno pues pude llegar hasta aquí, he puesto en la carne todo el asador que tenía, todos los recursos que tenía, he consultado con todos los profesionales que tuve que consultar, trabajo en común con todos para llegar a este punto y ahí se quedó”.

Entonces para mí es una satisfacción que una persona que estaba en la completa marginación, pues tenga una vivienda en la que estar, tenga unos recursos económicos de los que vivir y con eso pues se le mejora la organización de la unidad de convivencia, porque va a tener por lo menos un dinero para no depender de otro para pagar la luz, para pagar el agua, para...

Y por ejemplo, un caso de ese tipo que, no es que la familia la ves y dices “¡qué bien está!”, no, simplemente está mejor, pues fue necesaria la intervención de Cáritas, por ejemplo, que ayudó a buscar una casa de muy bajo precio, hubo que hacer un estudio de salud de la persona para que lograra tener una prestación que le ayude en los recursos económicos, seguimiento de la menor que también gracias a la intervención del colegio pues mejoró un poco los hábitos de alimentación, se ve que la niña tiene cualidades para el dibujo, y ya desde el colegio la están orientando hacia el bachillerato artístico. Bueno, que al final ves que la suma de todos hizo que una situación, y la mía misma, hizo que una situación cambiara no a lo mejor hasta el grado que a ti te gustaría pero sí hasta el que se pudo.

Y después ((grandes)) gratificaciones como comprenderás una persona a lo mejor con enfermedad mental que tiene, o sea, en la que tú estás motivando, y a veces presionando un poco, pues para que se levante, para que lleve un horario determinado, para que tome bien la medicación, para que tal, pues te lo puede, no es que busques un agradecimiento por parte de los ciudadanos, ¿no?, que no, es tu trabajo y lo tienes que hacer lo mejor posible. Pero es que a veces eres el chinche, ¿entiendes?, la persona que está ahí, tú tienes muy claro que la finalidad que tiene es lograr que esa persona mejore en sus habilidades de autonomía, por ejemplo, o mejore en su participación social, y entonces estás encima “pero ¿fuiste a la clase de informática?, ¿fuiste a la clase de guitarra? ¿y qué tal?”, y lo que le estás bajo su punto de vista es a lo mejor rompiendo la cabeza, y lo único que intentas es abrir expectativas de relación con el entorno, de, una autonomía o que lo tienes que forzar a que él mismo gestione su carnet para demostrarle y demostrarse de que es capaz de hacerlo.

**¿Y las actuaciones que llevas a cabo son más en el domicilio, o sea en qué espacios se realiza?**

Pues mira se realizan en despacho. En domicilio si fuera porque en este caso no tengo muchas familias con hijos en los que tenga que ver la dinámica, sino que tengo familias que no tienen empleo, que no tienen vivienda, que no tienen trabajo, y entonces a los domicilios estoy yendo muy poco, o sea, muy poco, a lo mejor una enferma mental que necesita acompañamiento igual voy a cogerla al domicilio pues para que vaya al centro de formación. O un rapaz sabemos que si no se le acompaña no va al médico, pues también se va a domicilio.

Pero lo que es organización doméstica dentro del domicilio, en este momento no estoy haciendo.

Después en el despacho y en los momentos de acompañamiento. Pues una vez a lo mejor que se le acompañó al psiquiatra, pues al salir del psiquiatra hablar sobre todo lo que allí pasó, o si tengo cosas pendientes pues a lo mejor en una actitud más informal con la persona pues planificar lo que vamos a hacer o así.

Y después está la intervención, que a veces tienes el acompañamiento y aprovechas para hablar con el profesional o para coordinarte, o ya tienes reuniones o entrevistas concertadas con profesionales de otros campos. Con lo cual la verdad es que te mueves bastante.

**¿Qué tipo de estrategias empleas en la relación con las personas? ¿Estrategias educativas...?**

Estrategias, primero, motivación. Y la motivación parece así una palabra muy sencilla pero no todo el mundo está dispuesto a cambiar, o no todo el mundo cree que puede cambiar. O cuando ya una situación está anquilosada de mucho tiempo le parece que es muy difícil el optar y el cambiar algo. O a veces ya la persona lleva mal tanto tiempo que tiene la autoestima por...y el autoconcepto abajo de todo. Entonces una estrategia es poner objetivos pequeños que se sepa que puede alcanzar y que vaya cogiendo confianza en sí misma o en sí mismo.

El sentirse útil, el valorar pequeños, o sea, si quieres que te lo diga pues el refuerzo positivo. Algunas veces acudo al refuerzo negativo, pero ya sería mediante el contrato para el cambio de conductas, o sea con el propio consentimiento de la persona. O del tutor de esa persona, o, pero bueno, lo hice una vez y no es mi estilo, ¿eh?.

A veces en vez de estar con el papel de la motivación pues tienes que estar con el del control. Entonces el que sepa si tú estás haciendo el seguimiento escolar de unos menores pues que sepan que es lo que hice, el tener contacto con los padres y “mira, pues sé exactamente que tu hijo no fue este día, este y este, el porqué”. Que sería ahí una fase más de control, sobre los mayores. Y las estrategias que utilizo ahí es el molestarse, es decir, si no van al colegio yo les digo que tienen que llevar un justificante, si sea del médico o si fue pues al odontólogo de..., o si incluso estuvo en casa más de un día un justificante médico que tienen que entregar en el centro escolar y una fotocopia a mí, si es que les estoy haciendo el seguimiento de RISGA.

Después a las personas que mando a formación también siempre les exijo que me traigan el certificado o si es necesario mantengo el contacto con sus profesores, sino no. O sea, otra estrategia que tengo es que nadie se tiene que enterar por qué están los servicios sociales detrás de una persona si no es necesario. O sea me tiene pasado de tener algún niño escolarizado en un centro, que con la madre y con el niño estoy haciendo la intervención, pero yo no me presento en el centro mientras no sea necesario. Si la madre puede llevar ella sola eso, pues yo no soy necesaria en ese campo, entonces tampoco...Intento no crear problemas donde no los hay, intento que sean los padres los que asuman las responsabilidades, aunque tengo que estar detrás.

Después hay intervenciones de tipo socioeducativo (...).

**Y después, ¿cómo crees que se valora la educación social dentro de los servicios sociales? ¿Crees que se le da importancia?**

Mira yo tengo oído por... [Interrupción. Le avisan que tiene que ir a una reunión].

Por otras partes hablan mucho de si incluso va a haber guerrillas entre la educadora social y la trabajadora social. Aquí son ya muchos años los que llevamos trabajando, entonces la educadora social [trabajadora social] al principio, bueno, no sé, tenía como un rango superior porque es la que coordina, porque es la que elige el caso [enfatisa], el caso ya te viene dado...pero bueno, yo creo que lo llevamos bastante bien.

**¿Y cuál crees que es tu papel dentro del equipo de servicios sociales? ¿Cuál es la visión que aportas?**

Pues ¿la visión que apporto?

**Sí.**

El contacto continuo con el usuario, con la calle y con la realidad. Y ¿qué pasa?, que el trabajo que yo realizo es de personal fronterizo, o sea, por una parte estás con la institución y por otra parte estás día a día con el ciudadano, ¿no?. Y bueno, me parece que la visión que puedo dar es bastante realista de...

**Y la última pregunta, ¿cuál sería a nivel general tu propuesta para mejorar los servicios sociales? ¿Los servicios sociales comunitarios, estos y en general?**

Pues así para dos segundillos [risas].

Tener como eje prioritario no crear personas crónicas. O sea no me gusta hablar de enfermos crónicos, no me gusta hablar de “está cronicada en los servicios sociales”, o sea, realmente hacer todo lo posible para que la intervención sea lo menos asistencial, sea lo más participativa, defendiendo siempre, teniendo en cuenta siempre los derechos, pues, pon humanos, ya no digo del ciudadano que estamos en un municipio donde ya te los



tienes que tener..., tener ética en el trabajo. Me parece que teniendo ética que el ciudadano sale bastante beneficiado porque entonces te vas a lo que es no a lo que sea cómodo.

### **Entrevista 7**

**Día:** 10 de marzo de 2009.

**Lugar de realización:** despacho de la profesional.

**Duración:** 1 hora aproximadamente.

**Antecedentes y resumen:** mediante el contacto previo establecido. Después de varios meses para concertar una entrevista con la profesional realizamos la entrevista a pesar de que su actitud no era muy receptiva.

**¿Cuál es tu formación? Y la formación permanente en los servicios sociales.**

Descríbeme primero un poco para centrar las respuestas...

**Un poco sería el perfil profesional, qué funciones realizas, qué actividades y cómo se lleva la protección de datos. Y después sería la práctica socioeducativa, pero en tu caso también sería por lo que estuve mirando en las memorias del año pasado, más de coordinación, porque no haces relación directa...entonces hay muchas preguntas que no tienen sentido en tu caso. Y sobre todo luego pues sería un poco cómo se hace el trabajo en equipo y qué repercusiones tendría las actuaciones que se llevan a cabo desde este servicio en la comunidad, en las personas que participan en el servicio. Entonces sería un poco así, perfil profesional...**

El objeto de la investigación, ¿cuál era?

**Definir la dimensión socioeducativa en los servicios sociales comunitarios, pues en la que entraría un poco qué profesionales trabajan en ese sentido, qué pues por ejemplo, que habilidades consideran los profesionales que son fundamentales en los servicios sociales, la ética profesional, bueno, así varios aspectos que trato a nivel teórico y luego pues ver como en la práctica se están llevando a cabo.**

Muy bien. Yo es que respecto a eso pienso que el reducir, o sea me parece muy bien que tienes que acotar la investigación a un ámbito concreto, a una cuestión concreta, pero es que tradicionalmente se viene hablando, es que hablar de pedagogía es hablar del ámbito educativo y en estos últimos años, en estos últimos veintitantos años del ámbito socioeducativo. Y yo creo que hemos pasado de reducir el ámbito educativo a incorporar el ámbito social, pero yo creo que seguimos reduciéndonos mucho, ¿no?. Porque hablar de pedagogía no es hablar de un ámbito exclusivamente socioeducativo, me parece muy bien que tú tengas ((que reducir)) tu trabajo de investigación a eso. Pero yo creo que estamos dándole vueltas siempre a la noria en el mismo sentido y creo que de alguna forma habría que romper y abrírnos más allá.

Insisto es que me parece muy reduccionista, al hablar continuamente de pedagogía hablamos del ámbito educativo, del ámbito social cuando en realidad estamos en otras disciplinas hermanas, como es el caso de la Psicología, donde han pasado esa fase hace mucho tiempo ya, hace mucho tiempo [enfatisa], y no sé por qué nosotros no podemos llevar esa misma línea.

**Pero entonces, ¿tú a qué te refieres?**

Me refiero a que realmente la pedagogía no se circunscribe específicamente al ámbito educativo y ahora en estos últimos años al ámbito social es que hay otros ámbitos de, pues lo vas a ver cuando yo te hable un poco de cómo son mis funciones, del ámbito de los recursos humanos, del ámbito de la gestión que generalmente se olvidan. Y creo que una titulación como la pedagogía esta perfectísimamente capacitada, y no solamente que esté perfectamente capacitada, es que es un perfil muy adecuado para realizar este tipo de funciones que no son ni sociales ni son educativas, son digamos de gestión de coordinación de recursos humanos, administrativos, financieros, etc.

Y bueno, lo iremos viendo.

(...)

**¿Cuáles serían las principales habilidades o capacidades básicas que crees que debe tener un pedagogo en servicios sociales?**

Las mismas que ha de tener cualquier otro profesional.

**No crees que haya nada específico...**

A ver yo trabajo con otros compañeros que son también pedagogos, que son psicólogos, que son educadores, mediadores sociales, y realmente digamos que todos reunimos un perfil muy similar, ¿no? Y sin embargo, realmente venimos de ramas hermanas, esas que dijimos.

(...)

**¿Y cuáles son las principales dificultades que ves en tu desempeño laboral, en tu labor profesional?**

[Resopla] Dificultades te puedes encontrar...Pues en ocasiones son dificultades políticas, en ocasiones son dificultades pues que se miden a través del grado de satisfacción del usuario, dificultades porque trabajar con personas es complicado (...).

**Y un poco, ¿cuáles son las satisfacciones, los aspectos positivos?**

¿De mi trabajo? [asombrada].

**Sí.**

El económico, la nómina al final de mes [risas].

**¿Y aparte?**

Y luego la responsabilidad de uno, pues cuando...

**Cuando ves que las cosas van funcionando...**

Indudablemente. Cuando eres una persona muy exigente con tu trabajo te produce satisfacción el que las cosas salen con el nivel de calidad que tú te exiges, ¿no?. Y cuando no es así te produce frustración, (...) desánimo, entonces te motivas con la nómina de fin de mes.

**Y en cuanto a la dimensión ética, la ética profesional, ¿cuáles serían los principales valores en los que se debe basar la labor de un profesional aquí en los servicios sociales?**

Yo creo que en realidad la ética profesional tiene que empezar por la ética personal. Entonces, no es más allá que poner en práctica tus propios principios personales.

A ver ya sabemos que en la Administración tienes que cumplir una serie de requisitos, aquí se hace. Respetar bueno, pues las decisiones respecto a..., la confidencialidad de los datos eso sí se hace tajantemente, pero de alguna forma digamos que se pasó un poco esa barrera que tanto tus estás trabajando con la intimidad de la gente en su poco domicilio y con empresas externas que dan ese servicio.

Entonces bueno pues es un asunto que trabajamos que machacamos continuamente respecto sobre todo al personal que trabaja en las distintas problemáticas que, y eso cuesta trabajo. Porque es que yo recuerdo cuando empecé en esto hace años, era increíble como tú te podías enterar lo que estaba sucediendo en el caso que se atendía a las 9 de la mañana por el usuario de las 2 de la tarde.

**Jolín.**

Pues porque bueno, había un desconocimiento, muchas personas que empezaban a trabajar en aquel momento en estos ámbitos no eran profesionales. Y no tenían, ahora realmente la formación que han ido recibiendo a lo largo de estos años, la rigurosidad en el trabajo, pues una de las cuestiones que he ido introduciendo, además es que me gusta mucho elaborar nuevos protocolos, diseñar nuevos documentos para trabajar en estos proyectos y en el ámbito en el que yo trabajo todo el personal maneja documentos precisamente para insistir en esa cuestión.

(...)

**¿Y crees que ha cambiado un poco las necesidades en relación a este servicio, en estos últimos años? Si ha cambiado el tipo de demanda...**

La demanda ha crecido de manera vertiginosa, ha crecido muchísimo la demanda. La demanda además se ha universalizado, ya no pide ayuda a domicilio o “Xantar na casa” o bueno, cualquier prestación social, no la pide gente con escasos medios económicos que era lo que sucedía hace quince años. Ahora se ha universalizado a toda la población.

Y el cambio ha sido sustancial, la gente es más exigente también.

**Lo ven más como un derecho.**

Como un derecho. Antes entendían que, a ver si podría, claro, porque si había gente más necesitada...de igual modo que antes igual pues por una circunstancia la auxiliar no podía ir porque se ponía enferma y se llamaba y se decía “mire que no puede ir la auxiliar”, “ah bueno, pues no pasa nada, no importa”, ahora te dicen “pues mándeme una sustituta”.

(...)

**¿Y cómo crees que podrían mejorar a nivel general los servicios sociales?**

Es que mira esa es una cuestión que, la cuestión es que en el ámbito de los servicios sociales están los trabajadores sociales que han encontrado su parcela porque se vieron amenazados, llegaron los educadores sociales y también hicieron su propio...

### **Crearon su espacio.**

Están los psicólogos de los servicios sociales que también lo tienen. Y luego están otras titulaciones como es el caso de la Pedagogía que están pues un poco a merced de cómo vaya el oleaje. Y yo creo que se ha perdido o se está perdiendo esa oportunidad sobre todo para nuevas promociones, vaya, porque los que ya tenemos esa seguridad pues mete menos miedo. Pero la gente que está recién salida y que no haya ese arranque y que no intenten pues hacer un, pues aterrizar en el ámbito de los servicios sociales, cuando es que hay muchísimo que hacer. Porque es que, realmente lo único hasta la fecha, que digamos tiene un acotamiento exclusivo de un profesional es el del Trabajo Social, que es el de llegada, que es digamos que es la puerta de entrada. El resto de los profesionales, el resto de los profesionales tenemos muchos cabida y en la medida en que nos vayamos ubicando, sobre todo eso, las nuevas generaciones.

(...)

**¿En cuanto al trabajo en equipo, cuál es el funcionamiento, cómo se realiza ese trabajo en equipo? ¿Y después también cuál sería tu papel?**

A ver el trabajo en equipo es un trabajo que está, yo básicamente mi trabajo está, o sea, aquí siempre hubo una línea de trabajo muy en equipo (...), tienes constancia de lo que se está haciendo en otros programas, tienes información de primera mano de lo que se está haciendo en otros programas (...).

**Claro, también dependerá de qué función realices en cada momento...**

No cabe duda claro.

**Y luego, ¿cómo valorarías la educación en los servicios sociales? Bueno, como ya me comentaste un poco... ¿y crees que tiene cabida dentro..?, ¿si ha sido bien valorada? Me refiero, ¿cuál sería ese papel de la educación dentro de los servicios sociales?**

Yo creo que no estamos aprovechando la oportunidad pues porque la pedagogía no sólo es educación, educación tal y como la entendemos. Y entonces bueno, pues entonces eso lleva a que esa, esa información que estamos transmitiendo los propios Concellos en los que se trabaja en servicios sociales excluyan porque lo relacionan con el ámbito escolar.

Y ese es un problema también que sale de las propias universidades. O sea que si tú tienes intención de quedarte en la Universidad es importante hacer esa reflexión y ese giro.

**Claro. A mí por ejemplo, sí que me parece fundamental que un pedagogo y un educador sí que puedan estar en servicios sociales, porque o sea la labor que pueden desempeñar también es muy importante y que es muy diferente a la que puede hacer...**

Es que además luego, fíjate, hay una cuestión que tú cuando te presentas a unas oposiciones a la Administración, pues hay oposiciones como es por ejemplo, las de..., estas de la Seguridad Social, que no sé cómo se llaman, te piden (...) oposiciones para técnicos medios, para técnico superior, y tengo una compañera, una compañera que es pedagoga, y a esa plaza se presentaron pues médicos, historiadores, economistas...

**¿Y a lo mejor no crees que a veces también deberían perfilar a lo mejor más las plazas? No que pudieran, o sea hay para determinados puestos que yo creo que sí que podría..., pero a veces que también pues, yo que sé para, no sé, que pueda entrar de educador puede entrar un pedagogo, un psicólogo, un maestro y a lo**

**mejor, pues un trabajador, es decir, que yo tampoco veo que a lo mejor un psicólogo..., que sí que lo puede hacer, ¿no?, pero si todos valemos para todo, entonces tampoco tendría...**

Ya es que es la globalización, pero es que es así. Es que es así, la cosa es que para lo que estoy haciendo yo no es necesario que seas pedagoga, tampoco es necesario que seas psicóloga, tampoco, a ver, pero vamos a ver, ya no se trata de decir “no, es que esto es exclusivo de un pedagogo”, no. Se trata de decir “eso también lo puede hacer un pedagogo”.

Entonces por eso yo me lamento de que no haya un colegio profesional que un poco avale y que peleen por nuestra propia defensa.

**Claro que digan que este puesto también podría...**

También puede estar. Pero es que tú te coges cualquier legislación en el ámbito de los servicios sociales al hablar de recursos humanos hablan de psicólogos, de trabajadores sociales y de educadores, punto. Son los tres profesionales, educadores, psicólogos y trabajadores sociales, cuando los pedagogos llegamos antes [enfatisa] que los educadores sociales.

**Pero yo creo que los educadores lo han hecho mejor porque se ha creado el colegio, han hecho más grupo. En cambio el pedagogo pues no hubo esa conciencia a lo mejor, de “soy pedagoga”, pero la gente dice soy “educador social”. En cambio pues...**

Pero un educador social hoy en día puede ser un psicólogo, puede ser un maestro, puede ser un pedagogo, porque tú justificas que has estado esos años...

**Sí y ya eres habilitado, claro, porque antes tampoco había...**

Entonces efectivamente yo creo que el colegio ahí nos hubiera podido defender y creo que hubiera sido muy necesario para reivindicar eso, para reivindicar que ahí hubiera podido estar un pedagogo. No estamos diciendo es que eso es exclusivo de un pedagogo, no, o eso es exclusivo de un educador, o eso es exclusivo..., no, es que se trata de defender nuestra presencia en el ámbito social.

**Y entonces así en general ¿cuál sería tu propuesta de mejora de los servicios sociales?, ¿a nivel general cómo se podría mejorar?**

¿Cómo mejorar los servicios sociales?

**Estos servicios sociales, pues los servicios que se prestan. En relación, por ejemplo, en el caso de tu servicio ¿cómo crees que se podría mejorar?**

Con más financiación, básicamente con más financiación (...), si tú tienes dinero puede contratar a más personal, puedes tener mejores servicios...

**Pues en principio creo que no tengo ninguna pregunta más.**

## **Entrevista 8**

**Día:** 21 de diciembre de 2010.

**Lugar de realización:** despacho en el centro de Servicios Sociales de O Burgo.

**Duración:** 45 minutos, aproximadamente (10.45-11.30 horas).

**¿Cuáles son las principales funciones, la filosofía de los servicios sociales...? Bueno, para que me vayas tú contando un poco.**

(...) Entonces para nosotros esa, ese estigma, ¿no?, que había por una parte de que los servicios sociales eran para gente con necesidades pues intentamos de algún modo evitarlo, ¿no?. Qué pasa, que nos tocó una época malísima para cambiar esta filosofía, ¿no?, porque tenemos problemáticas muy complicadas precisamente de gente que nunca fue usuario de servicios sociales con esa otra dinámica, ¿no?, que era como más común. Gente pues de clase media que nunca pensó en acudir a los servicios sociales pues ahora pues sí que son el grosso de nuestros usuarios.

**¿Y cuáles serían las principales necesidades o prioridades que se atienden en los servicios sociales?**

Bueno, pues por un lado, ya te digo, desde esa visión de universalizar un poco todo los servicios sociales están incluidos en una gran área que es el área de Bienestar, ¿no?, y procuramos siempre hacer actuaciones que sean, por una parte, intergeneracionales porque para nosotros es muy importante pues mezclar los grupos de edad y la experiencia es muy positiva, y por otra parte, transversales, que otras áreas participen en nuestra programación, ¿no?.

(...)

**Uhum. Y ¿cómo estaría estructurada entonces el área de Bienestar Social?**

Bueno pues el área tendría dos grandes apartados. Por un lado, todo lo que es el tema de infancia, menores y adolescentes, que están ya más derivados hacia Mocidade. Después tendríamos el área de mayores que tiene una programación como ves muy completa y lo que sí que procuramos que todas las parroquias del Ayuntamiento... Este es un Ayuntamiento muy grande en extensión, son 62 kilómetros cuadrados y un montón de parroquias, once. Entonces procuramos que en todas las parroquias tengan alguna actividad, ¿no?. Y después tendríamos lo que son los servicios sociales conocidos como tal, ¿no?, que desde el año pasado contamos aparte de este centro con un centro en Vilaboa, ¿no?. Un poco por esa necesidad que vemos de acercar la Administración a la ciudadanía, no que la ciudadanía venga al Ayuntamiento sino el Ayuntamiento ir a los ciudadanos. Vilaboa era una parroquia muy grande y que necesitaba un centro propio, ¿no?.

Hasta entonces se funcionaba en un edificio municipal dos días a la semana, pero ahora bueno pues ya tiene un centro con su plantilla propia y con su trabajadora social de referencia, su educadora. Los profesionales más especializados como la psicóloga, etc., la mediadora, tienen asignados unos días por semana, unos días están aquí, otro día están allí, y la idea pues es cuando tengamos el centro social de las Brañas que es otro núcleo urbano más poblado, bueno, pues hacer lo mismo, ¿no?, dividir de algún modo el personal para acercar a la gente los servicios sociales.

**Porque entonces ahora el de Vilaboa tiene personal digamos fijo.**

Sí, allí hay personal fijo, digamos la trabajadora y la educadora de referencia, pero después todo lo que es la psicóloga, el departamento que lleva bueno pues todas las

ayudas de tarjeta de aparcamiento, etc., tienen unos días presenciales aquí y otros días allí, ¿no?. Entonces está repartido.

**Sí, porque antes no había ese centro, cuando yo estuve aquí el año pasado o hace año y medio...**

No, se debió abrir justo después.

**Sí, no estaba. Sé que iba algunos días a la semana la trabajadora social...**

Al Pazo.

**Sí, al Pazo, pero no...**

Ahora hay un centro, que después nos acercaremos allí para... Bueno, a ver el centro es un centro muy humilde, aprovechamos un bajo que teníamos allí, lo dividimos con unas mamparas y lo bueno también es que tiene un almacén importante. Bueno, para todo el tema de alimentos que consume muchos recursos tanto de espacios como de personal pues está allí, ¿no?.

**Uhum.**

Ahora por ejemplo tenemos en aprobación inicial un reglamento de emergencias sociales que era, bueno, pues una necesidad importante que veíamos para regular todo lo que tiene que ver con las emergencias, ¿no?. Desde pago de ludotecas, alquileres, recibos, los propios alimentos, ¿no?, porque estábamos detectando problemas de que no optimizábamos los suficientes recursos con todo lo que tiene que ver con la alimentación, ¿no?. Y ahora en cuanto esté vigente este reglamento todos los vecinos van a saber a qué tienen derecho, qué características tienen que cumplir para tener esos derechos y sobre todo cuáles son sus obligaciones, porque también las hay.

**Uhum.**

Hay que cumplir una serie de proyectos que las trabajadoras sociales marcan y una serie de requisitos, ¿no?. Entonces está bien que sepamos todo, derechos y obligaciones. Y en cuanto a los vales de alimentación que estigmatizaba un poco a la gente, porque iban bueno, pues ir al supermercado con el vale o a la farmacia. Ahora vamos a hacer un sistema de lotes con unos bonos cerrados y entonces en los propios domicilios se entregará una caja con la alimentación tanto fresca como...

**Sí, como más de larga duración.**

Sí, y entonces entendemos que por un lado, se va a optimizar muchísimo más los recursos que lo que sabemos que tiene que tener un fin va a tener ese fin y por otro lado la gente que a lo mejor bueno pues tenía algo de reparo de venir aquí, hacer la cola, que la vieran salir y tal pues con, ganamos muchísimo en discreción y gente que a lo mejor sí que lo necesita pues puede venir sin pasar pues esa vergüenza, que en realidad pues tiene la gente, y es lógico también.

**Sí, sí, claro. ¿Cuáles serían los programa más..., más innovadores, los programas que más destacarías de carácter educativo?. No sé, no tanto los que llevan las trabajadoras sociales sino los que tienen más de educativo. No sé si “Aulas abiertas” o...**

El tema de las “Aulas abiertas” la verdad es que es un programa que nos sorprende cada año, ¿no? Porque con el tema de los inmigrantes, por ejemplo, es un..., cuando vas a la clausura y ves la gente que hay, bueno, pues la verdad es que te sorprende, ¿no?, de la riqueza que podemos tener en un Ayuntamiento como este que no, no está...

### **Sí porque además tiene mucha inmigración aunque...**

Claro, pero no es un Ayuntamiento que destaque especialmente por la inmigración, pero sí que ves pues un montón de nacionalidades, ¿no?, y ves como aprenden los africanos de, de la gente del este, de los que vienen de América Latina, bueno, ves cómo se va aprendiendo de otras nacionalidades y de otras y ahí es donde ves realmente que la diversidad pues sí que aporta, ¿no?, a la comunidad y a la sociedad, ¿no?. Y es realmente en donde lo vemos, ¿no?. En las clases de cocina, que no son clases de chef sino que se montaron por un tema muy práctico, ¿no?. Normalmente y siendo realista las mujeres inmigrantes el trabajo que tienen cuando vienen aquí es trabajo en el hogar.

### **Uhum.**

Tenían un problema que no sabían cocinar la comida de aquí, pero hablo de pues un pollo asado, una tortilla de patatas, hacer caldo, hacer callos..., no sabían. Entonces se crearon este tipo de talleres como herramientas de inserción laboral realmente, tanto ese como el de cuidadoras, con un plus, todos estos talleres como son familias que normalmente no tienen una red de apoyo tienen que tener un servicio de canguros, ¿no?. Y en este sentido también apoyamos de algún modo la educación de los más pequeños.

Y después las aulas tienen otros dos temas muy importantes, ¿no?, por una parte, las aulas que van dirigidas a los chicos que tienen discapacidad intelectual, que también bueno, funcionan muy bien y son un apoyo importante para ellos de cosas que no tenemos tiempo a hacer en el propio centro ocupacional se mejoran en estas aulas.

Y después las aulas de mayores, ¿no?, que son una herramienta importantísima para ellos porque están de algún modo siempre activos con todo el tema de memoria. Y después bueno, pues según los niveles de cada uno, bueno, pues tenemos desde aulas que aprenden temas de historia, los números, las letras, etc., ¿no?, y es pues una herramienta educativa importante.

Pero yo creo que lo más educativo sin duda es la propia actividad de teatro, ¿no?. Y hablas con los mayores y ellos mismos te lo dicen. “Sí, yo es que nunca pensé en poder hablar en público, yo soy una persona tímida, nunca pensé en esto...”. Y los ves con una ilusión y con unas ganas de que llegue el año siguiente y tal. Y después los niños, esa valoración que hacen de los mayores, muchas veces son sus propios abuelos los que están actuando, ¿no?. Y eso sí que procuramos tenerlo en cuenta, si tienen a los nietos en algún centro intentamos que esos abuelos sí que vayan a ese centro para..., y esa puesta en valor de nuestros mayores yo creo que es importantísima, ¿no?

Igual que cuando van los de la Escada a las Galescolas, pues esa puesta en valor de lo que es diferente a nosotros, de la discapacidad, al final es lo que queda siempre grabado, ¿no?, en los más pequeños que es donde tienes que reforzar la educación.

**Sí. Y bueno, sobre todo, otra cuestión así, no sé si tiene influido la nueva Ley de servicios sociales, si hubo algún tipo de reestructuración o... ¿en qué medida tiene influido la nueva ley de servicios sociales en el área de Bienestar?**

Bueno, la ley fue...

**Fue aprobada pero bueno no está desplegada.**

Efectivamente, la ley es una herramienta importantísima, reconoce derechos que hasta ahora pues eran privilegios por así decirlo de algún modo, y un poco la ley ahonda en esa filosofía de la que hablábamos al principio. De la universalización, de hacer unos servicios sociales para todos.



¿Cuál es el problema?. Que como no está suficientemente desarrollada, pues depende de la voluntad política del momento.

(...)

Entonces, no vemos colaboración y el panorama que se presenta para el 2011 nosotros sospechamos que va a ser mucho peor que el 2010. Ahora se va a terminar la ayuda de los 400 euros que era el sustento de muchas familias, los presupuestos de la Xunta se van a reducir, las pensiones se van a reducir, por lo tanto yo no sé qué va a pasar, no pinta bien.

**Que vas a tener bastante, desde bienestar social incluso atender a más familias seguramente...**

Claro, y que serán atendidas.

**Ya.**

Cuál es el precio que tenemos que pagar para atender a esas familias, pues que programas como el que te comentaba antes de los “Sábados Miúdos” que es un programa muy importante porque se trabaja en la prevención y en la integración de chicos que no tienen situaciones normalizadas pues los tenemos que eliminar porque primero es pues pagarle el alquiler a una familia, claro.

**Uhum.**

Entonces el precio que pagamos pues es la eliminación de este tipo de programas, de actividades que tenemos que recortar, las Aulas también las tuvimos que recortar, que aunque son importantes y son necesarias en esta situación extrema no son prioritarias, claro.

**Claro, claro, vais a tener que priorizar y eliminar...**

Entendemos que son muy importantes y precisamente evitan la otra situación a la que llegamos, pero que a día de hoy la urgencia es tan inminente que no podemos mantenerlo, claro.

**Y bueno, así un poco más en relación a lo que es la coordinación y trabajo en red, un poquito como se articulan las relaciones de los servicios sociales con otras áreas, pues no sé, de salud, de educación..., cómo se establecen esas coordinaciones.**

Bueno pues tenemos coordinaciones en temas así como te digo, puntuales, pero sí que queremos que sea una constante, ¿no?. Por ejemplo, con promoción económica tenemos hecho varios temas como el tema del feirón, teníamos un aula de informática que ahora mismo está cerrada por lo mismo, porque la Xunta retiró los fondos, y con una dinamizadora digital y también, bueno, pues teníamos bastante colaboración con esa aula. Desde que iban los chicos de la Escada y montaron un blog que aún está vigente que vamos manteniendo como podemos, los mayores también. Con temas de mujer pues también colaboramos, date cuenta de que por ejemplo sectores como el de la inmigración, mayoritariamente estamos hablando de mujeres por lo tanto sí que tiene que haber una coordinación, ¿no?, quieras o no.

**Sí, con Igualdad, con la Concellería de Igualdade...**

Efectivamente, con todos estos temas, ¿no?.

Después también con deporte colaboramos en algún tema pues de actividades, etc., y lo que sí procuramos pues eso, tener una, tener una colaboración en actividades y que se vea bueno que el Ayuntamiento, es un Ayuntamiento, ¿no?.

Y después tenemos una herramienta importantísima que es el “Consello sectorial de Benestar”, de participación, donde están representadas las entidades sectoriales, tanto las entidades que tienen que ver con bienestar y también las asociaciones de vecinos, ¿no?. Y ahí bueno pues se dan debates importantes, son, surgen ideas, quejas también de por donde tenemos que mejorar, y sí que en las reuniones bueno pues sacamos conclusiones importantes.

### **No conocía, ¿eso depende del Ayuntamiento?**

En el Ayuntamiento tenemos un reglamento de participación ciudadana y hay Consellos sectoriales de cada una de las áreas. En el nuestro está compuesto por las entidades relacionadas con bienestar y también hay dos representantes de asociaciones de vecinos, ¿no?. En cada Ayuntamiento hay representantes de asociaciones de vecinos, un poco para darle ese carácter también transversal, ¿no?. Y entonces tenemos reuniones periódicas, donde la presidenta (...) informa de la gestión del área, y bueno, pues hablamos un poco de cómo vemos las necesidades, porque es donde tenemos que tirar y bueno eso también tiene la medida de que opina la sociedad.

(...)

### **Uhum. ¿Y cuáles serían las principales dificultades así que ves, un poco... dificultades y propuestas de mejora, o aspectos que habría que mejorar?**

Bueno, el principal problema aquí es el dinero, porque aunque no nos podemos quejar porque, como área digo, porque sí que es un Ayuntamiento sensible y no tenemos problemas en ese sentido de tener que andar suplicando dinero porque todo el mundo tiene claro que la prioridad y más en este momento es ese tema. Claro, tenemos los mimbres que tenemos para hacer el cesto, por lo tanto por mucho que queramos no se puede, ¿no?. Podemos llegar hasta donde llegamos y con muchísimo esfuerzo, ¿no?.

(...)

### **Sí además es un ayuntamiento de gente joven.**

Somos la tasa de natalidad más alta de toda Galicia, ¿no?.

### **¿Sí?**

Creo que con Ames me parece. Entonces es que es algo necesario, no es que lo pidamos porque..., no, es que quedan 192 niños sin plaza. Tendríamos que hacer dos y quedarían niños fuera. Y tenemos tres [enfatisa].

### **Ya.**

Estamos hablando de que hay catorce unidades de educación infantil, que es muchísimo, públicos, que es, vamos nuestra prioridad, creemos en ese modelo firmemente.

Entonces el problema son los recursos y la falta de sensibilidades de otras Administraciones. Lo positivo, el ánimo es algo fundamental. Yo creo que con ánimo, con ilusión y sobre todo, teniendo muy claras a, el criterio político y a dónde quieres llegar puedes llegar, ¿no?.

(...)

**Y en relación a esa proximidad que dices, bueno, no sé si las técnicas tienen esa... en el sentido de que los técnicos salen más a la calle o es más una cuestión de que la gente se acerque al centro de servicios sociales. No sé cómo es esa cuestión...**

A ver el tema del personal técnico es algo muy complicado, muy complicado porque nunca es suficiente. La burocracia es tanta que las visitas que hacen nuestros técnicos son las visitas obligatorias y no las dan hecho.

**Ya.**

Estamos hablando de que en estos cuatro años tenemos dos trabajadoras sociales más y dos educadoras sociales más. Me refiero prácticamente duplicamos la plantilla de técnicos de este tipo, ¿no?, y aun así no llegan. Y aun así no llegan porque para hacer una, y además hay que hacerlo, es importante hacerlo, este tipo de visitas. Para una ayuda a domicilio hay que hacer una visita a domicilio, para una dependencia hay que hacer una visita a domicilio, las emergencias hay que hacer una visita a domicilio... Son visitas obligatorias, necesarias también, porque la picaresca también funciona mucho y es muy importante hacer esas visitas, así que es imposible que después puedan hacer ese trabajo que sabemos, y ellas son conscientes también de que es muy escaso a pie de calle, pues es muy complicado hacerlo. Y es imposible, de hecho pues ese es uno de los déficits que tenemos, que nuestras trabajadoras estén más a pie de calle, ¿no?.

Lo suplimos un poco con el trabajo que hacen las educadoras, que hacen más, más talleres, más temas de participación y en ese sentido sí que están digamos un poco más a pie de calle que las trabajadoras sociales, ¿no?.

**Uhum.**

Pero aun así es muy necesario, o sea muy insuficiente. Necesitaríamos mucho más, pero bueno...

**Y más el tema de la burocracia, la propia burocracia, que apenas tienen tiempo supongo para...**

Claro, y que la visita no es hacer la visita.

**No claro.**

Es hacer un informe de la visita, cargarlo en el SIUSS, eso que aquí desde hace un par de años tenemos un programa específico para nosotros. Bueno, donde damos las citas electrónicamente, donde puede...

**¿Pero es municipal?**

Sí municipal. Donde pueden cargar los expedientes que cargan pues ya no tienen que copiarlo dos veces en la base de datos municipal y en la de la Xunta, sino que ya va, que ganamos...

**Sí que agiliza mucho.**

Que ganamos en agilidad, pero aun así tienen que hacerlo, por lo menos una vez tienen que cargar todos esos datos, ¿no?. Y eso bueno, pues es una burocracia muy engorrosa y que lleva tiempo.

(...)

**Y sólo así como última cuestión lo que decías tú de los horarios, porque aquí las técnicas qué tienen horario de mañana también algunas tardes... porque cuando yo estuve estabais cambiando los horarios.**

Sí, a ver en el ayuntamiento hay un convenio que tiene flexibilidad horaria en prácticamente todos los puestos, ¿no?. A excepción de puestos muy peculiares como por

ejemplo pues la policía local, etc., que tienen unos turnos, ¿no?

**Uhum.**

Entonces aquí en servicios sociales digamos que el personal más técnico como son las trabajadoras sociales, las educadoras sociales, la psicóloga, etc., tienen un horario específico. Este horario lo tienen ellas, ¿no?, que es fijo de presencia de nueve a dos y una tarde, que decidimos aquí qué tarde es, ¿no?. Un poco también para dar la opción a la gente de atenderla por la tarde, con cita evidentemente, pero...

**Pero bueno, que a lo mejor hay gente que no puede venir por la mañana.**

Claro, y después tienen siete horas a la semana flexibles, ¿no?, que se pueden adaptar porque hasta las 35, pues el resto lo tienen flexible, ¿no?. Después pues siempre, pues eso, aparecen urgencias, pues que te llama un policía que hay temporal y que hay una persona que no tiene a dónde ir y tienes que hacer una gestión, bueno, siempre hay urgencias. Pero bueno, en principio ese es el horario e intentamos adaptarnos.

Después está el técnico de mayores que sí que tiene un horario especial, porque bueno, nosotros como entendemos todo tipo de salidas como una parte también educativa y asistencial, siempre tiene que ir un técnico, ¿no?, aunque vaya yo de apoyo que la idea un poco, pues eso, ahorrarle recursos al ayuntamiento, (...), siempre tiene que ir un técnico, ¿no?. Y en ese caso tiene un horario especial con una dedicación que en principio las horas que hace en sábados o tal, después la recupera a lo largo de la semana, ¿no?

(...)

**Bueno, pues en principio era lo que me interesaba saber. Muchas gracias.**

De nada.

## **Entrevista 9**

**Lugar de realización:** despacho en el centro de servicios sociales de O Burgo.

**Duración:** 45 minutos aproximadamente (11:30-12:15 horas).

### **Contextualización:**

A las 11 horas llegué al Centro de Servicios Sociales de O Burgo y estuve esperando aproximadamente 15 minutos a que llegara P., que estaba en el centro de Vilaboá. Mientras estuve observando a las personas que estaban en la recepción. Dos mujeres solicitaban un vale de alimentos y llevaban juguetes de la campaña de Navidad realizada por el ayuntamiento.

### **Antecedentes y resumen:**

Contacté con P. por teléfono, dado que durante la primera fase del estudio sólo había podido entrevistar a R. que llevaba más tiempo en el programa. Le comenté que iba a entrevistar a B. el miércoles a las 13 horas y ella dijo que podría atenderme a las 11 horas si quería aprovechar la misma mañana. Me pareció buena idea y marcamos la entrevista.

**¿Y cuál es el horario laboral? El año pasado había una reestructuración de horarios, no sé cómo quedó.**

Ahora ya estamos reestructuradas. Tenemos un horario de presencia fija que tenemos que estar necesariamente y después para adaptarnos a las necesidades del servicio tenemos una parte que es flexible. Entonces nosotras estamos de manera fija entre las nueve y las

dos y media, siempre tenemos que estar trabajando, y después podemos completar hasta el total de horas desde las siete y media de la mañana hasta las seis de la tarde.

**Dependiendo un poco de las necesidades de las familias.**

De las familias, efectivamente, o del tipo de actividad que vayas a desarrollar en la familia, de la disponibilidad horaria de la familia, de si tienes que trabajar con menores por la mañana están en el cole, por la tarde es cuando puedes trabajar con ellos en el domicilio, para adaptarnos a las necesidades de la intervención con las familias.

**Vale. Y bueno, ¿cuáles crees que son las principales habilidades o capacidades que tiene que tener un educador?. Lo que más destacarías...**

(...)

Y, a ver que a veces son problemas a un nivel que a ti te cuesta, porque no has vivido ninguna experiencia semejante en tu vida. Entonces por mucha formación y bagaje teórico que tengas, esas cuestiones...entonces yo creo que es muy importante la empatía y el saber escuchar.

**Uhum.**

Eso es muy importante. Y para que las personas, la empatía es fundamental también para que las, a ver te estás metiendo en una parcela muy privada de las familias. Y para que la persona te permita que tú la orientes, la asesores, confíe en lo que tú le estás diciendo y te permita entrar en su casa y en su vida, es muy importante esa, ese saber escuchar y ese, establecer esa relación de confianza, siempre profesional, pero esa relación de confianza con, con las familias.

(...)

**Sí, no sé si eso cambió, la puerta de entrada es una trabajadora social que es la que...**

Sí, sigue siendo igual. Tenemos la recepción que es donde se establece la cita previa, la primera cita siempre es con la trabajadora social del servicio de información y orientación personalizada que esa es la que realiza la primera valoración de la situación porque puede ser que ella le dé una información, o la oriente a un recurso o hacia una prestación o lo que sea y ya no sea necesario otro tipo de intervención, sino la pasa a SAF.

**Uhum.**

Que está dividido en tres UTS, cada UTS tiene una trabajadora social y educadora social no hay una por UTS pero...

(...)

**¿Cómo se realiza esa coordinación o con qué servicios os coordináis, fundamentalmente?**

Por ejemplo, centros de salud, centros escolares, asociaciones, por ejemplo, en caso de inmigrantes, pues tenemos una asociación que trabaja con inmigrantes en el Concello, entonces bueno, pues con el área de educación directamente también.

**Sí.**

Dependiendo de...

**Claro, de las necesidades de la familia de...**

Ya no sólo aquí, evidentemente no sólo aquí de Culleredo porque estamos al lado de Coruña y dependemos de muchos recursos de Coruña como, como todos los que vivimos a las afueras, como Salud Mental, con los centros de especialidades de Coruña, con lo que, dependiendo de la situación de la familia.

**Uhum.**

Y lo que utilizamos son las entrevistas individuales con las familias, que esas entrevistas pueden ser, depende. Es decir, puede ser desde una entrevista de motivación para la, para que realice algo que puede resultarle beneficioso para él, de motivación para que acepte la intervención, que a veces, no siempre, son un poco reacios. Entonces, bueno, pueden ser entrevistas de orientación, de asesoramiento, después también utilizamos sesiones formativas que pueden ser individuales o talleres, que los hacemos grupales. Si tenemos un grupo de personas con la misma necesidad, por ejemplo, pues habilidades sociales.

**Uhum.**

Con un grupo se trabajarían las habilidades sociales, por ejemplo. Y sino hay cosas que trabajamos también en despacho a nivel individualizado, con la familia o con una persona en concreto. Trabajamos también en los domicilios, porque es el contexto de, donde puedes observar la dinámica familiar, y qué cosas es necesario intervenir para mejorar la situación familiar y hacemos ese trabajo también en los domicilios.

**Uhum.**

El trabajar ciertos aspectos, pues desde la organización doméstica hasta la comunicación en la familia, dependiendo de, de cada situación.

**Uhum.**

Y después nosotras también hacemos la evaluación y el seguimiento de cada una de estas intervenciones.

Y, bueno, también, dentro de evidentemente, derivado de todo esto que hacemos está la coordinación con los otros agentes que está implicados con la familia, las reuniones periódicas con la trabajadora social, trabajadora social y educadora, y qué más cuestiones... Bueno, ahora las educadoras hacemos los seguimientos de los proyectos de RISGA y elaboramos los proyectos de RISGA también.

**Ah vale.**

Y emisión de informes familiares, de ser necesario.

**Porque la trabajadora social seguiría siendo el referente de esa familia, o ya pasáis vosotras..., me refiero se desliga ya de esa familia o...**

Nosotras aquí entendemos que la trabajadora social es la titular del caso y que un caso, un caso simple es el que no necesita intervención de otros profesionales es el que lleva directamente la trabajadora social.

**Uhum.**

Un caso complejo es cuando ya intervienen otros profesionales y en ese caso el profesional, que no tiene por qué ser la trabajadora social, a veces quien interviene es la psicóloga social sería el referente del caso.

**Uhum, vale.**

La educadora solemos ser el referente de la familia, dentro de los servicios sociales, la persona con la que mantiene el contacto más directo y que tiene claro a dónde tiene que recurrir y quién la va...

**Como un poco quien le va asesorando, orientando...**

Claro, y bueno hay cuestiones que sí claro, sigue manteniendo contacto con la trabajadora social.

**Si necesita algún recurso, alguna prestación...**

Claro.

**Vale. Y bueno así...**

Y también tutorizamos alumnos.

**Ah bueno claro, es otra de las funciones también.**

Estamos todo el año, todo el periodo lectivo estamos tutorizando alumnos. Primero vienen los de integración social y después los de educación social.

**Ah vale, pero todos los años tutorizáis entonces, ¿sí?**

Sí.

**Bueno, también es un trabajo extra el que...**

Sí. Hasta ahora sí, siempre lo hacemos, todo el periodo lectivo tenemos alumnos aquí que tutorizamos las educadoras. Bueno, también me parece que vienen de trabajo social, pero esos ya los tutorizan ellas..., nosotros de integración y de educación social.

**Vale. Y bueno, un poco, sí, ya me contaste que sobre todo que el espacio de intervención sería el domicilio, pero no sé si trabajáis en otros espacios fuera del domicilio con las familias o...**

Sí, porque si la intervención está basada en el acompañamiento eso quiere decir que por ejemplo 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.

**Uhum.**

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 entonces sí que trabajamos en...

**En diferentes espacios.**

Sí.

**Y cuáles serían las principales estrategias, sí, que se emplean con las familias a nivel educativo.**

¿A nivel educativo?

Sí.

A ver, utilizamos el..., bueno, el proporcionarles información y después el asesoramiento y la orientación en la toma de decisiones. Y después dependiendo de las necesidades que tengan, las metodologías pues pueden ser diversas, es decir, desde una metodología demostrativa de una habilidad.

**Uhum.**

Dependiendo, siempre implicándolos a ellos en todo momento.

**Uhum.**

Sí, ahora mismo, no se me ocurre...

**Sí un poco lo que decías del acompañamiento.**

Sí, es acompañamiento. El acompañamiento en el amplio sentido de la palabra, acompañamiento educativo.

**Uhum, vale. Y ¿cómo se realiza la planificación, el seguimiento y la evaluación de esas intervenciones? ¿Cada educadora va haciendo, o lo hacéis conjuntamente o con la trabajadora social?**

A ver en teoría..., lo que pasa que después el trabajo obliga.

**Sí, un poco lo que comentan todas las profesionales que después las urgencias, se va un poco más a salto de mata...**

En teoría necesitas un tiempo previo para conocer a la familia y hacer un diagnóstico. Un diagnóstico bien hecho con sus entrevistas tanto a las personas, a la familia, como a otros agentes que puedan estar en contacto con la familia y necesitas tener información, necesitas tener documentación, utilizar la documentación que ya existe en el expediente, porque ya tenemos información porque es un caso histórico o porque ya ha pasado por la trabajadora social y ya tenemos ahí toda esa información, una visita a domicilio para observar la dinámica familiar, las condiciones de la vivienda, todo ese tipo de cosas, todo eso lleva un tiempo.

Qué ocurre, que a veces hay un problema y hay que intervenir. Y entonces pues la programación...

**Claro, queda en un segundo plano.**

Claro. Evidentemente, lo lógico es primero hacer un diagnóstico social y después planificar una intervención consensuada con la familia, siempre se trata de que sea consensuada con la familia, que la familia acepte esa intervención y esos objetivos que nosotros le planteamos y que entiendan que eso es lo que va a facilitar que mejore su situación sociofamiliar.

**Uhum.**

Y después es cuando empezamos con esa intervención y con ese acompañamiento, con las acciones que necesitemos. Pero que no siempre ocurre en ese orden.

**Ya, va dependiendo según... Y cómo se hace..., me refiero, se hace la evaluación y cuándo se cierra el caso, quién es el que dice bueno pues ese caso ya..., es la trabajadora social, sois vosotras...cómo es ese proceso.**

Depende, depende porque... A ver, es que eso es un problema de tiempo, es decir, a mí me gustaría hacer evaluaciones de, más periódicas. Es decir, el hacerlas efectivamente



sentándome y a valorar cada cuestión. Lo que pasa es que bueno a veces, detectas las cosas sobre la marcha, cambias de estrategia y no te paras tampoco a..., si funciona otra cosa pues continuas.

**Claro.**

¿Realmente?, yo los casos aquí suelen ser situaciones bastante, que se prolongan bastante en el tiempo, porque estamos hablando de cuestiones que, adquirir habilidades sociales, modificar conductas, actitudes, son cuestiones que llevan mucho tiempo, ¿no?. Entonces, a mí me gustaría poder hacer una vez al año, por ejemplo, la evaluación del caso, de la consecución de los objetivos programados.

Y el cerrar un caso pues depende de esa consecución de los objetivos, entonces entenderíamos que es un caso terminado si cerramos el caso con los objetivos conseguidos y si no se puede cerrar por otras circunstancias, por falta de colaboración.

(...)

No hay forma, claro. Entonces pues..., y hay veces que se terminan porque se van del ayuntamiento, porque existe un cambio de domicilio. Entonces ya para nosotras, ya sería un caso cerrado también.

Y las decisiones, yo en concreto, porque puede ser que un caso siga abierto con la trabajadora social, y siga teniendo su expediente abierto pero lo demos de baja en la...

(...)

Que a veces no es siempre porque no quieren o no estén implicados, pues hay otros problemas que a lo mejor dificultan el que continúen con esa intervención o que acepten esa intervención y no tenemos todas las herramientas...

No tenemos una varita mágica para..., entonces hay veces pues que en el programa X consensuado con la trabajadora social entendemos que ya no va a continuar pero sí que sigue abierto el expediente por lo que sea en los servicios sociales.

**Vale. ¿Y cuáles serían las principales dificultades que te encuentras como educadora de un programa de educación familiar?**

Yo como ya te digo no tengo experiencia en otros ámbitos y en servicios sociales que tiene derecho todo el mundo a venir a los servicios sociales que esté empadronado en nuestro ayuntamiento el problema que nos encontramos es que a veces somos un poco el cajón de sastre. Es decir, cuestiones a los 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.

**Claro, claro, sí que a lo mejor es un problema de Salud Mental y acaba en servicios sociales.**

Claro. Entonces ahí sí que hay, ahí te encuentras con ciertas dificultades.

**Uhum.**

En ese tipo de cuestiones que nosotros no podemos abarcarlo todo, no podemos abarcar todos los aspectos, ni somos especialistas en todo. Entonces ahí sí que a veces te encuentras con dificultades, por mucho que te documentes, que busques información y que tal, pues bueno, y qué nos encontramos, y sobre todo en este momento que hay pocos recursos externos que en otros momentos sí que...

**Sí que había más...**

Claro (...).

**Y bueno ¿cómo crees que se valora la educación en servicios sociales?. ¿Crees que se le da un papel importante o sigue habiendo esa visión más asistencial?**

Ummm [risas]. ¿Cómo se valora desde el punto de vista de los profesionales?.

**Sí.**

No, la educación está más valorada. Está más valorada, se aprecia, yo creo que nuestro trabajo ahora ya sí que se aprecia y se considera importante, muy importante.

**Uhum.**

Yo, por lo menos yo, dentro del equipo de trabajo me siento valorada, la verdad.

**Ves que la parte educativa aquí tiene importancia, digamos.**

Sí.

**Uhum.**

Aparte bueno, yo creo que aquí en los servicios sociales de Culleredo ese tema asistencialista está superado hace mucho tiempo. Entonces yo ya cuando llegué aquí, eso ya no la había.

Yo ya no, esa época yo ya no la viví. Aquí ya...

**¿Y la población crees que tiene conocimiento sobre...?**

Bueno, no tanto, porque nos confunden, directamente. No entienden muy bien...

**El papel de cada uno.**

Le da igual venir a hablar conmigo de un recurso. “Es que me enteré...”, “no mira eso háblalo con, háblalo con la trabajadora social porque yo...”. A ver nosotros manejamos los recursos también y de hecho pues en muchas ocasiones somos nosotras mismas las que tenemos que explicarle a la gente dónde se recopila la información que necesitas, a veces acompañarlos porque no saben hacer gestiones con autonomía para que aprendan ellos a manejarse y puedan autónomamente hacer esas cosas, ¿no?.

Pero no saben muy bien, quién es a veces la trabajadora social y quién es la educadora y cuál es el papel de cada una, ¿no?, en este caso. Pero bueno.

**Pero bueno que, bueno, poco a poco supongo que también se irá conociendo más...**

Sí (...).

**Ellos tienen que dar información conforme...**

Sí ellos, pero ya lo hacen en las primeras citas con las trabajadoras sociales. Con nosotras lo que firman es un compromiso de intervención donde también se recoge la confidencialidad, es decir, que ellos tengan claro que el que yo vaya a su casa, que yo sepa cosas de su vida o tal, que no va a salir de aquí por una cuestión de ética profesional y de la ley de protección de datos que eso ya es impenable. Y lo que sí nos firman en determinadas ocasiones y cuando hay menores es dentro de nuestros protocolos nosotros tenemos una autorización donde ellos firman un consentimiento como se dice, informado,

dónde se explica todo este tema, la ley de bases, la ley de protección de datos y donde nos autorizan a proporcionar información y recabarla de otros profesionales siempre y cuando redunde en beneficio de su intervención.

**Vale.**

Es lo que..., y eso se lo explicamos siempre.

**Uhum.**

Es decir, el que...

**Que tú te pongas en contacto pues con el médico...**

Claro, a ver no, no lo..., si preferiblemente yo quiero el consentimiento de él para hablar, pero no firmado en ese momento. Si a mí en algún momento me surge que tengo que hablar con el pediatra de su hijo porque ha habido algún tipo de indicador de algo. Yo si puedo, prefiero explicárselo y que me dé él su consentimiento para levantar el teléfono y hablar con el pediatra, por ejemplo.

**Uhum.**

Pero es importante tener ese papel firmado, porque de la misma manera el pediatra tampoco me puede facilitar la información.

**Claro.**

Entonces aquí está un poco la incongruencia del trabajo en red.

**Y hay facilidades en el traspaso, bueno me refiero, no sé porque a veces, había educadoras que me comentaban, no porque bueno, pues el centro de salud pero es más difícil que ellos, nosotros damos información pero ellos no nos dan. No sé si aquí pasa un poco eso, o tenéis facilidad de...**

Tenemos bastante buena relación.

**Uhum.**

Y trabajamos bastante coordinados con los médicos que hay aquí en el..., y con los pediatras que hay en el centro de salud. Ahora aquí hay una trabajadora social en el centro de salud también.

**Ah, vale.**

Es que, no hace mucho que la hay. Entonces bueno también a través de la trabajadora social entonces.

**Tenéis facilidad.**

Con los colegios trabajamos bastante, muy coordinados, con los orientadores de los centros escolares. Desde Educación hay un programa de seguimiento del absentismo y entonces están implicados los coles, está implicada Educación que es un poco quien coordina y estamos nosotros desde la atención familiar que somos los que intervenimos, en caso de ser necesario.

Cuando ya el cole ha quemado los cartuchos y tal, pasa a la intervención familiar o si es el problema de absentismo no está relacionado con, está relacionado con un problema familiar que es lo que, entonces es cuando nosotros intervenimos.

O sea que trabajamos de una manera coordinada, tenemos una relación bastante fluida.

**Uhum.**

Y nunca ha habido problema, me refiero, que cualquiera de los profesionales estamos sometidos tanto a la, al secreto profesional, como a la ley de protección de datos.

(...)

**Claro, y bueno, un poco más en relación al trabajo en equipo. Un poco cómo funciona el trabajo en equipo aquí en los servicios sociales.**

Nosotros, bueno ya sabes que somos un equipo de intervención interdisciplinar por quién está formado, ya viste más o menos. Nosotros trabajamos, dependiendo de cada caso interviene, dependiendo de las necesidades de la familia.

Y nosotros lo que hacemos es reunirnos semanalmente todo el equipo para valorar casos, para tomar decisiones conjuntas a veces, que es más fácil tomarlas con el apoyo de otros profesionales que tomar tú solo, a lo mejor.

**Sí.**

Y entonces estamos todos muy comunicados y si trabajamos varios profesionales en el mismo caso, pues por ejemplo la psicóloga y la educadora trabajamos coordinadas, no hay problema.

**¿Y cuál es el papel del educador dentro del centro? ¿Qué aporta un educador a un equipo de servicios sociales?. No sé si tiene una perspectiva más educativa, no sé...**

Esa misma, la perspectiva educativa. La adquisición de, en las familias la adquisición de esas habilidades sociales, recursos personales, todo ese tipo de cuestiones para... También les prestamos apoyo... en un momento..., porque hay familias que vienen aquí y te hacen un “volcado” directamente, a veces sólo necesitan ser escuchados. Cuestiones como esas, ¿no?.

**Uhum.**

Y nosotras a través del acompañamiento es que los acompañamos en muchos aspectos de su vida, en cualquier ámbito.

**Vale.**

Desde, claro a ver, pues cuestiones como..., hay cosas que no se pueden hacer desde un despacho. Es decir, pues una planificación familiar no se puede hacer desde un despacho, entonces son todos esos acompañamientos que te llevan a ir mejorando las situaciones.

**Uhum. Porque un poco el trabajo del educador (...) no sería tanto de despacho.**

No, es un trabajo de campo. Es más un trabajo..., utilizamos las entrevistas porque son necesarias también, evidentemente. Pero es más un trabajo de campo, tanto en los domicilios como en el entorno.

**Vale, uhum. Y así ya, yo creo que ya te pregunté bastantes cosas...**

No te preocupes.

**¿Cuáles serían tus propuestas de mejora? Bueno, si pudieras decir dentro del programa X y de los servicios sociales comunitarios, ¿qué aspectos te gustaría que se pudieran mejorar?**

Me gustaría disponer de recursos especializados.

**Uhum.**

Por lo que te decía de que...

**En el propio municipio dices, dentro del ayuntamiento.**

Bueno ya es que ya me da igual, dentro del ayuntamiento o en el de al lado [risas].

**Vale.**

Pero que realmente hubiera más recursos. Por ejemplo ahora para, bueno, nosotros tenemos un centro de formación y empleo pero está, por ejemplo en este momento, ese centro está...

**Totalmente...**

Claro, está saturado. Entonces yo por ejemplo aquí con familias intento trabajar en la adquisición de habilidades para buscar empleo, técnicas de búsqueda activa de empleo, todo ese tipo de cuestiones y no eres capaz de abarcarlo todo.

**Uhum.**

Porque no tienes normalmente que trabajar con esa familia sólo en el tema del empleo, hay más cosas en las que..., en las que trabajar. Y a veces no hay recursos, y sin recursos especializados es muy difícil por esa razón de que nosotras no podemos abarcarlo todo tampoco.

**Claro, tú no le puedes dar formación en todos los aspectos...**

No. Claro, a ver por ejemplo, lo que te decía antes que es lo que nos encontramos mucho aquí con problemas, gente con problemas de salud mental.

**Uhum.**

Es que los recursos no son muchos los que tiene tampoco la sanidad pública y entonces te encuentras con que no les pueden dar la atención continuada que necesitan, con que nadie controla si se toman su tratamiento o no, que si no se toman su tratamiento no hay nada que hacer [enfatisa].

Porque esa persona mientras no esté estable no puedes intervenir de ninguna manera. O puedes hacerlo pero no te va a valer de nada, seguramente. Entonces claro, el tiempo no alcanza cada todo. Yo no puedo hacer un seguimiento de siete personas para ver si se han tomado su tratamiento.

**No claro, porque ya sólo te dedicarías a eso.**

Claro. Entonces si hubiera otro tipo de recursos que hiciera ese tipo de seguimientos, nosotras sí que nos podríamos dedicar directamente a nuestras intervenciones en otros, en otros aspectos. Entonces a mí lo que me gustaría es que hubiera más recursos.

(...)

**Pues creo que nada más (...). Cuáles serían los principales valores en los que se sustenta tu práctica profesional, no sé si ya me lo dijiste, los principios...**

Ummm. El respeto, fundamental, a la intimidad de las personas sobre todo. El no tratar nunca de tomar decisiones por ellos, es decir, respetar su toma de decisiones, y no sé qué más decirte, como valores.

**Uhum. Sí como principios de actuación.**

Principios de actuación, uhum. El, a ver, cómo te diría yo, el, la no intromisión, es decir, el respetar.

**El no llegar aquí...**

Como un elefante en una cacharrería. Y sobre todo el respetar sus decisiones, eso es súper importante, siempre tienen que ser ellos los que... Nosotros estamos aquí para darles un apoyo, asesoramiento, para mejorar sus situaciones pero no para tomar las decisiones por ellos, salvo en cuestiones en las que ya haya pues menores por el medio, por ejemplo. En las que ya...

**Que ya hay que intervenir porque es algo...**

Los menores son menores. Y eso es todo.

**Pues muchas gracias.**

**Entrevista 10**

**Lugar de realización:** despacho del centro de servicios sociales.

**Duración:** 35 minutos aproximadamente (14:10-14:40 horas).

**Contextualización:**

A las 13 horas tenía concertada la cita para realizar la entrevista a L. Me pidió que esperara unos 20 minutos porque tenía varios asuntos que resolver. Mientras estuve en la recepción del centro, aproveché para observar lo que sucedía. Varias personas se acercaron a preguntar y otras estaban sentadas esperando a que las avisaran para hablar con alguna de las técnicas. También había urgencias, como una mujer que pidió hablar con la trabajadora social por el tema de la guardería de los niños y recoger algunos regalos procedentes de la Campaña municipal de navidad de recogida de juguetes. Otro hombre pidió una cita urgente y preguntó si allí llevaban el tema de “cuando le pegan a las mujeres” y lo mandaron al área de Igualdad. Finalmente, aunque fue casi una hora el tiempo de espera, pude observar el funcionamiento cotidiano de los servicios sociales comunitarios.

**Antecedentes y resumen:**

Había contactado con L. dos semanas antes, sin poder acudir el día marcado la semana anterior para entrevistarla por mis tareas académicas. Hablar con ella por teléfono me resultaba muy complicado porque la centralita estaba muchas veces comunicando, así que después de que una de las técnicas me facilitara su e-mail concerté nuevamente un día para realizarle la entrevista.

**Y, ¿cuáles serían las principales directrices o la filosofía de los servicios sociales de Culleredo? Así como las líneas fundamentales que ves tú...**

A ver, hay varios principios que tenemos como claros, ¿no?. El primero, yo creo que es la observación continua acerca de cómo evolucionan las necesidades sociales. Es decir, tratar de estar siempre alerta de cuáles son los cambios sociales para dar nuevas respuestas, o para adaptar las respuestas que estamos dando. Nos parece fundamental,

trabajar con personas es cambiante y como tal es cambiante la necesidad tiene que ser cambiante la oferta que se haga para acudir a esos servicios.

Por otra parte, está el acompañamiento a las personas. Es decir, nuestra función no queremos que sea asistencial en el sentido de repartir recursos, derivar gente a otros recursos o remitir de un profesional a otro, sino hacer un proceso de acompañamiento para que las propias personas hagan su cambio de vida, ¿no?.

El trabajo en equipo es absolutamente fundamental para nosotros. Aquí cada persona no trabaja por su cuenta, sino que todo el mundo trabaja interrelacionado. La interrelación entre los servicios que se crean, ningún servicio que se cree funciona autónomamente sin relacionarse, interrelacionarse con los demás.

Y..., que más podría decirte, la, el principio de calidad del servicio y de trabajar con método y con procedimiento dentro de lo que permite la vorágine del día a día [risas].

**Claro.**

No, porque claro, o sea, una cosa es tener el principio de trabajar con estrategia y procedimiento y otra cosa es que luego dé tiempo a que esa estrategia y ese procedimiento se hagan con la..., sobre todo los tiempos que necesitarían para que realmente sean aplicados estrictamente. Pero sí que es un principio que está ahí continuamente para retomar todos los días. Y trabajar a futuro, o sea, no trabajar a..., apagando incendios, a un mes vista...

**Muy a corto plazo...**

Eso, no ser cortoplacista sino tener una visión pues por lo menos, por lo menos de los cuatro años que dura cada cambio de gobierno, ¿no?.

**Bueno claro, porque realmente también estáis sujetos al mandato político.**

Claro, totalmente, totalmente, totalmente sujetos al mandato político, sí. De hecho el área ha cambiado en las últimas elecciones municipales ha cambiado totalmente, y a lo mejor pues dejamos de llevar en estas últimas por ejemplo dejamos de llevar igualdad, y todo lo que es relativo a..., o sea igualdad de género y tema de mujer, que llevábamos un montón de años llevándolo y ahora no lo llevamos. Llevábamos Sanidad y ahora no lo llevamos, pasamos a llevar Juventud que no lo habíamos llevado nunca, o sea que también tenemos que adaptarnos a ese mandato político. No es sólo lo que los técnicos observan sino lo que te encargan, ¿no?.

**Claro, claro.**

Claro.

**Y bueno, un poco cuál sería la estructura y el funcionamiento de los servicios sociales. Porque ahora me decíais que había tres UTS repartidas según territorio, y ahora por lo que vi también hay otro centro en Vilaboia, ¿no?**

A ver, los servicios sociales ahora nosotros los tenemos adaptados en cuanto a su estructura a la nueva ley de servicios sociales, que habla de servicios sociales básicos y..., dentro de los servicios sociales comunitarios, básicos y específicos. Entonces, dentro de los servicios sociales básicos está el servicio de información, que ya conoces, el SIOP, siempre es la puerta de entrada que atiende una trabajadora social y después está, fundamentalmente, el SAF, que es el servicio de atención familiar. Y para dar instrumentos y herramientas al SAF, están otros servicios sociales básicos como es las prestaciones vinculadas a la..., apoyo a la autonomía y prevención de la dependencia como es la ayuda a domicilio, el transporte adaptado, la..., “Xantar sobre rodas”, todas

estas prestaciones que se prestan en los servicios. Está el servicio de orientación para personas con discapacidad, con diversidad funcional, están los grupos, el del apoyo psicológico y los grupos de apoyo que lleva la psicóloga y dentro de los servicios, y la unidad de tramitación de prestaciones.

Todos ellos son instrumentos y herramientas al servicio del SAF que es el gran servicio básico de los servicios sociales de Culleredo. Ese servicio elemental de atención a las personas está dividido territorialmente en tres Unidades de Trabajo Social. Una que coge..., dos fundamentalmente urbanas y luego el rural está dividido entre las...

### **Entre las dos.**

No perdón, vamos a ver, hay dos fundamentalmente urbanas y la rural, la parte rural está pegada a otra también urbana que es Rutis. Entonces las dos urbanas que te digo y que atendemos desde este centro, desde servicios sociales de aquí de Costa da Lonxa son la del Burgo y la de Fonteculler y Almeiras. Y la otra zona urbana que es Vilaboa lleva la parte rural también y por eso se creó el centro de Vilaboa porque por las comunicaciones del transporte le quedaba mucho más a mano a la gente acudir a la zona de Vilaboa que acudir aquí. Y ese centro es el que está funcionando desde el mes de febrero en Vilaboa. Son dos centros de servicios sociales, pero son uno a efectos de organización, porque de hecho todos los programas específicos o básicos complementarios de la..., de la atención familiar se prestan desde aquí. O sea se desplazan desde aquí los mismos profesionales, ¿no?. Y lo único que está desdoblado es la atención de la trabajadora social y en su caso, de la educadora, que no siempre la hay.

### **¿Y hay allí una trabajadora social fija o...?**

Fija, sí, sí, sí. Allí hay un personal fijo que son la trabajadora social y el personal de recepción.

### **Vale.**

Esos son estables. Y luego el servicio de información, de primera atención se desplaza un día a la semana, se desplaza la psicóloga, se desplaza la mediadora social del servicio de orientación familiar, de orientación para diversidad funcional y se desplaza incluso la administrativa de la unidad de tramitación de prestaciones.

### **Uhum. Vale.**

O sea que digamos que a todos los efectos el centro de servicios sociales es uno con dos instalaciones.

### **Vale. Y entonces, un poco ya me decías, pero, no sé si se han producido cambios a raíz de la nueva ley de servicios sociales, o en qué medida ha influido o no ha influido, no sé.**

A ver, de momento, el único cambio que ha supuesto para nosotros es el..., la denominación, sinceramente. ¿Por qué?. Porque también muchas de las cosas que contemplaba la ley nueva nosotros ya las teníamos desarrolladas. Es decir...

### **Porque por ejemplo los específicos que yo no lo entendía, sólo lo entendí al venir aquí. Porque fue cuando vi por ejemplo, la Escada sería comunitario específico.**

Comunitario específico, exactamente. Es que nosotros lo hemos tenido siempre muy claro y nos ha parecido genial, por ejemplo eso, que la ley recoja una terminología que nosotros no le llamábamos específico pero le llamábamos especializado de ámbito local. Nosotros ya habíamos tenido ese debate en el equipo, ese debate de lo que era para nosotros especializado ya según la ley anterior que entendíamos como supramunicipal o como de



un carácter ya técnico tan, tan especial que necesitara un equipo que no es el habitual, ¿no?

**Sí.**

Entonces sólo tuvimos que ponerle el nombre. Porque realmente ya lo teníamos así clasificado.

El tema de la pareja socioeducativa, de hablar de trabajadora y de educadora social que la ley aún no tiene todavía reglamentada, pero que ya habla de esas ratios poblacionales ya no solo para las trabajadoras sociales sino también para las educadoras, nosotros ya esa, esa pareja para nosotros funciona desde el primer día que se integraron los educadores sociales aquí, ¿no? Pegado a una trabajadora social hay un educador o una educadora trabajando en equipo.

El tema presupuestario para nosotros tampoco fue ninguna novedad, porque hace muchos años que le dedicamos más del siete y más del ocho por ciento a los servicios sociales. No sé, no hay, no hay para nosotros, aunque para muchos ayuntamientos sea novedad para nosotros hay bastantes pocas cosas que nos son novedad. Quizá el tema de los programas y las prestaciones, la ley habla del Catálogo de prestaciones y de servicios cuando antes se hablaba de programas, pero no impide que tú sigas teniendo programas, o sea que realmente no...

**Realmente fueron más cambio de denominaciones que...**

Sí, a lo mejor cuando se empieza a desarrollar la reglamentación puede suponer alguna cosa nueva pero...

**Pero bueno, pero de momento tampoco hay mucho más que lo que está en la ley.**

Exactamente, no hay mucho más que adaptar.

**¿Y cuáles son las principales necesidades que veis que se atienden desde aquí desde servicios sociales?**

Pues mira, vamos a ver, una de las necesidades más grandes que se notaron últimamente, se notaron en los últimos años fue el tema de la inmigración y fue uno de los grandes cambios que tuvimos en los, en los últimos años. Sin embargo, en los dos últimos años está estancado la llegada de...

**¿Sí?**

Sí, la llegada de inmigrantes está...no ha bajado tampoco la población inmigrante, es decir, muy probablemente no se nos haya ido mucha gente inmigrante, que hay sitios donde sí bajó porque la gente se volvió mucha gente se volvió a su país.

**Con la crisis económica...**

Pero aquí no. Aquí no bajó, pero no sigue creciendo exponencialmente como estaba creciendo. La demanda más grande que nos figura en las evaluaciones de los dos últimos años siempre es las personas con diversidad funcional.

**Uhum.**

Las personas con diversidad funcional. La atención a la dependencia ha crecido mucho, ha crecido mucho porque claro han entrado en el perfil susceptible de atender gente que antes estaba atendido por su cuidador en casa y que nunca hubiera pasado por los servicios sociales sino llega a ser porque hubiera ayudas para cuidadores o ayudas para

este tipo de, o sea, que no hubieran venido a pedir un servicio nunca. Pero que ahora viene su cuidador a pedir la libranza o a pedir lo que sea, ¿no?. Entonces en ese sentido también crece, crece la atención a la dependencia.

Y luego fundamentalmente crecen las familias en precariedad, lo que es en precariedad económica. Ya no hablo de pobreza o de índices muy bajos de..., pero sí familias que estaban digamos en umbral de normalidad y que ahora están en situación de precariedad. Muchas creyendo que es temporal y que es una situación temporal que va a cambiar, pero nosotros sabemos que muchas de ellas probablemente ya no sean capaces de salir de ahí, en aquellas familias donde hay dos parados, claro.

**Es que está muy complicado ahora.**

Exactamente, es muy complicado. Y luego pues somos un Concello eminentemente joven, dentro de lo que en Galicia se puede llamar un Concello joven, que no hay ninguno que sea muy joven pero bueno, nosotros mantenemos todavía una pirámide de población bastante, bastante joven y entonces empieza a haber bastante problema de adolescentes, adolescentes y jóvenes pues en situación conflictiva, en situación de riesgo pues por tema de fracaso escolar, por..., bueno, conflictividad de gente joven.

**Uhum. Sería así como lo que más destacarías.**

Sí.

**Y cuáles serían los programas..., desde una perspectiva educativa, sí como, programas no sé si más innovadores o que inciden más en lo educativo. ¿Cuáles crees que son más específicamente educativos?**

Pues mira, estamos intentando desarrollar mucho y este año hemos hecho un especial esfuerzo en las “Aulas abiertas”. Las “Aulas abiertas” son un, no sé si viste el folleto nuevo.

**Sí, lo vi fuera.**

Sí, son pues eso, uno de esos servicios sociales específicos en los que lo que intentamos ahí es fabricar herramientas para la intervención sociofamiliar. Es decir, para que las trabajadoras sociales y las educadoras, porque claro, tenemos dos educadoras para tres UTSs, ni siquiera cada UTS tiene su educadora, con lo cual pues no dan abasto...

**También están desbordadas.**

Exactamente y con esta filosofía de acompañamiento que te digo pues lógicamente pueden atender un número muy reducido de familias. Entonces hemos ido viendo qué tipo de contenidos podían desarrollarse a nivel grupal para poder rentabilizar más el esfuerzo.

Y entonces pues este año se han abierto pues un aula de economía doméstica, se ha abierto un aula de preparación para acceder a la ESA, no para hacer la ESA, sino para acceder a la ESA los que no tienen acceso directo. Eeeh, hemos puesto también un aula de cuidadores para dar refuerzo al PAAD, hemos puesto otra aula de educar en familia, que es para padres, para dar pautas de educación y para padres de niños o de adolescentes, dependiendo de los grupos de edad. Y todos los grupos muy abiertos, muy...no una inscripción de ahora me inscribo y tengo que estar nueve meses, sino ahora me inscribo puedo estar un mes, o me puedo inscribir a mitad de año, dependiendo de cuando la trabajadora social o la educadora...aparte de que sean abiertos y se pueda inscribir cualquiera...

**Aunque no venga derivado de la trabajadora social.**

Efectivamente, es abierto a la comunidad pero a la vez las trabajadoras sociales y las educadoras tienen siempre abiertos esos talleres para poder remitir gente, ya sea de RISGA, que irían un día digamos de una manera obligada dentro de su proyecto o como recomendación para las familias tal. Tiene sus problemas, evidentemente, porque tú puedes recomendarle a una familia y ver que necesita totalmente ir a un aula de educar en familia y como no lo vea ella y no le dé la gana de ir pues no van y punto. Pero bueno.

### **No tienes nada que hacer.**

De momento están funcionando todos los grupos. Hay otro grupo también de asistentes personales y canguros para empezar a dar una formación, que no es homologada ni mucho menos, pero bueno, un poco para meterle a la gente el gusanillo para adquirir luego otra formación y de cara al empleo, ¿no?

(...)

Entonces, hay grupos que sí que son puramente de alfabetización de adultos como son grupos de personas mayores que quieren seguir...

### **Como el de memoria.**

De memoria, de estimulación mental. Otros que quieren seguir pues manteniendo sus habilidades de matemáticas y de redacción y de tal, y que son pues más puramente académicos, digamos. Y luego pues estos otros que te estoy diciendo. O sea es muy variado el abanico, pero porque nace como te digo desde un principio de ver qué necesidades tenemos y dónde podemos ir ubicando.

Hay dentro de las Aulas abiertas las dos aulas específicas para inmigrantes. Específicas, en el sentido, de que son prioritarios, pero que también tienen población autóctona, ¿eh?. Como es la de cocina, cocina de aquí, que está pensada para que los inmigrantes aprendan platos de aquí pero que también se están apuntando personas pues imagínate los que lo ven en la calle, pero, incluso pues la psicóloga, por ejemplo, una mujer que acaba de quedarse viuda o que es recién separada, que necesita hacer relaciones sociales y tal, y utiliza el aula de cocina como una herramienta para esa relación. O sea que, aunque nazcan los grupos con una, con un objetivo determinando luego se aprovechan para otros múltiples objetivos, ¿no?

### **Claro, claro.**

Y de esos otros objetivos nacen nuevas ideas para nuevos grupos.

**Vale. Y bueno un poco, sí bueno, como ya me fuiste respondiendo a bastantes..., pero, ¿cuál crees que es el papel de los educadores y de la educación en los servicios sociales?**

¿Del profesional?

**¿Sí cuál es el papel, qué aporta?**

A ver me parece que tienen un papel fundamental, ¿no?. Vamos, yo creo que fuimos uno de los primeros Concellos en darle el valor que tenía el papel del educador social...

**Sí y del pedagogo, que aquí hay un montón de pedagogos...**

Yo creo que cuando..., antes de que se produjera la famosa subvención esta de educadores sociales que fue la que, que hizo mucho realmente, porque a mí me parece una subvención muy importante porque fue la que introdujo realmente a los educadores en los ayuntamientos. Pero antes de eso nosotros ya teníamos educador aquí. Entonces

para nosotros siempre fue básico. Igual que ahora reivindico el papel de los integradores sociales que creo que son otra pieza que ya no les tocará por la época que vivimos de no crecimiento de los equipos, pero sería la siguiente figura que creo que debería de incorporarse en los equipos de servicios sociales, ¿no?.

A mí me parece que es el complemento ideal de las trabajadoras sociales o de los trabajadores sociales y como figura básica del equipo de intervención, ¿no?, y creo que aportan una parte que para nosotros es también muy importante, y me preguntabas antes de los principios generales que es la, el trabajo comunitario.

**Uhum.**

O sea el hecho de conocer la comunidad y salir la comunidad y no estar metidas en el despacho. Las trabajadoras sociales ya son figuras profesionales que ya va a costar trabajo que salgan del despacho, ¿no?. Yo viví una época en que creí que lo íbamos a conseguir pero...

**Bueno también por la propia burocracia supongo.**

Pero como crecen y crecen y crecen las prestaciones externas que no dependen de nosotros y que requieren continuamente documentación y documentación y más documentación, por más que te esfuerces en que los trabajadores sociales tengan presencia fuera del..., del centro a lo más que llegas es que puedan hacer las visitas domiciliarias que les requiere esa documentación [enfatisa], porque ya como quieran hacer visitas suyas que tengan interés de seguimiento de ellas, ya, a esas ya no les da tiempo, ¿no?. Entonces la figura del educador social, hoy por hoy [enfatisa], espero que no nos lo coma la burocracia también, pues es la figura que nos mantiene más, el nexo con la calle y con la comunidad.

**Uhum.**

Entonces ese papel me parece fundamental. Y luego pues la metodología con la que trabajan los educadores pues..., resulta bastante más fácil que un educador social trabaje con una metodología, sea la que sea [risas], que los trabajadores sociales vienen menos formados para..., para trabajar con procedimiento, ¿no?. Y entonces eso me parece también una riqueza. No sé si los que trabajan aquí con nosotros, no sé si en general la formación viene a ser esa o es los perfiles que tenemos nosotros aquí, ¿no?.

**Y así ya, tampoco para no liarme mucho porque si no se te va a hacer mucho. Pero bueno, ahora sobre todo la parte del trabajo en equipo un poco cómo funcionaría, o sea cómo se establecen las reuniones de coordinación, cómo...**

Pues mira la base del trabajo en equipo siempre se ha establecido en base a las reuniones de equipo. Entonces las reuniones de equipo, en principio eran quincenales, ahora son mensuales porque somos muchos y cada uno tiene bastantes cosas para llevar.

**Porque se reúnen de todos los servicios, por ejemplo...**

Específicos, sí, sí, sí, sí, los específicos y los básicos.

**Todos.**

Sí, todos una vez al mes. Hasta hace poco eran dos veces al mes, ahora es una vez al mes. Pero luego, desde la dirección (...) una supervisión quincenal con cada uno de los profesionales.

**Ah sí.**

Sí, entonces hay dos marcadas, dos veces al mes. Hay veces que no tenemos dos veces al mes, que la tenemos solamente una, ¿no?, por eso hay dos marcadas porque por lo menos si no tienes una tienes otra, ¿no?.

(...) Y luego cada servicio tiene su propia reunión de equipo, es decir, si en la Escada son tres pues esos tres se reúnen eehh, por ejemplo, en la Escada son solamente dos ahora mismo pero tienen sus reuniones marcadas y luego pues con los monitores si hay empresas, porque ahora mismo tenemos empresas para tal, se reúnen también con los monitores y el coordinador de la empresa también de manera prefijada. Digamos que la base del trabajo en equipo está en la calendarización de las reuniones periódicas y la jerarquización de esas reuniones periódicas.

**Uhum, porque un poco en esas reuniones de supervisión que se tratarían temas...**

En la supervisión se trata toda la operativa cotidiana del servicio, ¿no?.

**Vale del que cada uno es responsable.**

Exactamente. Y luego en las generales de aquellas cosas que son transversales y que son de importancia para todo el mundo. O que se dan comunicaciones, pues por ejemplo, si se presenta el contenido de las aulas para este año y el que lleva las aulas expone a los demás cómo van a ser las Aulas. Luego tenemos reuniones anuales para exponerles a los demás qué he hecho en mi servicio ese año.

**Ah vale, como una especie de evaluación.**

Claro, una evaluación donde todo el mundo pregunta, donde todo el mundo opina y donde todo, se expone en un power point todo lo que, las memorias que elabora cada servicio, de manera que todo el mundo esté enterado. Un poco la filosofía esté enterado de todo, ¿no?.

**Claro, claro, para que también a la hora de también poder derivar algún recurso...**

Para tener, exactamente, para tener todos los recursos en la cabeza porque si no no se te ocurre.

**Si los profesionales no lo conocen....**

Efectivamente.

**Vale. Y cuáles serían las principales dificultades o...**

Pero el problema que tenemos es la coordinación técnico-política.

**Claro, ni estás con el técnico, ni, estás un poco entre dos aguas, ¿no?.**

Exactamente.

**Vale.**

Esa es la principal dificultad que tenemos el coordinar los intereses políticos con los intereses técnicos.

(...)

Pues esto que te digo, o sea, esa coordinación técnico-político que hace que muchas veces las necesidades que tú ves como técnico no sean vistas como tales necesidades por los políticos.

**Claro.**

Y las necesidades que los políticos ven, que tú como técnico ves que no son las prioridades del servicio, ¿no?. Entonces esa dicotomía es lo que tal.

(...)

Entonces ese es el mayor obstáculo, es el mayor obstáculo, pero bueno, se salva, se va salvando.

**Y bueno así, como propuestas de mejora, qué crees que se podría mejorar en este servicio o qué te gustaría, si fuera un poco...**

Pues mira en este momento para el servicio sería necesario: completar los equipos de trabajadora social-educadora, me parece fundamental poder disponer de la tercera educadora que faltaría para completar las tres UTSs, más refuerzo administrativo, una administrativa más, no una auxiliar administrativo, una administrativo que pudiera abarcar más procedimientos de los que se están llevando y sinceramente, creo que en este momento estamos en un buen momento, quitando estos dos factores estamos en un buen momento, un momento justo digamos. Nunca, para trabajar con personas nunca te sobran los recursos porque cuantas más cosas tuvieras más harías y más ideas, más creativas podrías llevar a cabo o con mayor intensidad, ¿no?.

Luego uno de los problemas que más veo, pero que no depende del Departamento y que creo que es fundamental y ningún Concello lo mima mucho salvo excepciones, y aquí no se mima nada es la información, los canales de información a la gente, o sea, la manera de cómo hacer llegar las cosas a la población, ¿no?. O sea los servicios sociales son universales por definición pero no conseguimos transmitir, como sistema público no conseguimos transmitir. Pero ni lo consigue la Xunta, ni lo consiguen los ayuntamientos grandes, ni nada. Hay un problema de cómo comunicar, digamos, un problema de marketing social. Y nosotros en eso nos hemos empeñado muchísimo, creo que somos uno de los pocos Concellos que tenemos una persona, un profesional dedicado, que sólo se dedica, bueno sólo, también lleva Cooperación y eso, que de alguna manera se dedica a la divulgación, a la información comunitaria, transversal, al resto de las áreas, a...

**El programa de radio...**

Exactamente, y aun así, y aun así, yo te digo que haces mañana una entrevista a gente de la gente de qué sabe de los servicios sociales de Culleredo, como no haya tenido un problema puntual, haya venido por aquí, seguramente..., no lo sé, ¿eh?, que a lo mejor me llevo una sorpresa agradable [risas] que resulta que todo el mundo lo conoce. Pero es difícil y cuando haces actividades y cosas no, no consigues transmitir tal.

Por ejemplo, los grupos de “Aulas abertas” y de mayores se mantienen, las, se mantienen los grupos siempre hay gente en los grupos, pero no hay, no crece la demanda en proporción a la difusión que se hace.

**Uhum.**

Entiendes. O sea yo creo que con la difusión que se hace debería haber lista de espera. Qué pasa, que no estamos llegando a donde hay que llegar, o el formato que utilizamos no es el que, el adecuado, y eso que continuamente nos comemos el coco con eso. Y ahora está la página web, bueno.

**Sí además que ahora está todo actualizado en la página web de ayuntamiento.**

¿Sí? Lo nuestro desde luego.

**Sólo miré lo de servicios sociales y vi que estaba todo cambiado, actualizado...**

Y todo lo que sacamos sale puntualmente, en papel se siguen haciendo folletos, se siguen haciendo carteles, bueno, claro, qué pasa, tienes limitado, a lo mejor si pudiéramos hacer un "mailing" como el que hace Carrefour o Alcampo de todos [enfatisa] los buzones, a lo mejor la clave está ahí., ¿eh?

**Claro, pero tampoco podéis...**

La clave está ahí, pero claro, eso es una cuestión de dinero.

**Tampoco podéis invertir tanto en difusión.**

A lo mejor con ese sistema pues sí. Entonces, pues, a lo mejor, al final es un tema de dinero no es un tema de no tener el canal. Porque es cierto que si le mandas a todos los buzones como mandan los de cualquier supermercado te enteras o por lo menos te suenan las actividades de mayores, ¿no?

**Sí.**

Claro los volúmenes ya serían un poco impensables, ¿no?

**Uhum.**

Y eso son las asignaturas así, de este momento, ¿no?, pendientes.

**Bueno, pues en principio creo que era todo lo que quería saber.**

## 7.2. Sant Adrià de Besòs

### Entrevista 22

**Día:** 4 de diciembre de 2009.

**Lugar de realización:** despacho del centro de servicios sociales.

**Duración:** 1 hora (10:45-11:45 h).

#### **Contextualización:**

A las 10 en punto llegué al centro y en ese momento no estaba P. disponible. Salí a tomar un café y luego ya me recibió muy amablemente.

#### **Antecedentes y resumen:**

La semana anterior había conocido a P. en el centro y se había mostrado muy amable conmigo. Me citó para este día y creo que sintonizamos bastante bien. En sus inicios dice que lo daba “todo”, pero actualmente está en otra etapa de su vida y las condiciones no son las mismas; se implica pero no ya con esa intensidad tan elevada del principio, de hecho cree que con ese nivel de implicación tan fuerte es imposible trabajar permanentemente.

#### **Y después el horario laboral, cómo funciona aquí el horario...**

¿El horario?

**Sí, o sea en relación, lo digo un poco por si realmente hay esa flexibilidad que a veces se necesita en la educación social...**

No es nada rígido, no, (...).

Nosotros la verdad es que hacemos lo que nos da la gana. El oficial que tenemos cada uno es un poquito diferente. Yo empiezo un poco más tarde y me voy un poco más tarde. Pero sería como de 9 a 15 o de 8:30 a 14:30 todas las mañanas, y los educadores trabajamos dos tardes y los trabajadores sociales una tarde.

Eso no quiere decir que siempre sea así porque a veces hacemos más tardes por circunstancias, entonces, pues lo recuperamos, si un día hemos trabajado más al día siguiente hacemos algo menos. Eso depende también. Pero la verdad es que teníamos un horario rígido y en un momento determinado también nosotros pedimos esa flexibilidad de poder compensarnos, ¿no?, en la semana. A la semana hacemos 35 horas, muchas semanas salen más, claro. Pero bueno, otra semana a lo mejor el viernes te vas antes, yo qué sé.

**Vale. Y después ¿cuáles crees que son las principales habilidades que ha de tener el educador en servicios sociales? Así como lo más...**

¿Habilidades personales?

**Sí.**

¿O...lo que no te enseñan en la universidad, quieres decir?

**Sí.**

Vale, eso es importante.



Bueno, lo que no te enseñan en la universidad es... vamos a ver... es el poderte poner en el lugar del otro sin juzgar, sin prejuicio sobre todo y que no te confundas con el otro, ¿vale?, que eso es muy fácil que suceda porque estamos trabajando con personas de una gran fragilidad a veces, emocional, psicológica, etc., etc. Entonces, el poder escuchar, empatizar, crear un vínculo de confianza, que esa persona pueda sentir que tú estás ahí sin que la estés, no, poniendo entre la espada y la pared, con...ta,ta,ta. Y que a la vez haya una distancia mínima para no confundir los papeles, para que esa persona no piense que eres un amigo sino que eres un profesional. Eso [enfatisa] es muy difícil. Y eso no te lo enseñan en ningún sitio, eso es una cuestión de práctica. Eso para mí es una habilidad...

Y luego el poderte un poco anticipar, como el [choca los dedos], lo que nosotros llamamos el olfato este...de cuando estás delante de una familia empezar a leer entre líneas y leer que más allá del discurso, de la palabra, hay otras cosas, ¿no?, millones de cosas que no te dicen.

Eso forma parte de un buen diagnóstico, que es también..., hacer un buen diagnóstico que muchas veces no tiene nada que ver [enfatisa] con lo que te están pidiendo teóricamente. Eso sería como otra habilidad..., no sé.

Luego ya viene toda la parte tuya, de lo que tú eres...primero eres persona y luego eres profesional y luego no sé qué, o sea, pero primero eres tú como ser humano. Entonces cada uno saca de lo que tiene como recursos personales, lo que es. Es que no hay fórmulas...

### **No hay fórmulas mágicas...**

No para mí no, para mí no las hay, no, no.

Yo este discurso de eres profesional ante todo, no, y la distancia y..., y la mesa, ¿no?. La mesa esta..., yo esto me lo salto todo, me lo salto a la torera [enfatisa]. Entonces intento que las entrevistas, siempre que no sea una entrevista de marcaje “heavy” me gusta más hacerlas en una mesa redonda, donde no hay la mesa de por medio que te dice tú eres el usuario, yo soy la “lista” de turno que te lo va, que te va a dar la varita mágica ¿sabes?. Esto me jode mucho. Y eso no significa que la gente te pierda el respeto, ¿eh?, ni muchísimo menos.

Pero bueno, un día estás aquí pero otro día puedes estar aquí, puedes ser usuario un día y otro día...porque de hecho nosotros también podemos ser usuarios de los servicios sociales de otro lugar...

### **De otro ayuntamiento.**

Sí claro, por una situación familiar, personal, por los motivos X. Entonces, una experiencia muy buena y muy interesante que hemos tenido algunas personas cuando lo hemos tenido que necesitar es haber sido usuarios y hemos compartido luego que sensación hemos tenido tan horrible como usuarios (...).

Y lo hemos compartido, ¿eh?.

### **Digamos en carne propia.**

En carne, en carne. Ser usuario con ese marcaje no sirve absolutamente para nada.

Qué más cosas.

**Y en relación a las funciones, digamos más tus funciones más como educadora en este centro. ¿Cuáles serían en qué programas trabajan...?**

Eso más que nada serían los proyectos.

### **Un poco las dos cosas, proyectos y funciones.**

No, es que sabes que pasa, es que no tenemos nada definido. Y cada uno..., no hay una línea que digas desde arriba...

No, no hay nada definido es todo muy amplio.

Dentro de las funciones del educador cabe todo. Entonces lo que, el cómo lo aterrizamos en lo concreto, es que los educadores pues digamos, bueno es que el J. y yo trabajamos diferente, pero yo históricamente he estado mucho más vinculada mucho más a menores, todo los casos de menores y también, también por una cuestión personal temas de violencia doméstica, donde el 99% de las mujeres tienen hijos con lo cual son casos compartidos trabajador social y educador. Y claro, dentro de menores pues es Comisiones sociales en las escuelas, en el instituto, los proyectos de calle, el poder hacer una observación de qué hacen los jóvenes, a qué se dedican, no sé qué.

El proyecto este que te decía, que luego te lo explico mejor del X. Un poco cada año hemos ido viendo... Ahora estamos en un momento muy malo, no tenemos tiempo para nada, y estamos haciendo mucha atención individual. Los chavales también están pidiendo mucha atención, entonces yo por ejemplo ahora el grueso de mi trabajo son familias, o sea, menores y la familia que normalmente en un 90% no te digo en todos, pero en un 90%, cuando yo empiezo a trabajar, hombre, evidentemente si es un niño tengo que trabajar con la familia, pero si por ejemplo también llevo casos de adolescentes de 17 años, ahí ya depende, ¿no?, depende de las situación me puedo saltar a la familia si lo veo oportuno. Depende de los casos, sino evidentemente contar siempre con los padres o con quien esté a cargo del menor. Entonces estamos haciendo mucha individual.

Nos coordinamos con las escuelas, con atención primaria de Sanidad, con Salud Mental Infantil y de adultos, con un centro que, bueno, por supuesto con el Centro Obert, evidentemente, y con otro centro abierto que hay de jóvenes que es privado y que...

### **Que está aquí...**

Sí, sí, que está aquí en Sant Adrià y que te puede interesar conocer, y que tenemos muy buena comunicación entonces muchos de los jóvenes que están yendo a ese centro abierto algunos han sido niños de acá, o derivados de los servicios sociales o también van de propia iniciativa. Sí, pero es un trabajo que va de la franja de 16, hay perdona, de 13 desde que salen de acá a 16-17 años.

Y hacen también actividades y refuerzo escolar un poco, pero a nivel de...adolescente.

### **Y por ejemplo, digamos como un día, una semana o sea, que supongo que habrá semanas... ¿pero en general un día habitual qué tipo de actividades tendrías que hacer?**

25.500, 30.000 llamadas de teléfono para hablar con los sitios con que tenemos que coordinarnos, ¿no?. Todo esto, entrevistas, entrevistas X las que sean...

### **¿Las tenéis aquí con cita?**

No, pactamos. Es decir la persona viene, entonces la entrevista, entonces le das cita para la siguiente semana o para cuando sea, o cada 15 días depende de la intensidad, ¿no?, o depende del problema o de lo que sea.

Entonces, las citas que tenemos ya pactadas, ¿no?. Y en la agenda que se dice. Las que vienen, por ejemplo, los adolescentes son mucho de la inmediatez y si es un tema que tú

consideras que es importante pues aunque no lo tenías preparado ese día, sales y lo atiendes. Los adolescentes te hablo, más que nada.

Las reuniones que tenemos de equipo o reuniones con otros servicios, que tengo muchas. Ya te digo este centro de adolescentes, los colegios, los institutos, tal, lo que sea.

Bueno y si surge alguna urgencia (...). Bueno, eso es el día a día.

(...)

Yo soy muy de espacios informales, mucho, mucho, más que los formales porque le saco más jugo y ellos me viven diferente también, ¿no?. Entonces voy qué tal, cómo ha ido. Se fuman un cigarro delante de mí, evidentemente, a mí no, o sea, yo no les voy a decir, yo no fumo personalmente, pero bueno...Ellos saben lo que pienso (...).

Y nada y entonces estamos un ratito y tal, si fuman algo está claro que es tabaco y nada más, eso es evidentemente antes de entrar en la sesión y allí no se fuma, ni se consume nada. Y después se van para casa. Entonces yo hablo con los profesores un ratito, la semana pasada qué tal...

(...)

### **En el trayecto...**

Sí, hablamos, sí hablamos durante el camino me cuentan. Me he peleado con mi novia, no sé qué. O sea es un espacio muy bueno para esta información. Y nada, y de ahí salen casos continuamente, porque todo esto de la crisis ha afectado mucho no sólo a nivel económico sino a nivel de la estructura familiar, y a nivel emocional a los chavales, con lo cual algunos que están bastante jodidos. Entonces a mí me va muy bien.

Ese es el día a día, depende del día, claro. Hay días más heavies y hay días más suaves, ¿no?.

### **Ya claro, que tampoco estás todos los días...sino tampoco aguantarías.**

Voy a las escuelas también, dentro de esto de las coordinaciones que te decía. Yo soy mucho de ir al cole, de hablar con la tutora del caso que estoy llevando, de citar a la familia en la escuela y no en servicios sociales para hablar un poco del niño, de cómo está el niño en el cole y también como está el niño...

### **Y tampoco que la gente esté de aquí para allá todo el día.**

No, exactamente.

Y porque a mucha gente servicios sociales no les gusta. Entonces hacemos muchas entrevistas en la escuela o en el instituto, da igual. O en otro espacio.

### **¿Y cuáles son las principales dificultades en relación pues a tu trabajo? No dificultades, sí pero, sí lo más difícil digamos, las principales...pues...**

¿Ahora en este momento?

Sí.

Ahora para mí lo más complicado es el volumen tan heavy de trabajo que tenemos y tenemos clara conciencia de que somos muy pocos profesionales. Hablo del equipo, ¿eh?, pero a mí me afecta igual. Pocos profesionales para la cantidad de trabajo y estamos en eso, ¿no?. Eso es un hándicap.

Para mí una dificultad es que yo odio la burocracia, la odio con toda mi alma. Y hay mucha burocracia, cada vez hay más papeles para arriba para abajo, informes que tienes que hacer, que te hacen perder una cantidad de tiempo enorme. Que a veces piensas le estás dedicando más tiempo al papeleo, que yo digo, que a la atención directa. Y eso es una mierda. Y a mí me pone muy mal. Eso es otra dificultad.

El espacio físico que ya te lo hemos dicho todos, es una mierda.

### **A parte es muy pequeñito, estáis como...**

En una lata. Ya lo hemos pedido también un nuevo espacio, bueno, ya llevamos ¿eh?, mucho tiempo y nos han dicho que lo tienen en cuenta y que tal.

Bueno, entonces el espacio no ayuda. No tenemos suficientes despachos de entrevistas por lo cual nos tenemos que buscar muchas veces la vida y venir acá, que no es nuestro, esto no es nuestro (...).

### **No ya.**

Bueno es espacio y yo qué sé, y una dificultad también es que...digamos que los diferentes profesionales muchas veces que intervenimos con una familia no nos ponemos de acuerdo porque cada uno tenemos una visión como muy nuestra, muy interna de las dificultades o de la situación de la familia y no nos ponemos de acuerdo.

Y luego la coordinación es muy difícil, estamos trabajando todos a la vez y es muy difícil, muy difícil. Eso parece una estupidez, pero no lo es.

### **Pero ¿a lo mejor por falta de tiempo o por...?**

Por falta de tiempo, por bueno, porque vemos las cosas diferentes. Porque tampoco. Porque no todos los profesionales empatizamos igual y vemos las cosas igual, yo la puedo ver de un color, el otro la ve de otro color, y ¿quién es más listo?, sabes, un poco así. Entonces vamos tirando cada uno un poco a nuestro aire.

Bueno, no hay, yo nunca, yo siempre parto de la buena voluntad de las personas. Siempre parto de que todo el mundo intenta hacerlo lo mejor posible pero desde su lugar. Entonces, encontrar espacios comunes a veces cuesta. Y lo hemos intentado [enfatisa] te lo puedo asegurar, con el EAP que es el Equipo de Atención Pedagógica, con Salud Mental, es difícilísimo. Tenemos esos espacios, pero cuesta. Llamadas de teléfono como mil, luego dejas el teléfono y mandas mail, pero hasta que el otro te contesta tú le contestas...una locura.

Una locura...

### **¿Y dificultades más en relación a las familias?**

Hombre claro, también las tengo. Pues las dificultades con las familias, hombre, tienen que ver quizás con que hay situaciones muy complejas que te desbordan. Hay mucho, acá en esta zona hay mucho tema de salud mental.

### **Sí que eso también me lo comentaron el otro día. Yo eso sí que no...no se me hubiera ocurrido.**

Pues servicios sociales está lleno de casos que desde nuestra humilde opinión tendrían que ser llevados fundamentalmente por Salud Mental y no están llevados. A Salud Mental una persona que no quiere ir no va, y nadie la persigue, ni nadie la llama. O sea un enfermo mental, diagnosticado ¿eh?, de esquizofrenia, no sé qué, que no quiere ir no va y no pasa nada. Y nosotros decimos es que no lo podemos entender esto. No se toma la

medicación, no se cuida...

**¿Y no hay nadie que le haga un seguimiento ni nada?**

No, no, no hay porque no salen de su chiringuito. Ellos tienen su chiringuito, como yo digo y de ahí no salen.

(...). No van, pero como va a ir si no tiene esa persona capacidad de discernir de si para su vida es bueno ir o no ir. Esa persona hace lo que le viene a la cabeza...

**Sí que a lo mejor le pones una cita y no tiene ese control de la semana que viene...**

Qué va, no, no, no hay seguimientos. Entonces vienen aquí porque nosotros sí les llamamos, sí estamos por ellos, sabes, eso es un tema muy complicado. Porque los pollos nos los lían a nosotros.

**¿Y si pasa algo...?**

Si pasa algo aquí en la puerta. Bueno, pasa. Pasa, pasa, la gente viene mal y hemos tenido agresiones verbales e incluso no verbales, o sea, situaciones muy violentas, sí, sí, con o sin agresión física.

**Sí, que ya llega un extremo que ya no debería...**

Hombre claro, situaciones muy violentas. Violentas en las que tú no te sabes manejar.

Claro que aparte tú no eres psiquiatra, psicólogo o lo que sea.

No, no te sabes manejar. Es un poco tirar de lo que te venga ese momento de inspiración divina, como yo digo. Y te sale como puedes. Luego te das el berrinche, ¿eh?. Porque luego de una situación así te das el berrinche porque claro por mucho que tú sepas, no, como lo que nos pasó ayer, que tú lo sabes, cuando te insultan, te golpean la mesa a dos palmas es muy violento, por mucho que sepas que esa persona no está bien es muy violento. Y luego...

**La ansiedad, bueno que te sientes mal.**

Claro, claro, te sientes fatal y luego eso te sale y bueno es duro, es muy duro. Y hay casos que nos han llevado a situaciones muy duras aquí, muy duras.

A mí que la gente vaya a quejarse al ayuntamiento realmente me la suda, hablando mal. O sea la gente va quejarse y pone una queja por escrito a nuestra Cap, a nuestra jefa, pero a mí eso no me preocupa lo más mínimo.

O sea yo, nosotros siempre además también no solamente actuamos desde cada uno lo que pensamos que tiene que ser el seguimiento sino que también tenemos los espacios de equipo para compartir. Cuando tenemos un caso muy complicado lo explicamos "mira tenemos, tengo esa familia, me ha pasado esto, vosotros como lo veis, dadme una opinión, dadme una visión desde fuera, ¿no?". Y muchas, muchas veces, los casos que han "petado" son casos conocidos por todo el equipo. Es muy raro que tú lo lleves solo y que nadie sepa. Hombre a lo mejor un día puede pasar algo...normalmente los hablamos.

Y cuando, y tú estás un poco respaldada y tranquila.

**En ese sentido tienes como a todos detrás, porque si no tú solo con eso es un...**

No, no, no es difícil. Y luego que si la gente se va a quejar pues que se quejen. Evidentemente pues nuestra jefa nos llama y nos dice aquí que ha pasado realmente más allá de lo que dice este señor o esta señora.

### **Bueno ya.**

Eso a mí realmente no me preocupa. A mí lo que me preocupa, a mí me preocupa más una situación violenta aquí, en el momento de una entrevista que tú no te lo esperas, ¿no?

### **Ya y aparte para la gente que está aquí es algo fuerte, ¿no?**

Sí.

### **Que otra gente que está en la sala dirá...**

¿Qué pasa aquí? ¿no?. Bueno, esto nos ha pasado ahí en la entrada sobre todo, muchas veces.

### **Aparte al ser así tan pequeño se ve todo.**

No tenemos intimidad porque claro muchas veces la puerta la tenemos abierta, entonces la persona te está viendo y aunque tú no quieres salir porque ese día lo tienes súper difícil pero la persona ya te ha visto, dile que no estás [ironía], claro, es que esto es muy complicado.

### **No ya. Y un poco en relación más a lo que sería la ética y la protección de datos no sé si es muy complicado, si tenéis algo muy marcado, a la hora de las coordinaciones puede ser una limitación, incluso.**

Bueno, sobre eso tenemos discrepancia yo creo que cada uno actúa según su propio entendimiento. Eeh, vamos a ver, si a una persona concreta ¿eh?, ha expresado de una manera muy evidente y es una cosa personal que no implique a un menor [enfatisa], otra cosa es lo que implique a menores que sería otro tema, estoy hablando de adultos. Ha dicho yo este tema es estrictamente confidencial nosotros ese tema no lo vamos a sacar en una coordinación con otro servicio de esa persona, por ejemplo ¿no?.

A ver lo que tiene que ver con menores, si nosotros consideramos que es una información evidentemente nutritiva e importante y partimos también de la base de que los otros profesionales van a mantener ese espacio de confidencialidad yo normalmente lo explico, lo que nosotros opinamos, lo que nosotros hemos hecho a nivel de trabajo social, etc. Me guardo alguna cosa que puedo considerar...claro, me puedo guardar alguna cosa que no es relevante y me lo han contado a mí y la cosa se queda ahí.

Yo soy bastante partidaria, ¿eh?, de compartir la información en general para que todo el mundo se haga una idea del caso a nivel global si estamos interviniendo. Y yo soy bastante, igual pecho a veces de confiada, yo soy bastante confiada en que los otros van a respetar esa confidencialidad porque siempre lo decimos esto es, esto se tiene que quedar acá con la psicóloga o con la profesora, con la tutora del niño, bueno con quien sea ¿eh?, me da igual. Hay gente que yo sé, ¿no?, por su manera de entender esto que es menos partidario de dar información. Yo doy bastante información en general, en general [enfatisa], en general. Y cuando tengo muy claro que ese tema no tiene que salir, pues ese tema no sale, claro.

Entonces ahí también me doy cuenta de que los otros servicios también se posicionan según ellos consideran. Hay gente que te explica todo, ¿no?, de lo que ha visto del niño de no sé qué y gente que se queda con más de la mitad de la información para sí mismo.

### **O sea que hay un poco..., de diferente...**

Hay de todo, sí. Sí, sí, sí.

Claro los datos que..., por ejemplo lo que nosotros tenemos en los expedientes registrado

eso es confidencial.

(...)

**Pero realmente habrá cosas que son como cosas tuyas, ¿no?, digamos...**

No, eso no, eso es confidencial. Eso no sale de aquí.

Y luego no sé si...había como, no sé cómo explicarlo, la posibilidad que teníamos de que los expedientes de 10 años para atrás los podíamos destruir. O sea toda la información 10 años anterior, o sea, si estamos ahora en el 2009 todo lo que viene antes del 99, de hecho hemos tirado, bueno tirado, hemos destrozado ¿no? muchos expedientes antiguos. Porque esto es legal, se puede hacer, de 10 años para acá, no. Del 99 para acá hay que mantenerlos, de hecho ahí están.

**Ya, ya, ya, vale. Y entonces fundamentalmente tú que trabajas con familias y con menores.**

Sí, fundamentalmente. Sí, tengo algún caso puntual, puntual, que también ¿eh?, de algún adulto. Porque bueno por circunstancias hemos comenzado compartiendo el caso y bueno. Siempre respetamos el, nosotros como equipo, nosotros respetamos mucho a quién la persona le da su confianza, sí. Es decir, el referente lo elige la persona, ¿no?. Inconscientemente, ¿me entiendes?, no es que venga la persona diga, no esto no lo va a decir, porque tampoco sabe ni siquiera que lo llamamos así, pero, pero nosotros sí que estamos muy pendientes de con quién esa persona se ha sincerado más, y con quién se siente mejor y a quién le ha dado su voto de confianza y no tenemos ningún problema en que esa persona sea más la que lleve el caso, compartiéndolo ¿eh?.

Y entonces en ocasiones también por el volumen de trabajo que tienen los trabajadores sociales, muchas veces A. y yo hemos dicho "bueno, pues este ya nos lo quedamos solos". No hay menores a lo mejor, ¿eh?, o ya con los menores se está haciendo poquilla cosa.

(...)

**¿Y, o sea, digamos que las personas que vienen aquí vienen derivadas por otros servicios, por iniciativa propia o hay así un poco de todo...?**

No, la mayoría es iniciativa propia. Sí, la mayoría vienen a pedir lo que sea, con su demanda. Algún caso, claro alguno, viene derivado pues de la escuela, de Salud Mental, del EAP, no, algún caso también claro. Pero yo creo que mayoritariamente, los adultos ¿eh? Hablo.

Si me estás hablando de mí, de mi trabajo (...) yo pienso que muchísimos vienen a través de alguna entidad de menores, lúdica, deportiva, no sé qué. Sobre todo y ante todo la escuela, el instituto, claro, porque los niños no viene aquí y dicen "que me lleve el educador", pues no.

Entonces la familia tiene una dificultad, la escuela se da cuenta, lo hablamos en las comisiones o llaman o lo que sea, o en el espacio que tenemos mensual y entonces normalmente nos deriva (...). Bueno algunos adolescentes que te decía antes en estos espacios informales no hace falta que la escuela lo derive o el instituto sino que ya pueden hablar con nosotros, claro se crea un vínculo ¿no?. O te conocen, no sé, yo he llevado grupos de chicas, entonces unas se lo dicen a la otra (...).

**El boca a boca...**

El boca a boca, el boca a boca funciona maravilloso entre los chavales.

**Aparte parece que a uno le ha ido bien parece que el otro confía...**

Hombre claro, para ellos es muy importante. Qué más...

**Y después, no sé qué más, no sé si te estoy liando mucho.**

No, no, no, yo estoy pendiente de una señora que tiene que venir que es un poquito serio el tema, pero ya está, cuando venga la atiendo.

**Y, bueno en relación a la práctica educativa y relación educativa y tal. No sé si es un poco lo mismo, cuáles crees que son las estrategias que empleas en la relación...**

¿Estrategias?

**Yo creo que un poco puede ser lo que has dicho de habilidades, de ponerte en el lugar del otro, no sé si...**

Sí, yo creo que ya más o menos te lo he contestado. Yo intento crear espacios cercanos con los chavales, intento a veces no puedo, pero intento. Yo busco espacios de calle no los cito aquí de entrada, ¿sabes?, siempre espacios informales.

Bueno, utilizo entre comillas amigos, conocidos para acercarme. Este tipo de cosas que hacemos todos los educadores de Dios. El recreo, el patio en el instituto, la salida, la puerta, el teatro, no sé qué, todos estos espacios.

**Vale, un poco lo de digamos si hay algo para seguir los casos, o se hace según el caso, cómo se sigue un caso y cuándo digamos que se cierra. O cuándo el educador no es necesario...**

Bueno, no hay una varita, una fórmula o no hay un motivo. Yo creo que todo tiene que ver con cómo ha ido la evolución del caso, ¿no?. Y cerramos cuando, podemos cerrar por muchos motivos. Uno puede ser tranquilamente la no voluntad del otro, en primer lugar, de querer trabajar nada. O decirte que sí pero luego a la hora de la verdad no hacerlo, entonces si no hay voluntad del otro de trabajar, pues no tiene ningún sentido. Cuando la situación se ha mejorado a ojos vistas, tú ya ves que venían por una demanda y otras que no venían y que estaban ahí pero se ha podido hacer un trabajo con el chaval y con la familia y ha mejorado y entonces tú ya decides que es el momento de que despeguen, como yo digo, solitos sin tanto acompañamiento. Cuando hay, por ejemplo también, cuando hay una cerra..., cuando hay un problema de violencia o agresividad, y hay un parón ahí de que tú ves que no hay nada que hacer, y que además es una cosa que te supera entonces muchas veces nosotros cerramos la intervención pero la pasamos a infancia, al equipo de atención a la infancia que está un poco bueno a otro nivel y que es el equipo especializado y que es el que tiene la potestad de tomar medidas coercitivas que nosotros no tenemos.

O sea Primaria, por lo menos en Cataluña, supongo que en tu Comunidad igual, Primaria no hace retirada de menores lo hace el equipo especializado, ¿no?. Sería como lo más heavy, lo más contundentemente duro que le puede pasar a una familia es una retirada de un menor. Porque claro los planes de trabajo también, los planes de trabajo que se establecen en el equipo de infancia tienen más peso que los nuestros de cara a la familia, porque la familia sabe que ese equipo si en un momento dado ve las cosas muy negras....

**Se lo puede llevar...**

No, nosotros no, por muy negro que lo veamos no le podemos hacer una cosa así como una retirada. Bueno, en este sentido hay casos en los que nuestra intervención ya se ha agotado ya no hay vías de comunicación con la familia, no hay posibilidades de



seguimiento entonces nosotros lo tenemos que traspasar, si continúa, si consideramos que hay una situación de riesgo claro, si no hay riesgo no. Tiene que ser una situación de riesgo social, que eso ya sabes lo que es no hace falta que te lo explique.

**Y más en relación al trabajo comunitario y tal, ¿realizáis?**

¿Ahora? Ahora estamos fatal, pero se debería. Lo tenemos claro que se debería. Justamente en este momento lo que debería ser de verdad prioritario en la Primaria es el trabajo comunitario y no lo está siendo, se lo come todo la vorágine que yo le llamo, la vorágine de la individual se come los proyectos de grupo, los proyectos, todo, todo, todo.

**Claro, porque ahora mismo no tenéis tiempo...**

No, no tenemos tiempo. O sea es tal la cantidad de gente que estamos atendiendo que no, ni tiempo para pensar, ni para pensar. Pero debería, ¿eh?, debería haber trabajo comunitario más que nunca.

[Interrupción de la entrevista]

¿Quedaba alguna cosa más?

**Sí, sobre el trabajo en equipo, lo de las reuniones y tal.**

¿Esto no te lo ha contado A.?

**Me ha contado que tenéis las de casuística y las de equipo. Y un poco era, ¿cuál crees que es tu papel en el equipo?**

Más personal [risas].

**Sí, como lo otro ya me lo ha contado...**

Yo estoy en un momento, yo pienso, de un tiempo muy jodido porque estoy un poco "out". Yo personalmente, ¿eh?. Y yo creo que se nota que estoy "out" y yo me siento a veces lejos y me siento que ellos también me ven lejos.

(...)

**Ya, como que has quemado mucho...**

Y no, como te diría, esto y más en cosas más personales que en hacer aquí mucha batalla, ¿no?. Entonces yo en cambio me siento un poco fuera, me siento mal porque me siento un poco fuera.

(...)

Hay etapas de todo en la vida, no empecé así ¿eh?.

**Claro también, supongo que también siempre hay...al cien por cien, tampoco, también es imposible.**

Yo al cien por cien estaba cuando empecé. Al cien no, al doscientos. Ahora no estoy al cien por cien, también te lo digo, ¿eh?.

Yo creo que estoy más, soy más y estoy más con los casos en los que me implico mucho a lo mejor que con el equipo. ¿Sabes lo que quiero decir?

**Sí, estás un poco con tu...**

Sí. O sea yo en los casos en los que me implico mucho, eso no lo he dejado, no, no, no, me quedo las horas que hagan falta, no hay horario en esos momentos. Yo que sé es otra historia. Estoy más presente.

Soy un desastre para la técnica y eso también hace. Entonces no me gusta, o sea me cuesta, hago por supuesto que hago informes como cualquiera, pero me cuesta mucho y entonces tardo mucho tiempo y entonces, porque le doy vueltas a...no, y tengo que hacer esto, que aburrimiento, lo dejo para mañana, y así. Entonces en ese sentido yo creo que soy muy lenta, yo tengo un ritmo muy lento y yo lo que siento es que ellos, ellos en general van más rápidos que yo (...).

### **Tiene sus cosas, que bastante tiene que arreglar supongo para...**

Es que a nivel de trabajo cuando yo voy más despacio y el otro va más rápido, uy, hay mucha... ¿sabes?. Eso también es otra...entonces hay gente que le cuesta más entenderlo y gente que le cuesta menos ¿no?, de cómo que mi ritmo... (...) yo digo “joder, ir tan deprisa ¿para qué?”, para ventilarse las cosas así. No a mí no me...

### **Ya, que a lo mejor tú también crees que las cosas necesitan más tiempo...**

Sí, para mí sí. Claro, son visiones diferentes, está claro ¿no?. No es que yo lo hago para entretener el proceso porque sí, es porque considero que necesito más tiempo. Y ahí claro a veces no vemos las cosas igual.

### **Y un poco, bueno, sólo dos cosas. Una es en relación a los educadores, a la educación y tal, ¿crees que tiene peso suficiente o...sigue estando la cosa como estaba?**

No, yo pienso que estamos ganando mucho terreno y que han cambiado mucho las cosas de cuando yo empecé (...) te lo puedo asegurar, ¿eh?. Para mejor. Y creo que todavía hace falta más energía y hace falta más curro de conciencia de que el educador está absolutamente a la par en todo, en criterio, en absoluta, en habilidades y en todo a cualquier otro compañero, a la par. Y entonces yo pienso que ahí vamos mucho en función de los equipos y de las personas porque nosotros tenemos experiencias cada uno a nivel personal de haber trabajado como educador en no sé qué servicio y de haberte sentido tratado con mucha inferioridad. Bueno, pues también por una parte está tu posicionamiento personal, de decir que yo también valgo, que yo también opino, que no soy Dios ¿eh?, pero soy uno más. Y eso de cada, eso es muy personal y de cada uno.

Y luego también está la mirada del otro, de entender que tú eres un compañero que está a la par. Bueno y esto es muy [enfatisa] de cada equipo. Porque yo tengo amigas personales de hace muchos años, amigas, amigos también trabajadores sociales y amigos, amigas educadores y yo veo que es muy [enfatisa] personal este tema. Muy personal.

### **Que no hay una...**

Hay equipos en que sigue habiendo esta dinámica. O sea ganamos igual, estamos en la misma categoría -ahora, antes no-, tú sabes que antes estábamos una categoría por debajo. Esto se solventó, que era una mierda porque claro ganábamos muchísimo menos pasta y hacíamos lo mismo. Y decíamos “coño, si yo tengo que firmar un informe para el equipo de infancia que es un informe muy heavy, y voy a ganar la mitad que tú, me toca los huevos”, “firmalo tú y príntrate tú”, ¿no?, bueno no así porque no, pero...Entonces bueno, eso se pudo solventar nos, o sea hablo a nivel de este ayuntamiento, y de la gran, ya de todos en Cataluña estamos en el mismo nivel de un trabajador social. Por lo tanto las mismas responsabilidades, los mismos derechos y los mismos deberes ¿no?. Tenemos derechos y también tenemos deberes, no sólo tenemos derechos. Lo que pasa que eso no quita ni pone al trato personal.

### **Que eso es otra cosa bastante diferente...**

Eso es otra cosa.

### **Eso es una cultura que sigue ahí...**

Yo creo que el lastre este de generaciones anteriores, de trabajadores sociales que te siguen mirando por encima del hombro mentiría si te dijera que no hay, mentiría. Siguen habiendo. Es un poco, es un problema también como yo digo, es su problema y cuando te toca a ti y te afecta también es el tuyo.

### **No ya. Y... Sólo sería ya para finalizar, ¿cuáles serían tus propuestas de mejora?. Si pudieras tener ahí la varita mágica, como podría mejorar aquí los servicios sociales.**

Pero aquí, concretizando en mi zona y en mi contexto.

Yo diría que algo muy importante es que esta pérdida del trabajo comunitario y de la prioridad, priorizar el trabajo comunitario por encima del individual es una gran cagada, para mi gusto, es una gran cagada. Es decir, no nos vamos a salir haciendo mucho trabajo individual y también muchas veces el posicionamiento que tienen los servicios sociales es un poco prepotente. Esta es un poco una autocrítica que nosotros nos hacemos ¿no?.

**Sí**

Vamos un poco de sobrados, porque claro sabemos tanto de la familia y hemos tocado tantos temas y tal [ironía] que inconscientemente vamos un poco de sobrados. Y yo creo que eso no puede ser, o sea, tú te tienes que sentir igual a cualquier otro sea del ámbito que sea y me da igual si esa persona tiene una cualificación académica o no la tiene porque para mí un monitor de un “esplai”, de un centro, para mí tiene el mismo respeto que...

### **El director...**

Que el director de la escuela de aquí en frente con el que me coordino, que la psicóloga, o sea es que para mí es lo mismo como persona, ¿no?, que está llevando a una familia. Entonces desde ahí yo creo que a veces los trabajadores sociales -hablo en general- somos un poco prepotentes con otros, con otros profesionales y también un poco prepotentes con las familias, sin querer ¿eh?. Pero lo somos ¿por qué tú lo sabes todo?. No. Ahí el que sabe es él o ella.

### **Que sabe cómo es su vida, digamos.**

Claro, quien le va a dar la solución a su vida es esa persona. Tú puedes saber mucho de teoría pero ya está ¿no?. Entonces ahí yo pienso que el tema de retomar lo comunitario y los espacios de trabajo, pues todo eso, y el ponerme un poco más en el, en el tú y tú, tú y yo son dos cosas que tenemos que, por las que tenemos que trabajar.

**Vale.**

Y yo qué sé, mejoras....

Por ejemplo aquí no tenemos un problema que tienen muchos ayuntamientos, pero que yo por amigas lo sé y gente conocida que es que los políticos interfieren mucho en el trabajo de los técnicos y les dan mucho la vara. Y nosotros ese problema, no lo tenemos.

(...). Pero tenemos la grandísima suerte que los políticos que digamos, los políticos que tienen el área de Servicios Sociales no interfieren demasiado.

### **Tienen a lo mejor unas líneas pero tampoco están ahí...**

No hay líneas y no hay nada de nada.

#### **Vale.**

Se fían y confían en lo que nosotros decimos y comentamos y expresamos. Y sí que en algún momento han podido venir a marcar algo, claro, para eso están pero con bastante respeto al trabajo que hacemos. Y esto, eso es una suerte que no tienen pueblos pequeños. Por ejemplo, las poblaciones pequeñas están muy condicionadas a que el político de turno...

#### **Esté concienciado.**

...sea una persona con conciencia o sea un insensible. Y no se entere de nada y quiera mandar donde no tiene ni puñetera idea. Entonces ahí yo, que gracias a Dios tenemos una suerte maravillosa.

Pero no sé, mejoras...Yo soy muy, muy partidaria de trabajar con la comunidad y de darle voz a la gente que no tiene voz. Y ese es un trabajo muy difícil y muy duro que no estamos haciendo., porque también implica a nivel nuestro una flexibilidad horaria que no queremos...O sea, yo por ejemplo te diría si tuviera que trabajar ahora todas las tardes no lo haría. Es que no quiero trabajar todas las tardes [enfatisa], porque claro tengo un horario de puta madre trabajo todas las mañanas y dos tardes. Y ya trabajando dos tardes...

Yo claro tengo una vida personal. Y yo sé y lo sé porque lo he hecho que el trabajo comunitario te implica mucho tiempo, mucho tiempo.

### **Claro y a lo mejor asociaciones la gente no está de 9 a 2. La gente está en su trabajo y lo otro lo hace en su tiempo libre entre comillas....**

Exactamente, te implicaría el tener mucha disponibilidad de horario de y sobre todo en horarios que yo considero que son importantes para uno mismo que son las tardes noche. Incluso hay asociaciones que se reúnen a las 9 de la noche. Entonces tú imagínate yo que termino de trabajar a las 3:30, bueno yo o cualquiera, o mis compañeros a las 2:30 para hacer algo comunitario espérate a las 9 o a las 8 de la noche hasta las 11, esto es real ¿eh? porque ha habido proyectos...

#### **Que eran así, claro.**

Sí, claro. Ha habido proyectos así, no digo ahora ¿eh?, hablo de, y quédate hasta las 11 de la noche. Aunque estas horas estén en tu horario y luego al día siguiente empieces dos horas más tarde, es que eso me da igual, estuviste ahí trabajando hasta las 11 de la noche. Y eso es así y el que no lo quiera ver se engaña. O sea no se puede hacer trabajo comunitario por las mañanas de 9 a 2, eso no existe, claro.

#### **Pues nada, en principio, ya se acabó.**

## **Entrevista 23**

**Día:** 24 de noviembre de 2009.

**Lugar de realización:** centro de servicios sociales.

**Duración:** 62 minutos.

### **¿Cuál sería el horario de trabajo, cómo lo tenéis...?**

El horario serían 35 horas semanales, y el educador social por convenio, o sea por Decreto Ley digamos tiene que hacer dos tardes.

**Vale.**

Lo que pasa que bueno también tenemos lo que ese llama horario flexible que tú te lo puedes montar como quieras. A ver no porque tú, no por tu interés, sino yo pienso que es lógico si estamos un poco al servicio de la gente tú tienes que adaptarte tu horario a la atención de la gente. Claro, yo por ejemplo, yo creo que tendríamos que trabajar todos de tarde...

### **Ya, ya porque la gente tiene más disponibilidad...**

Estoy ya un poco cansado y ya como que quiero irme.

**Ya.**

En fin, pero normalmente siempre he trabajado, de hecho trabajaba más tardes que las que me marcaba el convenio. Y fines de semana, claro si te implicabas en movidas de barrio o la Fiesta Mayor, entonces te tirabas una semana trabajando de sol a sol y noches, sí.

### **¿Y cuáles son las principales habilidades o capacidades que crees que debe tener un educador social?**

Casi nada [risas].

Vale, yo pienso que tiene que tener un... Principales capacidades, competencias [enfatisa], ¿no?. Ahora se habla mucho de competencias, ¿no?.

Para mí es una actitud de, básicamente ¿eh?, sería, porque yo siempre digo que a mí quien más me ha enseñado a trabajar ha sido las personas con las que he intervenido. Entonces yo pienso que básicamente, la competencia que tiene que haber, yo le llamo el “dejarse tocar por el otro”, ¿no?. O sea porque tú sales de la carrera con toda una serie de recetas mágicas de lo que tienes que hacer, te viene un chaval en riesgo de exclusión social y tú lo metes en un “esplai”, porque el chaval tú lo tienes que socializar; entonces el chaval te dice yo no me gustan los “esplais”, entonces tú ya te pierdes, ¿no?, porque... Entonces este escuchar al otro, el situarte al lado, el de acompañar al otro en su propio proceso, el tú ser una herramienta para el otro..., o sea yo pienso que esto sería la competencia básica, el trabajar desde ahí, desde la humildad. También la humildad con los demás profesionales, ¿no?, el hecho de poder recibir mucho de los demás y también dar, ¿eh? [enfatisa].

Y por ejemplo yo pienso... Si yo te pudiera resumir que he hecho o en que se ha podido resumir mi trabajo todos estos años en Sant Adrià sería en extender o contagiar esta manera de entender la relación de ayuda, ¿no? (...).

Me acuerdo que ella, la reunión con una chica que tenía hijos y que estaba cobrando el

PIRMI. Entonces las entrevistas eran “a ver una revisión de los acuerdos PIRMI: a ver has hecho esto, has hecho esto [con ironía]”. Y yo estaba allí y de repente yo le pregunté a la chica: “bueno ¿Y cómo estás?”. Bueno, la chica se puso a llorar, estaba fatal, estaba... Entonces, claro, entonces me ponía de ejemplo años después la trabajadora social ésta. Dice, “yo te veía que te preocupabas por la gente, que les dabas besos que los abrazabas”, que, y la asistente social esta me decía “a mí también me gustaría trabajar así”.

Muy la cercanía con el otro, el respeto absoluto, ¿no?, no sé. Y luego, entonces esto también tiene mucho que ver con los otros profesionales. Muchas veces nosotros pensamos que el profesional por el simple hecho de ser profesionales ya sabemos todos trabajar y mentira. Muchas veces también te tienes que currar la relación con los otros profesionales, y muchas veces no pasa sólo por lo profesional.

**Claro, la propia persona.... Y en relación a las funciones, ¿qué funciones realizas? ¿cuáles serían tus funciones ahora mismo en servicios sociales?**

Te voy a dejar un libro, el *Llibre Blanc de Serveis Socials* y te explica cada profesional las funciones que tiene que hacer. Es más un Comité de Expertos en Servicios Sociales que empezaron a separar el educador social, trabajador social e hicieron funciones específicas.

Lo que pasa que como siempre yo pienso que una cosa es el *prêt-à-porter* que sería funciones y competencias..., y otra cosa es el traje medida que cada uno se tiene que hacer para trabajar a gusto y estar bien, y hacer tu trabajo bien hecho. Y en este sentido yo creo que mis competencias básicas siguen siendo pues por ejemplo, contagiar esa, ese gen de ampliar la visión del caso individual al trabajo grupal, al hacer acciones más, ampliar la perspectiva ¿no?, coger perspectiva sobre las problemáticas sociales para poder programar pues acciones que den respuesta a más personas y no sólo a una concreta. O sea para mí sería muy la función de pasar de lo individual, a lo grupal y a lo comunitario, ¿no?, la traducción esta.

Luego también contagiar esa necesidad de trabajar todos juntos, en red, de forma interdisciplinar...esto también irlo contagiando. Pienso que también es mi función, no sé si de educador social, pero va conmigo con, con lo que para mí...evidentemente yo soy educador social y también te hablo seguramente de lo que me han informado. Luego también, bueno, el tema este que hablábamos del acompañamiento al otro, esa visión más de no hacer del otro sino hacer con el otro, ¿no?, esa...

**Muy diferente también.**

Sí, y funciones...

**Y digamos, a ver una semana imagínate de tu trabajo un poco que...**

Claro, es lo que te decía antes que en el momento actual con nuevas competencias y todo esto, o sea básicamente estamos haciendo una política social de poner parches y de ir muy al salto de mata, urgencias y todo esto. Te diría por ejemplo por lo que ha acabado siendo mi función en el equipo me estoy dedicando sobre a todo a casos especialmente complejos. (...). Y luego la complejidad, estos casos tan difíciles, yo le digo “los casos de nadie”, tan, tan multiproblemáticos que los servicios se los van pasando como si fuera una patata caliente, derivando a la deriva, ¿no?, y que claro pues ese sostener, ese persistir en el abrazo de este tipo de personas, el estar ahí siempre presentes, el sostener lo insostenible, yo pienso que es básicamente la función un poco que he ido encontrando yo, que me gustaba hacer y que el equipo necesitaba, ¿vale?.

Últimamente proyectos..., por ejemplo ahora estamos pensando, claro, en un momento de

crisis, o sea nunca es mejor momento que este como para poder iniciar temas de solidaridad social, ¿sabes?. Estamos pensando como hay mucho problema de vivienda pues una bolsa de, de la gente que llevamos un seguimiento de que puedan alquilar habitaciones y de intercambiar, ¿no?, que se ayuden los unos a los otros, pero es que claro, nos falta tiempo para parar y pensar...estamos metidos en una vorágine que no podemos.

**Ya, ya, ya. Y un poco también ya me dijiste así las problemáticas específicas de tu desempeño laboral cuáles...**

¿Las?

**Las principales dificultades en relación, sí, a lo mejor ahora con esta situación de crisis para llevar a cabo tu trabajo...**

Sí, pues por ejemplo el tema actual, ¿no?, la...a ver siempre, la dificultad, me acuerdo e con N. teníamos una frase que es “malos tiempos son los que se tienen que luchar contra lo, por defender lo evidente”. O sea, el, yo pienso que veo tan claro que se tiene que trabajar en red, que se tiene que trabajar de forma interdisciplinar, que se tienen que hacer proyectos grupales, comunitarios..., es tan para mí el ABC que claro, para mí la gran dificultad siempre ha sido ¡tener que convencer de esto a los demás!

O sea, era, y ¿por qué?, y ¿por qué?, y ¿por qué? y ¿por qué?. Y tú allí te enfrascabas en unas defensas...y venga y a escribir y proyectos y objetivos defendiendo lo que para ti es evidente. (...). O sea yo llegué un punto de decir, “mira yo no os estoy pidiendo que vosotros lo hagáis o trabajéis desde ahí; sólo os pido que me dejéis hacer lo único que sé hacer”.

**Claro, claro.**

Yo qué sé dejadme. Y es que me acuerdo que un día llegué..., he pasado una oposición, una entrevista, he puesto cómo trabajaba yo y cómo era me habéis cogido, dejadme trabajar y sino que me tendré que ir, me acuerdo que decía. Pero mira al final...

Y aquí siempre ha sido la mayor dificultad tener que convencer a los demás de lo que para mí es lo evidente o lo que yo sé, o que he aprendido o me han formado...que para mí está tan dentro y tan...que claro que los otros no lo vean es como...entonces llega un momento que dije, ¿no?, dejé de defenderme y pregunté a los demás que por qué no, en vez de justificarme yo y dar explicaciones de por qué era necesario trabajar en red o de forma interdisciplinar que entonces siempre los otros te pueden ir cuestionando, empecé a decir pues no lo sé, pero dime tú porque no [enfatisa] podemos hacerlo. Y así se terminó, “venga vale pues hazlo” [risas].

**No encontraban las razones para...**

Sí, sí. Esa es la principal dificultad. De hecho siempre hay mucha más dificultad en lo que tiene que ver con lo institucional o político que con las propias personas, yo creo ¿eh?. Lo que pasa que luego hay una cosa interesante (...), por ejemplo, también es curioso que la gente que trabajamos cada día con la miseria humana, con el sufrimiento humano, no nos quejemos de esto, ¿no?. Y que nos quejemos tanto de las políticas y la institución y no sé qué. Entonces yo pienso que seguro que hay otra parte, no digo que no tengamos razón ¿eh?, que yo pienso que hay una parte como de esconder todo ese sufrimiento y colocarlo en otro lado. ¿Me explico o no?

**Sí, como que lo trasladas a otro tipo de relaciones, como ahí tienes como que mantener tu posición, tú no te puedes venir abajo.**

No te puedes venir abajo, no sé qué, pero luego lo sacas, todo ese impacto emocional, yo creo que luego lo sacas en plan reivindicando y enfadándote con los jefes, con otros profesionales, con...no sé, puede ser.

**Dentro de la profesión, en relación a la ética, ¿cuáles serían, digamos, los principios básicos en los que se sustenta tu...?**

Más el tema ético, de valores...

**Y un poco también cómo se lleva el tema de la protección de datos, el traslado de información, que siempre es un poco complicado en estas profesionales..., no sé.**

A ver, nunca me ha preocupado demasiado esto, ¿sabes?. Porque yo sé que en un momento dado...yo, para mí la máxima es “todo lo que hagas cada día hazlo todo en plena conciencia y bien”. Entiendes, a mí si una vez me llaman de un juzgado porque me he saltado la ley de protección de datos tengo muy claro por qué lo he hecho.

**Ya, ya, ya.**

Esto nunca me ha preocupado. Yo creo que este tipo de cosas preocupan a la gente que no tiene claro dónde están sus límites. Pienso que los límites no son sitios... Es que a ver, cómo decirlo...

**Que no es algo inmóvil, digamos...**

No, sino es flexible. Sólo puedes saber dónde están cuando te los pasas, ¿sabes?. Estas cosas, sí las vas viendo así. Entonces cuando ves que estás demasiado lejos de una persona y que no es posible el cambio en el otro porque estás súper alejado entonces te acercas. Entonces, que ves que te llevas un caso a casa y llegas los fines de semana llorando y te acuerdas de esa persona y no sé qué, entonces dices: “Uy, necesito distanciarme un poco”. Esto va así.

**Ya, ya.**

Luego los límites con la confidencialidad, con todo esto, pues pienso que es un poco lo mismo. Yo de hecho, desde que ha habido, yo la ley ésta de la protección de datos nueva, no la conozco y no ha habido ningún cambio significativo en mi práctica a raíz de eso. Seguramente me podrán empapelar..., pero claro yo cuando llamo a un profesional e intercambio información sobre un caso lo hacemos en beneficio pues de la persona o de un menor en riesgo o de...entonces claro, si un día me denuncian por esto pues defenderé porqué lo he hecho y ya está, y no... ¿sabes?.

Lo que no hago es “marujear”, me explico. Y luego voy a mí, yo qué sé, pareja y le digo los nombres y apellidos de las personas y los problemas que tienen, esto no.

Y los valores, para mí es el, amar lo que haces. Me gusta mucho hablar de amor y de amor a las personas con las que intervienes y trabajas. Y si quieres al otro pues no vas a querer hacerle daño, yo piensa que esta sería así mi máxima, un poquito romántica pero...a mí me sirve.

Y esto y el absoluto respeto al otro el...o sea de hecho yo creo que necesitan máximas axiológicas o leyes que le digan hasta dónde puede llegar y no la gente que está perdida, ¿sabes?. Yo nunca me he llevado a alguien a casa...

**Ya sabes dónde...**

Pero que tampoco he necesitado hacerme un “dónde están mis límites, no sé qué...”, no.



**Como que era algo que tú ya tienes como...**

Yo pienso que es algo que lo tienes, pero yo diría que es algo más no tanto, implícito, en la práctica, más que vas, que se va reformando según la experiencia, los años, la madurez y vas ahí recolocándote siempre. Pero nunca he tenido problemas en ese sentido. Y tampoco te podría decir mis valores, mi código deontológico.

**Ya que nunca...**

Hombre, seguramente lo tenga, claro, si me pusiera seguramente lo sacaría. Pero soy poco...

**Ya más, bueno, que se va construyendo con las relaciones.**

Luego me pasa..., sí, sí, siempre y siempre en la relación con el otro. O un caso en el que eso lo que me hace a lo mejor que me lo replantee, que lo modifique, que lo cambie, todo muy...

**Ya claro.**

Así me va.

**No.**

Bueno, pero mira de momento aquí estamos y no me ha ido tan mal.

(...)

**¿Y esas primeras entrevistas por ejemplo que las hace la trabajadora social?**

Sí.

**Y es un poco la que luego distribuye los...**

No, a ver. Esto antes era así. Claro, ahora con todo este mogollón que tenemos, ahora en la Mina se está haciendo una prueba de hacer primeras, lo que se llama, que es un solo profesional hace todas las primeras entrevistas, entonces valora los casos que son susceptibles de intervención, entonces en una reunión los plantea y se decide entre ellos.

Esto es nuevo. Nosotros hasta ahora hemos funcionado que cada trabajador social tenía un número de primeras a la semana y se hacía. Entonces, qué pasa, que por ejemplo, si veía que era un caso de intervención luego ya pedía un educador que entrara y ya hacían entrevistas conjuntas. Pero siempre la entrada de casos...entonces qué pasa, a veces sí que entran casos por Fiscalía de menores, o por un colegio, porque tenemos reuniones, comisiones sociales las llamamos que son reuniones periódicas con centros escolares en las que se hablan de casos y a partir de ahí también te entran muchos casos de menores en riesgo o en situación de vulnerabilidad.

No, entonces, en esos casos sí que los educadores citan, ¿no?. Pueden haber casos que se lleven, pero es que yo lo que digo siempre a mí no me gusta trabajar solo. Yo en la medida que pueda en los casos que esté alguien conmigo también...

**Sí, porque también dos visiones, digamos...**

Siempre es mejor, claro, dos cabezas piensan mejor que una. Una cosa también chula que pasa también en el equipo o en los equipos que están es que acabamos haciendo como supervisión ahí. Cuando un caso te angustia, te vas ahí, lo cuentas, los otros te dan su

opinión, eso es bonito también. Y no sé...

¿Esto era de qué pregunta venía? Es que me has hecho liar con la primera [risas].

**Me he liado yo sola [risas].**

No, no, yo.

**Bueno que era un poco los colectivos con los que trabajas...**

Colectivos todos, todos un poco, ¿eh?. Pero sí que te encontrarás mucho que los educadores básicamente se centran en menores. Lo que pasa que no es mi caso. Yo siempre he rehuído de eso.

(...)

Sí, yo estoy reivindicando que los educadores podamos hacer primeras, sobre todo estos casos que ya son muy propios de educador como menores o padres que vengan a hablar de los problemas de su hijo o temas de orientación respecto de recursos sociales o educativos, ¿por qué no?.

Entonces vino un hombre mayor que pidió una residencia, ¿vale?. Entonces yo pienso que hay dos maneras de hacer el trabajo: yo hago el trámite que me pide la persona, hago caso de la demanda explícita que me plantea nada más o exploro y me intereso por el otro, pregunto qué le pasa, cómo está, bueno. Resulta que era un señor que era homosexual que se encontraba muy solo, que estuvo muchos años con un hombre casado y con la familia de éste, bueno un pollo...y al final hicimos no fue tanto una residencia sino un piso tutelado porque había mucha soledad y quería compartirlo, luego lo vinculé con la asociación X que es para personas de orientación sexual homosexual que hay el "Grup de tardor", que se llama, el grupo de otoño que es de gente mayor. Y ahora tiene un grupito de amigos que se van al Palau de la Música, pues aún viene a tomar cortados conmigo, ¿sabes?, para mí eso es el trabajo. Entonces, yo a veces critico mucho los "asistentos", que le llamo yo.

También, porque yo pienso que tienen mucha más carga y gestión y asistencial que nosotros, por tanto, una crítica fácil, lo entiendo. Pero ellos también pueden empezar a decir qué quieren hacer y qué no, porque también se llenan la boca de que ese tipo de trabajo no les gusta, pero lo hacen, les da credibilidad profesional, les da estatus, les da poder, ¿eh?, o sea que habría mucho que decir. Pero claro, yo puedo hacer o la gestión que me piden o ver a la persona.

**Las actuaciones que llevas a cabo serían de tipo más individual o...**

Claro ahora, individual total. Ya te digo, si en la última programación hemos dicho no vamos a hacer proyectos y programas porque no podemos y no nos han dicho nada desde arriba...

**Han dicho vale, pues ya está.**

No, además siempre, por ejemplo, yo cuando en las reuniones digo por qué hemos dejado de hacer comunitario, preventivo, porque esto, dependencia, lo que está estipulado viene por ley. Sí pero lo comunitario también viene por ley, porque dejamos siempre ¿no?.

**Sí, siempre parece que queda como...**

Relegado, siempre es lo último, ¿no?, cuando yo entiendo que debería ser lo primero. Pero bueno ya te digo que también me pillas en horas bajas (...).

### **Claro, claro.**

Y siempre ese ver al otro. Y quería decir algo más. Ah, sí. Claro, también desde ahí yo puedo llevar pocos casos, claro, yo tengo una entrega, claro. O sea, yo hacer una gestión de una residencia me lleva diez minutos, ¿vale?. Tirarme una hora hablando sobre la vida, acompañamientos para arriba y para abajo, que vamos un día a ver al X, vamos otro día, no sé qué, no sé cuántos. Bueno, estuve medio año intensivo con este señor. Claro, lo que pasa que es como a mí me gusta trabajar y entiendo el trabajo.

### **También todas las relaciones que pudo crear, es muy diferente...**

Pero claro yo pienso ¿se podría sostener un servicio social trabajando desde ahí?. Claro, ¿donde podríamos llevar cada uno como mucho diez casos, once...?

### **Ahí está...**

Yo creo que no. Lo que pasa que también pienso tenemos que empezar a pensar cómo queremos trabajar, ¿sabes?, porque yo veo a los compañeros trabajadores sociales que están perdiendo el sentido por el trabajo, ¿sabes?, y que no hacemos seguimiento de los casos... Por ejemplo los PIRMI's estamos tramitando laborales porque no tienes que hacer el seguimiento como en un psicosocial, sabiendo que a lo mejor es psicosocial.

(...)

### **Y un poco ¿qué estrategias empleas en la relación con las personas, qué tipo, un poco en la relación con el otro qué tú dices...?**

¿Qué estrategias?

### **No son tanto estrategias, sino cómo se construye esa relación con la otra persona.**

Desde el amor, el amor hacia la persona que tienes delante, el reconocimiento absoluto, el respeto, no el... es que claro, como trabajamos con personas con dificultades tú ya llevas las gafas puestas de ver las dificultades en el otro, ¿no?. Entonces ya, en seguida quieres decirle lo que tiene que hacer para ponerse bien, como que vas a salvarle, curarle o vete a saber tú el qué. Pues para ahí nada, ahí, mi experiencia es que te sale como el culo.

También pienso que sería interesante como educadores o profesionales de la relación de ayuda nos pongamos en el otro lado, ¿te gustaría que te trataran de limitado, de disminuido de las capacidades, de...?. Y aparte piensa que la gente que viene aquí es porque...

### **Aparte ya seguramente habrá pasado por...**

Mil sitios, están absolutamente deshumanizada, bueno terrible.

(...)

Entonces, yo pienso que eso de, claro, si pensamos en nosotros como personas ¿por qué estaríamos dispuestos a cambiar?. Claro yo lo tengo clarísimo, yo por la gente a la que quiero, y que le reconozco autoridad y es importante para mí. Si no nos hacemos significativos para el otro... ya le podemos decir tírate...

### **No ya, eso es verdad**

Sí, vete a junto de no sé qué, tu puta madre. ¿Y por qué te tengo que hacer caso a ti?

Entonces yo pienso que lo primero, lo más básico es hacerte significativo para el otro y que el otro te reconozca autoridad. Eso ¿cómo te lo haces?, con el afecto, con el cariño,

con el amor, reconociendo al otro. Porque si tú no reconoces al otro como posible, como potencial, como persona, como que tiene cosas, como que es capaz, es que...

No puedes... no es que la persona tampoco va a querer cambiar.

**Nada, claro. Yo creo que desde ahí. ¿Qué estrategias?**

Y ahí pienso que también requiere de un trabajo personal del profesional. Porque claro, como te sitúas delante, por ejemplo, de un maltratador.

**No ya, ahí también tú, claro, tus propios...**

No, no, sí claro. Pero claro yo pienso que lo cortés no quita lo valiente. (...). Pero claro a la que le miras desde que es persona y no un maltratador, eres capaz de ver por qué usa la violencia, pues porque está limitado, porque no sabe, porque no puede...

**Ya, ya, ya.**

¿No?. Es que es un instrumento, y ves cómo se ha configurado su mundo.

**Como su vida también...**

Evidentemente muchos pensaban ¡qué menos!. Lo que pasa que tampoco los estoy justificando, ¿eh?. Y de hecho trabajabas que pudieran hacerlo de otra manera, pero...

**Sí, y también que sepan construir las relaciones....porque quizá también su propia vida siempre ha sido...**

Sí, sí, violencia pura. Entonces como...

**Tampoco, o sea, tienen otras estrategias para relacionarse...**

No, ya descarado. Lo que pasa que bueno, lo que decíamos para que la persona también pueda decir "tú enséñame", pues tienes que mirarle, situarte desde otro lado. Entonces yo pienso que esto tiene que ver con un proceso también personal del profesional, ¿no?, de aprender a mirar, de encontrar espacios de supervisión que se llaman, o sea...., hay mucha historia ahí.

Esa es mi estrategia más...

**Y luego en cuanto a la planificación, cómo realizáis...**

Yo no soy muy de planificación, ¿eh?, no. (...).

**Bueno, pero algún tipo, hacéis como agenda porque si no tampoco sabrás todo lo que...**

Hombre, claro, sí, sí. (...).

Yo sin una agenda me muero, en la agenda me pongo las entrevistas, las reuniones...sí, es mi..., pero por ejemplo yo no registro los expedientes.

**Vale.**

Yo no hago expedientes... Yo por ejemplo si miras el programa informático, la aplicación informática que tenemos, yo figuro que no trabajo, de hecho no registro nada. Y llevan años diciéndome que tengo que hacerlo y sigo sin hacerlo, tampoco ha pasado nada grave. También porque pienso que es, que es, es que claro...., como yo trabajo muy desde la persona...

**Tu concepción tampoco va con eso.**

Claro, no, es muy intransferible. Y entonces yo, la gente se mete en discusiones por qué registrar, por qué sí, por qué no, y dicen para no repetir intervenciones. Y digo, ¡qué más da!, a lo mejor la persona está en otro momento y lo que no le sirvió hace no sé cuantos meses con un profesional, a lo mejor le sirve al cabo de tres con otro.

**Ya.**

No, porque claro las personas, porque claro, para saber en dónde falla, y no sé qué...

**Entonces lo que tendrías que hacer es cambiar los servicios sociales.**

Entonces dice, en donde falla. Bueno, pues a lo mejor si empezamos a mirar a las personas con ojos vírgenes también les posibilitamos que puedan hacerlo de otra forma. Claro, hay expedientes así. Y yo he visto registrar cosas, o sea “familia intrabajable”, esto lo he visto yo en expedientes, claro.

**Entonces a ti te llega eso y ya qué haces.**

Ya lo cierras, te deprimes, te entra una depresión...

**No ya.**

Yo soy bastante a salto de mata. Y también muy los casos, son los casos los que acaban un poco también pidiéndote. Hay momentos que unas personas te piden que estés más, otros momentos que te puedes despegar un poquito más de las familias.

**Y luego lo de las memorias que sería la evaluación qué hacéis...**

Claro, eso es otra forma de planificación. Te vienen a final de año, a hacer números sobre todo, cualitativo poco.

**Sí, porque cualitativo en servicios sociales...parece que todo funciona por esta actividad tiene mucho éxito, 200 personas.**

Números, sí, sí. Tantas entrevistas... Es que el aplicativo informático está basado en la atención individualizada, casi exclusivamente. Tú no puedes registrar reuniones de coordinación que no estén vinculadas a un caso individual.

**¿No?, vale, vale.**

Claro, entonces para mí eso no tiene ningún tipo de validez, ni me es útil, ni me sirve. (...), bueno si queréis hacer una cosa que yo use hacerla que sea útil también para la figura del educador y del trabajo que hace.

Lo que pasa que como estoy viendo que los servicios sociales se están encaminando cada vez más hacia un modelo de gestión de recursos...

**Aunque parece, realmente los discursos y tal, parece que es al revés que vuelve un poco lo comunitario...**

Como discurso, como discurso [enfatisa].

**Porque bueno que te lees las cosas que sacan y tal...**

La nueva ley, la *Carta blanca de serveis socials*, todo mentira.

**Y yo digo qué bien trabajan aquí los catalanes.**

Eso es una declaración de intenciones. Es papel mojado. Yo por eso quiero irme.

(...)

**¿Y cómo crees que se valora o cómo se debería valorar la educación en los servicios sociales?**

Pues mucho más de lo que se está valorando, pienso que a lo mejor lo que hablábamos ¿no?, si para alejarnos del modelo de gestión deshumanizado y desprofesionalizado pues le diéramos más espacio, más importancia a lo educativo, a la práctica educativa, a la relación y todo esto, a lo mejor humanizaríamos más los servicios sociales.

**¿Cuáles serían...?. Las dificultades así ya me has comentado, pero no tanto dificultades de servicios sociales sino dificultades para llevar a cabo las actuaciones, las actuaciones educativas... No sé si viene a ser un poco lo mismo o...**

También, bueno es repetir más de lo mismo. Yo pienso que, claro, lo educativo, lo preventivo es siempre también más a largo plazo, no se ve tanto, no es tan cuantificable, ¿no?, lo que decíamos antes, en cambio la gestión, que es “tantos PIAs hechos, tantos PIRMIIs hechos, ¿no?, y me han venido diez niños a la fiesta [ironía]”. Eso también no. Entonces un rollo...

Pero es que claro no sirve, porque entonces los educadores queremos como copiar los instrumentos de evaluación cuantitativos a algo que es absolutamente cualitativo, fenomenológico, y entonces no se puede. Pero claro caemos en la misma trampa que criticamos, ¿no?. Cuando tendríamos que empezar a decir, es otra cosa, ¿sabes?. O sea ser como un poco...

Y la dificultad es esta que nunca se ve, no se prioriza, ¿no?, tienes que siempre estar defendiendo a ultranza, justificándolo todo muy bien el por qué, y con...claro, y esto y buscándole el punto cualitativo, cómo lo vas a evaluar, cómo no sé qué, indicadores...Y es un sobreesfuerzo, porque ya por sí cuesta porque es un trabajo muy de hormiguita de ir convenciendo, de ir seduciendo, de buscarte alianzas estratégicas, no sé qué, si encima de todo esto tienes que dedicarte a..., a veces dices pues ya no lo hago, ¿no?.

La dificultad..., no lo sé, claro supongo también que si tuviéramos otros jefes u otras directrices que priorizaran más ese trabajo...

**Ya, un poco así como propuestas de mejora. ¿Cómo crees...?, no sé, también a lo mejor a nivel político en general tampoco tiene esa perspectiva educativa, para ellos es como...**

No, no, no, nada, no vende. Lo educativo no vende porque es a largo plazo y es más preventivo no es..., es una política de cubrir baches, de sólo ir a lo que la gente se queja, ¿sabes?, de hacer callar, de tener contenta a la gente, no de movilizar. Claro, lo educativo tiene que ver con lo crítico, con lo que cambia cosas, con lo... y eso no interesa.

Y luego que te dejan hasta un punto (...). Es aquello de la paradoja del trabajo social, de la educación social, ¿no?.

**Un poco ver hasta qué punto es imprescindible, ¿no?**

Claro, es que si solucionáramos los problemas con los que trabajamos nos quedaríamos sin trabajo.

**Ya.**

Qué más dificultades..., muchas. Bueno luego, no sé, yo pienso que también hay un

apalque de los profesionales, hay poca vocación, ¿eh?, yo creo.

**Sí.**

Bueno, tengo que decir que en Sant Adrià los que yo he conocido se lo creen bastante, pero que hay... No sé, bueno yo pienso que para trabajar con personas tienes que, claro esto ya es un poco así, ¿eh?. Claro yo pienso que para dedicarte bien al trabajo, yo por eso también decía que tiene fecha de caducidad lo de la educación social porque es un implicarte en el barrio, en la comunidad, en no sé qué, que te quita muchas energías, ¿sabes?. Entonces pienso que cuando una persona empieza pues a tener su propia familia, pareja u otros proyectos fuera esto va en detrimento de...

(...)

**Y ya sólo así un poco para terminar en cuanto al trabajo comunitario, aunque ahora realmente dices que tampoco estáis así...**

Para nada. Pero nada, si quieres encontrar trabajo comunitario, en la Mina desde el 2002 en adelante.

**Y sólo así por ejemplo en este barrio, ¿cuáles crees que son las principales necesidades que se detectan?. Que decías a lo mejor padres, o bueno hay de todo o ahora con la crisis pues hay más de esto, no sé.**

Hay de todo. Pero ahora básicamente tema económico, vivienda. Luego mucha salud mental, la gente está desquiciada, fatal.

**¿Sí?**

Sí, sí, fatal. Muchos conflictos generacionales padres e hijos, las adolescencias están subiendo fatal, drogas ha ido bastante a la baja mira lo que te digo, temas de inmigración yo aquí no veo mucha problemática de inclusión (...).

Bueno hay una política de inmigración, no como en los servicios sociales, pero no, o sea no se ven conflictos en ese sentido, no se observan. Es que tampoco sabría decirte.

**No bueno, así un poco en general. Era así por tener una...**

Yo pienso que ahora el tema de la crisis, sobre todo. Mucha demanda económica, de no llegar, de trabajo, de familias que estaban pagando su hipoteca, de que de repente los dos sin trabajo y entonces tampoco puedes pedir demasiado nada, ¿sabes?. Está cambiando el perfil, está viniendo gente "normalizada" a servicios sociales. Poco trabajo de este educativo, sino más un tema más de...

**Recursos económicos.**

Sí, sí, sí, total.

**Y aquí establecéis lo que decías relaciones con el instituto y con el centro de salud, supongo.**

Tenemos coordinaciones puntuales con casi todos los servicios públicos donde se pueden detectar situaciones de riesgo: la escuela, el ambulatorio, el centro de salud mental, ya está. También las coordinaciones han ido a menos por la alta presión asistencial que tenemos.

**Y en cuanto al equipo, ¿qué, cómo hacéis reuniones?**

Tenemos las reuniones de equipo semanales, que viene la jefa. Y las reuniones de casuística que se llaman, que son también semanales, que hablamos de casos y de cuestiones varias, de las contrataciones, de...Y luego siempre, cada tres semanas supervisión con la psicóloga que viene de fuera y luego espacios así, y luego también situaciones de crisis, que de repente: “nos tenemos que encontrar para hablar de un tema o lo que sea”. Y lo hacemos y buscamos ese espacio. Y luego lo de los espacios informales, has visto el poco espacio que tenemos nos enteramos de los casos de todos, de lo que te pasa a ti, de lo que me pasa a mí y...

**Es que es súper pequeñito.**

Y luego hay una relación muy bonita entre el equipo...aquello que decíamos ¿no?, que va más allá de una mera relación profesional, pienso que por deformación profesional, que nos preocupamos los unos por los otros y nos cuidamos.

**¿Y en este equipo cuántos seríais?**

Hay tres “asistentos” y dos educadores.

**Vale.**

Y luego hay las educadoras del Centre Obert, pero también esto ha sido una línea muy de arriba de separar mucho los servicios cuando esto antes era un todo integrado.

**Ah, vale, ¿porque el Centro Obert no pertenece a servicios sociales?. Sí, pero sí que forma parte...**

Sí, sí, sí.

**Pero que serían especializados o algo así.**

No en teoría es Primaria. Si te lees la ley o la cartera es Primaria.

**Vale, vale.**

Ah, no, los Centros Oberts. No, no, es Primaria.

**Y un poco, sólo así dos cosas más, sería tu papel en el equipo...que ya comentaste un cambio, de promover...**

Sí, sí, de cambiar la mirada, de verlo de otra forma...

(...)

**Y ya así para terminar, ¿a nivel general tú cómo crees que, si pudieras, en qué medida crees que podrían cambiar los servicios sociales?. Si pudieras decir, bueno, los servicios sociales me gustaría que cambiaran en este sentido o hicieran esto...**

Hombre, yo, claro, en la línea de lo que has visto de lo que he ido defendiendo, del amor, desde trabajar desde otro lado, de ver a las personas, de ayudarlas, claro pienso que se nos tendría que quitar muchísima presión de encima y mucho trabajo de gestión, y trabajar desde la ayuda al otro... Por ejemplo, crear equipos un poco, yo haría equipos como de profesionales que se entiendan entre ellos dos, porque claro, luego todos somos



interdisciplinarios [ironía], lo cual menuda, porque tú te entiendes más con unas personas que con otras.

**Eso es verdad, por la propia persona, por el propio carácter o...**

Yo crearía mini equipos de profesionales, me da igual si son de la misma disciplina o no, que se entendieran y que llevaran casos complejos, pero ellos como muy acompañando y que hicieran una intervención muy holística, global y todo esto. Luego había por ejemplo, incluso haría un equipo por ejemplo que se especializara o que sólo llevara tema digamos comunitario, ¿no?, de pensar acciones que se coordinara quizá con estos equipos de tratamiento podríamos llamarlo y que hiciera la traducción aquella ¿no?, que ampliara perspectiva y dijera qué problemáticas vais viendo, ¿no?, qué acciones se podrían hacer más preventivas, “ah pues esto, pues hacemos un programa y tal y que se pusiera en contacto con otros servicios y entidades”, porque yo pienso que realmente es mucho tiempo y mucha dedicación. (...)

Y no sólo conocer, sino lo que decíamos de currarse la relación, que esto debía de ser, estar nivelados.

Esto quizá una especie de especialización, pero por ejemplo los que están en tratamiento tendrían que ser especialistas en todo, bueno, en la relación de ayuda, ¿no?, que de hecho te vas especializando porque los casos te van enseñando pues cuando hay esta problemática...

Sí, sí, haría un cambio de paradigma total.

Y por ejemplo, y luego equipos de gestión porque para tramitar PIAs, servicios de atención domiciliaria y todo esto, que está todo lo que decíamos ¿no?, cosas que además cosas que además a nivel profesional ofrecen seguridad (...), pero entonces administrativos, administrativas, con un punto de formación en lo social por si detectan algo digan mírame “eh tratamiento (...)”, ¿no?

**Bueno pues en principio, muchas gracias.**

## **Entrevista 24**

**Día:** 2 de diciembre de 2009.

**Lugar de realización:** sala de reuniones de la UBASP.

**Duración:** 50 minutos aprox. (10:15h a 11:15 h).

### **Contextualización:**

Contacté por teléfono con B. explicándole que estaba realizando mi tesis doctoral sobre los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià y se mostró disponible para realizarle una entrevista, concertando un día. Al día siguiente llamé a A. y se mostró muy sorprendida de que hubiera contactado con ella, preguntándome como desde Santiago había tenido sus referencias. Le expliqué que otro educador del ayuntamiento me las había facilitado y dijo que podríamos quedar el mismo día que iba a realizar la entrevista a su compañero.

**Antecedentes y resumen:**

Tras el contacto telefónico, los educadores me recibieron en una sala de reuniones del centro y me propusieron realizar la entrevista conjuntamente de manera que fueran intercalando las opiniones de ambos. Dudé un momento, pero acepté sin problema porque aun teniendo en cuenta la limitación de ocultar información por la presencia del otro, el hecho de realizar la entrevista conjunto apuntaba dos potencialidades importantes en aquel momento: el ahorro de tiempo (pues a las 12 tenían una reunión) y el hecho de que con la presencia de ambos pudiera enriquecerse el debate y aportar más información al no solaparse los comentarios, al conocer ambos los comentarios del otro.

(...)

**El horario laboral, o sea no sé muy bien cómo funciona, si tenéis mañanas y tardes o como...**

A: Normalmente los educadores en Sant Adrià trabajan todas las mañanas y dos tardes, ¿vale?. Pero la verdad es que tenemos lo que llamamos el horario flexible y entonces un poco lo montamos, porque a veces tienes que quedarte más tarde, a veces..., entonces claro si trabajas tres tardes pues no vienes una mañana, entras más tarde, sales más pronto, a veces trabajamos fines de semana también porque hay actividades así a nivel de barrio que se trabaja el sábado o el domingo, o por la noche si es con jóvenes.

Bueno, un poco así.

**Claro, depende un poco de las actividades.**

Sí, en ese aspecto no tenemos mucho problema porque nos lo montamos, la verdad es esa. O sea tienes que trabajar dos tardes pero..., te lo montas, te lo montas.

**¿Y cuáles crees que son las principales habilidades, competencias o capacidades que tiene que tener un educador en servicios sociales?**

B: Es un poco abstracto.

A: Y depende de la población. Sí y este es un barrio un poco especial.

**Digamos en este barrio.**

B: Es un poco especial este barrio. Entonces hay mucha problemática social más que en comparación con otros barrios de Barcelona donde puede haber población más normalizada y la gente que llega a servicios sociales es, bueno, más puntual, o sea por así decirlo.

Ahora también es verdad con la Ley de Dependencia, no sé qué, no sé cuánto, se han normalizado más los servicios sociales, y aquí también lo notamos.

A: Sí.

B: Pero sí que hay una base de casos en seguimiento que bueno es archiconocida por así decirlo en el barrio, totalmente, con todas las características que no hay mucha regeneración de gente, es decir, la gente, mucha la vivienda es de protección oficial, con lo cual teóricamente tú no puedes alquilar una vivienda.

A: Teóricamente.

B: Teóricamente, la práctica es que la gente lo hace de “estrangis”.

Entonces eso hace también que otra característica es que la gente hace mucha vida en la

calle, o al menos mucha población que nosotros atendemos. Y aparte de todo bueno pues hay también a nivel de minorías étnicas, es una minoría que no llega a ser mayoría porque está sobre un 30% de población gitana, básicamente autóctona de aquí y el resto pues población, bueno, pues no gitana. Lo que quiero decir que también se ha incrementado un poco más el tema de la inmigración pero no tanto como en otros barrios de Barcelona, por ejemplo, donde es mucho más evidente, donde puede haber un 30-40 por ciento de población inmigrante; en cambio aquí eso no lo vemos tanto. Son casos mucho más contados.

A: Aquí el educador tiene que vivir mucho la calle, que no es fácil y mucho menos ahora que ha habido un boom del servicio y entonces tienes que hacer mucha visita individualizada, que eso también funciona un poco por líneas políticas y tal. Pero en barrios como este si el educador tiene que, vamos, básicamente lo mejor es comunitario y calle, es la mejor manera de trabajar pero eso no es compatible a veces con...

### **Con todas las demandas o...**

B: Luego en cuanto habilidades pues el hecho también de establecer un vínculo educativo con la gente requiere mínimas habilidades comunicativas, de habilidades a nivel de...

A: Empatía.

B: Empatía, habilidades sociales básicas, de saber un poco adaptar o sintonizar con la persona pues mediante la comunicación, un lenguaje cercano eso también es como bastante básico (...).

A: La expresión...

B: Por ejemplo aquí la gente es muy expresiva, muy abierta ¿no?. De hecho a lo mejor de ser la persona como muy tímida, introvertida...

A: Cuesta más.

B: Exacto, o utilizar un lenguaje muy técnico te aleja más de esa persona que... Y eso en cuanto a habilidades concretas es importante tenerlo en cuenta, sobre todo en entrevistas y todo eso.

### **Vale, y así... ¿cuáles serían vuestras funciones como educador aquí...?**

A: Hacemos de todo, valemos para un fregado y para un descosido [risas].

B: Ahora básicamente orientar, informar, son las dos principales.

### **¿Y lo hacéis a través de entrevista?**

B: Sí, a través de entrevista, entrevista individualizada.

### **¿Con cita?**

B: Exactamente. Puede ser que te lo encuentres también en la calle y que no sea con cita. O sea a partir de ahí también aprovechas el contexto. El tema de acompañamiento, por ejemplo, también te da bastantes, da mucha información porque aprovechas acompañamientos para un poco más conversación, programar.

A: Vincular.

B: Vincular más con él.

A: También se fien más de ti. Puedan explicarte, puedan...a veces vienen con una demanda que no tienen nada que ver de verdad, con lo que realmente ellos quieren y necesitan. Entonces a través de la vinculación es cuando va saliendo, va saliendo todo y a partir de aquí es cuando vas trabajando también.

B: Luego también (leyendo) es importante también el tema creo yo trabajo en red, que es lo que antes comentabas, y el tener buena vinculación con recursos a la hora de derivar, que es una de las cuestiones también básicas. Por ejemplo demandas de trabajo que la gente te haga y demás, en un principio nosotros no somos una oficina de trabajo pero sí que conectamos con los recursos, que aquí en el barrio hay bastantes, o fuera del barrio, para que la gente pues bueno pueda reiniciar un itinerario laboral o formativo. Entonces eso también es interesante tener muy buen vínculo con los recursos, conocerlos bien, para hacer la derivación adecuada en función de las necesidades sociales, educativas, de cada persona.

**Y ¿funciones y actividades?, ¿tenéis algún programa en marcha?**

(...)

A: Sí, hay diferentes cosas que funcionan y nosotros como servicios sociales valoramos que se tiene que trabajar allí y entonces pues se participa, se participa bien desde todo el proceso de elaboración hasta que llega el día o bien puntualmente en el día como mano de obra, ¿sabes?, para hacer cualquier tipo de actividad o que nos toque en ese momento.

Eso sí que está, sobre todo a nivel de los educadores sí que está muy claro, que el trabajo no puede ser sólo individualizada, aquí sí.

**Por ejemplo, una semana cotidiana, un poco sería...entrevistas, o cómo funcionáis...**

A: Este servicio es una especie de locura de verdad. Porque tú puedes tener una semana toda programada, súper organizada y luego no haces absolutamente nada de la semana, pero nada del día sí que puede ser que te pase. Viene una urgencia, las urgencias son prioritarias, entonces en las urgencias se paraliza todo y a quien pille, pilla, porque es así. Si la urgencia viene porque es un caso que se lleva en seguimiento pues evidentemente se intenta siempre que lo lleven esos profesionales pero si en ese momento no están, las urgencias mandan con lo cual se paraliza absolutamente todo.

Entonces dentro de una misma semana puedes tener desde las entrevistas individualizadas, hasta las urgencia que te pueden salir, hasta...mañana por decirte algo, mañana llevamos a un grupo de mamás a una exposición que hay sobre violencia de género para trabajar todo este tema. O sea, el trabajo de los educadores es absolutamente variopinto [risas], es un poco la esquizofrenia esa de que ahora haces una cosa y a los dos minutos estás haciendo otra totalmente diferente. Es muy variada.

O reuniones técnicas con otros profesionales, que si abor das el absentismo, que si abor das...

B: Comisiones sociales.

A: Las comisiones sociales también, es que es bastante...

**Vale, es muy complejo.**

A: Tocamos todos los palos aquí [risas].

B: Sí, semanas, claro, la semana te la vas tú un poco organizando...en función de, sí que a lo mejor con diferencia de las trabajadoras sociales hay espacios que son mucho más concretos para ellas. Por ejemplo, ellas tienen entrevistas de seguimiento y de

permanencias y demás, que esas entrevistas sí que son..., o sea no se puede modificar, ¿no?, entonces son bastante...

Pero eso por ejemplo nosotros los seguimientos de casos nos lo ponemos nosotros, o sea no nos llevan la agenda por así decirlo desde la Administración, la informadora de fuera, sino que nos vamos poniendo nosotros las entrevistas y esto. Luego tienes espacios también para gestionar cosas...

A: Es que además es difícil que nos lleven la agenda ahí..., claro, es que cuando tu trabajo es con la comunidad la gente no va a hacer los martes las reuniones porque tú sino no puedes, es decir que, entonces es bastante, lo hemos intentado alguna vez de decir tenemos unos horarios fijos y, tenemos unos horarios fijos pero es difícil porque de repente se monta no sé qué historia para celebrar el no sé qué y entonces claro, en las reuniones no está todo el barrio pendiente de ti tienes que adaptarte a lo que hay, eso es difícil.

**¿Y dificultades en relación a tu trabajo, o sea dificultades pues de carga de trabajo o de diferentes...cuáles crees que son las principales dificultades...?**

B: Yo creo que las principales dificultades en muchas ocasiones no es tanto por el trabajo directo con la población sino por quizá con las diferentes instituciones o con la metodología de trabajo con otros recursos y tal. O sea, ponerte quizá de acuerdo con otra gente a la hora de establecer un programa de trabajo..., o trámites burocráticos, o sea cosas que quizá no dependan tanto de ti, sino de pues eso un protocolo establecido o un tipo de diseño diferente con respecto a otros servicios, ¿no?, que muchas veces se puede dar evidentemente.

**Ya claro, puede que no todos tengan la misma visión y es más complicado.**

B: Exacto. Luego, con el trabajo del día a día con los usuarios. Bueno, hay días mejores y días peores evidentemente, y hay gente con la que te entiendes mejor y gente con la que te entiendes peor, pero eso bueno pasará aquí y en otros lugares supongo, como tampoco tengo donde poder comparar porque tampoco he estado en otros sitios así... Pero bueno ya te digo es más como la estructura a nivel más macro en relación a nivel institucional, no solamente a nivel de ayuntamiento, (...) dificultades y demás para llegar la Generalitat de Cataluña, el Consorcio.

Son muchos recursos, exactamente, escuelas, recursos más cercanos del propio territorio. Yo creo que la complejidad está más ahí, con las dificultades que puedas tener a la hora de ejecutar el trabajo.

A nivel de cargas, claro, este año sí que se nota que hay más casos, por ejemplo. O casos más relacionados con lo puramente económico porque de hecho a nivel social, como comentaba antes, las necesidades sí que se han dado siempre aquí y quizá a lo mejor por el tema de la crisis sí que es cierto que la gente que ha tenido menos formación o un perfil como más de precariedad dentro del mercado laboral, sí que ha caído muy rápidamente. Y que es mucho más difícil el poder incorporarse de nuevo. Con lo cual ahí la dificultad es una espiral, bueno pues como tengo dificultades a nivel laboral o a nivel económico evidentemente también, claro está, pues bueno, poder (darse) una situación que a lo mejor antes estaba más controlada o está más estabilizada.

**¿Cuáles crees que son las principales dificultades en relación a tu trabajo?**

A: ¿Mías personales?

**Sí, ¿cuáles son las principales dificultades para llevar a cabo tu trabajo?**

A: Bueno, pues que necesitas mucho tiempo para contactar con la gente y no siempre tienes este tiempo. Si quieres hacer un buen proceso educativo con la gente, pues claro, cada uno tiene su vida, cada uno tiene su proceso y cada uno tiene su historia. Entonces no es tú tienes que hacer esto, van y lo hacen, no funciona así, entonces claro, necesitas muchísimo tiempo y eso a veces es incompatible con la Administración, con los números, con todas esas cosas.

Y recursos.

### **Ya. ¿Por qué ahora aquí que estáis dos educadores?**

A: Tres, hay otra chica más.

Somos tres. Y claro, somos tres, hay cinco asistentes sociales, claro entran muchos casos por el asistente social, entonces...

### **Por ejemplo, una persona cuando entra aquí, entra directamente con vosotros o tienen que pasar una primera entrevista con la trabajadora...**

A: No, no, no. A nosotros nos pueden entrar simplemente porque conocen a no sé quién. "Vengo a ver a C., ¿por qué?, ¿tú quién eres?, porque yo soy la amiga de...y como a ella le ha ido muy bien yo quiero conocerte". O sea hay este punto, también. Hay un punto así que además este es mejor porque vienen de una manera voluntaria.

Luego hay otro que los casos pueden entrar por la asistente social, entonces se valora, entonces se habla en equipo pues sí, pues no, entonces se decide si sí o si no, se entra.

Pueden entrar los casos por comisión social también.

### **¿La comisión social qué es?**

A: La comisión social son en los colegios públicos que tenemos aquí al lado, (...), pues se hacen comisiones sociales que normalmente son una vez al mes, donde..., cada comisión funciona de una manera o de otra, pero básicamente están los tutores o el equipo directivo, depende, o está el EAP, depende, ¿eh?. Y entonces sacan los casos que de una manera u otra preocupan al colegio. Entonces si son de servicios sociales o no, nos los derivan porque pueden ver que hay algún tipo de cosa más detrás, etc. Entonces esos casos normalmente los hacemos los educadores, que hay un protocolo de visitas todo el rollo este, y entonces pues es otra vía de entrada también. Otra vía también pueden ser las diferentes entidades o servicios del barrio que trabajan con chavales o con chicas entonces ven no sé qué, entonces te pueden hacer el traspaso. La verdad que nuestra entrada es múltiple.

B: Y por Fiscalía de Menores, DGAIA que es la Dirección General de Atención a la Infancia de aquí de la Generalitat y...

A: La delegada de atención al menor la DAM, que tiene algún caso que no sé qué y también le gustaría vincularlo con nosotros (...).

B: Ahora nos ha entrado algún caso del EAIA, del Equipo de Atención a la Infancia, cuando ellos terminan la intervención, a lo mejor cuando un chaval cumpla dieciocho pues entonces remiten de nuevo para aquí, hacia servicios sociales. Te puede entrar por muchas...pueden entrar por muchos sitios.

Lo que pasa cuando normalmente la gente llega aquí para hacer una demanda, normalmente la gente suele hacer demandas de tipo laboral o económico y entran por permanencia. Y la permanencia sí que la hace la trabajadora social. La trabajadora social hace la permanencia.

### **Vale, la permanencia es...**

B: primera entrevista. Bien sea un caso no conocido de aquí o que haya sido conocido pero que esté cerrado.

### **Claro y para volver otra vez...**

B: Entonces para iniciar de nuevo..., se iniciará, claro, a lo mejor ha pasado un tiempo y no sabemos qué situación hay. Entonces pues se hace una primera entrevista.

Y también ella un poco hace el “cribaje”, para luego pasar a seguimiento, entonces cuando se pasa a seguimiento que es el resto de las trabajadoras sociales si hay alguna situación en la que, relacionada con lo educativo entonces sí que entraríamos nosotros también.

### **Vale. En relación a lo que es el trabajo y un poco en relación a la ética. ¿Cuáles son los principales valores del trabajo? En cuanto a la perspectiva ética y también en relación a la protección de datos cómo se lleva...un poco así en este sentido. Si es algo muy complejo en servicios sociales...**

A: A ver, claro, cuando tú estás hablando de un caso y hay diferentes profesionales que están interviniendo en ese caso, no se puede estar jugando a yo no te digo tú no me dices. Yo te doy...es que no sé, es que sino no tiene sentido no avanzamos en nada. Entonces, esto yo creo que en cierta manera, claro, eso depende del profesional, si un profesional es buen profesional y sabe cuándo tiene que hablar y cuándo no tiene que hablar, ¿sabes qué quiero decir?. Porque en diferentes momentos es un poco..., dificulta todo el tema este de la confidencialidad de la..., porque claro tú necesitas, vale un caso que tienes que llevar al EAIA porque el chaval está muy desprotegido y ves que las cosas no están funcionando. Pero claro, entonces cuesta que determinadas entidades o administraciones, administraciones incluso, que tendría que ser algo obligatorio [enfatisa], cuesta que puedan plasmar en un informe las cosas que ven. Entonces, yo creo que en servicios sociales estamos un poco como en saco roto, es un poco lo que sabe bien, bien, como...va para allá.

Claro, y no hay una varita mágica. Entonces si tú pretendes como colegio que yo lleve este caso al EAIA yo necesito que tú me des un informe, yo necesito que tú te mojes, claro, ¿no?. Y esto en ese aspecto yo creo que se ha amparado, mucho técnico se ha amparado en “uuuuuh, confidencialidad”. No, esto no es, claro. Tú lo que no puedes ir hablando de los usuarios que tú tienes en la plaza, en la cafetería, o sabes esa..., eso no. Pero claro entre profesionales yo creo que se tendría que..., no lo sé, no lo sé, ¿eh?.

Porque realmente es como que en servicios sociales tenemos la obligación a arreglarlo todo. Y no, o sea todo el mundo tiene derecho a denunciar, todo el mundo, derecho y obligación [enfatisa] cuando ven un caso así de...

Claro, es como un poco “uhhh”, aquí te lo doy, aquí te dejo el muerto y yo como que ya lo he dicho. Y entonces claro si tú no conoces el caso, tú necesitas información para poder tirar para adelante con todo esto, ¿no?. No lo sé, no sé qué piensas tú B.

B: Si, yo también comentaba, yo también pensaba de hecho. Yo intento cuando hablo con los usuarios explicar que esta información que me están dando yo si tengo que (...) con los equipos, con la profesora, también. Que la gente lo sepa. Luego aquí por ejemplo, no lo hacemos, que tendríamos que hacerlo, que es que la gente tuviera que firmar algún documento en el cual esa información pueda salir de aquí, y si hay entrevistas en las cuales dice yo quiero que esto no lo sepa nadie, pues evidentemente no lo comentaremos, ¿no?. Yo creo que también que es interesante el discernir, o sea, analizar qué tipo de información te están dando y qué información puedes facilitar. Muchas veces a lo mejor

hay informaciones que la escuela u otros recursos no tienen por qué saber, porque no les va en el caso, o sea no importa...

**No lo necesitan para nada.**

B: Efectivamente, no lo necesitan para nada, a la hora de tener un niño en la escuela...

A: Para mí eso sí que es ser responsable a la hora de hablar. Para mí eso sí que es importante, la confidencialidad.

Si no te interesa para nada, yo para qué te voy a contar la vida de nadie. O sea, a nadie nos gusta que expliquen nuestra vida, pues a los usuarios tampoco, claro.

B: Claro. Pero sí que a lo mejor tienes que dar una información concreta para que a lo mejor la escuela pueda saber por qué un niño se comporta de una forma o de otra, o para entender por qué la madre...o no sé, porque ha habido un problema familiar, etc., bueno, lo que sea, para que un poco “desangustie” a la gente la situación que está viendo, ¿no?. Esto por ejemplo, sí que yo creo que es importante, pero que hay eso, informaciones que no tienes por qué saber del resto de profesionales.

A: Y que no es justo que se sepa. A veces, claro, hay bombas en los despachos, hay bombas que te cuentan a ti. Claro, claro, porque aquí realmente hay situaciones de familias multiproblemáticas entonces hay bombazos realmente. Entonces claro, cuando alguien te pone una bomba en este aspecto, pues claro, lo que no puedes hacer tú es ir por ahí divulgando, claro.

**Y luego, o sea, ¿con qué colectivos trabajáis?. Con toda la población digamos o tenéis...**

A: Aquí trabajamos con toda la población.

B: Nosotros también llevamos adultos, hay casos de gente mayor por ejemplo también si son casos muy complejos por ejemplo se trabaja de forma interdisciplinar, o sea, una situación por ejemplo de vulnerabilidad que tenga cualquier persona, entraremos también educadores.

**Vale, digamos qué estáis para toda la población?**

B: Es que yo entiendo que la educación social, exactamente.

A: Es para toda...

B: Bien por edad o por problemática. Bueno pues..., sí que es cierto que en general tenemos más casos de infancia y adolescencia, gente mayor no solemos tener.

A: Mamás jóvenes con niños, papás jóvenes con niños. Sí, esto también pasa. Por ejemplo, tercera edad es lo que tal vez tenemos menos. Porque normalmente, a no ser que estén dentro de un caso que sea buuuf... Claro si es de dependencias, es de las trabajadoras sociales, que ya es una cuestión de papeleos, y de pagas y ahí ya no entramos nosotras. Pero en lo demás sí que...

**En cuanto a los espacios en los que realizáis la actuación educativa, por ejemplo, el despacho, la calle..., en diferentes. Me refiero no tenéis que estar 24 horas en el despacho...**

A: No, porque también nos hemos dado cuenta de a veces el despacho para según qué casos y según que..., sobre todo chavales jóvenes, ¿eh?, chavales jóvenes, con población más mayor sí siempre el despacho. Pero con, pero con chavales así más jóvenes sí que el



despacho, es como muy...

**Muy frío.**

A: Sí y a veces es mejor un banco de la calle que y te lo encuentras, y apareces y te sientas y tal...que ¿no?, es como que... ¿no?, es como que...

B: A veces aprovechando pues eso, que vas a cualquier sitio te encuentra a gente por la calle...

A: Están allí, te pasas y “uy, mira, que casualidad que te veo por aquí”. ¡Qué va, no!

B: Domicilios también.

A: Sí, domicilios también hacemos mucho. A las casas vamos mucho.

B: También, claro, es que es en función del nivel de trabajo que tengas, claro. Yo aquí por ejemplo, sí que por ahora todavía lo podemos preservar bastante. Pero quizá cuando suba esto de gente, y tienes ciento y pico expedientes tampoco puedes hacer...Tampoco nos hacemos domicilios de todos los casos.

A: Claro, por eso el trabajo está un poco así en sierra, porque depende del volumen puedes dedicarte más a la calle, porque salir a la calle significa entrada de casos también. Porque claro, yo voy a por tí, pero tú estás con él, entonces de repente, claro.

Salir a la calle es ir a buscar más casos también. Entonces si no puedes salir de aquí, no puedes hacer calle y evidentemente no puedes participar de la misma manera en las historias comunitarias que se hagan en el barrio. Entonces es un poco así, ahora estamos en crisis... entonces realmente supone un súper esfuerzo para los educadores hacer trabajo comunitario, ahora, supone un súper esfuerzo grande.

**Y sois tres pero para el volumen de trabajo...**

A: Claro, no somos nada.

B: Y a ver podrías salir muchos más días de trabajo, hacer proyectos, puedes hacer...

A: Claro porque a veces tienes proyectos en la cabeza y dices “ostras qué guapo”, pero no puedes, no puedes, porque no puedes ni hacer las programaciones siquiera para ese...ni siquiera, vamos, sentarte para ponerte a organizarlo y tal. B y yo estamos con uno y no empezamos nunca, tú, porque es que realmente llega un momento que dices lo tienes que hacer fuera de tu horario laboral pues va a ser que no.

**Un día sí, pero todos...**

A: No puede ser.

**La planificación, ya me habíais comentado. ¿Cómo crees que se valora la educación en servicios sociales? ¿Creéis que la educación tiene...?**

A: A nivel de... [risas], a nivel de quién lo valora, la población o los jefes...

**Por un lado la población y por otro lado digamos la Administración, los políticos si realmente ven esa necesidad, la utilidad o es algo que siempre queda...**

B: Yo creo que, mira, a nivel de Administración las líneas yo creo que en este momento hay son priorizar, priorizar la atención directa, atención directa.

A: Que la gente no se queje.

B: Atención directa, necesidad, recurso. Básicamente es eso.

**Un poco como contención digamos.**

A: Sí, sí.

B: Exactamente. ¿Qué implica eso? Un volumen de casos muy importante y el no poder profundizar en determinados casos que a lo mejor tú pues crees que debería de hacerse. Eso por una parte.

Luego por otra parte.

A: Aquí es diferente.

B: Básicamente servicios sociales se asocia a lo económico, desde el punto de vista de la población ¿eh?, a lo económico y al asistente social. Lo de voy a ver la asistenta, seas tú asistente social o seas educador, ¿vale?. Lo que pasa que cuando tú entras en temas educativos la gente lo valora positivo...

A: Sí.

B: Y entra en...

A: Además es luego (hace esa relación) (...). Entonces eso es que nosotros valoramos que...claro, yo creo que la reflexión esa de “educativamente como he avanzado”, no. Porque además nuestros niveles también son más bajitos, ¿eh?, de poder hacer esa abstracción (...).

**Claro, claro.**

A: ¿Sabes que quiero decir?, y es ahí...

B: Y luego también hay una función que cumplimos que a veces lo hablamos en la supervisión, con la supervisora, que es una función terapéutica pura y dura.

A: Sí, sí, de psicólogos.

**De que la gente quiere que le escuches.**

A: Necesita hablar...

B: Claro, exactamente. Porque a ver nosotros no tenemos elementos, tampoco no somos terapeutas, ni psicólogos, con lo cual no tengo la formación para poder llevar a cabo eso y tampoco se me paga por eso. Con lo cual no tengo que hacerlo, o sea para eso existe ya, hay un recurso que es Salud Mental al cual derivamos cuando vemos, percibimos que ahí hay algún tipo de trastorno o algo por el estilo, ¿vale?. Pero fuera de eso de lo puramente patológico, sí que nosotros, yo veo que a lo mejor una entrevista, el otro día poníamos un ejemplo con la otra compañera. Una entrevista que era de absentismo, las entrevistas de absentismo son el mensaje que has que dar, la obligación de llevar al niño el colegio, el derecho del niño de recibir una buena educación y el hecho de que si un niño no va al colegio estás de alguna forma limitándolo socialmente y limitándolo a la hora de cuando sea mayor buscar un trabajo, etc., etc., vale.

Normalmente suelen ser bastante rápidas, aquí el tema de absentismo está muy comprobado que la gente, sobre todo en el instituto que era el caso, bueno pues ya la niña, era una niña, no va a ir porque ya se ha hecho mayor, por una cuestión también cultural, etc., etc. Bueno. Pues estuvimos tres cuartos de hora en la entrevista y llegaba un momento que decíamos bueno acabamos ya ¿no?, porque el mensaje lo hemos dado, y la

señora continuaba bueno hablando y un poco exponiendo..., la cuestión que yo rescato de ahí es esa función terapéutica de la que hemos hablado, esa señora necesitaba hablar y ser escuchada, poco más, se sentía bien aquí, se sentía escuchada... y bueno has hecho algo más de lo puramente establecido en el protocolo de esa entrevista. Y aquí en este contexto en el que nos movemos a nivel de barrio eso es como muy habitual.

O sea gente por ejemplo que no va a ir al psicólogo, porque te dice así claramente “yo no estoy loco”, y ves que realmente lo necesita como agua de mayo, claro y viene aquí y te lo cuenta y tú le haces esa devolutiva a la persona, “oye porque tú lo que me estás explicando aquí que no te puedo de alguna forma encauzar porque yo no tengo los elementos para poder hacer, no se lo explica al psicólogo allí”. “Pues no, porque yo no estoy loco, yo no estoy loco” “bueno pues vengo aquí y te lo cuento”. Ya pero es que yo no tengo, no te puedo dar una respuesta, no te podría decirte el porqué te pasa esto, eso te lo pueden decir allí, te pueden dar algún tipo de medicación que te relaje, o no, simplemente...eso por ejemplo aquí lo vemos muchísimo, cuando has vinculado y tal, la gente tiende mucho a hacer este tipo de historias y tú ves que es una función terapéutica clarísima [enfatisa]. O sea, sin ánimo de suplantar la función de (...) porque no es así, o sea...

### **La gente quiere que le escuchen, de hablar...**

B: Y es algo que en servicios sociales y en educación social no se contempla en muchas ocasiones.

A: Y es importante, es un trabajo, claro, es un trabajo importante. Es un trabajo importante porque a veces la gente viene a hacer una demanda que no es real, no es eso, no es eso. Ellos mismos lo están diciendo, entonces bueno ¿te estás escuchando?, ¿sabes? Y a veces simplemente el hecho de que los escuchen y simplemente verbalizar lo que necesitan verbalizar, pone también un poco de orden en su caos, en su caos interno.

### **Vale. Y bueno así ya, no sé si ya me estoy liando mucho, pero tengo que aprovechar que os tengo aquí [risas]. Así, más la parte del trabajo comunitario, ¿cómo se realiza la coordinación, trabajáis con institutos, con asociaciones...?**

A: A ver, hay una parte que es la coordinación, las coordinaciones, y otra parte que es la comunitaria. Aquí la parte comunitaria, yo creo que por historia, porque ha sido un barrio que ha sido bastante guerrero en su época, es, funciona mucho consensuado todo. O sea es lento, es lento, muy lento el que quiera hacer algo comunitario es muy lento porque sobre todo en diferentes ámbitos que hay gente como más antigua, gente que ha venido más nueva, ¿sabes?, depende del proyecto del que estemos hablando, es como una cosa lenta, porque siempre recordamos, no acabamos de..., es un poco así lento, ¿no?

A nivel de coordinaciones no pues claro, depende mucho de los técnicos que vayan a esas coordinaciones, si son “pim, pam”, pues “pim, pam”, se liquida rápido, se hace lo que se tiene que hablar y ya está. Y si no puede ser más largo claro.

B: Sí [risas]. No a ver coordinación tenemos con bastantes recursos.

A: Sí, casi todos.

(...)

A: Bueno es obligatorio yo pienso en este trabajo. No podemos trabajar cada uno por su cuenta.

B: Si tú ves que hay un tema de salud, que hay tema de escuela, un tema jurídico, un tema no sé qué, necesitas de otros recursos para un poco plantear un plan de trabajo común,

¿no? de que todo el mundo vaya a una, sino...es como vivir en el limbo.

**¿Y cuáles creéis que son las principales necesidades que hay en este barrio?**

B: Claro.

**Por ejemplo, no sé si han cambiado ahora con la crisis o sigue habiendo ciertas cosas que todavía no se han superado...**

B: A ver yo creo que la crisis lo que ha hecho lo que comentaba un poco antes, la gente que más o menos sí que ha podido salir en el periodo boyante, económico, ¿vale?, que ha optado por una vía normalizada de buscar trabajo, de formación y demás...

A: Vuelven a estar ahí.

B: Ahora con la crisis, vuelven a estar de nuevo al inicio. Porque claro la gente que más lo sufre, creo yo, es la gente que tiene una formación más exigua, un trabajo más precario y que le va costar muchísimo más reengancharse a lo "normalizado".

(...)

Y luego está también la capa de gente que atendemos que son casos crónicos. O sea, que son las situaciones de una desestructuración tal que realmente haya un periodo económico bueno o malo, es muy difícil que puedan hacer un cambio o que hagan un enganche. Hacen pequeños cambios, ¿vale?. Pues venga va, vas consiguiendo que hagan un pequeño curso, venga va, has conseguido tres meses de trabajo en tal lugar, muy discontinuo...

A: Pero claro es difícil porque no tienen el soporte familiar, vecinal porque claro se mezclan con...

**Están en el mismo círculo siempre.**

A: Claro, claro, entonces es muy difícil salir de ahí.

B: Tú lo ves por ejemplo, cuando por ejemplo (...), hay muchos chavales, gente joven que se casa súper joven, el otro día lo comentamos. Entonces claro, tú ves un perfil de chico o de chica que proviene de una familia desestructuradísima, con problemas de drogas a nivel familiar, incluso de él o de ella, bueno, pues con una serie de carencias brutales y "ah, oye, he encontrado a un chico o una chica y me voy a casar", "¿quién es?". Empiezas a indagar sobre la otra persona y tres cuartos de lo mismo.

A: Más de lo mismo.

B: Entonces claro, qué ocurre..., exactamente, vuelves a una reproducción total y absoluta de los patrones, ¿vale?. Y no han tenido otros patrones, claro. Aquí un chaval que hace 18 años a lo mejor que atendemos nosotros, a ver hay una parte importante de la población que no, evidentemente.

A: Sí, sí, sí, muy grande, ¿eh?, es la minoría, pero....

B: Es la minoría, pero que...

A: Pero es una minoría muy potente, que se ve mucho.

B: Muy potente y muy visible, ¿sabes?.

(...)

**Y así ya para finalizar, en relación al trabajo en equipo un poco ¿cómo**

**funciona...hacéis reuniones semanales...?**

A: Sí, sí, sí, con un equipo tan grande además...

B: Hay dos espacios semanales, uno es...

A: Obligados.

B: Uno es reuniones de equipo y otro es casuística. Casuística hace referencia a casos, tanto ayudas económicas que se puedan hacer, que se puedan sacar aquí en equipo, o por ejemplo casos directamente de no sé qué hacer con este caso ¿vale?, pues un poco entre todos pensemos a ver hacia dónde puede ir, qué tipo de recursos se pueden mover, etc., etc., qué tipo de cosas se puede hacer.

Y luego en el caso de equipo básicamente, equipo es con nuestra coordinadora.

A: Con la jefa.

B: Y estamos todos nosotros. Entonces lo que se hace principalmente es traspasar casos de primeras visitas a seguimiento y luego por otra parte bueno informaciones que lleguen desde el Ayuntamiento, al no estar ubicados en el Ayuntamiento no nos llegan determinadas informaciones, ella, de alguna la Cap es la que nos, el vínculo con el ayuntamiento a nivel más macro. Pues programas que puedan surgir de otras áreas, planes de ocupación que surjan, no sé..., ha llamado de la Dirección General de Atención a la infancia y se va a hacer tal protocolo...

A: Sí que le van directamente a ella y ella nos lo deriva.

**¿Por qué ella no está aquí digamos?**

A: No, está en el ayuntamiento. Y también supervisión, una vez al mes hacemos supervisión todo el equipo también, que eso también es muy interesante. Que viene un agente externo...

B: Sí viene una supervisora externa. Esto es un proyecto que tiene la Diputación de Barcelona. Entonces “supervisiona” a los equipos de Primaria.

A: Son como los tres espacios más así. Luego la verdad es que esto pasa cuando pasa, pero aquí hay muy buen rollo, súper buen rollo. Y entonces la verdad es que cuando no tenemos un sarao tenemos otro, eso también es verdad. Y hay, cuando alguien tal, pues se busca..., aunque no sea aquí bien sentados y tal, pues se busca en un despacho o en otro y se hace un poquito así de...porque ha pasado algo, porque te angustia no sé qué, porque no sé qué, funcionamos bastante de pasillo nosotros, ¿eh?. Porque es un trabajo este servicio tan “pim, pam”, que no es una cosita, luego otra, no. Como eso no existe aquí la verdad es que a veces las cosas dan tanto vuelco, los casos dan tanto vuelco que tampoco te puedes esperar a ponerte a coordinar con...

Luego además las coordinaciones con, todo el trabajo interdisciplinar el que lleva el educador social con el asistente social y claro se reúnen como se puede, pero normalmente semanalmente, entonces se habla de los casos lo que hace uno, qué hace el otro, qué hacemos, qué tal, pues no estamos de acuerdo, pues se lleva a casuística, es que yo pienso tal, el otro piensa cuál, qué os parece, no sé qué...es un poquito así, es un poquito así.

**Vale. Tu papel en el equipo de servicios sociales, ¿cuál crees que es tu papel en el equipo?. O, el papel del educador...qué aporta el educador, o qué visión tiene...**

B: Yo creo que la visión que tiene por ejemplo, que hemos aportado tradicionalmente aquí ha sido la parte comunitaria, ¿vale?, por una...

A: La mediación también, básicamente. Bueno eso es más por carácter, ¿no? (...).

**Pero, ¿entre profesionales incluso, entre profesionales mediación, cómo recurso...?**

A: Eeeeh, sí, sí, yo...

B: Cuando se han de tomar decisiones por ejemplo a nivel de equipo y tal, hemos tenido ese papel...A ver no implica que haya confrontación, ¿eh?.

A: No, no, funciona súper bien.

B: Sino..., ante diferentes posibilidades o posturas de yo haría esto, haría lo otro...

**Un poco como el consenso.**

B: Exactamente, o llegar a posiciones intermedias o... ¿sabes?. Quizás tradicionalmente.

A: Y el que más el tema del comunitario, de la importancia de taladrar, de machacar de lo importante que es trabajar en la comunidad, lo importante que es salir a la calle, lo importante...yo creo que eso es lo que más, porque hemos sido pesados para aburrir vamos... Nos agotamos nosotros de oírnos.

B: El trabajar por ejemplo en calle, esto lo estamos haciendo muy poco. Antes evidentemente lo hacíamos más. Trabajar de forma informal a nivel con los profesionales, para un poco trabajar la relación con las entidades y servicios fuera de aquí...eso por ejemplo yo lo encuentro básico, ABC de comunitario.

A: El cafeteo, el acabas una actividad, vamos a tomar un café...que claro, tú tienes ganas de largarte.

B: Pero por ejemplo, la visión externa podría ser pues vaya morro no sé qué no sé cuánto. Pero yo me siento y no para ver qué tal con tu pareja, o sea sino “ah pues mira, qué tal esto, podemos quedar para hacer tal cosa, oye este proyecto no sé qué, es interesante...”

A: Los espacios informales, darle tanta importancia a los espacios informales como... ¿sabes?. Lo que es salir del despacho y otra cosa así sería donde tú tienes el poder porque vienen a tu casa [enfatisa], ¿vale?. Entonces el trabajarnos muchísimo la parte más informal y todo eso. Y eso es una cosa de “educas” total y lo comunitario también porque ya te digo hemos sido pesados para aburrir, pesados, pesados, o sea una cosa...

Y antes era, bueno también eso va un poco con las políticas, ¿eh?, las políticas meteros dentro todos y dar, dar, dar y no salir a la calle. Eso también es así.

(...)

**Entonces cuando los equipos se hacen fuertes...**

Claro, claro, desde el buen rollo siempre porque es verdad que nunca ha habido mal rollo, ¿eh?. Pero sí que bueno, relajarnos y ¿sabes?, pero la verdad es que se ha conseguido, con todo ese trabajo se consiguió muchísimas cosas, pero claro es un curro que nos tiramos nosotros, ¿eh?. O sea, salgo de trabajar y voy a hacerme un café con no sé quién, que dices: ¡Dios mío!, pero claro luego realmente la recompensa... Lo que pasa que volvemos

a lo de siempre, depende mucho de la gente que hay, de los técnicos que hay, en ese momento fue muy guapo porque había un montón de técnicos en diferentes servicios y entidades con muchas ganas de trabajar y tal, y realmente fue un momento muy, muy guapo. Luego la gente va, viene, y entonces también es difícil, también es difícil...

Bueno, ese ritmo tampoco se puede mantener eternamente, porque ese ritmo era inviable mantener, eso lo mantienes un momento, intentas crear una buena red y tal...y luego bueno pues ya sabes que las cosas van así, trabajando en lo social las cosas van a así.

B: Las relaciones a nivel personal, entre profesionales nunca son lineales, te quiero decir en función de la coyuntura, del contexto, de lo que te marquen de arriba o de abajo, la situación personal de cada uno y tal, pues intentas mejores relaciones con unos y con otros, o en algún momento dado, o sea...eso siempre varía.

A: No claro, eso no es fácil. Yo creo que el mundo de lo social es muy así, es muy inestable como los profesionales, creo [risas].

### **Claro porque como también va cambiando...**

A: Claro, claro. Entonces, nunca sabes muy bien, afectan muchas cosas que pasan afectan. Muchas veces no sabes muy bien porqué pero afectan y tú te das cuenta de repente, pero qué está pasando en este servicio, qué es esta locura. Cualquier cosa externa que ha pasado y ya..., entonces sí es difícil, porque no siempre puedes, no siempre tienes el tiempo de parar y decir voy a pensar. Claro, eso no puedes hacerlo. Y entonces, siempre...

Estás en una dinámica... Muy exagerada, muy exagerada.

### **¿Cuáles sería propuestas de mejora, cómo se podrían mejorar los servicios sociales en este barrio?**

A: A mí me gustaría que hubiera más educadores, eso de entrada, segurísimo además. Con el curro que... no podemos llegar nosotros ni de coña, pero eso es una cosa muy personal mía. Porque pienso que el tipo de trabajo que hacemos, como yo entiendo el trabajo social, como yo, como A. lo entiende, porque claro posiblemente mucha gente no lo entienda así. Pero como yo lo entiendo posiblemente creo que nos hacen falta educadores en el equipo. Yo creo que a nivel de trabajador social el tema está bastante bien ahora, que se ha ido aumentando ahora en cuestión de un año, o algo así porque también iban súper, súper desbordadas. Pero yo creo que sí que hace falta educadores sociales con una perspectiva más amplia, un trabajo más de calle, un trabajo más de ¿sabes?, otro tipo de proyectos y otro tipo de cosas. La individualizada está muy bien, ¿eh?, y es necesaria y no se puede quitar. Cada uno tiene su...

Pero yo pienso que no es tan rica, no sé pero, no llega a tanto, a mí me da, es un poco...aparte de recursos y todo esto, eso debe ser lo típico tópico que todo el mundo te dice, no tenemos de nada, no tenemos ni bolis [risas].

Claro la parte más de recursos, yo creo que hacen falta más profesionales de educadores.

B: No sé, no..., sí quizá lo del tema de educadores. No, no se me ocurre nada más.

**Vale, pues bueno, pues en principio sería así.**

## **Entrevista 25**

**Día:** 14 de diciembre de 2009.

**Lugar de realización:** sala del centro de servicios sociales.

**Duración:** 35 minutos aproximadamente (13:10- 13:45horas).

### **Contextualización:**

A las 13 horas llegué al centro de servicios sociales y tras esperar unos diez minutos entré con A. para hacerle la entrevista. Se mostró amable pero me pidió que fuera breve porque tenía que ir con otra compañera trabajadora social a un domicilio. Por tal motivo la entrevista fue más breve dado que no quería ocuparle demasiado tiempo por tener estas obligaciones.

### **Antecedentes y resumen:**

A través de la actividad realizada con un grupo de mujeres acerca de la violencia de género, contacté con A. Al finalizar la exposición sobre violencia le comenté si podría tener una entrevista con ella. Me dijo que no habría problema, pero lo concretamos al día siguiente por teléfono y quedamos para una semana más tarde.

(...)

### **¿Y cuáles serían aquí tus funciones? Como...**

¿Educatora?. Bueno, a ver. Por un lado, tienes trabajo individualizado con las familias, que hacemos mucho trabajo interdisciplinar. Luego trabajo comunitario, que aquí en este barrio funciona mucho el trabajo comunitario, que puede ser algo organizado por servicios sociales o que participes en cosas comunitarias (...).

Y luego, sí, después contactos, trabajo lo que se llama en red, trabajo en...

### **Trabajo en red, sí.**

Trabajo en red, en comisiones sociales para estar en contacto pues o con, yo por ejemplo, los educadores hacemos comisiones sociales más en centros educativos, los trabajadores sociales más a lo mejor en salud mental ¿no?. Nos repartimos. Y luego también puede haber trabajo grupal, que ahora estamos montando aquí algunos grupos, que se hace inter normalmente entre trabajadora social y educador con un grupo de niñas adolescentes que lo estamos montando.

### **Ese todavía no se...**

No, no está, no está. Lo estamos montando... pero el tipo de trabajo es el trabajo grupal, el este, y yo diría que ya está.

### **¿Cuáles serían, cuáles crees que son las principales habilidades que tiene que tener un educador social en este barrio?**

¿Qué habilidades?. Bueno, por un lado, en este barrio en concreto, por un lado, poder empatizar con la gente pero por otro lado, que yo creo, ¿no? , hacer las dos cosas, yo empatizo pero bueno, pero no es amiguismo ¿no?. Yo también tengo que tener claro que yo es mi trabajo, que yo soy una educadora social. Un poquito poner la barrera que no gusta mucho, porque en este barrio servicios sociales está tan integrado que es lo normal ir al trabajador social, a la asistenta. Entonces es muy normal, está vamos, es como hace años todo era muy asistencialista, entonces está todo muy normalizado, entonces es, vale, yo te, pero no de colegao, ¿no?.



Entonces un poquito, por un lado tener empatía para poder sensibilizarte de sus situaciones pero por otro lado que tú también tienes unas funciones y tienes unas obligaciones, y tienes que dejar claro que los niños tienen que ir a la escuela, ¿no?. Y que también aquí en este barrio no dejarse, que las situaciones son complicadas, pero aquí trabajamos mucho desde el aspecto educativo, no desde el dar, el asistencialismo, sino... y eso a veces cuesta, ¿no?, es más fácil dar que el ir trabajando cosas para que ellos cambien. No, dar dinero, dar cosas, dar becas, no, dar, dar, que es que ellos piden, piden, ¿no?. Y cuesta bastante a veces contener eso, ¿no?, de parar, aguantar la situación y tú intentar buscar algo educativo para que sean ellos los que se salgan de esa situación porque si vas dando dinero no, el problema no lo arreglas. Es un poquito lo que...

**Porque, ¿cómo es el trabajo educativo en servicios sociales?. A la hora, si hay posibilidad, digamos, a lo mejor ahora con la situación de crisis y tal...**

Claro, el problema, lo que pasa que claro, hay una población que no digo que no viva la crisis, pero no ha trabajado, normalmente vive del PIRMI, entonces, no, no. Hay una parte que sí, que nos vienen, ¿no?. Hay una parte educativa de intentar cambiar cosas, temas de organización familiar, de educación de los niños, tema mucho de..., bueno, de la importancia de la escuela, de que vayan a la escuela, de que las niñas no se casen tan jóvenes, de... trabajo educativo, sí, el intentar cambiar, ¿no?. Por ejemplo aquí, si te fijas lo que hay muchísimo en el barrio son panaderías [enfatisa].

**Sí.**

Por ejemplo.

**Es una pasada.**

Es una pasada. Y si tú te fijas lo que vale el bollito, por ejemplo, en las escuelas no se pueden llevar... eeeeh... no pueden llevar...

**Bollería.**

Bollicaos, no se puede, ¿vale?. Entonces, tú sabes. Si ves lo que cuesta, que cuesta un euro un panecillo así, fíjate los bares lo llenos que están, si le hiciesen el bocata en su casa se ahorrarían un dinero. Es un vivir al día, es un “yo salgo y veremos qué pasa luego”, “yo me gasto y luego ya veremos lo que tengo” o “yo pido por pedir” o... ¿no?, y eso es una parte educativa que sí que puedes ir, ¿no?, trabajando. Pues en vez de... te compras el pan Bimbo y te haces el bocata (y luego te sale la cuenta), ¿no?, que sí que van a desayunar al restaurante, a comer al restaurante. Que sí, que sí que hay problemas económicos pero luego hay una parte que es organi..., es muy vivir al día y lo que tengo lo gasto.

**Ya, ya, ya.**

Eso por una parte, y que sí, que hay personas con muchos problemas y que viven con muy poco. Entonces eso, y que claro, y también eso, si tienes tantos problemas económicos bueno pues no tengas niños, porque los niños, es decir, claro van teniendo muchos niños madres muy jóvenes que viven una situación muy precaria y todo esto a nivel educativo es como muy, muy preventivo, ¿no?, nos fijamos en eso.

**Ya, y un poco, ¿con qué colectivos trabajas?. O sea, no sé si lo tenéis como...no sé cómo tenéis organizados los educadores.**

Hombre, mucho cuando hay niños, pero no sólo con niños, con adultos, porque también con adultos, con personas mayores.

### **Pero me refiero como... así un poco cómo sería el sistema para que a ti te llegue...**

¿Cómo nos llegan los casos en servicios sociales?

### **Si te llega aquí una familia, y ya... pasa por un trabajador...**

No, puede pasar, puede entrar de dos maneras, por ejemplo, ahora que hemos hecho desde ahora lo de las primeras. (...). Claro que la demanda que ellos hacen a lo mejor no es realmente el problema que tienen, pero bueno, entonces ella sí ve que, o nosotros, que servicios sociales no le puede ayudar o hay más problemas lo deriva al equipo y mediante una reunión se decide. Claro, si es un caso de trabajador social, de “educa”, o trabajador social y “educa”.

### **Vale.**

¿Vale?. Luego también pueden entrar por una comisión social, yo estoy en la del colegio, la de los niños pequeños, pues ven que es un caso grave. Entonces te entran por ahí, por las comisiones. Normalmente entran por comisiones sociales o por demanda. Pero claro, es lo habitual.

### **Vale, vale. O sea pero esta trabajadora social sería la que hace la primera entrevista.**

Es una guía. Claro, si entra por comisiones ya no es trabajadora social, porque quienes vamos a las comisiones sociales son los “educas”. Pero en principio, es esta trabajadora social G. que es la que lo hace, ella ve pues si lo valora o no, y luego en una reunión, entonces se decide en la reunión. Si en este caso entra trabajador social... por ejemplo, si necesita más como ayudas económicas y temas económicos, pues sólo trabajadora social, si puede intervenir un educador, porque claro, el educador hace un trabajo mucho más continuado y trabaja con los miembros de la familia, ¿no?. Pues entonces, y sobre todo si hay niños, si hay niños pequeños, cosas preventivas, todo eso, pues entra el “educa”. Y si es un caso, que a lo mejor es una persona sola, se tiene que ayudarla mucho económicamente, que es más algún cambio o búsqueda de trabajo o eso, un “educa”.

(...)

### **Y luego, bueno, no sé, muy bien como tu trabajo se centra...si más trabajo individualizado, trabajo de calle, trabajo...**

(...). El trabajo comunitario sí que se tiene que hacer lo que pasa que cuesta mucho porque el trabajo individualizado te absorbe tanto que parece como que lo dejas en segundo, ¿no?. Y ahora lo que aquí trabajamos en el equipo que cuesta es como que es igual de importante hacer el trabajo comunitario que individualizado. Lo que pasa que al tener, aquí, nosotros aquí tenemos un lío de gente, de todo eso, claro, cuesta mucho decir, claro, por ejemplo, el día que viniste tú que montamos lo de la exposición, todo eso claro requiere parar, qué perfiles, qué madres, las llamamos, claro, todo eso requiere un tiempo. Y eso fue un día, si eso fue una tontería, pero eso requiere unas horas. Unas horas, de sentarnos, el tema, el tema del bar, a qué madres irían, antes volverlas a llamar, el desayuno, hablar con los otros, con los...

### **Con los de los otros servicios y tal.**

Que eso aunque parezca, te requiere un trabajo. Como tienes tanto que te absorbe, el individual que es el que te viene a demandar... yo creo que es igual de importante porque en ese momento tú trabajas otras cosas, ¿no?, trabajas otras cosas y trabajas con gente, que entre ellas pues que se conozcan y trabajas, pero como que te absorbe tanto cuesta. Y yo creo que tendría que hacerse más grupal lo que pasa que cuesta mucho porque llega un momento que tú entras aquí y no sales. Cuesta mucho salir de aquí, porque te absorben,

tienes unas cantidades de entrevistas bestiales.

**No digamos, que no puedes decir bueno esperar que voy a...**

No claro, tienes que ponerte horas y entonces no tienes porque encima has de hacer no sólo entrevistas, toda la gestión, informes... Cada vez nos piden más informes de Fiscalía, de todo. Claro, eso requiere tiempo, de sacar horas. Y qué pasa, que el trabajo grupal sin querer lo vas arrinconando, porque parece que sea como que te vas de fiesta, o que no se ve...

(...)

**Vale. ¿Y cuál crees que es el papel de la educación en servicios sociales, cómo crees que se ve la educación social en servicios sociales?**

Yo creo que aquí se valora, a no ser, no somos un servicio, y yo no creo que seamos... antes he dicho la palabra...

**Asistencialistas.**

Asistencialistas, se valora mucho el trabajo educativo. Porque claro, si está, no es sólo, te doy esto para la pensión de alimentos, para no sé qué, pero han de cambiar algo las personas porque si no... No hacer personas dependientes. Lo que pasa que aquí viene de algo, de muy atrás, porque antes se daba, se daba, se daba, y cuesta mucho, ¿no?. Los PIRMI se dan y son necesarios, se temporalizan. Pero a una persona joven yo no le doy un PIRMI porque tienes que buscarte la vida. Claro, porque si ya le damos y ya tiene el PIRMI, el PIRMI engancha. El PIRMI ya, entonces ya no buscará trabajo porque ya lo tiene, ya tiene el PIRMI, ya lo tiene, y claro es como ¿no?.

**Sí, como una cadena.**

Claro, y luego cuesta romperla. Y yo creo, que aquí en este servicio el trabajo educativo está por eso, porque no creemos que sea bueno ponerse aquí y pedir, pedir..., pero piden de todo.

(...)

Porque aquí no, es que lo del pedir, es como...tú vienes a servicios sociales a pedir, está muy establecido, ¿no?, y si tú puedes sacar más cosas pues eres más listo que nadie. Pues les has sacado, y ellos esta mentalidad supongo que es de siempre, porque antes normalmente los servicios sociales eran muy asistenciales, y mucho pobrecito, pobrecito. Claro, con pobrecito, pobrecito, nunca vamos a ningún sitio.

**Porque realmente no cambias nada.**

No, no, lo que vas haciendo es que te vengan más veces aquí y dependan de ti. A mí una vez me vino una chica pidiendo un PIRMI, digo ¡pero si trabajas!. Sí, pero como ya he buscado trabajo y he trabajado pues quería el PIRMI y yo “no, pues sigue trabajando”. Claro porque no tienen esa mentalidad, no es normal que tú te espabiles sola, es lo normal que tengas un PIRMI, porque aquí hay tantos PIRMI ya heredados de...

**De toda la vida.**

...que cuesta cantidad romper eso. Decirle no, no, no, “vengo a buscar un PIRMI, vengo a buscar un PIRMI”, ¿me echas el...?, no, como te dicen ¿me echas un PIRMI?. ¿Cómo te voy a echar un PIRMI?.

Un PIRMI, así como si fuese una..., llega a...

### **A ser algo normalizado.**

Nooo, pero no es eso. Yo supongo que es como una batalla continua de que puedan entender que esto no es y lo siento, yo una vez...y si no quieren pues...tú tienes todo el derecho a irte a quejar porque no te atendemos bien como tú creas pero... ¿me echas el PIRMI?. Yo no te lo voy a echar, porque a no sé qué no sé quién se lo has dado, sí bueno pero cada uno tiene...

### **Cada uno tiene su situación.**

(...)

### **Y luego en relación al trabajo en equipo, que teníais como reuniones de casuística y reuniones de...**

De equipo, sí. Tenemos la de equipo con la Cap, que es cuando explica cosas de otros equipos y esto con F. Y la de casuística que es un poco hablar de casos, casos o por ejemplo, o dudas y todo eso.

### **¿Y cuál crees que es tu papel en el equipo? ¿Qué visión aportas...?**

(...)

Y luego sí dentro del equipo, no sé, todos funcionamos como, si alguien tiene una duda una pregunta y el que se le ocurra pues a veces intenta... “uy mira a mí se me ocurre que...”, “oye, pues en este caso es que no sé qué hacer, ¿no?”. Pues, tú lo dices, lo, o individualmente a F. [la coordinadora], o lo dices en el equipo, y entonces dicen “oye, pues podrías hacer no sé qué y tal”.

### **Esto funciona siempre...**

A veces dices o “no sé”, “no sé”, “que no sé, que yo ya no sé qué hacer ahora mismo” o “estoy agobiadísimo, llevo cinco años con este caso y esta mujer que no arrancamos”, entonces cambio de referente. Porque claro llevar el mismo, el mismo siempre es que te subes por las paredes. Eso ha pasado algunas veces con alguno ya lo hemos hecho. Porque claro a lo mejor hay algún miembro de la familia que está hasta aquí de, y dices, nada no puedo más. Entonces dices bueno vamos a hacer un cambio de aires... A ver como mínimo tú lo coges fresco y tú claro, es que yo ya empiezo cuando lo veo, claro es que ya... bueno entonces hacemos cambios...

### **Ya me explicaste un poco el trabajo comunitario, que establecéis coordinaciones con otras entidades del barrio...**

Sí, aquí se dice, bueno es muy importante el trabajo en red porque hay muchísimas entidades sociales aquí, lúdicas, de todo, hay muchas entidades. Y además aquí, eso funciona mucho de...

### **Del boca a boca, ¿no?**

Mucho, mucho, mucho, yo he llegado ayer, por ejemplo, con una trabajadora social que hace muchos años que está aquí, que lleva muchos años, que no, gente que ella no la ha usado y dice tú eres la asistenta. Esto es mucho que te conozcan, que te vean, y si tú por ejemplo...yo estoy segura que las familias se hablan tú quién te lleva y no sé qué. Porque claro, aquí hay familias, pero es que todos están emparentados, uno, yo llevo al hermano, yo al tío, al primo, tú eres la asistenta del no sé quién, estas cosas se hablan, ¿no?, quién es la asistenta del no sé quién...

(...)

**Ya, ya, y bueno así sólo sería el tema de la ética profesional, en cuanto a la confidencialidad...**

Claro, eso es importante pero es complicado lo de la confidencialidad. Que sí, que es una ley y todo eso sí. Pero es complicada.

Hombre a ver yo lo que sí que soy, claro a ver, hay cosas que te explican que evidentemente es confidencial y no lo vas a sacar, pero claro tú hay cosas que la confidencialidad se hace pero si es por un bien del niño tú lo tienes que comunicar. Yo siempre a las familias (...) de que las cosas claras.

Yo si hay algo que no veo bien yo te diré lo que tengo que comunicar. Yo nunca he tenido problemas con las familias porque tú lo dices. Cuando no lo dices directamente es cuando... Claro, a mí siempre digo, sobre todo con adolescentes, te metes es un despacho y no sales de aquí. Pero claro, si un chaval me dice a lo mejor que se está intentando suicidar, por mucho que me lo diga tengo que hacer algo, entonces sí que le diré, "yo todo esto que tú me dices como es un riesgo para ti se lo voy a decir". Pero yo lo digo.

**Se lo dices a ellos directamente.**

Yo lo digo, porque claro... a ver si tú me vas diciendo todo. Eso lo hacen muchos adolescentes, te explica, te pueden explicar los adolescentes hacen, ¿no?, que tus padres, mis padres me pegan, mis padres me pegan, pero yo no quiero que tú no digas nada. Ese es un problema clásico, ¿qué haces ahí?. Me oyes, pero tú no hagas nada. Digo, entonces digo "vamos, se acabó. Yo no puedo permitir que a ti te pase eso". Claro, yo puedo coger y hablarles, evidentemente es fundado, te vas a eso... que quiero decirte que tú no me lo vayas explicando si yo me he de quedar así sentada. Yo no puedo, entonces claro, aquí se remueven cosas y puedes tener problemas porque tú hay cosas que por mucho que a ti eso realmente (...), pues piensa lo que a ti te va a perjudicar y yo tendré que decírselo. Ahora yo te voy a decir a ti lo que yo digo.

Porque claro si yo luego esto lo hago a espaldas, por ejemplo, tenemos un caso que vino a hablar la chica de maltratos y que no dijésemos nada, ¿vale?. Yo un día le dijimos, con la trabajadora social, esto no puede quedar así. Porque claro tú me vas diciendo a mí, ¿no?, yo no puedo moverme, yo no me puedo quedar con eso. Pero un día se lo dijimos y ella se pudo enfadar, pero ahora la situación ha cambiado, bueno, se ha ido de casa, se, de eso...pero ella pudo llegar a entender que yo creo que es peor que tú le digas a un adolescente no le digas nada y luego lo vayas diciendo a donde toque, o sea no. Yo lo digo, yo lo voy a decir, lo siento. Se puede enfadar conmigo pero yo se lo estoy diciendo que lo voy a decir. Lo que no podemos es no decir nada y que luego ella se entere que yo lo he dicho. "Ah no mira, en servicios sociales nos ha dicho que te pasa...". Eso no puede, entonces la estoy traicionando y eso a un adolescente es lo que no. Lo siento, tú me estás diciendo eso, yo tengo que moverlo.

Y entonces claro, cuando lo dijimos lo desmintió todo, pero bueno luego después de todo eso se pudo rescatar porque en el fondo no la mentimos, ¿no?. Yo creo que la confidencialidad está muy, es, es y es respeto. Todo lo que tú me explicas yo no lo voy a decir, pero claro según lo que tú a mí me expliques yo tendré no..., la confidencialidad esto también lo tiene en cuenta, claro, porque si yo no voy a poder explicar nada, nada, es que a ti te perjudica. Todo esto pasa mucho con los adolescentes, es muy importante la confidencialidad pero claro según lo que tú me explicas, oye lo siento (...), si un chaval me dice que se quiere suicidar y yo realmente me creo que eso es verdad, yo lo que, hago como eso dices que no lo diga yo no digo nada, no puedes quedarte ahí. Ahora eso tienes que moverlo de alguna manera que él entienda, primero intentar que él sea el que se mueva, si él no tú tienes que acabar haciéndolo. Pero yo, pero siempre decírselo a él, aunque se me enfaden. A mí si se me enfaden se les pasará, pero no se sienten

traicionados. Pero si tú o una familia, por ejemplo, que ves que va muy mal..., al EAIA, un asesoramiento al equipo especializado, aunque se me enfaden. Pero tú se lo dices, pero si yo no digo nada y luego se le acercan los del equipo del EAIA, yo eso no.

Claro, hay una parte de la información que tú no la has de comunicar cuando, es respeto a la persona. Pero claro, eso es complicado, ¿no?, cómo guardas..., realmente ese es uno de los temas más complicados que hay en servicios sociales porque cómo guardas la confidencialidad de lo que te dicen, pero hay cosas claro que tú las tienes que utilizar porque si no cómo trabajas con eso. Es que, y que hay cosas que son un riesgo, y mover las dos...lo que yo prefiero siempre es explicarlo. Cuando tengo que decirlo les digo mira si yo veo que hay algo que tengo que decirlo yo te lo diré. Y si tú te enfadas, te pones a chillar y te enfadas, chilla y te enfadas, pero no, al menos a mí es lo que me ha pasado nunca se han sentido...

**Por lo menos no que no perdió esa confianza.**

Lo siento, te puedes enfadar, te enfadas. Pero no te he traicionado.

**Ya, ya que es diferente.**

Porque ellos, porque es muy fácil, claro y esto en adolescentes es una de las partes que cuesta más, porque te... (...).

Luego intentas mover cosas, que sea ella, buscas alternativas, intentas conocer cosas indirectamente, pero llega un momento en el que vamos a ver..., que dejamos que le siga dando, yo lo voy a decir pero yo antes prefiero decírselo a ella. Y aun así, yo entiendo que el adolescente no pueda entenderlo, pero yo es mi obligación. Por eso te dije al principio que va muy bien marcar, yo todo lo que tú quieras pero este es mi trabajo, yo hay cosas que no puedo consentir y si eso lo vas dejando claro no hay tantos problemas. Porque claro, está muy bien estar a buenas con todo el mundo, bueno pero es que este es mi trabajo, es decir, puede ser que tú hagas algo que te perjudique y yo tenga que actuar porque yo no soy tu amiga, yo soy una educadora. Que te puedo ofrecer lo que tú quieras, entonces, es juego cuesta, cuesta [enfatisa], es un territorio muy frágil.

**No ya, claro pasarte un poco la línea de...**

Por eso yo digo, vale que sí que muy bien, pero tener claro yo aquí trabajo y soy quien soy, y que, ¿no?. Y que sí que nos podemos llevar bien, y luego puedes por mí o contra mí o porque lo he hecho muy bien, encantadísima, pero claro, puede ser que un día te llegue a cortar el PIRMI. Porque el PIRMI son unos acuerdos y si no cumples los acuerdos se tiene que cortar.

**Claro, claro.**

Si yo tengo muy claro mi posición me será más fácil, si yo me..., estoy encantada, y estamos muy bien y todo es fantástico, claro, el día que tenga que cortar me va a costar mucho más. Porque claro, porque tiene el PIRMI ya está. Ya está no, claro que hemos acordado esto, esto y esto y tú no haces nada, ni vas a tu psicólogo, ni te buscas trabajo, no haces nada, pues chica el PIRMI se corta, ¿por qué?, porque era un pacto y tú no lo has cumplido. No pasa nada.

Pero si yo no he dejado marcado claramente cuál es mi rol, se te puede dar el problema. Y aquí (...), la gente en seguida la rompe, los usuarios tienden a romper y a "Oh, no sé qué". Sí claro ahora está de buenas conmigo, a ver si yo le doy cosas estarán contentos si no le doy cosas no están contentos.

**Ya.**

Y luego otra cosa es que yo les respete y ellos me respeten. Y también es eso mucho el respeto, ellos vienen a solucionar sus dudas, pero respeto. Y hay veces que me explican cosas que no son las correctas pero que no les perjudican, les digo de eso no me quiero enterar, no me lo has dicho.

(...)

**Y ya la última pregunta, ¿cuáles serían tus propuestas de mejora, cómo se podría mejorar el trabajo educativo aquí?**

(...). No sé, ahora mismo, hombre, yo creo que es organización. Si yo me organizase más, me estructurase mejor el tiempo, porque te absorbe mucho la demanda exterior, es como los que vienen aquí “aaah [gritando]...”. Si yo me organizo bien puedo hacer mejor las cosas y saco mejor provecho. Si me dejo llevar, me lío y no puedo pensar, ni estar tranquila para poder pensar, porque es que sí, me cuesta mucho pensar. Si yo me organizo mejor y organizo mejor mi tiempo, pues seguramente que podré estar más tranquila y pensar y decidir, porque si no empiezas así te ofuscas, ¿no?. Sí, organizarme, pero es que hay tanta demanda que has de parar y todo eso cuesta.

(...)

**No, pero me refiero aquí en el barrio a lo mejor cómo se podría hacer más trabajo comunitario, más cosas que, más recursos o más...**

Claro, es que ahora estamos en época de crisis, antes supongo, claro que es cuando yo he entrado. Cuando no había crisis supongo que era más fácil hubo una temporada que hacían muchas cosas, que servicios sociales hacía muchísimas cosas comunitarias y ahora es cuando se hacen menos. Eso es el problema que tienes una demanda y que tú no la puedes parar. Te viene y además ahora está viniendo una población de gente de esta que pagaba una hipoteca bestial y se han quedado en el paro y esa sí que...claro, la tienes que atender. Tú no puedes decir que no atiendes, tienes que atenderla, entonces...Yo creo que si lo tienes en la cabeza y lo tienes interiorizado lo haces más. Si yo tengo claro que yo quiero hacer eso y eso es igual de importante le buscaré un tiempo. Si en el fondo no le doy importancia lo voy a ir dejando. Y si tengo tiempo, vale, quizás no podré hacer tanto, pero creo que es mucho tener conciencia, ¿no?, de que eso es igual de importante, que no es montar una fiesta.

**Vale, como darle tú también la importancia...**

Sí, claro, que tú la tengas interiorizada, te buscarás tu espacio y me buscaré que los martes haré eso. Pero si yo los martes ya me los lleno con entrevistas, será imposible, claro no voy a tener, pero soy yo la que no tengo que poner la entrevista porque si me las pongo claro, estaremos igual. Y esto, todo es mucho de organización y administrar el tiempo.

No como...y saber priorizar lo que son urgencias y no, aquí todo el mundo es urgente. Urgente puede ser un carrito para ellos porque ya chillan, entonces...priorizar mucho, porque además también tenemos urgencias domésticas, claro, lo que es urgente y lo que no es urgente. A ver este señor está mal, ya lo sé, pero bueno ha estado mucho tiempo mal, no le ha venido de dos días. Y esto otro es más..., priorizar cosas esto es difícil.

**Claro, porque si todo el mundo viene como...**

No, no, con prisas y todo lo suyo es vital. Claro, tú no puedes, todo vital es que no llegas. Es imposible. Entonces hay que empezar a pensar, parar y esto es más urgente, esto urgente pero un poquito menos, claro, e ir organizando, porque es que si no vas a demanda de fuera y no puedes trabajar tú, porque claro el que no hace demanda no es que

tampoco esté bien, ¿eh?. El que hace demanda es el que más chilla pero no es el que esté mejor...entonces el otro que tú tienes como que se va quedando para atrás.

Entonces, dices bueno espera, claro, yo a ésta, claro, ésta no, no...y a lo mejor es más importante.

### **Que a lo mejor tiene un problema más grave...**

Claro, pero como no viene aquí y todo eso. Claro, porque aquí las demandas son económicas, que tú las puedes hacer o no las puedes hacer, que sí que puede ser urgente, pero quizás no son tan urgentes, si te has pasado tanto tiempo viviendo con tan poco pues puedes esperar un poquito más. Porque claro hacer una, porque cualquier demanda va implícito hacer una gestión detrás, siempre. Claro, no es que yo lo pido, claro, hacer una gestión, no sé qué..., sí, sí, sí, es un lío.

### **Bueno, pues en principio sería lo que te quería preguntar.**

## **Entrevista 26**

**Día:** 9 de marzo de 2010.

**Lugar de realización:** sala de polivalente del centro.

**Duración:** 50 minutos aprox. (16:15-17:10 h aproximadamente)

### **Contextualización:**

A las 16:05 horas llegué después de haber dado algunas vueltas para encontrar el centro.

### **Antecedentes y resumen:**

Contacté con J. por teléfono en el mes de febrero para concertar una entrevista, dado que no había podido entrevistarle durante la estancia en Barcelona a finales de 2009. Le pregunté también por teléfono si podría ver alguna de las actividades que llevan a cabo y me dijo que sin problema. Al llegar se mostró amable y pude ver la actividad X.

### **Y ya en relación a lo que es la educación social, ¿cuáles crees que en este centro, cuáles crees que son las principales habilidades o competencias que tiene que tener un educador social?**

Mira yo creo que en general en Atención Primaria hay que tener mucha, mucha capacidad de adaptación porque el encargo del educador social de Atención Primaria es muy difuso, no es nada concreto. Y aparte de la atención directa, de las demandas propias que pueden llegar de las escuelas y así o de otros centros, ¿no?. Entonces un poco hay que tener la capacidad de combinar, aquello que hace falta en el barrio o en la comunidad en la que trabajas y aquello que tú puedes aportar, tú y tu equipo. Sin esto un educador de Primaria va muy cojo.

### **Y cuáles crees que, bueno porque yo esta zona sí que no la conozco mucho, ¿cuáles son las principales necesidades o demandas de la población de este barrio que tú ves?**

No es que a nivel general, atención primaria estemos en un barrio, en general Sant Adrià del Besós tiene algunas de especificidades un poco concretas, ¿no?. ¿Por qué?, porque es un municipio pequeño, treinta mil, treinta y cinco mil habitantes rodeado de grandes y grandes ciudades. De tal manera que Sant Adrià del Besós siempre ha sido el hermano pobre del Barcelonés Norte, ¿vale?.



**Sí.**

Además, como hace frontera, o sea no hay ningún barrio que no haga frontera con algún municipio de estos grandes, pues nos encontramos con muchas dificultades porque la gente compara mucho. Y aquí hay servicios que se dan aquí en Sant Adrià y servicios que se encuentran en otros municipios. Y eso enrarece mucho la intervención.

Aparte de eso las necesidades que encontramos aquí, pues en estas poblaciones con estos barrios, como el barrio del Besòs se ha de intervenir mucho y nos encontramos con mucha gente mayor. También encontramos muchos problemas a nivel de adaptación escolar y muchos déficits a la hora de servicios para jóvenes. Un poco trabajamos en este sentido tanto en infancia como en jóvenes, trabajamos con una mano delante y otra detrás, no tenemos recursos, tenemos pocos recursos.

(...)

**Y bueno, ¿cuáles serían las principales funciones o actividades que llevas a cabo aquí?**

Pues mira, yo sobre todo trabajo con los centros escolares. Todo el tema de las comisiones sociales escolares y así, eso genera mucho trabajo, bastante trabajo.

(...)

**¿Y cuáles serían..., en relación a lo que dices, las principales dificultades para llevar a cabo tu..., una acción educativa aquí, en estos servicios sociales?**

Sí, bueno, pues mira, principalmente yo creo que no disponemos de espacios para realizar trabajos grupales o que puedan surgir de la atención individualizada (...). Claro esto, limita mucho las posibilidades de trabajo nuestro porque no son espacios adecuados para hacer según qué.

(...)

**Porque, digamos, tú no te centras en ningún colectivo sino que trabajas con todos los colectivos.**

(...)

Esto es un circo de colores [risas]. Aquí bueno, el educador asume todo y ya está, venga de donde venga. Y hay casos que yo, por ejemplo, trabajo con las familias pero no trabajo con los niños, ¿no?, o con jóvenes y en cambio se ha de trabajar con la familia. Otros que trabajo con jóvenes y no conozco a la familia para nada. Otros, es que cada situación, depende de la demanda, la situación, etc. El absentismo escolar pues aunque ahora se ha, dentro del ayuntamiento se ha creado, lo lleva un área concreta y nosotros de eso nos hemos quedado fuera, pero aquí ya tenemos la dificultad añadida que nosotros la mayoría de niños de este barrio no van a escuelas de Sant Adrià sino que van a escuelas de Barcelona.

**¿Sí?**

Sí.

**Porque queda....**

(...)

Para nosotros ¿esto qué representa?, que claro toda el trabajo de absentismo de Sant Adrià

se trabaja como se ha creado ahora la estructura que se ha creado. Pero los que son de Barcelona no. Barcelona tiene su estructura a nivel de absentismo escolar, pero los alumnos de Sant Adrià que van a Barcelona quedan en el limbo.

(...)

**Y después en relación al tema de la ética profesional. No sé si tú ves dificultades o no en relación a la confidencialidad en servicios sociales o eso no sé...**

Sí, es el tema de siempre, el más recurrente.

**Sí, no sé cómo...**

Sí, es una dificultad, yo creo que, a ver se ha avanzado mucho en eso, o si cuando yo comenzaba en el tema eso ni se hablaba. Dentro de servicios sociales ni se hablaba, ¿eh?. Y hemos mejorado mucho en muchos aspectos, como el tratamiento de toda la información que tenemos escrita, de expedientes, todo el tema informático, ha ayudado mucho. Después siempre queda la barrera esta de la coordinación con otros profesionales. En sí nosotros suplantamos...A ver, a ver, siempre que nosotros hemos de dar información a otros profesionales de nuestros usuarios nosotros les preguntamos, si nos dan permiso.

**¿A los usuarios?**

A los usuarios. Lo hacemos siempre, a no ser que haya una situación de riesgo o una situación que sea un caso extremo, ¿no?, un niño que está... claro, nosotros no pedimos permiso ninguno iremos a saco.

Pero mientras los casos sean casos que sigan un curso normal, nosotros si hemos de hablar con un psicólogo o creemos que hemos de hablar con un centro de salud o lo que sea, nosotros informamos al interesado y le demandaremos permiso. Muy pocas veces encuentras que la gente no te da permiso, muy pocas, o sea que tampoco genera tanta dificultad.

**Vale.**

Lo que pasa que al contrario yo creo que en atención primaria estamos bastante abiertos a compartir la información y a trabajar en conjunto, en cambio, hay muchos otros servicios que eso no lo hacen siempre, al contrario, ¿no?. Y podemos hablar de..., yo que sé, Mossos d'Esquadra, los casos policiales en general, podemos hablar del centro, del CAS, donde tienen tratamiento de adicciones, o podemos hablar, no sé. Hay muchos servicios que eso no..., no están por la labor de poder trabajar coordinadamente con otros equipos. Y, yo la verdad es que creo eso es bueno, ser fieles a su código deontológico y así y está bien, es comprensible, pero hay casos que se resienten de que no pueda haber estas coordinaciones. Bueno.

**Claro que a lo mejor ahí sí para la persona sería más conveniente, ¿no?, que se trabajara en red en el sentido de...**

Sí, sí, siempre y cuando la persona no diga que no quiere. Si se es claro y no se anda con tapujos, pues, ¿no?. Bueno, yo, no he encontrado que una familia o una persona o un usuario venga a quejarse porque nos hemos coordinado con alguno o..., raramente. Más en casos de infancia en riesgo. En estos sí, porque claro cuando la gente se siente amenazada.

**Claro porque no le interesa, si va el EAIA o lo que sea...**

Exacto, entonces la cosa se complica y "de dónde habéis sacado esa información y por

qué habéis dicho eso y por qué”, la cosa aquí se complica. Pero bueno, esos son casos de fuerza mayor, como aquel que dice, y que nosotros tenemos la obligación de hacer.

**Vale. Y bueno, un poco, te iba a preguntar cómo funciona el equipo, pero bueno, no sé si tenéis reuniones periódicas o...**

Sí, sí, sí, nosotros tenemos una reunión semanal de casuística que depende de los casos que tienen planteadas las compañeras tenemos más o menos tiempo, tenemos reservada una hora, no siempre la usamos a veces nos pasamos.

Tenemos la reunión de equipo que es la reunión de coordinación de nuestra Coordinadora, que es también una vez a la semana.

**Sí.**

Y tenemos un encuentro de supervisión cada mes cada vez, más o menos. Cada mes, ¿eh?

Y que estas son nuestras coordinaciones o nuestro trabajo fijo como equipo.

**Vale.**

Lo que pasa que en un equipo pequeño nos estamos coordinando continuamente [risas].

(...)

Los demás han de ser mucho más estrictos en esos espacios. Nosotros pues no tanto porque lo que hacemos coordinado ya nos coordinamos, pero en un espacio en el que estamos los cuatro juntos... Cuando surge una entrevista cabreado lo primero que hago es salir, dices un taco, ¿no?, ostia que pasa, porque claro...

**Claro que ya estáis en contacto todo el tiempo.**

Exactamente.

**¿Y cuál crees que es tu papel en el equipo o qué aporta un educador al equipo de primaria?**

Pues yo creo que es importante, creo que es muy importante, la verdad. Y más en un momento que estamos viviendo, o que creo que cada vez el trabajo social, la educación social se está convirtiendo más, o nos demandan más desde la Administración que se convierta en un tema burocrático, en meros tramitadores de servicios y que la tarea educativa cada vez cuesta más de implementarla porque ninguno le ve valor, ¿no?. Los políticos no nos demandan eso.

Y a veces los educadores hemos de mantener el tipo delante de eso. Y primero delante de la Administración un poco defendiendo, ¿no?, defendiendo que el trabajo social, la educación social, es un trabajo educativo. Y que estamos para acompañar a nuestros usuarios en su proceso de mejora. Eso es un trabajo educativo, y es, desde mi punto de vista, es la principal función y misión es esa. Colaborar con las trabajadoras sociales, considerando que ellas tienen un tipo de formación que no es el nuestro y el tema educativo en sí mismo pues, claro, la experiencia hace mucho. Claro, yo las compañeras que tengo tienen mucha experiencia y están muy trabajadas ya en el tema, pero nosotros hemos de dar nuestro punto de vista siempre en estas situaciones, ¿no?. Intentar..., las demandas que llegan a Primaria son muy bestias y al mismo tiempo muy básicas, ¿no?. Mucha demanda económica, mucha demanda de servicios, mucha, eso es una llaga, tan honda, machaca, se lleva todas tus horas, todo tu tiempo, ¿no?.

Y puedes tener la meta siempre de plantear la situación educativa sobre aquel caso y

salirte más allá de la demanda, ¿no?, de la situación puntual, de eso, de ir un poco más allá..., entonces, eso lo han de hacer los educadores.

**Aquí un poco el trabajo educativo, tú crees que... en qué espacios lo realizáis, aquí, en otros espacios, etc.**

¿El trabajo educativo?

**Sí.**

Nosotros lo hacemos básicamente aquí. Y el trabajo del grupo que tenemos esta tarde, por ejemplo, sería a nivel grupal pero también a nivel familiar lo montamos aquí. Siempre lo hacemos aquí el trabajo educativo. Y en algunos casos lo hacemos en domicilio, si por ejemplo..., este viernes pues tenemos un domicilio de una de las compañeras que está haciendo el trabajo educativo, directamente educativo, en horario en el que está toda la familia. Un domicilio, una casa con muchas dificultades de atención y así, pues claro, pues en este caso hacer uno, porque aquí no tendría ningún sentido.

De alguna manera lo vamos combinando, dependiendo del caso de cómo valoremos pues eso, pero en general es aquí porque este es nuestro lugar de trabajo. En general es aquí. A los centros escolares yo voy también bastante y yo estoy con niños en los centros escolares donde (...), o a veces si surge alguna cosa yo prefiero ir al instituto que hacerlo aquí, que el niño está en su ambiente, está un poco más suelto, ¿no?, y es preferible.

Y bueno. Las compañeras siempre lo hacen aquí, menos alguna vez como aquel caso que digo, “eh, que se debe hacer en el domicilio...”, que esta función la debe hacer el educador. Entonces a veces es tan fácil o tan práctico como eso, decir, este trabajo con esta familia no se puede hacer aquí sino que se debe ir a casa de ellos a hacerlo.

**Es otro, es otra filosofía también de trabajo, ¿no?.**

Dentro de eso que veíamos al principio, no, también, de que hemos de saber adaptarnos, también servicios para eso. De intentar ver las dificultades de cada escuela, intentar ver dónde, qué es mejor, qué tipo de plan de trabajo, bueno.

**Claro, siempre...**

Sí, no, la rigidez aquí no sirve para nada, dificulta mucho.

**Sí, también las dificultades también bueno, digamos, cambian y las sociedades cambian y las necesidades van cambiando.**

Sí, no, y después ya que cosa clásica que también la sociedad se empeña mucho en pensar y la administración pública también, ¿no?, de que a servicios sociales la gente viene a engañar para que les des cosas. Eso nos hace muy mal, porque nosotros, ¿en qué lugar tu puedes hacer una tarea educativa si desconfías de la persona con la que has de acompañar su crecimiento?, ¿no?, ¿en su proceso?. Ostia, eso es muy complicado, pero en cambio sí que nos exigen, ¿no?, y habéis de llamar a la, tal documentos, y habéis de comprobar que sí de tal cosa, que no os engañen, y habéis de llamar a tal lugar para ver si..., ostia, estás situado en una espiral de desconfianza y que es complicado, pero has de salir de ahí porque es que sino ¿qué tarea educativa haces?. Si no pasas a ser qué, un censor, un inspector de hacienda o qué eres, ¿no?.

**Sí, sí, sí.**

Y cuesta mucho salirse porque todos de lo están demandando, si haces un PIRMI del PIRMI llaman de, ya está bien, ya le has mirado esto, y este papel no está bien y esto no sé qué. Bueno venga, vamos a ver. Las compañeras tramitan PIAs a punta pala. Pues

igual, ¿no? [resopla]. Y claro es que... Claro, si vas a estar siempre controlando a la gente, hacemos papeles de inspectores privados, de jueces, de policías, de fiscal general... [resopla]. Y a última hora la tarea educativa ¿qué?, ¿dónde queda, no?.

**Sí además como vas a hacer una acción educativa si primero tienes que pedirle todo, controlar...**

Primero la cartilla, te voy a leer la cartilla. "Eh, tú no has hecho esto, tú...". Pero claro, nos educan en eso, y es difícil salirse de eso, es muy difícil. Pero lo has de hacer porque si no no educas. Y no todos lo entendemos igual.

**No ya, eso está claro. Y lo que sería la evaluación, ¿lo hacéis a través de las memorias o como vais haciendo...?**

Mira, hacemos las memorias. A ver nosotros introducimos en el programa de la Diputación, los compañeros ¿ya te lo han explicado lo que es el XISSAP?

**Sí, pero lo que me habían comentado un poco que aquí teníais el de, con otros ayuntamientos y que no permitía modificar, o sea que es un programa muy rígido en el que no se puede introducir ningún tipo de cambio.**

Así es.

**Entonces, bueno, que no era muy funcional.**

Es un servicio que, para nosotros son servicios. Y para nosotros es como una tarea perdida que no le encontramos provecho, ningún provecho. Porque sí que es verdad que estamos en red muchos ayuntamientos, si miras sirve para algo, de que tiene centralizada información de los municipios, de que a partir de ahí la Diputación, los ayuntamientos o lo que sea pueden sacar sus propias conclusiones, sus estadísticas. Está bien, su función la tiene.

Ahora para nosotros no tiene ninguna, es una faena más o menos, que además de registrar tu expediente, has de introducir los datos en el programa este de la Diputación, es un coñazo.

**Ya.**

[Risas] Pero bueno, lo hacemos, lo hacemos y ya está. No sé a qué venía esto.

**Sí, en relación a la evaluación que te preguntaba como hacíais la...**

Ah sí, por tanto, la evaluación, la parte numérica el ayuntamiento ya la tiene a partir de este programa. Si toda la parte de la gente que atiendes, que primeras visitas, tipo de demandas, toda cosa esta, nosotros introducimos toda esta información y él lo extrae. Esa también es la única cosa buena de este programa.

Nuestras evaluaciones las hacemos nosotros, o sea, qué evaluamos, cuando al final de cada año evaluamos: cómo ha ido la coordinación con todos los centros escolares, cómo ha ido la coordinación con los centros sanitarios, cómo, por ejemplo, si todo el tema de coordinaciones y trabajo así más comunitario, ¿no?. A nivel individual no valoramos, pero al nivel de PIRMI las compañeras sí.

**¿Porque el PIRMI sólo la llevarían trabajadoras sociales?**

Eso ha cambiado hace dos meses, o tres o cuatro. Y yo ahora ya llevo un PIRMI, sí ha cambiado ahora. Que éramos un ayuntamiento raro que los educadores llevan PIRMIS [risas], sí.

A veces el tema PIRMI, sí que han de hacer, bueno, el programa PIRMI tampoco es un tema complicado (...).

Una de las pegas o ventajas que tenemos en Sant Adrià es que los equipos nos lo guisamos y nos lo comemos solitos, ya lo sabes, ¿no?. Porque no tenemos directrices, porque nadie nos dice para dónde tirar.

**Además yo pensé que había un coordinador en cada equipo. Pero la coordinadora está en el ayuntamiento y cada equipo se “autogestiona”, digamos.**

Sí, algo así, se “autogestiona” podemos decir, autogestiona es una manera amable de decir que te busques la vida [risas], más o menos, ¿no?.

**Claro.**

Y a veces qué pasa. Llega un momento que entre los equipos sí que, a nuestra manera, nos hemos de adaptar, qué proyectos ahora podríamos hacer, qué no, y nos hemos de adaptar un poco a la realidad que nosotros vivimos cada día y eso lo hacemos, lo hacen los equipos. Porque además es que con que, como es así autogestionado, no podemos quedar parados, porque es que sí no ya...

**Si no estarías ya, no sé, echaríais el cierre y ya.**

Sí, es así. Eso es una cosa que los educadores se han quejado bastante, de que faltan directrices, faltan...

**¿Pero siempre ha sido así, nunca ha habido digamos un coordinador por cada...?**

No, y me extrañaría que en un futuro próximo llegase a pasar [con ironía]. No, pero ya, o sea aparte de que pudiera haber o no un coordinador en cada equipo, echamos en falta como un poco unas líneas de trabajo, directrices...

**Como una filosofía común entre todos, ¿no?. Por dónde ir, por dónde no...**

Sí, sí. Por ejemplo, los locales en los que estamos nosotros, este o cualquier otro, estamos de prestado siempre. No hay locales de servicios sociales y siempre andamos de prestado.

(...)

No y además nosotros hablamos muchas veces, cada uno tenemos nuestra idea ¿no?, pero en general sí que hay la idea esta de que no ha de haber centros de servicios sociales como servicio único en un espacio único, porque eso etiqueta mucho.

**Sí, eso es verdad.**

Etiqueta mucho. También, ya hace mucho tiempo que nosotros intentamos explicar es que hace falta que servicios sociales estén integrados en equipamientos públicos más grandes, donde haya muchos otros servicios y para que por aquella puerta de la calle entre cualquier persona que vaya o a la biblioteca o a demandar o hacer una actividad de danza del vientre o... ¿no?. Vale. Pero estamos muy lejos de eso, muy, muy lejos. Porque aquí no, es que estas cosas no mueven.

**Y bueno, ya sólo para finalizar y en relación a lo que dices ¿cuáles serían tus propuestas de mejora, si pudieras mejorar qué te gustaría?, sería un poco todo eso, ¿no?, o sea la idea del espacio...**

Sí, en estas últimas cosas que he comentado ya está resumido, pero yo creo que ya en general dentro de servicios sociales, en general es un tema de Sant Adrià pero por la parte

que me toca de servicios sociales unas líneas de trabajo claras, no sabemos muy bien dónde estamos, como si dijésemos, en atención Primaria sobre todo. Porque ya los otros servicios que tienen encargos más específicos, yo qué sé, servicios de proximidad para la gente mayor, vale, pues tú tienes el presupuesto que te han dado a principio de año, tú sabes que has de dar atención a domicilio, que esto de telealarmas y venga, el encargo es clarísimo.

Pero en Primaria no. El único encargo que tenemos en Primaria es aquel que dice: “tú atiende a quien te venga”. Y vamos haciendo.

**Es un poco el saco roto que se dice siempre de servicios sociales, que llega todo lo que los otros servicios no saben dónde...**

Sí, exactamente. Y a veces pues yo eso lo encuentro, siempre lo he echado en falta aquí. Y si dispusiésemos de unos locales, unos espacios un poco más adecuados, más adaptados, pues también lo agradecería bastante (...).

**No ya.**

Así, que básicamente, estas cosas. Sí, sí.

Podríamos entrar en otros temas más comunitarios o de otros servicios, porque claro, también es importante. Nosotros a última hora somos, podemos acompañar a un niño, a un joven, a una familia en un proceso de cambio, pero los hemos de enviar a algún lugar. En un barrio como este que no hay nada, no hay ni servicios.

**¿Por qué en este barrio no hay muchos servicios?**

No, no, es muy complicado.

(...)

**Pues nada eso era un poco lo que te quería preguntar.**

Muy bien.

## **Entrevista 27**

**Día:** 14 de diciembre de 2009.

**Lugar de realización:** sala de actividades.

**Duración:** 57 minutos.

### **Contextualización:**

A las 10 de la mañana, después de una entrevista con S. me dirigí al centro, que pertenece a los servicios sociales de Sant Adrià. Tras conocer personalmente a las dos educadoras, me comentaron que querían realizar la entrevista conjuntamente. Les dije que no tenía problema y sin tenerlo previsto, comenzamos una “entrevista grupal natural”.

### **Antecedentes y resumen:**

(...) La entrevista a las dos educadoras discurrió en un clima de cordialidad y progresivamente en un tono más distendido. Al finalizar compartimos un café, sin grabadora, en el que comentaron cuestiones interesantes y que me ayudaron a comprender mejor el papel del centro en los servicios sociales de atención primaria de Sant Adrià de Besòs.

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso identifica con claridad a las personas entrevistadas]

## **Entrevista 28**

**Día:** 15 de diciembre de 2009.

**Lugar de realización:** sala de reuniones.

**Duración:** 50 minutos aproximadamente (11:50-12:40h).

### **Contextualización:**

Tras esperar unos minutos, me recibió y pasamos a una sala de reuniones para poder conversar en un ambiente tranquilo. Ella me dijo que creía que yo no iba a ir porque le habían dicho que el día anterior había estado con la Regidora. Sin embargo, yo le comenté que me parecía importante tener también su visión, dado que seguramente sería diferente y ella tenía un conocimiento global de las tres UBASP del ayuntamiento desde una perspectiva técnica.

### **Antecedentes y resumen:**

Había contactado con G. el mes anterior solicitándole una entrevista. Antes de entrevistarla a ella ya había entrevistado a la mayoría de los educadores y educadoras sociales de Sant Adrià. Mi interés era haber realizado esta entrevista al inicio del trabajo, sin embargo, no resultó negativo realizarla *a posteriori* porque me permitió contrastar la información que me habían ido aportando los educadores y educadoras y articular algunas iniciativas y experiencias que había observado y que no tenía claro a qué programas o servicios pertenecían dentro del conjunto de los servicios sociales del municipio.

### **¿Cuál sería la filosofía de servicios sociales de Sant Adrià en Primaria?**

A ver, sí que desde aquí se, nos gustaría [enfatisa], más que, nos gustaría el poder tener unos equipos que pudiesen trabajar todos los aspectos que desde los equipos de Primaria se pueden abordar. O sea, realizar todo tipo de trabajo, el poder hacer un trabajo así el individual, el comunitario, nos gustaría poder abarcar todas las perspectivas, lo que pasa es que la realidad en este momento es que la parte individualizada está cogiendo mucho peso por distintas cosas. Está cogiendo mucho peso por la nueva ley de servicios sociales y la ley de dependencia que está obligando a hacer una atención individualizada, quiero decir que hay cosas que las podrías reconvertir y eso, pero en el momento pues está haciendo que todo se vierta en la individual y también el tema de la presión que a nivel de población en este momento se está dando.

### **Por la crisis económica...**

Sí, está llegando posiblemente gente que antes, perfiles que antes no teníamos. A nivel de volumen también está siendo muchísimo más alto y si tú juntas el volumen de toda esta parte que antes no llegaba, más todo lo que nos ha supuesto la ley de dependencia, eso quiere decir que hay una gran parte de la tarea que se tiene que dirigir, que se dirige a la atención individualizada con todo lo que ello supone de documentación, de gestión y de no sé cuántas cosas de esas. Y todo lo que nos gustaría poder llevar a cabo el resto de metodologías y poder abarcar más cosas en este momento no está siendo el fuerte. Que sí que hay equipos que sí que llevan proyectos a cabo y sí que llevan otro tipo de intervenciones, ¿vale?, no se puede, no está todo, no todo el mundo hace lo mismo...

Aparte un poco porque los distintos EBASP son diferentes, cada zona es súper diferente...



Sí, sí.

**No es lo mismo esta zona que a lo mejor la Mina, quizás hacer todos lo mismo no tendría...**

Sentido, no tendría sentido. Cada uno sí que es cierto que se adapta a la realidad que tiene, a su entorno, pero también es cierto que cada uno en este momento por ejemplo, con todo lo diferentes que son, tienen mucho peso a nivel individual. Y esa parte pues más así, hay zonas que la pueden llevar mejor y otras que menos dependiendo de las características tanto de la población como del equipo. Pero sí que también apostamos porque realmente no se pierda, por lo menos del todo, todo el tema de proyectos y de coordinaciones, zonas más desarrolladas en ese aspecto otras menos, pero bueno que la línea tendría que ser que a largo plazo todo fuese en esa línea. También tenemos claro que en un momento como este a la gente no se le puede decir “no, espérese, que vamos a hacer ahora aquí un proyecto fantástico donde todas su situación la vamos a contemplar, ¿no?. Que posiblemente, igual podría ser que a largo plazo diese más resultado pero la situación de las personas y de las familias en este momento no son situaciones que tengan, que yo crea que tengan que plantearse como muy a largo plazo, ¿no?.

**¿Cómo más inmediata?**

Inmediata, sobre todo de contención. De poder no sé, de poder parar determinadas historias para que la cosa no vaya más allá. Entonces pues bueno. Nuestra línea sería poder hacerlo todo, en este momento lo que tenemos es esto pero que seguimos pensando en que no hay nada de lo que estamos haciendo que se tenga que perder y que esperemos que de aquí a un poco podamos continuar con las distintas metodologías.

(...)

**Me has comentado ya, pero ¿cómo ha influido la nueva ley de servicios sociales a nivel de..., de hacer una nueva reorganización, qué ha significado para los servicios sociales del Ayuntamiento?**

Todavía el tema de la ley no está desplegado como..., no está desplegado como para que... lo que pasa es que justo es como, en el tema de la dependencia que sí que ya la ley la recoge. O sea que se han dado paralelamente, la ley sí que recoge ya el tema de que los trabajadores sociales serán los responsables de elaborar ta, ta, tá, ta, ta, tá, claro, a eso se junta, o sea, con lo cual, claro. Y ahí pues yo creo que sobre todo se, nos viene más el trabajo, el impacto nos viene a través de ley de dependencia, claro al quedar recogida también como ley de servicios sociales ya la tienes por los dos sitios. Yo creo que eso es lo que más, entre otras cosas, porque yo creo que la aplicación que se ha hecho de la ley de dependencia no estaba ni lo suficientemente desarrollada ni clara cuando se ha traspasado a los municipios. Y eso ha supuesto muchísimo trabajo extra para los profesionales con normas que han ido cambiando pero de mes en mes, situaciones que no se han podido abordar, y la aplicación yo creo que ha sido muy costosa porque no estaba nada desarrollado ni nada claro. Y eso ha hecho que la gente vaya a trompicones que cosas hechas las tengas que rehacer, hoy te decían que las cosas se hacían de una manera y al cabo de una semana era totalmente distinto..., y eso ha generado muchísimo desgaste. Entre eso, esa introducción de la ley de la dependencia así tan forzada, luego que además aquí tenemos compatibilidades con la ley de dependencia que no sé si hay alguna Comunidad más que lo haga, pero hasta hace poco no había ninguna más que aplicase compatibilidades, que eso quiere decir que nosotros con la ley de dependencia las familias no sólo pueden optar a un recurso sino a diversos recursos, ¿vale?. Con lo cual...

**Supone...**

Más, porque supone que nosotros para un caso podemos tramitar un cuidador no profesional, al mismo tiempo que una ayuda a domicilio, al mismo tiempo que una telealarma, ¿vale?. O un centro de día y una atención a domicilio, o un...con lo cual si ya es complejo en esta Comunidad todavía se ha hecho más complejo. Y claro si ya no estaba bien definido lo básico pues a medida que tú le has incorporado todas estas compatibilidades y todo el jaleo este todavía se ha hecho más complejo y ha supuesto mucha carga, mucha carga, mucha carga y además que los profesionales nos hayamos tomado también eso como “Uuuuuuuuuffffff”. Que dices: “hombre, por favor, no nos podéis dejar este pastel encima de la mesa tal como está”. O sea, es como si estuviese por hacer, nos han dado, hala venga, ¿no?, sin cocer.

Y bueno, eso todavía pues te carga más ver que estás haciendo un trabajo y que a la semana siguiente te dicen, “no, no, no, no, es que lo tienes que volver a repetir porque ya no es así”. Y ese yo creo que sobre todo ha sido el impacto más bestia. Por el resto creo que la ley lo que recoge ya son cosas que estábamos haciendo, no creo que haya habido, sí, todo el tema de la universalización y todo eso que a nivel filosófico ya está, pero que yo creo que es algo que los servicios ya estaban haciendo, bueno, pero para mí esa parte es importante.

Y que otras cosas nos afectan, pues yo creo que nos está afectando también todo el tema de la saturación de otras instituciones que como siempre atención primaria ha sido donde todo el mundo se piensa que puede enviarlo todo y creo que no hay nadie, no hay ningún estamento así por encima que sea capaz de poner límite a lo que el resto puede hacer con la atención primaria desde justicia que seguramente se están encontrando con una situación mucho de colapso nos están llegando peticiones inauditas, desde “ah, nos vais a hacer un informe durante años, así a saco, de la situación de esta familia en un proceso de separación en el que hay una discusión de guarda”. Y que, sí, y que no hay ninguna situación de riesgo, nada, no, y que dices “¿cómo?”. Sí, o vayan ustedes a verificar la situación de la vivienda del fulanito de tal porque este señor pide la guarda de sus hijos. Bueno, no sé, pero claro si alguien no pone freno a esto es que no sé en dónde, dónde vamos a llegar, ¿no?.

Y cuando dices “no, no, a ver los juzgados tienen sus equipos para hacer sus valoraciones familiares, hacen sus desplazamientos...”. “Es que están saturados”. “Bueno y nosotros”. Qué pasa, que como la ley dice que nosotros tenemos, no dice la palabra obedecer, pero sí que dice hacer los informes a requerimiento del resto de Administraciones y no sé cuántas cosas más, eso da vía libre a que cualquier administración nos pueda enviar lo que quiera. Y eso pues bueno, lo pones todo junto, la situación del momento, más todo lo que nos está llegando de otros sitios, más la ley de dependencia y...esto es...horrible.

**No ya. ¿Cuáles crees que son si puede hablarse así en general en el ayuntamiento, cuáles serían las principales necesidades o las principales demandas que hace la población en servicios sociales?**

A nivel económico están habiendo muchas, a nivel de vivienda está habiendo también mucha demanda. Siempre la ha habido en este municipio, siempre. Pero bueno, ahora quizá hay más (...).

**Sí que me han comentado también, sí.**

Son ellos porque ellos son los que recogen día a día todo el tema de lo que les está llegando, pero así a nivel general pues es ayuda económica, de todo, variopinto. El tema de vivienda es algo como muy presente. Entonces bueno, pues desde ahí claro. Y ahora ya te empiezan con el tema de paro de que no tengo, y todo un círculo, es un círculo.

(...)

**En relación a los programas, no sé cuáles serían los programas dentro de servicios sociales, cuáles serían aquellos que tienen un carácter más educativo. Pues desde los que se están llevando a cabo, porque algunos profesionales me han comentado que algunos no se están llevando a cabo, lo que me comentabas tú, porque tienen que hacer más atención directa, entonces no sé si hay alguno como el teatro social...**

El teatro social que se está haciendo desde aquí. Hay una parte también que es el 4º curricular que es lo que hace X.

**Sí que me explicó X. que hacía habilidades sociales en la Casa de Cultura.**

Esos. Y luego desde el otro lado, desde Besòs, ahora mismo se está trabajando con un par de grupos de chavales con la idea de generar un espacio de relación y poder trabajar también dificultades interculturales, pero tampoco, bueno un poco todo. Porque Besòs es un barrio muy disgregado, con muchas escuelas, y luego no tiene demasiadas cosas a nivel lúdico, educativo, para chavales. ¿Qué pasaba? Que nos encontrábamos que los chavales de esa población están cada uno por sitios diferentes y no hay espacios de relación, con lo cual el barrio es un barrio muy frío, ¿sabes?, como que no hay espacios de relación, puedes encontrar los espacios de calle y todo eso, pero no hay demasiada cosa. Y sí que está habiendo algún tipo de conflictos, bueno.

Y también desde las escuelas, chavales que bueno, que presentaban algún tipo de dificultad. Entonces lo que se pensó es un poco esa parte de intentar buscar un espacio donde los chavales del barrio pudiesen estar juntos y poder trabajar aspectos de dificultad, trabajar todo el tema de habilidades sociales, porque eran chavales que a veces pues tenían algún tipo de conducta disruptiva y tal. Pero que tampoco era un rollo de Centre Obert, no llegábamos a la historia tanto de riesgo y tal, sino como una especie de cosa intermedia, que luego hemos visto que hay muchos de riesgo y luego también porque la idea era potenciar a la juventud dentro de, a la gente joven estudiante dentro de ese barrio y ofrecíamos a determinados institutos que viniesen a hacer prácticas en ese espacio. La propia gente del barrio que trabajase con gente del barrio, ¿vale?, para, bueno, para llevar a cabo esta tarea. Y entonces desde ahí esto lo están haciendo, en este momento, empezará en febrero pero ya se hizo el año pasado, o sea que establecemos continuidad, lo que pasa que no es un Centre Obert, no es nada que tenga que tener, sino que bueno lo planteamos, ahora en febrero empieza, después de Navidades empezará.

Y también desde ahí empezarán a llevar ahora un grupo de mujeres, mujeres que en principio tienen poco soporte, entre ellas, pues bueno para generar un poco ya a nivel de relación y poder trabajar aspectos luego por el tema que decías tu educativo, porque educar es a todas las edades

**Y a lo largo de la vida.**

Y a lo largo de la vida y el que se piense que ya tiene todo malamente. Y entonces un poco también trabajar todo el tema de sus propias habilidades de poderles ofrecer ese a veces ese reconocimiento de todo lo que son capaces de hacer y que no lo tienen por ningún sitio y potenciar todo eso, con lo cual la idea del crecimiento en ese grupo de mujeres está permanente.

Es un grupo que lo van a llevar desde Besòs pero que se están planteando que si realmente desde los otros equipos tenían perfiles similares poderlos incorporar para hacer una cosa que fuese a nivel municipal, ¿vale?, y llevarlo desde ahí pero con esas características porque si no estaríamos hablando ya del SIOP o de otras historias. No, hablamos de gente usuaria de servicios sociales, con una serie de carencias y gente, mujeres que habitualmente están solas, ¿vale?. Solas quiere decir sin pareja, pueden tener niños...

**Vale.**

Y gente que tiene ese tipo de dificultad.

Y entonces desde Mina, ahora están planteando, Mina es quizá el sitio, otras ahora que pienso, bueno es igual. Es que me ha venido un flash de golpe. Mina es quizá el que tiene más coordinaciones, más, también son más ellos, ¿eh?. Eso es una de las cosas que se tiene que tener en cuenta.

Y luego a nivel de proyectos sí que en este momento hay una trabajadora social y una educadora que están intentando, que van a intentar llevar a cabo un proyecto con chavalas. Dos educadores, X. e Y. que van a empezar...

**Sí, me comentaron.**

Dos educadores que empiezan, se supone que ahora estamos en la fase del inicio, del despegue del grupo que te comentaron de mujeres también...

**Con adolescentes...**

Gente con PIRMI, con adolescentes, con dificultades de límites, usuarios de salud mental, bueno, o sea es un poco así. Luego desde allí también se está participando en el "Barri de Dones. Dones de barri".

**Eso sí que no...**

Pues "Barri de Dones. Dones de barri" es un espacio donde se reúnen distintas entidades del municipio, en concreto de Mina [enfatisa].

**Ah vale.**

¿Vale?. En concreto de Mina. Bueno pues para abordar temas que tengan relación con la mujer. Sobre todo desde la perspectiva de que la mujer en Mina, presenta algún tipo de peculiaridad que en el resto del municipio no se da, ¿vale?. Y entonces desde ahí se abordan distintas cosas.

A nivel de municipio sí que participamos en la Comisión de violencia de género, esa sí que es general, va un representante de cada uno de los equipos y bueno, cada uno tiene su tarea ahí dentro.

A nivel municipio también participamos dentro de lo que sería el PESAB que es el Plan Educativo de Sant Adrià del Besòs que tiene distintas comisiones y hay un miembro de cada equipo en las comisiones, hay comisiones que están más activas, comisiones que vemos, etc.

**Pero digamos que servicios sociales también participa en el plan.**

Sí, sí, sí.

**Vale. Es que es un poco lío lo de las comisiones sociales...**

Comisiones sociales son en referencia a la escuela.

Ah, vale. En cada una de las escuelas tenemos una comisión social, pero luego hay un marco amplio que es el Plan Educativo de Sant Adrià del Besòs. En ese plan educativo, que es lo que le llamamos el PESAB, hay como unas comisiones que trabajan la importancia de la escolaridad, o hay como comisiones diferentes: escuela y familia, laboral y no sé qué, bueno cosas distintas. Entonces un representante de cada equipo va a una. Hay tres comisiones me parece o cuatro pero una no tiene representación y en cada

una de esas tres sí que hay un representante de servicios sociales que va y es como el transmisor para el resto del municipio. Qué pasa, que este año no ha estado muy activa la cosa. Me parece que sólo ha habido una comisión que se ha reunido alguna vez y que ha desarrollado algún tipo de planteamiento y que ahora todo se está poniendo encima de la mesa para ver por dónde van las historias pero en principio en eso sí que es algo en lo que participamos y hemos participado desde los inicios a nivel general que serían las cosas comunes que tienen los tres equipos.

Los tres equipos tienen en común PESAB y tienen violencia de género y creo que no me dejo como general ninguna más.

Luego cada uno de ellos ya tiene sus propias comisiones sociales, sus propios proyectos, todo ese tipo de historias.

(...)

En Mina te comentaron también la “Petita Infancia”, que también está...

### **Eso sí que no me dijeron**

Pues mira, hay “Petita Infancia” que es un tipo de trabajo que se desarrolla con gente de determinados recursos de Mina como el “Creixem Junts”, va gente de la escuela que es el EAP y nos reunimos con pediatría, ¿vale?, para trabajar en principio situaciones posibles de riesgo de lo que sería la primera infancia porque abarcábamos si no me equivoco de 0 a 4 años, poco más o menos, lo empezamos hace muchísimos años lo que pasa que lo que estamos viendo, se está haciendo igualmente, lo que estamos viendo es que hay cosas que las tenemos como muy superadas y que hay que modificar historias de este proyecto porque se ha acabado convirtiendo casi en una coordinación y ahora se está intentando darle otro aire, pero sigue, seguimos estando ahí y seguimos haciendo ese tipo de trabajo.

**Vale.**

Y espérate que no sé si tenemos alguna cosa más... no, lo demás sí que son coordinaciones habituales con las entidades, fuera de eso tenemos los grupos estos, “Petita Infancia”, el “Dones de barri. Barri de Dones” y en Besòs tenemos el grupo y el de mujeres, me parece que no me dejo nada ya.

**Vale, no, porque yo por ejemplo sí que les había pedido sí podía ver, participar en alguna cosa, pero claro alguna cosa sí que he ido ayer al Centro Obert, a la exposición que habían hecho de violencia de género.**

Sí

**Que era con el “Creixem Junts”, lo que pasa que no lo ubicaba muy bien pero era es esto.**

Claro, era en esto.

**Es que eran como cosas un poco...**

Sí, si viniste, vinieron el “Creixem Junts” y el Materno y eso era de...

**Sí y con X. también, pero no sabía que pertenecía, entonces debe ser de eso.**

Sí es eso. Pero era, me parece, a través de “Barri de Dones. Dones de Barri”, me parece.

**Ah vale.**

Claro, es que tienes que pensar que ahí todo se articula, todo es, ¿sabes?, sí porque esta

misma gente a lo mejor participa de lo otro. Entonces, qué pasa, pues bueno, pues optimicemos. O sea hay esto, da igual de donde salga, de Barri, de no sé qué. Esto es interesante, pues venga vamos, ¿no?.

**Vale, vale. (...)**

Aquí la verdad es cierto que estamos en un momento de poca tarea que no sea individual, comparado con otras veces o ya no quiero decir con otros municipios que estén haciendo...no. Pero creo que no somos de los que menos hacemos ni muchísimo menos, sino que diría todo lo contrario, a pesar de que no estamos en los niveles que nos gustaría.

(...)

**Y así, ya solo para finalizar, un poco sería en relación al trabajo en equipo, cómo se organiza...**

Los equipos en su funcionamiento son muy autónomos, piensa que allí no hay nadie. Entonces ellos mismos ya se autoregulan y yo creo que de eso hay una parte bastante positiva todo y que creo, lo que he dicho antes, bueno, que se tendría que modificar ese tipo de, esa historia, tengo que, de no tener nadie para facilitarles toda la historia, del momento...Sí porque si no creo que es una carga añadida para ellos. Entonces ellos tienen sus propias reuniones de casuística donde hacen el traspaso de los casos que bueno, allí se discuten un poco los casos...

**Como más complejos.**

Exactamente. Luego tienen un apartado de supervisión que ahí sí que ya es más amplio y que sí que lo que ya ni el equipo ha sido posible resolverlo en equipo, pues se lleva para allí. Desde eso a otra cosa, ¿eh?, las supervisiones las pueden utilizar un poco para lo que quieren. Todo y que la Diputación siempre dice casos, más casos, y tal, no pero bueno, sí que a veces se pueden trabajar más cosas.

Y luego lo que hacemos es una reunión semanal para hacer reuniones de equipo, ¿vale?.

(...)

Entonces creo que ahora es como un momento de..., a ver vamos a relajarnos, creo que en la medida en que se pueda hay que quitarle toda la presión a los profesionales que también se pueda, porque ya tienen suficiente. Hay cosas que se las puedes quitar hay cosas que no, pero bueno. Y ya se verá. Luego también en Mina han empezado una experiencia piloto que es tener un servicio de primeras que hasta ahora no se tenía y que se ha puesto en práctica porque había un gran nivel de absentismo en las entrevistas, porque había una lista de espera larguísima... Entonces estamos ahora justo en ese punto para ver cómo va el tema y ya veremos.

Entonces, pues bueno, a nivel de equipo cada equipo funciona de forma autónoma y tenemos esos espacios que son comunes en los tres equipos.

Ellos a nivel interdisciplinar, quizá eso es algo que..., la gente de estos equipos es una gente con mucha experiencia, o sea no, hay gente de nueva incorporación pero hay un alto porcentaje de gente ya muy veterana, con lo cual tienen ya toda una serie de criterios y una base, una base muy buena.

**Ya, ya.**

Entonces, bueno, por ese tipo de rodaje que tienen es posible, si no no sería posible. Entonces ellos en ese sentido funcionan así. Se trabaja también de forma interdisciplinar en determinados casos que yo creo que en algún momento hemos escrito cuáles son los

criterios para que un caso sea interdisciplinar pero no creo que en este momento nadie lo tenga presente y que quizá estaría bien en algún momento retomarlo, ¿no?, de ver qué tipo de criterios se utilizan para determinar que un caso, ahora nos basamos en la complejidad, ¿vale?.

Y quizá porque todo el mundo lleva mucho tiempo, pues es aquello de que, cuando dices complejidad es una cosa que es una cosa que para uno puede ser una cosa y para otro puede ser otra. Yo creo que en este caso no nos vamos ninguno muy lejos de lo que consideramos complejo porque es una gente que ha trabajado muchísimo tiempo junta con lo cual los criterios sí que se han ido trabajando...

### **Unificando y...**

Sí, que realmente en este momento yo creo que le preguntas a todo el mundo “¿a ver qué casos los lleváis interdisciplinares?”, dirían pues en los casos que hay menores, en los casos que violencia de género siempre se lleva de forma interdisciplinar, pero aquellas prácticas, pautas concretas, de decir el equipo cuando determina tal...no. Pero yo creo que no nos desajustaríamos en ninguno de los tres equipos a nivel de criterios de interdisciplinariedad.

Vale, no sé qué quieres así a nivel de equipo...

### **Era un poco cómo funcionaban las reuniones, como se...**

En las reuniones eso. Básicamente están esas y las que el propio equipo genera, ¿vale?. Yo que sé para trabajar distintos temas, desde cosas que les preocupen, que ellos se encuentran para poder hablarlas y tal, en algún momento también hemos pedido hacer una convocatoria extraordinaria de una reunión ante una situación concreta y ya está. Luego hacen un reparto de lo que serían las tareas, ¿vale?, de quién se encarga de cada una de las cosas, el equipo un poco se regula.

También es cierto que con la gran dispersión y tal, en las reuniones ya lo planteamos, y entonces la regulación se produce estando yo. Es decir, a ver, pues no sé, pongámonos de acuerdo tantos para aquí tantos para allí, pero que si no ellos se autoregulan en el sentido de cargas y tal, lo que pasa que el trabajo es tan, tan, tan, tan, que a veces no te das cuenta ni tú ni ves al compañero, ¿eh?, entonces hay uno que tiene un montón el otro tiene menos y.... ¿sabes?.

### **Claro es difícil también...**

Sí sobre todo yo creo porque tenemos poco tiempo de mirar al otro.

### **Sí, como que haces, haces, haces y ya parece que no...**

Sí, sí, sí, sí. Esperemos que esto cambie en algún momento y no sea muy tarde.

### **Lo último sería que ya lo has dicho, pero más a nivel general como propuestas de mejora, de servicios sociales de atención Primaria de Sant Adriá. ¿Qué cuestiones se podrían mejorar?**

Yo en este momento la verdad es que lo primero, me da igual que fuese de forma temporal, lo primero que pararía, cada equipo es diferente ¿eh?, entonces creo que yo ahora me centraría muchísimo si tuviese que resolver algunas, si tuviese no, que las tengo que resolver algunas cosas me centraría mucho en el tema de Margen Izquierdo porque creo que hay que hacer un cambio de ubicación de ese servicio porque están apelotonados...

### **Sí el de aquí de..., es que es muy pequeñito el espacio.**

Sí. Entonces creo que eso encima de toda la presión que tienes a nivel de curro y todo eso que estés trabajando en estas condiciones creo que te pone peor. Y que además lo normal es que haya un contagio y si yo estoy fatal y tengo a alguien al lado...es contagio, todo se transmite lo bueno y lo malo se transmite.

Y en caso de lo bueno está muy bien, pero en caso de lo malo lo que hace es que te agobias todavía más. Y yo creo, para mí en este momento si tuviese que modificar alguna cosa, es una cosa tan básica como que modificaría ese espacio y creo que ahora mismo también pediría la incorporación de algún profesional más. Qué pasa, que también tenemos problema a ese nivel nosotros estamos por encima de las ratios que marca la ley por municipios, pero bueno, también porque tenemos Mina y todo ese tipo de historias.

**Pero por encima en el sentido de que tenéis a...**

No, porque tenemos más profesionales de los que la ley dice que obligatoriamente tienes que tener, ¿vale?. Entonces nosotros tenemos más.

¿Qué pasa?, que quizá bueno habría yo creo que ajustar un poco el reparto de profesionales. O no tocar nada, y hacer algún tipo de incremento por algún sitio porque yo creo que a ver..., yo creo que aunque pongamos, pusiésemos a alguien ahora la presión que hay en este momento tampoco nos permitiría avanzar mucho, ¿eh?. Porque lo único que permitiría sería [resopla], como relajar, como quizá relajar, pero si (...) tengo una varita mágica lo que quiero sobre todo es más tranquilidad para los profesionales y que puedan desarrollar su trabajo de una forma más reflexiva, ¿vale?.

Que no sea todo tan, tan a piñón fijo, sino que tengan los espacios para pensar qué se necesita, qué se plantea, hacia dónde... ¿sabes?. Para mí esa sería la mejor opción, luego a nivel de modificación en cuanto a estructuras y tal, bueno, son cuestiones a ver. Pero lo que en este momento sobre todo es el poder decir un cierto relajo para los profesionales y el volver a adquirir la capacidad de espacios de reflexión, y el que la gente realmente pueda plantearse unas ilusiones más allá, a nivel laboral, las personales cada uno, pero que a nivel laboral te puedas pensar “ostras, vamos a hacer esto”...

**Sí como motivarte (...).**

Sí para mí la varita mágica sólo sería eso no más, no más.

**Pues en principio sería esto lo que te quería preguntar. Gracias.**

De nada.

**Entrevista 29**

**Día:** 11 de marzo de 2010.

**Lugar de realización:** despacho.

**Duración:** 25 minutos. (9:00-9:25 horas).

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso identifica con claridad a la persona entrevistada]



### 7.3. San Juan de Aznalfarache

#### **Entrevista 38**

**Día:** 6 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** despacho del centro de servicios sociales comunitarios.

**Duración:** 1 hora y 15 minutos aproximadamente.

**Vale. Y bueno, el horario de los educadores aquí.**

Si hablas de mí, si hablo yo de mi trabajo, normalmente mi horario es de mañana. Por la tarde, vengo algunas tardes, vengo a algunas reuniones, me convocan algunas tardes con vecinos, o tengo reuniones con alguna asociación, o vengo a supervisar algunos programas que se desarrollen por la tarde, pero vamos normalmente mi horario es de mañana.

**¿Y los educadores de programas sería también de tarde?**

Y los educadores de programas normalmente, normalmente, tienen horario también de tarde. Trabajan con usuarios, sobre todo son menores y adolescentes fuera del horario escolar. Aunque es cierto que tengo también personal en el plan que trabajan por la mañana, por ejemplo, hay, tengo dos personas que trabajan en los centros educativos de la zona, tengo otra persona que trabaja solamente, exclusivamente el absentismo escolar y los problemas de convivencia en los centros que también trabaja por la mañana, tengo dos educadoras que trabajan que tienen turno mañana y tarde, se van alternando, trabajan un día por la mañana y otro por la tarde, siempre una de las dos está a disposición de las UTS, de las trabajadoras sociales por si hay un tema de familias. Y esas dos educadoras trabajan intervención familiar, escuela de familias y demás.

**Sí que fui ayer por la tarde, además.**

Ah, estuviste en la escuela de familias.

**Me gustó mucho además, me pareció muy interesante.**

¿Conociste el centro, el CAIA?

**No, quedamos en ir mañana, porque como ayer salimos a las ocho y entonces ya me dijo...y además se alargó la actividad, las mujeres no se querían marchar.**

Estaban relajadas [risas].

**Y entonces quedamos en ir mañana, porque así, ir con más calma.**

Vale, muy bien. Entonces el horario, estos mismo educadores y animadores pues tenemos actividades de fin de semana, horario un poco flexible en relación a lo que es el trabajo. Ellos tienen su contrato, la mayoría jornada de 35 horas, o 30. Es la jornada normal que se tiene.

**Vale. ¿Y cuáles crees que serían las principales habilidades o capacidades que tiene que tener un educador?**

(...)

Vamos que el perfil mío es diferente al que está con niños, al que está con mujeres o el que está con, pero vamos, realmente al final los educadores todos estamos habituados o

tenemos que estar habituados a hacer un poco de todo y a saber desenvolvernó en cualquier situación que se nos presente, situaciones que son conflictivas, pero bueno, eso normalmente es lo que yo, aunque ya te digo, 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, trabajador social y creo que ya va siendo hora que los educadores sociales vayamos ganando terreno en ese nivel.

**Y bueno, porque funciones no te voy a preguntar porque ya me lo comentaste. ¿Y cuáles crees que son las principales dificultades para llevar a cabo tu trabajo?**

Yo creo, vamos a ver, mi trabajo, en concreto en mi trabajo, funciona mucho el cambio del nivel político, eso es un hándicap en todo, en todo el ayuntamiento ¿no?. Porque no hay una línea a seguir continua que digas mira esta línea es la que hay que seguir, la que te marca una ley, la que te marca una situación y entonces tú sigues. Estás a expensas de que te venga un partido político determinado. Y no ya, yo ya no partido político sino personas en concreto que vengan como delegado o delegada, al cambio del delegado o delegada, la visión que tenga, lo que piense.

Ese nivel político condiciona mucho, condiciona mucho los cambios porque yo ahora mismo he tenido un cambio político, ni para mejor ni para peor, ni para bien ni para mal, simplemente es un cambio. Entonces el que viene pues a lo mejor trae una idea, trae unos prejuicios, pues viene de fuera, tiene unos prejuicios, una idea. Porque claro le han dicho que allí, que en servicios sociales, incluso positivos o negativos yo no sé, ya ahí no entro, entonces tiene unos conocimientos más débiles o más profundos de lo que son los servicios sociales, claro y nosotros llevamos aquí muchos años trabajando y entonces nosotros necesitamos no cambiar cada vez que venga un alguien nuevo.

**Claro, claro.**

Entonces eso es un hándicap importante. Nosotros quizá, y no sólo los educadores, yo creo que conlleva todos los profesionales que trabajan en comunitarios. Ya como educadores concretamente yo creo que es la dificultad que hay en la división de las funciones entre el trabajador social y educador. Hay ahí una línea ahí que no..., que no se llega todavía a saber cuáles son las funciones bien de uno y de otro, ¿no? Se solapan, hay cuestiones que están muy claras, pero hay otras cuestiones que se solapan mucho.

Los educadores sociales estamos un poco vistos como, bueno, como los hermanos pobres del trabajo social, con lo cual tenemos que estar en las casas, tenemos que estar con los usuarios directamente y un poco es quizá también un hándicap el aclarar o definir un poco las funciones competenciales de la figura del educador. Son las dos cosas más....

**Vale.**

Más complicadas que yo quizá veo en el, en el...

**Pero aquí a lo mejor, que lo definís, se define más en el equipo.**

Claro, depende de los equipos. Es que no es una cosa que emane de arriba que digan esto es así o así, eso es un problema que tiene cada equipo, cada ayuntamiento, según el equipo como sea, según como haya evolucionado pues hay más coordinación o más, están más aclaradas las funciones que en otros. En otros hay muchos más conflictos en ese tipo de funciones, el equipo quizá realmente es el que tiene que definir ese tipo de funciones, pero claro es un signo de que...de que el perfil profesional no está definido bien.

De hecho es que aquí en Sevilla, en la facultad, en la Pablo Olavide, en la facultad hay una carrera que es mixta. Que es Trabajo Social y Educación Social. Entonces llega un momento que no sabes muy bien. Y de hecho aquí trabajan con nosotros en muchos programas muchas educadoras, trabajadoras sociales de formación y educadora social de, en la práctica.

**Ah vale.**

Están contratados como educadores o educadoras sociales y su formación es trabajo social. Entonces claro, está ahí un poco...ahí, yo lo que creo que se debería, creo que se debería unificar. Vamos es una opinión muy personal, se debería de unificar. Porque yo pues soy educador y me siento con capacidad de hacer el trabajo de trabajo social, de llevar una UTS, una unidad de trabajo social porque conozco los recursos, porque al final lo que haces tú en una UTS es recibir a una familia, dar un diagnóstico de la problemática que tiene, aplicar el recurso a esa familia, derivar a programas o derivar a dispositivos más especializados...Y eso un educador que esté dentro de una dinámica de centros, pues lo sabe hacer.

Y la trabajadora social o el trabajador social también haría bien la función de educador, porque de hecho es una de las funciones del educador. Quizá, sobre todo en los comunitarios, yo me refiero a comunitarios no me refiero a otro tipo de..., pero en los comunitarios quizá está muy difuso la diferencia entre los dos perfiles profesionales. Pero bueno, eso depende mucho, como tú has dicho antes, de los equipos, ¿vale?.

**Vale. Y bueno, otra cuestión sería la ética profesional, un poco si a nivel más de confidencialidad de los datos y todas esas cuestiones si hay así si es una dificultad para los servicios sociales comunitarios o es algo que...**

Yo creo que los que trabajamos en servicios sociales no estamos muy concienciados de eso.

Hay por ahí, al trabajar con menores, al trabajar con adolescencia en programas comunitarios, se diluye un poco eso de la confidencialidad. Cualquiera nos puede venir a preguntar, oye y ese niño y tú realmente lo haces como que no tiene importancia. Pero quizá deberíamos cuidar más esas cuestiones porque viene cualquier día esto del colegio, viene cualquier profesor te pregunta o viene cualquier concejal, o viene cualquier... y realmente quizá damos demasiada información libremente.

Porque además los comunitarios también tenemos ese hándicap porque a nosotros nos piden mucha información, mucha información, viene Fiscalía de Menores, viene Protección de Menores, viene no sé qué, viene un juez de no sé qué, viene...pero después no nos la trasladan, no nos la devuelven.

Cuando tú vas a un centro escolar, o a otro dispositivo a preguntar, un hospital o algo todo es muy hermético, es muy difícil, es muy complicado que te den información, ¿no?, en cambio nosotros bueno pues libremente, parece que esto es...quizá deberíamos cuidar mucho el tema de la confidencialidad de datos. Y la educación social más todavía porque realmente trabajamos con menores aunque sea a nivel de programas comunitarios pero bueno, son menores que están incluidos en un tipo de programa.

Quizá los trabajadores sociales sí que tienen más conciencia de eso porque como hacen más trabajo de despacho, es como diciendo en el despacho lo que se habla es más íntimo, es más difícil el trasladar información. Como nosotros trabajamos más en espacios abiertos, con grupos, pues se diluye un poco más el tema ese.

**Vale.**

De todas maneras, hablando del código, no sé si tienes un documento que ha elaborado el Colegio de educadores sociales de aquí de Andalucía, lo tengo que buscar. [Se levanta y mira en la estantería].

(...)

**Y a ver, bueno te iba a preguntar personas y colectivos con los que trabajas (...).**

Menores en riesgo, familias en riesgo, comunidad gitana, inmigrantes, también hay muchos inmigrantes en los programas que yo coordino, y la población general de la zona donde...y trabajo mucho con los centros escolares, con los profesionales de los centros escolares, equipo directivo y demás.

Y también bueno pues a nivel, por ejemplo, en absentismo tenemos una comisión municipal de absentismo, en la que están todos los directores, todos los equipos de orientación educativa, el EOE, y demás. Bueno trabajar con ese tipo de personas, con profesionales y con usuarios.

**Y esos programas que son, digamos que son en espacios abiertos, porque se realizan más...**

Sí, sí, te explico, vamos a ver. Lo que es zona, por ejemplo, lo que es zona en el área de dinamización lo que trabajamos relaciones con las asociaciones...

**Sí que era lo que me comentaba...**

B. relaciones con las entidades sociales. Y en ese programa de dinamización hacemos a lo largo del curso pues, aparte de que estamos continuamente, todo el año trabajando con las asociaciones, ahora esta semana que viene tenemos una semana dedicada al barrio con actividades para toda la población, con charlas, con pasacalles y demás, ¿no?. Ya hicimos una en Navidades, ahora otra en el segundo trimestre, coincide siempre con los trimestres escolares más o menos.

**Ah vale.**

Y después haremos una tercera en finales de curso. Eso es la línea de dinamización.

En la línea de intervención socioeducativa tenemos como dos grandes..., dos grandes patas. Una que es la intervención con infancia y adolescencia que ahí tenemos un centro de atención a la infancia que es de cuatro de la tarde a ocho de la tarde, ahí tenemos niños desde tres años hasta los catorce años, con grupos, con cuatro grupos muy definidos. Cuatro que van de tres a seis, de siete a nueve, por edades, cuatro grupos. Cada grupo tiene un animador sociocultural a su cargo, cada grupo. Y todos los días hacen una hora de deporte que hay un animador exclusivamente de deporte, hacen una hora de apoyo escolar, hacen una hora de talleres, talleres educativos y hacen una hora de actividades y juegos al aire libre.

Dos días a la semana van a un taller de teatro donde tenemos un animador exclusivamente para temas de teatro, teatro y creatividad y demás, todo eso lo hacen en un centro que tenemos específico en el barrio que es el que está San Hermenegildo y a eso van todos los días de la semana por las tardes. Eso es la atención a la infancia y ahí tenemos a todos los menores del barrio, nos sirve para detectar problemas de riesgo, situaciones, si van, cómo van, cómo no van, me sirve para las trabajadoras sociales me preguntan "mira esta familia y los niños están, y cómo van" pues mira los recogen, no los recogen, van solos. Una fuente de información a la hora después de trabajar los casos de menores que tenemos aquí en el equipo.

Tenemos un proyecto de absentismo escolar que también tiene a una persona

exclusivamente para absentismo escolar. El absentismo escolar tiene una comisión municipal de absentismo escolar en la que están todos los directores de los centros escolares, están todos los equipos de orientación, está el inspector educativo, delegada de educación y nosotros, los comunitarios. Y bueno, y nosotros lo único que hacemos es la parte familiar de la, de la intervención en coordinación también con la policía local también que intervienen también en absentismo.

(...)

### **Y ya está. Sí que es así.**

Y estaban en la calle, al final se convierte en expulsado, absentista y aún encima están en la calle, en situación de riesgo. Pues a nosotros se nos ocurrió hace varios años decir, bueno pues cogemos, hacemos un aula de niños que estén expulsados, previo protocolo del centro, las causas de la expulsión y demás (...).

El centro le manda unas tareas durante el período de expulsión, en el cual nosotros le ayudamos a realizar las tareas en esa aula y trabajamos con el alumnado los problemas que han motivado la expulsión.

Trabajamos a nivel de, educativo, a nivel psicológico, cuáles son los problemas que han, los motivos, las causas, que han provocado la expulsión para evitar que haya una segunda expulsión y demás. Esa persona también lleva el aula de convivencia junto con el absentismo.

Dentro también de esa línea tenemos lo que es los trabajos dentro del colegio. Dentro del colegio de Primaria tenemos una persona que tiene horario escolar, que está de apoyo al profesorado. Está en las aulas del centro más conflictivo. El centro pues más conflictivo, mucha población gitana, mucho...

### **Por la situación...**

Por la situación de la zona. Entonces esa persona está en las aulas que le asigna la dire..., el equipo directivo. Está todos los días de apoyo al profesorado en esas aulas que están muy conflictivas, con esos niños más... se llama C. la chica que está allí.

A la vez esa persona sirve de enlace entre el centro escolar y las familias, tema de comunicaciones, tema de tutorías, temas de conflictos y demás, hace de enlace porque además es una persona de la misma situación cultural del barrio, que conoce el barrio, que conoce las familias y demás. Y a su vez nos hace de enlace y de mediación entre el centro escolar y nosotros, a la hora de información, de saber de niños, ella también hace de intermediación.

Esa persona está exclusivamente en el centro escolar de Primaria. Y tenemos otra persona en Secundaria que en vez de ir todos los días, va dos días semana y trabaja con los chavales a través del teatro, y trabaja temas de habilidades sociales, de apoyo al profesorado (...).

### **Con el..., en el centro...**

En el centro CAIA. Que a su vez dedica un día por la tarde a trabajar creatividad con madres, madres y padres. Trabaja teatro con madres y padres por las tardes.

Después lo que es la otra pata de intervención socioeducativa es el tema de familia. El tema de familia nosotros tenemos dos educadoras sociales, una trabaja por la mañana, otra por la tarde, se van alternando. Esas educadoras sociales trabajan precisamente con las UTS, las UTS son las Unidades de Trabajo Social.

**Sí.**

Entonces con las UTS de la zona trabajan familias que el equipo de familia e infancia designa. A esta familia se va a trabajar con ella a nivel educativo y a nivel social. Se le asigna una familia y se, se, se elabora un proyecto de intervención. Tengo por aquí el modelo si quieres después te lo enseño. Se elabora un proyecto de intervención específico con la familia y se hace un seguimiento, se temporaliza y esa es la función que hacen ellas. Aparte de hacer un seguimiento general de todos los menores que están en nuestros programas.

**Ah vale.**

Esas dos personas son las que hacen el seguimiento y tienen información de todos los menores de esos programas, los que son absentistas, los que no son absentistas, los que van y los que no van al centro CAIA. Tienen el seguimiento. Y a su vez estamos trabajando en lo que hemos creado, hemos creado dos mesas una mesa de trabajo sobre salud y una mesa de trabajo sobre educación.

La mesa de trabajo sobre salud la componemos nosotros junto con el centro de salud de la, de la zona, que está en San Juan. El centro de salud da la casualidad que también tiene un programa que también se llama zona con necesidades de transformación social dentro de salud y entonces teóricamente ellos tienen también personal asignado para ese..., para esa..., ese trabajo, para ese programa que tienen ellos. Entonces conjuntamente hemos elaborado un programa en el cual trabajamos, hacemos actuaciones de salud dentro de la zona con las dos educadoras sociales. Ejemplo, el seguimiento puerperal, niños recién nacidos pues el centro de salud lo comunica los niños recién nacidos de la zona y estas dos educadoras le hacen el seguimiento, hacen un seguimiento en el domicilio del recién nacido.

El seguimiento de las vacunaciones, vamos a hacer aún no hemos, la campaña de vacunaciones para los niños que no estén vacunados o estén mal vacunados. Tenemos también la atención a ancianos, de los dependientes, nosotros les facilitamos un listado de los cuidadores de los dependientes, vamos a hacer cursos de formación de cuidadoras de cuidadores, en fin hacemos una serie de intervenciones a nivel de mujer, de jóvenes, de chicas, de menores y demás, en el cual, evidentemente en la zona trabajan las dos educadoras con el centro, con el centro de salud.

Y después tenemos la última línea que es la línea de, la de formación. La línea de formación e inserción que tenemos un centro ocupacional en el barrio con chavales, unos quince chavales y chavalas, hostelería y jardinería, horario de tarde también. Chavales de Secundaria, condición que no falte a clase, que no sea absentista y trabajan todo el tema práctico de hostelería y jardinería y ahora tenemos un educador en el cual se trabajan las habilidades sociales con los chavales.

**Vale.**

Tenemos en ese, nosotros trabajamos con la Fundación Don Bosco, una fundación que se dedica a temas formativos con adolescentes, en un convenio que tenemos con ellos. Con la misma fundación Don Bosco que tiene un centro ocupacional en Sevilla, derivamos chavales del barrio entre dieciséis y diecisiete años, quince y diecisiete años, los derivamos a Sevilla a lo que son cursos específicos que tiene la fundación. Hay, hemos derivado unos catorce o quince chavales. Eso lo coordina A., te puede dar los datos A.

Y la otra línea de la formación es, nosotros tenemos hechos convenios con El Corte Inglés de San Juan, con Hipercor, con FEUE que es una empresa de, de venta, de temas de vehículos, de arreglo de vehículos y de material de coches y con una empresa de reformas de albañilería y carpintería. Tenemos hecho convenios en el cual ellos acogen a

chavales para hacer prácticas y nosotros bueno pues si hay posibilidad de contratación posterior a las prácticas nosotros subvencionamos a la empresa y demás.

Ahora mismo tenemos creo catorce o quince chavales repartidos en...

**En...**

En las diferentes empresas, se llama formación a la carta. Todos los chavales vienen de la zona. Y eso así por encima es lo que..., lo que es el plan, ¿vale?.

**Vale.**

Entonces, todo o tienen actuaciones en el medio abierto, actuaciones dentro, actuaciones muy concretas, se me ha olvidado decirte que la intervención familiar una de las educadoras tiene un grupo de, de mujeres que es la Escuela de familia que tú estuviste...

**Ah vale, fue en la que estuve.**

Estuviste allí, eso es, entra dentro de lo que es la línea de la intervención familiar, ¿vale?.

**Vale.**

¿Qué más?

**Y bueno un poco cómo se realiza, sería la planificación y la evaluación de las actividades, un poco...**

(...) Antes intervenían otras áreas del ayuntamiento en este plan, igualdad, salud y demás. Era un poco yo me lo guiso y yo me lo como y ya está. Entonces había un equipo de una cosa, luego un equipo de otra cosa. (...).

Entonces nosotros cada quince días nos reunimos, yo tengo reuniones de coordinación con todo el equipo.

**¿Os reunís todos?**

Con todos, todo el equipo de zona.

(...)

Cada..., la memoria que hacemos de evaluación es única, va a ser única, lo que sí es verdad que cada uno, cada programa, para su, su evaluación y su memoria concreta. Y la evaluación la haremos, la voy haciendo a lo largo del programa, porque realmente el plan, como todos los planes y como todos los programas inician con una idea y después vas...

**Se va claro, se va modificando.**

Se va modificando, ¿no?. Por ejemplo, las dos educadoras que llevan el tema de educación familiar, inicialmente no estaba previsto que trabajaran el tema de salud. Surgió el, en la mesa de salud, una serie de problemáticas, una serie de actuaciones que podíamos hacer, me pidieron qué personal podía colaborar en esas actuaciones y, y yo lo vi más conveniente, entonces esas dos personas asumen esa...Que eso va evolucionando.

El aula de convivencia no es lo mismo que tenga yo expulsados todo el curso, muchos niños expulsados, siempre, a que haya semanas o meses, o un mes que no haya ningún expulsado (...).

**Vale, vale.**

Por eso el seguir un seguimiento diario de lo que es, de lo que es el trabajo y el seguimiento cada quince días de lo que es el programa. Y la evaluación pues la hacemos conjunta y bueno, se hace su memoria (...).

**¿Que sería anual? La hacéis o no...**

Sí, es anual. La evaluación es anual, con la memoria anual.

**Lo que es la memoria final.**

Sí.

**Vale.**

Y después bueno, todo lo que es la justificación económica y la evaluación que tenemos que hacer con la Consejería, con la, en la Junta de Andalucía. Porque después al año siguiente, ya para el año que viene tenemos pedido de nuevo el plan.

**¿Por qué se renueva cada año el...?**

Cada año sí. Y el plan..., eso es...

**Es un lío.**

Estamos pidiendo, eso ya lo estamos pidiendo hace ya muchos años y además se hizo un intento de que en vez de ser anual fuese cada cinco años, tres años, es que es un lío. Es un lío a nivel de gestión, a nivel de personal, a nivel... [resopla].

**Claro, claro.**

Cada año tenemos que contratar a la gente, ya siempre ir al ayuntamiento cómo los contratamos, la formalidad de la contratación, que si hay que hacer la bolsa, que si hay que hacer la selección y claro, y éste no es un trabajo que tú cada año tienes que cambiar de equipo.

(...)

Entonces si tú dices, mira te da la Junta de Andalucía una subvención a tres años vista, a cinco años vista, pues tú tienes ya, motivos más para ir programando más a largo plazo. Y esto es cada año, esto es una subvención, la Junta va a aportar el 75 por ciento más o menos de presupuesto y la, y el ayuntamiento un 25 por ciento.

El plan nuestro ahora mismo tiene un presupuesto de..., creo que son alrededor de trescientos mil euros. Y hay contratadas unas catorce personas para, para....

Sí.

¿Vale?

**Y bueno, y luego ¿cuál sería el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios?**

Uy [risas].

**Ya cambiando así... Si realmente...**

La educación...

**La educación social.**



Vamos a ver, los servicios sociales han evolucionado mucho desde mi punto de vista pero el matiz asistencial no se le quita a los servicios sociales ni de coña [risas]. El matiz asistencial es una cosa que tiene aquí porque además es una realidad y porque la gente quiere una cosa inmediata, y yo creo que el tema educativo es lo que todo el mundo quiere pero lo más difícil de conseguir.

**Sí.**

Todo el mundo, todos los profesionales sean psicólogos, sean pedagogos, animadores sociales, trabajadores sociales, educadores sociales, quieren un trabajo educativo y es el objetivo de ir educando a la población, de ir educando a la familia, de que en lugar de que venga aquí a pedirte lo inmediato que es la ayuda para..., para la luz, para la vivienda para lo que sea, pues bueno, tú empieces a trabajar, a trabajar, intervengas con la familia para ir cambiando su situación.

Y eso cómo se llama, pues trabajo educativo.

**Ya.**

Entonces la educación y el trabajo educativo es el futuro de los comunitarios. Es el, es el futuro y es la base, 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 siempre de darme recursos, darme recursos pero que nunca va, que nunca vale. Lo complicado es saber llegar a poner en marcha un trabajo educativo con una familia, o con un colectivo o con una población en general, o con, o con una población en general..., ese es la, el trabajo que tenemos que ir dándoles vueltas a ver cómo encajamos el poder trabajar, sobre todo poder trabajar con aquellas familias que más lo necesitan que se trabaje. Porque claro, aquí estamos siempre en lo mismo, si yo monto una Escuela de familia para trabajar la organización del hogar, la concienciación de la importancia de la educación de la escuela, de que los niños asistan y a esa escuelas de familias yo le doy en mi ámbito municipal, le doy su publicidad y me llegan madres y padres que realmente están concienciados, pues entonces, no digo que no valga para nada, porque siempre lo que hagas es bueno pero no llega a las familias realmente que tienen ese, esa realidad.

Quizá el trabajo consiste en buscar estrategias para acercar a esas familias que realmente están en riesgo, que realmente tienen esa deficiencia, acercarlas a esos dispositivos. Ese quizás es el problema que yo veo más en general, ¿no?, porque en sí lo que tú quieres poner en marcha pues en casi todos los sitios pues tiene una... ¿no?, tú lo ves objetivamente y es una buena solución, una Escuela de familias, un programa de tal, un programa de intervención pero el problema es...

**Que también, claro...**

Acercar a esas familias, ¿no?. Entonces tienes que utilizar estrategias, a veces son estrategias que bueno, tú dices bueno y cómo las ayudo. Yo ahora mismo estoy pensando una, una idea con el tema del absentismo, el absentismo en Secundaria es complicado.

**Sí.**

El absentismo en Secundaria y los problemas de conducta en Secundaria, ¿no?, el momento de la convivencia escolar.

Yo montar una escuela de familias para madres de niños absentistas, es una idea nuestra, una escuela formativa, ¿no?, sobre la importancia de la educación. Pero claro, ¿tú cómo haces llegar a esas familias que vayan un día a la semana dos horas a un aula? para que tú les puedas, ¿tú cómo creas ese espacio de encuentro, en el que tú le puedas transmitir como educador social, les puedas transmitir el tema de valores?. Entonces hay por ahí

alguna idea, de decir, bueno pues se les beca, ¿no?, a esas familias ¿no?. Pero son estrategias...

**Están como...**

Claro, son estrategias que son dudosas, ¿no?, tienes que.... Chirrían un poco, ¿no?. Pero bueno, también es decir, mira si a lo mejor estoy yo gastando...

**Pero realmente...**

Recursos que realmente no me sirven, tiene, no tienen nada, no es un medio para conseguir una, unos objetivos con la familia, pues a lo mejor son recursos de decir mira pues durante tres meses vas a asistir a dos sesiones por la tarde, te voy a becar por esa asistencia X dinero, con treinta euros, con veinte euros, con la condición de que el niño, tú hijo vaya al centro escolar que no tenga problemas de conducta y entonces si con, si con esas condiciones las cumples te doy la ayuda.

(...)

**Ahora sería un poco lo..., un poco más de trabajo comunitario y coordinación y todo esto. Así primero sería ¿cuáles crees que son las principales necesidades de aquí, bueno, más de la zona, las necesidades de la población?**

Buf.

**Así muy en general.**

Muy en general. Aquí hay mucho problema, el tema del empleo es fundamental. Así objetivamente. Que pasa en todos lados, ¿no?.

Sí.

Tema de formación, tema de empleo. Después la zona en concreto, mucho tema de formación de valores, tema de visión de lo que es la familia, muchos problemas, aquí hay muchos problemas de salud, muchos problemas de drogadicción, muchos problemas de desestructuración familiar, y sobre todo, esto es muy dinámico. Aquí, a nivel político dicen “siempre está igual el barrio o el barrio cada vez está peor”. Y llevamos trabajando con ellos veinte años.

**Ya claro.**

Digo, “muy bien”. Digo, “te voy a decir, digo, mira la población que había en el barrio hace veinte años y mira la que hay ahora”. Posiblemente, de la población ((que había)) hace veinte años había un diez por ciento. ¿Qué ocurre?. Nosotros trabajamos con muchas familias, familias que están normalizadas o están intentando normalizarse o hacen esfuerzos por normalizarse, cuando se normalizan o tienen o...

**Se van del barrio.**

Se van del barrio.

**Claro es que...**

Es que las viviendas son de treinta y ocho metros, y cuarenta metros.

**Claro, claro.**

Y la gente se va. Yo conozco mucha gente [enfatisa] que se ha ido, pero muchísima, muchísima gente. Se van a otra zona de San Juan, con pisos más, un...

### **Un poquito...**

Mejor, la gente va evolucionando. Evolucionamos los que estamos un poquito normalizados más o los que menos, y cada uno va evolucionando. Cuando se va esa familia que nosotros hemos conseguido, que nosotros, que sobre todo ella ha conseguido salir de ahí, ¿ese espacio quién lo ocupa?

### **Claro, claro.**

Una familia que viene de otro barrio, porque las viviendas cuestan lo que cuestan, una familia que está también desestructurada. Hemos conseguido sacar a una pero hemos metido a otra. Porque claro, si se va ésta no va a venir otra familia normalizada a ocupar ese hueco. Viene una familia de inmigrantes que se junta ahí un montón de gente, o viene una familia gitana de Salamanca, de Alicante, de las Tres Mil y qué ocurre, que eso es una cosa que nunca, nunca para, nunca para. ¿Cuándo para?. Pues mira, a lo mejor el barrio hay que echarlo abajo, y alquilar unas viviendas, eso son infraviviendas. Entonces, ese barrio siempre va a estar ocupado por familias con muchos problemas.

### **¿Por qué no había previsto reformar ese...?**

[Suspira]. Vamos a ver.

(...)

### **Sí, de las necesidades.**

Sí bueno, yo del barrio las necesidades, pues bueno vivienda, todo lo que estás viendo, tema de empleo, tema formación, tema de drogadicción y bueno y yo aquí una labor educativa, educativa, educativa, pero bueno, al final esa labor educativa no, no se ve a largo plazo por lo que te he dicho antes, porque la gente sale.

### **Claro, claro.**

La gente sale y entra otra.

### **Y entra otra, claro.**

Y ahora tenemos que empezar otra veeeeez...

### **Otra vez desde el principio.**

Claro, o sea, desde el principio y además ya con familias que tienen menos ascendencia con nosotros. Claro nosotros hemos tenido mucha ascendencia con muchas familias de aquí, porque nos conocíamos de hace tiempo, y hemos trabajado con ellos, pero ahora a lo mejor viene una familia de...

### **Claro, una familia de...**

[Resopla]

Y además vienen con una..., vienen ya las más condicionadas, porque son normalmente profesionales de los servicios sociales, y ya vienen de otros, de otro lugar y saben muy bien lo que...

### **Sí ya saben muy bien cómo va...**

Como funciona esto.

### **Claro, claro.**

Y esa es una de las necesidades que hay.

**Y bueno, y así más, porque trabajo en equipo ya me comentaste un poco que hacíais las coordinaciones y...**

Sí, nosotros a nivel de equipo tenemos coordinación casi semanal el equipo de familia e infancia, ¿vale?.

**Vale.**

Que ese es un equipo de aquí de los comunitarios, en el cual estamos la psicóloga, los trabajadores sociales y los educadores.

Tenemos coordinación del equipo entero de los comunitarios, del centro, que aquí se añade la graduado social y se añade la coordinadora, ¿vale?, al equipo de infancia.

Y después tenemos la coordinación de cada, de cada plan o de cada programa, que es el que yo te he explicado anteriormente. Eso actualmente.

Anteriormente cuando teníamos la delegación con toda, sí que teníamos coordinación con igualdad, con salud, hacíamos más reuniones de, estábamos en un proceso que era muy difícil de a ver como lo hacíamos..., porque...

**Claro porque eran muchísimos profesionales.**

Mucha gente, mucha gente.

**Un día, una hora que todos pudieran...**

Sí, mucha gente y además hicimos varios intentos de crear un equipo, realmente en vez de una coordinación, un equipo que coordine, en equipo técnico, un staff técnico en el cual por áreas, en vez de por delegación fijas, el tema, todo el tema de familias pues va a coordinarlo, todo el tema de salud, otra persona, pero son, eran intentos que íbamos haciendo...

**Para ver cómo funcionaba...**

Pero estamos hablando de un equipo de mucha gente, estamos hablando de técnicos, técnicos que no son de programas, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve..., estamos hablando de más de quince personas, eso sólo personas, personal técnico después tenemos todo el personal que es de programas, ¿no?. Pero vamos, actualmente para no liarnos es este tipo de coordinación, el equipo de familia e infancia el equipo entero de comunitarios y luego ya, la coordinación interna que tiene cada programa. Por ejemplo, la psicóloga que es coordinadora del equipo de familia e infancia, a su vez tiene su equipo de tratamiento familiar, que no sé si lo hay en Galicia, eso lo hay aquí en Andalucía...

**Creo que no.**

Son equipos específicos que nos manda la Junta de Andalucía, de Protección de Menores...

**¿Y están dentro de servicios sociales comunitarios?**

Están nos exigen que esté físicamente fuera, orgánicamente dentro, pero físicamente dentro, están en otro edificio. Está compuesto por una psicóloga, por un trabajador social y por un educador. Que también sería bueno quizá...

**Claro, porque eso sí que no lo había pensado...**

A mí se me había olvidado el equipo este.

**Porque, ¿pertenece a los comunitarios?**

Sí, sí. Nos paga el cien por cien la Junta de Andalucía. Entonces este equipo, te explico, este equipo se llama equipo de tratamiento [enfatisa] familiar. El equipo de familia y la psicóloga elige qué familias...

**Ah vale.**

Tiene que..., lo elige con unas premisas que viene de la Junta, ¿eh?, un tocho así en el cual te dice qué familias tienen que...

**Vale, vale, que ya hay unas pautas según...**

Que aquí hay polémica entre esto y los comunitarios, te explico. Hay un poco de polémica, en el sentido de que para que una familia entre dentro de este equipo de tratamiento familiar.

**Porque ¿es un servicio especializado?**

Servicio especializado, solamente para eso.

**Pero pertenece a los comunitarios...**

Pertenece a los comunitarios.

**No es un servicio social especializado.**

No, eeh....

(...)

**Es como algo intermedio.**

Está mezclado, por eso era... entonces según el alcance que tenga el pueblo, la población, así están los profesionales, normalmente hay una trabajadora social y un psicólogo y aquí hay un educador que es lo máximo que puede haber.

**Sí, sí.**

Entonces, esto nos manda el dinero la Junta, pero los contratos los hacemos el ayuntamiento.

**Vale.**

Y depende del equipo de familia e infancia, de la psicóloga del centro y está en otro edificio. Que ocurre, que la Junta te dice que para mandar familias a este equipo, tienen que ser familias que tienen que tener indicadores o factores para poder trabajar. Indicadores positivos o..., entonces están trabajando con ellos el tiempo que se haya que trabajar y luego hay que tomar una decisión. Se manda información a Protección de Menores si no se ha conseguido nada, para que tome medidas, o si se han conseguido las cosas para que cierre el caso y demás.

¿Qué suele ocurrir en la mayoría de los casos?. Que o bien las familias más hechas polvo que haya, las que tienen menos indicadores de, menos indicadores, factores positivos de trabajar no los acogen...

**¿El equipo?**

El equipo [risas]. Por lo tanto, lo tenemos que asumir...

(...)

**Yo pensé que se tratarían las familias...**

Claro, eso pensábamos nosotros cuando se inventó. Decíamos qué bien, qué bien que haya venido un equipo para aquellas familias más hechas polvo, desestructuradas, que no sabemos ya qué hacer con ellas, no vamos a coger específicamente a esta gente.

Claro, las trabajadoras sociales dice, “joder, pero si al final me rebota a mí lo, realmente las familias peores me rebotan a mí. Y yo estoy yo, yo sola con el mundo”.

(...)

Que son tres profesionales, claro. Entonces es una cierta polémica que hay.

Claro, yo se lo digo a M. que es la coordinadora, la psicóloga, M. bueno dice pero si es que la Junta nos exige, que tenemos que hacer un análisis de las familias para saber si realmente tienen indicadores trabajables, si hay familias que no tienen indicadores trabajables, para que, no las cogemos. Entonces nos las comemos nosotros, claro, y al final nosotros tenemos que mandar los informes para decir mira o retiras a estos menores o no sé qué, y nos comemos nosotros como aquí se llama, el marrón.

**Eso no debería ser, claro.**

Esto si quieres pues está en otro edificio, yo si quieres hablo ahora con M., ¿vale?.

**Sí, por lo menos para entrevistar al educador.**

Al educador, sí que es T. (...). Y entonces, por ejemplo, M. tiene su coordinación con este equipo, después cada profesional tiene su programa o su personal que tiene.

Más cositas.

**Y ya para terminar, sería cuál es tu papel en el equipo y propuestas de mejora.**

Yo soy el pepito grillo. No, mi papel en el equipo, soy educador y como tal, pero no me toca como educador, nosotros los equipos, el equipo realmente de servicios sociales tratamos todos los temas de todo el mundo.

**Pero un poco más, sería qué aportas tú como educador o por tu experiencia ya de tantos años...**

Yo apporto más como experiencia que como educador.

(...)

**Más el eso, relación con entidades...**

Claro, el perfil comunitario lo aportamos nosotros.

**Claro, claro, a través de todo lo que decías, los centros escolares...**

Centros escolares, centro de salud...

**Actividades, tal.**

Todo eso lo aportamos nosotros, claro. Todo lo que es la visión comunitaria, es lo que nosotros realmente aportamos al equipo.

Después ya en los casos concretos del equipo de familia, pues bueno, la visión nuestra del menor y todo lo relacionado con el ámbito educativo del menor y de la familia pues lo hacemos nosotros, ¿vale?.

**Vale y ya así lo último sería, propuestas a lo mejor de mejora, y si pudieras que te gustaría que se mejorara...**

Buf [resopla].

**No sé cómo decir... un poco la varita mágica esta de...**

No hombre, vamos a ver.

**No sé....**

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, hace que cada profesional se enrosque en su, en su trabajo, y eso para mí es un problema. Y eso todavía aquí no lo hemos conseguido, ni aquí en muchos sitios.

**No ya.**

Ni en muchos sitios. Es cierto que bueno, nosotros aquí en San Juan el equipo profesional lleva mucho tiempo juntos, personalmente no hay ningún tipo de conflicto, no, no es que hombre que siempre las relaciones personales también, no vamos a, no queremos ser escépticos a esas historias.

**No claro.**

Las relaciones personales son las relaciones personales y son muchas horas juntos. No hay realmente problemas, somos personas que..., que personalmente nos llevamos bien y si, no sé, iba a decir en Andalucía, pero en Andalucía somos gente muy espontánea, somos gente muy que vamos, que vamos corrigiendo las cosas día a día. No somos muy formales, en el sentido de la formalidad. Y quizá esa informalidad realmente sea efectiva, sabes porque nos vemos en el pasillo, comentamos, que para aquí que para acá, y a lo mejor formalmente no lo estamos haciendo pero en la realidad lo estamos haciendo.

Pero sí que es verdad que se debe de formalizar más ese tipo de coordinación, ¿no?. Creo que los educadores sociales, y digo en general aquí en Andalucía los trabajadores comunitarios deberíamos vender más nuestro trabajo, vender bien...

**Sí.**

Vender bien el trabajo, de escribir más sobre lo que hacemos, de presentar más nuestro trabajo en foros, jornadas y demás...

**Congresos...**

Nos da siempre un poco de reparo de ir, porque creo que se hace muy buena labor, se hace muy buena labor, lo que pasa que no está reflejada. Y a veces zonas o sitios que hacen menos trabajo en la realidad venden mejor el producto. Y creo que aquí una propuesta de mejora sería esa, salir más a foros y a sitios que nos da un poco de reparo y vender más, vender más el trabajo.

Nos falta de vender nuestro producto incluso dentro de lo que es el ayuntamiento en general, nosotros aquí hacemos un montón de actuaciones y de trabajo y eso no está, no se ve en el..., en el resto del ayuntamiento, nos ven un poco como el cajón de sastre...

### **Un poco el todo lo que no se sabe muy bien para dónde...**

Sí, y eso también nos falta a nosotros, nos falta. Porqué, porque somos mucho personal, quieras que no somos mucha gente trabajando y... y realmente pues bueno, nos achacan de que bueno, que somos muchos pero qué realmente hacemos. Qué ocurre, que muchas de las cosas que nosotros hacemos... es poco vendible, yo como vendo que voy a trabajar con una familia porque la familia está hecha polvo y que yo le voy a ayudar a que al niño lo atienda mejor. Esas cosas no se pueden...

### **Tampoco se ven...**

No. Tú haces un muro y se ve que el muro está hecho y la casa, muy bonito, y el parque está tal y hay un arbolito ahí puesto. Pero bueno, la evolución de una familia cómo se ve.

Es lo que yo te hablaba antes del barrio, "es que el barrio siempre está...", claro pero es el barrio está porque el barrio es una cosa viva, no es una cosa ahí estática, no es un parque, no es un ladrillo, no es una casa, que tú la pintas, que tal. Está muy fea la casa, porque está, la pinto y ya, ¡qué bonita ha quedado!. Un barrio son personas y van cambiando, van entrando y van saliendo, ¿no?. Entonces pues eso quizá el saber realmente venderlo lo que estamos haciendo a nuestros compañeros del ayuntamiento, a la población en general y realmente a otros profesionales es importante, ¿vale?.

### **Vale.**

De todas maneras aunque esto ha sido una... largo, tú vas a estar aquí más días, tú vas viendo que no hay ningún problema...

### **Vale, si tengo así alguna duda...**

Algunas dudas, ya tú me vas preguntando y eso. (...).

### **Vale.**

## **Entrevista 39**

**Día:** 28 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** por teléfono.

**Duración:** una hora aproximadamente.

(...)

Pues sobre todo se ha tratado cambiar la dinámica de trabajo, que se está consiguiendo... a medias, pero bueno sí, más o menos se está detectando que más o menos se está consiguiendo, hay cosas que..., aspectos bastante a mejorar y es el hecho de que todo el trabajo que se hace en la barriada tenga difusión. Ese es el objetivo principal. Tenemos un objetivo doble, pero el objetivo principal era, los dos objetivos principales era, uno, por un lado, que lo que se lleva a cabo en la barriada tenga difusión tanto en la barriada como fuera de ella.

### **Uhum.**

Como el centro CAIA, que era el antiguo comedor escolar que teníamos nosotros.

### **Vale.**



Un comedor social que como las escuelas ocupacionales que han sido novedosas este año, como todo el trabajo de, con la gente, pues minoría gitana y demás. Pues todo eso junto con la siguiente finalidad que es el contacto con las entidades sociales de la barriada, como las asociaciones vecinales, las deportivas, culturales y demás, pues todo digamos es hacer..., aglutinarlo y crear redes sociales que integren todos estos apartados de forma que si hacemos un trabajo en el centro CAIA que es nuestro municipal...

**Uhum.**

Pues que también participen gente de las entidades vecinales o que estén informados gente de las asociaciones culturales para darle difusión, o que se hagan encuentros entre todas las entidades, con participación activa nuestra, en fin, todo ese amasijo de información que yo tengo y de contactos que creamos pues hacer contenidos comunes, ¿no? (...).

**Vale.**

Entonces hay actividades deportivas, participativas, formativas, culturales y educativas, ¿no?.

**Vale.**

De forma que, que bueno, ahí se integran todas las actividades de que proponen tanto las entidades como todos los dispositivos que tenemos nosotros municipales en la zona, en la barriada, junto con algunos dispositivos que también tratamos de buscar la participación fuera de ella.

**Vale.**

¿Sabes?

(...)

**Vale, vale. Y bueno un poco así como, no sé la otra parte más de dinamización, o sea, refiriendo más al trabajo comunitario de relación con entidades, como se lleva a cabo esa, no sé...**

Eso sí te digo yo estuve el año pasado trabajando en el monumento.

**Sí.**

¿Vale?, en la barriada de Loreto. Entonces esta forma de trabajar es la que se pretendía implantar aquí en Santa Isabel.

**Vale.**

De todas maneras sí te digo que son dos realidades totalmente distintas Santa Isabel de Loreto, ¿no?. ¿Por qué?, porque las juntas directivas que hay aquí en Santa Isabel, son gente con menos preparación, hay más digamos, posiblemente un poquito más politizado que en el Monumento y demás. También es verdad que hay asociaciones que tienen poca dinámica, que no vaya más allá de un simple bar, ¿sabes?.

**Sí.**

Y entonces pues evidentemente el trabajo es más...

**Es más difícil.**

Complicado, complicado. Pero sí es verdad que ha tenido una buena aceptación y que..., y que bueno, que poco a poco se van consiguiendo también algunos logros. También es verdad que aquí la participación siempre es mayor que en el Monumento, en todos los ámbitos.

**¿Sí?**

Sí, la participación social es bastante, bastante mayor que en el Monumento y..., y bueno, cualquier cosa que tú planteas pues generalmente siempre, siempre participan.

(...)

**Vale. Uhum.**

Uhum. También se les ha planteado informática y módulos formativos, lo que pasa que en principio lo que más les interesa es el tema de la informática y de momento no se ha podido tal porque están acostumbrados a que eso también lo pague el ayuntamiento y el ayuntamiento no puede pagar...

**Claro, ordenadores para toda...**

No, no, sobre todo, ya no los ordenadores, las sesiones formativas.

**Bueno, claro.**

Date cuenta que yo lo podría hacer. Pero, primero, por marketing no me interesa que yo sea el que hago todo. Porque entonces lo que te asocian es como un monitor que va allí.

**Sí como que dependen de ti todo el tiempo para todo.**

No y que es el mismo monitor para todo y entonces no..., para ellos no es significativo un curso que siempre viene el mismo monitor. Si se da no sé qué viene un monitor, si se da no sé cuánto también viene el mismo monitor.

**Ya.**

Si se da no sé cuánto viene el mismo monitor, ummm, no es significativo.

(...)

**¿Y cómo se hace, o sea, lo que es la evaluación por ejemplo, de dinamización de formación se hace al final de año o cómo se...?**

(...)

La evaluación nosotros ahí jugamos mucho con el tema de números, de alumnos que se han matriculado, sobre todo inscripciones que se han realizado para el tema de nuevas demandas, el tema de alumnos, o alumnos o alumnas que han sido contratados por las empresas, otros que de alguna manera... Han conseguido trabajo a raíz de esta formación y tal. Nosotros nos, nos regimos sobre todo por los datos y la evaluación que hemos hecho nosotros durante las sesiones formativas.

**Vale.**

¿Eh?. Y después durante el curso, evidentemente, sí tenemos evaluación de proceso.

(...)

### **Y la otra cómo sería, con agentes, con gente que participa pero no...**

Todos los dispositivos que participan, por ejemplo el centro CAIA, la escuela tal, la escuela ocupacional, el grupo de familias, toda la gente que..., los coles y todo el tema. Todos esos hacemos una reunión conjunta, hacemos un par de reuniones antes de la semana o tres, en función de lo que nos haga falta de coordinación y hacemos una reunión final de evaluación.

**Vale.**

¿Vale? (...).

Posiblemente es preferible dar una imagen, y verlo todo como que ha salido casi todo bien y lo poco que ha salido mal vamos a mejorarlo.

**Vale, vale. Uhum.**

¿Sabes?. Y tampoco hacer leña del árbol caído porque lo que crea es desmotivación en la gente, crea sensación de que todo se ha hecho mal.

**Ya.**

Crea un mal ambiente, que...que no es que no se ve, o sea, no es que no haya que evaluarlo pero sí me gusta siempre en las sesiones de evaluación potenciar más lo positivo y simplemente dar solución a lo negativo y poco más. No recrearnos en lo negativo y sí recrearnos en lo positivo.

**Vale, uhum.**

Vale.

**Y bueno, (...). Bueno, pues a ver, ¿cuáles serían como las principales dificultades, las principales dificultades que tienes para llevar a cabo tu trabajo?**

Son dos, son totalmente distintos los dos ámbitos en los que trabajo, ¿vale?.

(...)

Eso hay un poquito el..., el tira y afloja que suele haber con las entidades. También las entidades tienen sus propias estrategias colectivas de negociación con el ayuntamiento porque al fin y al cabo, aunque tú lleves un programa concreto o dos programas concretos a ti te ven como ayuntamiento y cualquier problema que tengan ellos con otra Delegación, como por ejemplo puede ser Urbanismo que les tenga que, o infraestructuras que les tenga que, que les haya prometido un arreglo pues todo eso te incide a ti indirectamente, ¿eh?, y lo peor es que tú posiblemente es que ni te enteras.

**Ya, ya, ya, ya.**

¿Sabes? Yo no me tengo porqué enterar de si en urbanismo le ha, le ha prometido que le van a hacer un arreglo de tal a su..., a su sede. Que generalmente las sedes suelen ser sedes municipales casi todas. Entonces pues eso te incide también, te incide negativamente, ¿no?.

**Uhum.**

Después también, pues lo que te he comentado antes, los accesos a recursos para tú poder ofrecer a las entidades.

(...)

**Y bueno y después sería más que nada ¿cuáles crees que son...?, ¿tú como educador en servicios sociales, en el plan y tal, cuáles son las principales habilidades que tienes que tener para tratar con las asociaciones**

Pues mira en principio hay que tener dotes de mediador por un lado, quizá eso se sale un poquito más de lo que es educador social puro y duro, pero bueno, como un trabajo de (...) que también estás trabajando con gente y en cierta manera también estás educando a la élite de estos grupos, que son los líderes de...

**Del barrio digamos.**

De las barriadas. Pues también tienes que tener dotes de mediador y de, en cierta manera de...dotes de, de comunicación bastante importantes. Debes de saber relativizar muchísimo toda la información que te llega, la mayoría de la información que te llega es sesgada, pues sólo se, eh, te informan por un lado de lo que les “conviene”, y por otro lado de lo que conviene institucionalmente. Y un poco hacerte una idea común y saber también qué decir en qué momento, es muy importante, ¿no?. El hecho de ganarte la confianza de estos líderes es muy importante.

**Uhum.**

Por eso para que recurran a ti, te refuerza doblemente. Porque te refuerza de cara a ellos y al barrio y por otro lado te refuerza también de cara a tu entorno laboral porque ven que la gente te hace caso a ti y entonces los compañeros pues si sabe que tú te has ganado el respeto de las entidades, pues los propios compañeros es lo que hablábamos antes...

**Sí, recurren a ti también.**

Te transmiten la información y te utilizan de canal para ellos, ¿no?. Con lo que tu imagen también se refuerza notablemente.

Hay que saber también poner muy bien los límites porque son personas que están muy acostumbradas a buscarte el..., no me acuerdo como es la expresión, pero viene a ser como que “si a este lo has dado a mí también me lo tienes que dar”.

**Vale.**

O ¿si a este se lo has conseguido porque a mí no?

**Vale, vale.**

Entonces tienes que saber poner muy bien los límites y saber muy bien, tener siempre la justificación de por qué haces las cosas.

**Vale, que no sea sólo porque sí porque...**

Exactamente. No sólo digamos “comprar” a las personas, sino en cierto modo dárselo, darlo con criterio, por merecimiento por esto y por lo otro. De forma que aunque se cabreen porque tú no se lo has dado pero que saben, ellos realmente saben, esto es como el trabajo con adolescentes, saben realmente de que tú estás siendo justos. Aunque se vayan cabreados. Para la siguiente vez ya no te lo van a solicitar, de esa manera al menos.

**Sí.**

(...)

**Sí, sí, sí, sí (...).**

Eso es lo que van buscando porque las trabajadoras sociales como hacen, date cuenta de

que aquí las trabajadoras sociales hacen informes sociales y meten a trabajar en el ayuntamiento a pocas horas a gente en función de los programas que vienen de la Junta o de Diputación..., pues qué pasa la gente que, los que rápido se corre la voz es más fácil. “Oye quillo, que estoy sin contrato, aquí contratan a veinte horas, o veinticinco horas y es de barrendero”.

**Sí.**

Eso es lo que me interesa a mí.

**Claro, claro, claro.**

No es que con este programa te tienes que hartar de subir tablas a un quinto, buf, es que eso a mí no me interesa.

**No ya.**

Como la problemática aquí es grave de drogadicción y demás, y de venta y tal, pues también quieras o no eso influye. Hay familias que lo que viene aquí es a sacar y a lo mejor luego está vendiendo por aquí y por allí pues no le interesa...

**Grandes esfuerzos tampoco.**

Claro, le interesa un poco lavar su imagen. No voy a estar trabajando aquí... ¿sabes?. Es todo el mundo nos gusta eso. A mí me gustaría de estar cuatro horas ganando dos mil euros y pues, sin doblarla, con una secretaría, ¿sabes?, pero... Claro, eso por ejemplo, es una de las críticas que en San Juan, a nivel San Juan, ha habido siempre. Que todo lo bueno se lo han dado a la gente de esta barriada.

(...)

**Y a lo mejor, así como en servicios sociales en general que te gustaría. Bueno, ¿cómo ves la educación en servicios sociales?. O sea, ¿el papel que tiene la educación en los servicios sociales comunitarios y qué se podría mejorar?**

Hombre, servicios sociales lo que está es estructurado muy jerárquicamente orientado sobre todo al trabajo social más que a la educación social ¿vale?. El tema de la educación social está muy, muy digamos..., sustentando por programas, que no tiene una...

**Una entidad...**

Una entidad pues tan propia. Posiblemente eso hace que los programas que se llevan a cabo, todos los orientados educativo-sociales, se vean como de segunda... como te diré yo.

**No tienen el mismo valor, ¿no?. No están igual de reconocidos.**

Exactamente, un valor más inferior. Sin embargo, sin embargo, las trabajadoras sociales y la coordinadora sí le dan muchísimo valor, porque son recursos y que con los que, de los que ellas se valen para poder derivar a gente que tienen en trabajo social.

**Uhum.**

Demandas sociales, usuarios que tienen. Sin embargo, el hecho de que no haya plantillas tan estables que lleven esos programas... aunque después a lo mejor para el trabajo pues igual que en todos sitios, para el trabajo más duro, más tal. Más duro no, o más de batalla, pues se contraten todos los años monitores y demás, al no haber tanto personal estable, los únicos que están es O. por un lado y G. por otro, para muchísimas cosas, pues hace

que en cierta manera pierda un puntito de valor.

**Sí, porque aparte tampoco puedes planificar muy a largo plazo, ¿no?, si realmente no sabes si va...**

Claro, y el hecho de que la mayoría de los programas abarquen solamente nueve meses, ¿no?

**Claro, claro.**

Es que tú en tres meses un programa, por ponerte un ejemplo, un programa de prevención de drogodependencias no puedes pararlo en verano que es cuando generalmente se inician los niños en el consumo porque tienen más tiempo libre, van más con los compañeros, están más desocupados...entonces no puede eso pararse ahí.

**No ya.**

¿Sabes?. El tema del empleo, la gente sigue desempleada en verano. El tema de dinamización con entidades, las entidades siguen funcionando en verano.

**Sí, claro.**

¿Sabes?. El tema de tal. Este año por ejemplo no hay escuela de verano, se ha reducido mucho dinero por la escuela de verano. Entonces eso era un trabajo bastante...

**¿Porque la escuela de verano qué era?**

Es como el centro CAIA pero también tenía actividades deportivas de piscina, en horario de mañana, en verano, un horario un poquito más reducido, tema de salidas también a Guadalpark, a centros acuáticos, en fin.

**¿Y eso no se va a hacer este año entonces?**

Este año no, por motivos económicos. El año pasado se hizo una edición más reducida y este año es que no se va a hacer.

**Vale, vale, vale. Uhum.**

¿Sabes?

(...)

**Vale, vale, vale, creo que era así todo lo que te iba preguntar.**

#### **Entrevista 40**

**Actitud:** positiva.

**Día:** 7 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** oficina del centro.

**Duración:** 20 minutos aproximadamente.

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso identifica con claridad a la persona entrevistada]

## **Entrevista 41**

**Día:** 8 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** despacho.

**Duración:** 8:30-8:45 h. (15 minutos aproximadamente).

(...)

### **Sí, el barrio de Santa Isabel.**

El barrio de Santa Isabel en el cual las distintas actuaciones que está haciendo el ayuntamiento no tienen el fruto creo yo que debería tener a pesar de que el dinero que se está invirtiendo es un dinero bastante amplio, no estamos hablando de que estamos invirtiendo ahí seis mil euros; sino que podemos estar invirtiendo...

### **Aparte, muchas personas contratadas, parece que hay mucha gente allí trabajando, ¿no?**

(...) Entonces, un primer trato con las personas pero no en el propio centro, que es verdad que tienen que estar en el centro, pero que tienen que salir y hay otro tema que a mí me preocupa mucho (...) y es el tema del absentismo de los chavales, sobre todo de esa zona.

Entonces, ahí sí es verdad que hemos podido reaccionar de otra manera, porque son programas que podemos decir que no son financiados, no son cofinanciados con la Junta sino que la mayor parte de los recursos son propios, son propios del ayuntamiento, entonces ahí ha habido una mayor posibilidad de darle un impulso al absentismo. Quizás por mi formación (...), pues era un tema que me preocupaba. Y son temas, y los datos que teníamos del año pasado yo considero que son alarmantes, entonces hemos obtenido ya en la mesa de absentismo lo he podido decir, hemos creado las distintas comisiones técnicas en las cuales yo creo que tiene que haber menos de política y mucho más de actuaciones con las propias familias, con, poner en contacto a los servicios sociales comunitarios, a los centros, al equipo de tratamiento familiar e inclusive -algo novedoso- la policía local que se ha dado instrucciones políticas de que deben dirigirse a las casas de los niños, en contacto con los propios colegios, para que vaya allí la policía local y notifique de que está allí el niño, no está el niño, y si está el niño porqué está y porqué no está.

Entonces estamos haciendo una serie de actuaciones en ese sentido que me parece que son importantes con respecto a lo que había y con lo que percibo yo que hay en los pueblos de los alrededores o colindantes y nuestro objetivo es pues en cierto modo que disminuya el absentismo porque yo creo que todo esto, todo lo que es servicios sociales comunitarios, tiene distintas patas, pero una de ellas es la educación o coeducación. Y la educación y coeducación empieza dentro de los centros escolares, si los niños no van mal lo llevamos.

### **Sí.**

(...) Y ahora, desde hace poco, la ley de dependencia que bueno, que es verdad que es un recurso que en cierto modo viene subvencionado viene pagado podemos decir por la Junta, pero que a nosotros nos está creando también un trabajo extra, porque al fin y al cabo el ciudadano al que le estás prestando el servicio al primero que va a protestar, como pasa en casi todo es al ayuntamiento. Y a nosotros eso pues, a pesar de que nosotros no recibamos una propia, un propio dinero para este sentido, sí se está notando una especial interés de que los servicios que estamos prestando que actualmente están generalizados, pero que esos servicios sean lo más decentes posibles porque...

(...)

Esto es, y esto yo creo que los servicios sociales comunitarios es algo que tienen que evolucionar, tiene que ser bastante dinámico.

**Los cambios seguramente en esa barriada, seguramente se harán cosas que no se ven, en el sentido que...**

Claro, el problema de la barriada, es que, que lo que es actualmente las políticas que estamos haciendo están más que intentando solucionar un problema lo que están haciendo es de plan de choque, te hemos puesto ahí el muro y de aquí no se pasa, ¿no? (...). Ahora se ha empezado a estrechar, cada vez más, cada vez más, cada vez más, hasta que, ojalá llegara el día o el año en el cual no tuviéramos que tener este programa ciertamente, eso. Sino hacer un programa diferente en el cual...

**Que la gente tenga otra...**

Otra percepción y que tenga pero eso claro. Por eso te digo que eso viene de la propia educación de los chavales en los centros educativos y nosotros tenemos una parte y los centros educativos tienen otra. Y las familias el tercer pilar que es fundamental tienen, creo yo que la parte más importante. Porque si la familia no lleva a los chavales al colegio mal andamos.

**Vale, pues en principio era lo que quería saber. Pues muchas gracias también.**

De nada.

#### **Entrevista 42**

**Día:** 13 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** aula del centro CAIA (Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia).

**Duración:** 9:30- 10:10 horas (40 minutos aproximadamente).

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso - vinculado a un programa específico- identifica con claridad a la persona entrevistada]

#### **Entrevista 43**

**Día:** 13 de abril de 2010

**Lugar de realización:** despacho del centro de servicios sociales.

**Duración:** 13.30-14.10h (40 minutos aproximadamente).

(...)

Bueno pues lo que estamos haciendo aquí es coordinar un poco todo lo que es el tema de asociaciones [suena el teléfono].

Que el tema es que estamos coordinando un poco lo que es la actuación de las diferentes asociaciones, aunque cada asociación pide subvenciones a todos los demás como estamos dentro del mismo programa, del proyecto que está subvencionado por la Diputación, lo



que hacemos un poco es coordinar las actuaciones de esas asociaciones. Después por otro lado tuvimos nuestros propios programas, dentro del propio programa, nuestra forma de diferentes actuaciones.

(...) Claro, no, sí tienes unas líneas generales que te dan, pero después tú te tienes que adaptar a la realidad que hay allí y darle forma al proyecto y darle contenido a ese proyecto.

**Claro, claro. Vale.**

Porque si tienes una línea que es coeducación que tenemos por las tardes clases con los niños de temas de ayuda, algún aula social en la que se van trabajando valores, en el que se va trabajando el apoyo educativo y entonces pues verás, que son varias líneas abiertas. Está el tema de mujer, el tema de salud, el tema de..., pero con inmigrantes también, inclusive. Estamos intentando acercarnos también a ese tipo de población, que allí no hay tanto como a lo mejor en el barrio alto, pero no queremos dejarnos ningún sector, entonces tú le vas a dar forma a ese proyecto.

**Vale. ¿Y cuáles crees que son las principales habilidades que tienes que tener en tu trabajo, como..., sí para relacionarte con...?**

Hombre yo creo que tienes que ser una persona, yo te lo digo desde mi propio juicio.

**Desde tu propia... experiencia.**

Desde mi propia perspectiva.

**Claro.**

Desde mi propia perspectiva. Primero tienes, importante las personas, a mí por lo menos, si ya tienes esa base te preocupan las personas es un poco como que, bueno, como tienes eso en la mente, tienes esa preocupación pues tienes que buscar recursos. Por supuesto, tener habilidades para buscar esos recursos, vas buscando, bueno... Y yo creo que tienes que ser un ser humano, una persona muy sociable, preguntar, hablar con todo el mundo, porque muchas veces en la misma calle vas encontrando soluciones...

**Claro, claro.**

O te van dando otras vías o te van dando explicaciones. Entonces tienes que ser alguien muy, tienes que ser dialogante, tienes que planificar, tienes que saber planificar, eeeeh, yo creo que serían esas un poco..., y motivar a la gente. Yo creo que sería un poco la motivación, la planificación y lo que es un poco la comunicación. Que serían los tres pilares fundamentales para....

**Ya para desarrollar tu trabajo. ¿Y cómo hacéis por ejemplo el seguimiento, la evaluación, lo hacéis al final de año, o como se va haciendo eso de...?**

Esto como estructuramos, al final se van haciendo evaluaciones. Aunque la evaluación por norma general se hace al final cuando termina ya lo que es el programa y se vuelve...es cuando se hace un poco la revisión de todo lo que se va haciendo. Lo suyo sería hacerlo de forma procesual, aunque lo vayamos viendo y vemos cosas que decimos "bueno esto no funciona", sobre la marcha vamos retirando cosas o vamos poniendo cosas en marcha, según vaya funcionando o no. O según se vaya viendo si tienen salida o no, quiero decir eso es hacer una pre-evaluación pero evaluación con estadísticas o con...de carácter formal no hay hasta la finalización de lo que es el programa. De carácter formal [enfatisa] que se están haciendo continuamente evaluaciones.

**Valorando con tus compañeros...**

Sí, se va valorando, se va actuando, se va cambiando, entonces...

(...)

**Y bueno, no sé así, un poco ¿cuál crees el papel de la educación en servicios sociales comunitarios?. Tú crees que se fomenta suficiente la parte educativa o es más asistencial o...**

Hombre, yo creo que sí. De parte de lo que son los trabajadores aquí, la verdad es que yo creo sí que yo que sí se fomenta mucho lo que es la parte educativa. Lo que sí también te digo que los usuarios lo que vienen es a la parte más de..., no tanto educativa sino un poco más de prestaciones.

**Ya.**

Qué prestaciones que me vas a dar, además cuando, muchas veces da un poco de pena porque cuando se motivan por temas educativos o temas preventivos es porque van a recibir una prestación.

**Ya.**

Entonces es un poco triste que porque tú recibas una prestación tengas mayor interés en participar en esto. Entonces, pero que la educación sí está muy presente en cada uno de los programas y..., y verás, por parte de lo que son servicios sociales comunitarios, ¿eh?. Está presente en todo momento y yo creo que lo estamos llevando hacia afuera. Que los usuarios sean conscientes de eso, no sé tanto. De todas maneras cuando falta algún programa o no se da, también lo echan de menos.

**Vale, que ellos también luego ya...**

Sí, ya lo ven como algo más que está ya instaurado, como que está ya, forma parte de lo que es el programa o sea que ya, como qué ha pasado porqué habéis quitado esto, con lo bien que estábamos aquí.

**Vale, vale, vale.**

**¿Y tú entonces tendrías coordinación con un montón de centros educativos...?. O sea, me refiero un poco el trabajo en red, en coordinación con otros servicios...**

Hombre, claro, yo personalmente pues fíjate tú para poner en marcha un montón de cosas pues desde la Delegación de mujer en la delegación de mujer tuve que hablar con F. para el tema de abogados..., de ver lo que es temas legales, para temas de lo que es de animación o temas de mujer y con... por ejemplo con U., para temas de formación de género, información y temas de trabajo.

Después, con juventud, con..., verás es que estamos coordinados y estamos en coordinación intentando mantener tanto con todo lo que es al ayuntamiento desde estadística hasta..., sí, hasta recursos que a lo mejor B. está más pendiente de eso.

**Sí.**

Pero con todos, en realidad con todos los sectores.

**Vale.**

Con..., un ejemplo, con Salud, con..., es que todas las Delegaciones.

**Vale. Porque... ¿tus actuaciones serían más de carácter comunitario no tanto trabajo individualizado, no, o sea, por lo que entiendo?**

Sí, verás, es más de carácter comunitario pero también hay atención, o llevamos a cabo porque, por ejemplo, hacemos visitas también nosotros de carácter puntual a personas que a lo mejor están, nos han dicho pues están solas, y hemos atendido individualmente casos familiares. Y entonces después lo que sí hemos hecho, hacer un escrito, o hacer algo y se ha derivado a la trabajadora social o a la educadora social que está aquí.

**Vale, vale.**

Pero sí, sí. Nosotras hacemos como de ojos para, para que ellos vean todo.

**Sí vosotras detectáis alguna cosa en el..., en esa zona también se lo...**

Sí, damos toda la información. Es que estamos, eso, somos los que estamos ahí.

**¿Y cuáles son las principales dificultades para llevar a cabo tu trabajo?**

A mí por ejemplo, por supuesto el tiempo que muchas veces es corto, más que para atender este tipo de cosas... Hay cosas que a lo mejor te surgen por las tardes, porque a lo mejor, e inclusive los sábados, los sábados que no trabajas cuando te ven por la calle también te preguntan.

No pasa nada, a mí no me, verás no me preocupa tanto, no me, no me preocupa, la verdad es que no (...).

Eeeeh, pero, yo creo que más, los recursos quizá y bueno, quizás la coordinación. La coordinación un poco difícil, porque aunque todos queremos coordinarnos después cada uno queremos hacer las cosas a nuestra manera.

**Claro.**

Entonces vamos tirando y como el tiempo es uno de los recursos que tenemos más limitados, cuando vemos que hace falta tiempo pues, “venga ya, vamos ¿no?”.

**Sí como que...**

Sí, entonces vámonos al tajo tenemos que terminar esto, concluimos, vamos hacia delante y ya nos olvidamos de la coordinación.

**No ya.**

Porque empezamos muy bien, empezamos muy bien a coordinarnos, empezamos muy bien a llamarnos “oye, qué tal, cómo está esto...”. Sí hay mayor información y mayor difusión porque vamos a intentarnos mandar todas las cosas a todos, pero aun así sigue faltando un poco eso.

**En ese sentido, como propuestas de mejora sería un poco esa, ¿no?, o...**

Sí, yo pienso que aquí como propuestas de mejora, yo inclusive, yo crearía un punto o algo, crearía un punto como si sirviera de nexo de coordinación pero de todo. A ver si me explico, no una coordinadora de un programa, otra coordinadora de otro programa, sino un coordinador general que llevara un poco y que fuera la fuente que recogiera toda esa información y que difundiera toda esa información.

**Porque eso no sería..., porque por ejemplo no sé...**

Está mejorando y también con temas de televisión y eso pues también. Porque también se creó que, cada vez que se hace alguna actividad nos lo van enviando a nuestros propios correos. Hombre porque si somos nosotros los que, aunque sean de otros programas nuestros compañeros los que...

**¡Si vosotros no lo sabéis!**

Claro, es que muchas veces pasa eso. “Oye es que van a hacer tal actividad”, ¿Qué van a hacer esa actividad? ¿Quién, dónde, cuándo?. Entonces muchas veces nos ha faltado esa información. Ya, ya te digo que con el tema de televisión que...y radio y demás sí ha habido una mejor coordinación y mayor difusión hay. Está mejorándose pero todavía creo que falta.

**Vale, vale. Y luego, así una última pregunta lo que sería...ya lo último de la ética, de la confidencialidad..., cómo...**

La confidencialidad.

**Sí, todo eso de confidencialidad de los datos y tal. No sé si...**

Hombre.

**Es difícil al coordinarse con tantas, con centros educativos, con asociaciones, bueno no sé.**

Hombre, verás, es que yo creo que tiene que primar, primero la persona. Yo qué sé para mí es que es importante. Muchas veces los datos, es verdad que hay que respetar, yo soy la primera que piensa que hay que respetar esa información y esos datos que son personales, que a nadie le gusta que estén por ahí rodando, pero también creo que la..., si la persona o la persona a la que estamos tratando o estamos trabajando con ella no puede solicitar esos datos y queremos facilitarle ciertos recursos yo creo que se..., debería de accederse un poquito también a ellos. Yo creo que hay algunos..., algunos datos en los que sí debería estar un poco, de hecho si te das cuenta Laura por lo menos yo lo veo así nuestros datos los tienen en Internet, los tienen en cualquier bolsa, te llaman desde seguros, te llaman de cualquier lado (...), y tienen tú teléfono, no sé porqué muchas veces cuando tú vas a hacer un trabajo social te ponen tantos impedimentos. Cuando tú a lo mejor lo que quieres es un bien para esa persona.

Entiendo el recelo, pero una vez que tú expliques lo que es el caso no entiendo porqué tanto impedimento.

**Claro, claro.**

Claro, eso es una cosa personal también.

**No sé si a lo mejor con el centro de salud es más difícil o no, porque es una institución un poco...**

No, cuando se ha pedido a lo mejor alguna información de temas, de carácter, o de temas así de salud y le hemos pedido a lo mejor información sobre esa persona, han abierto el expediente y nos lo han comentado, no nos lo han dado pero nos han dicho “pues mira, no tiene nada de salud mental o mira sí se ha hecho estudio de tal caso, o mira sí lo lleva tal Doctora”.

**Vale.**

Vale. No hemos tenido así impedimentos..., además con ninguna institución. Y aquí tampoco con los colegios, la verdad que tampoco aquí con los colegios. Sí es verdad que a lo mejor nos han dicho hacerlo por escrito, también lo veo lógico. Verás sí...

**Para, si tienen cualquier problema que quede ahí constancia.**

Constancia. Pero vamos, con ninguna institución aquí de la zona hemos tenido ningún tipo de problema. Que a lo mejor ya te vas fuera, sí.

**Sí, claro.**

Sí, ya es difícil porque claro, también es normal porque no..., tú no tienes un referente que tú digas voy a llamar por teléfono a ver si esta persona trabaja allí o no trabaja. Entonces tú tampoco vas a dar los datos allí...

Pero bueno aun así inclusive aunque sea fuera, imagínate en Sevilla y lo que te he dicho, hay ciertos datos que a lo mejor no vas a decir, o no vas a obtener personalmente. O tienes que crear ciertas autorizaciones para trabajar con esos casos.

**Claro, claro, vale.**

Ya te digo que son cosas, hablarte por hablar, pero...

(...)

**Bueno, pues yo creo que así de lo que te quería preguntar ya era así lo que quería saber, si de tus funciones, de cómo se coordina el trabajo y tal.**

Espero que no se me olvide nada, seguramente cuando termine de hablar contigo que digo, "ah, ya se me ha olvidado algo".

(...)

Además eso, San Juan, yo que he vivido mucho aquí en esta zona y tal, está cambiando mucho. El tema de inmigración, está llegando mucho inmigrante, al estar cerca de Sevilla pues...

(...)

**Que también, que vienen de Sevilla a lo mejor.**

Que está muy bien. [Conversamos acerca de los estudios de caso que estoy realizando en la Tesis Doctoral. Me da su correo electrónico y nos despedimos].

#### **Entrevista 44**

**Día:** 7 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** despacho en el centro de servicios sociales comunitarios.

**Duración:** 45 minutos aproximadamente.

**Vale, y un poco también sería, bueno no sé un poco aquí cómo funciona el horario de los educadores, si es de mañana...**

Mira eso va a depender mucho de, yo siempre pienso que el tema de la educación en cualquiera de sus variantes es un tema vocacional. Entonces teóricamente nuestro horario

de Administración es de ocho a tres, pero hay programas que nos exigen estar por la tarde, no es un horario de tener dos tardes a la semana o tener cinco tardes, no; sino es conforme va surgiendo la necesidad. Entonces hay algunos programas concretos que necesitan supervisión determinada, y va a lo mejor una vez en el trimestre pero hay otras que sí exigen trabajar el fin de semana pues acompañando a un grupo de chicos de 14 a 16 años a una excursión o organizas una semana cultural y tienes que estar durante todos los días.

**Entonces, si trabajas con niños tampoco puede ser de mañana.**

Claro, estás por la tarde. Aunque mi trabajo no es directamente trabajando con niños, pero si tienes que en un momento determinado tutorizando a un grupo o en las propias reuniones de monitores para no frenar alguna actividad que está puesta ya en marcha, tienes que reunirte con ellos por la tarde.

**Que es un poco flexible en función de...**

...de las necesidades.

Teóricamente, nuestro horario es de lunes a viernes de ocho a tres, la teoría [risas].

**¿Y un poco cuáles crees que son las principales habilidades que tiene que tener un educador en servicios sociales?**

Bueno, yo tengo muchas opiniones pero la primera creo que tiene que ser una persona sensible. Segundo, que crea en el poder de la educación. Tercero, que se pueda poner en el lugar del otro. Y cuarto, que sepa trabajar en equipo.

A partir de ahí se puede mejorar todo lo demás.

**Eso es verdad.**

Y no sé, yo creo que eso sería cuando tenemos aquí algunas reuniones de monitores que nos toca recepcionar a gente nueva siempre insistimos en lo mismo. Para qué quieres, hombre los conocimientos son imprescindibles pero casi al mismo nivel de igualdad las habilidades personales.

**Sí, aparte que todo el mundo tampoco sirve para...por mucha formación teórica, yo con ciertos...no empatizo y no...**

Exactamente.

O un hombre en grupo de chicas de etnia gitana, por ejemplo.

(...)

**Sí, me comentó T. que me comentó que ahora estaba, pero bueno que hay cosas, por ejemplo mayores e inmigrantes que dice que sigue siendo competencia...**

De servicios sociales, claro, lo único que pasa que lo lleva otra delegada política distinta.

**Pero vosotros seguís trabajando como...**

Como siempre, con una unidad.

Pero con el centro de la mujer ya no pasa lo mismo porque sí eran, y con salud, porque sí eran servicios separados que ya nos costó trabajo integrarlos que fue muy positiva la integración y que desde mi punto de vista ha sido un error...porque hay muchísimos compañeros comunes que van... Entonces por ejemplo con el centro de información a la

mujer que ya te digo esto son competencias que van surgiendo por empatía entre personas (...).

**Ese es el problema, claro.**

Sí. Que aquí está saliendo muchísimo trabajo por la voluntad de los trabajadores pero no se invierte desde mi punto de vista suficiente en la envergadura que esta delegación tiene.

**No ya, es que...Y es que yo no pensé que había, me refiero, hay muchísimos programas. Es un ayuntamiento pequeño pero tiene mucho trabajo...**

Sí.

**Porque a veces piensas, ayuntamiento pequeño que tiene sus programas básicos, sus prestaciones básicas pero hace, no hace nada más allá.**

Pero aquí sí.

Hay mucha iniciativa que sale de la propia voluntad de los trabajadores, que en algunos casos que sí recibes..., pero por ejemplo ayer, con el recurso X de ayer por ejemplo el requisito que mi concejal me planteó es que si costaba dinero [enfátiza]. Digo, no va a costar dinero de momento, el de momento me lo callé. No va a costar dinero porque qué va a suponer que mi jornada, parte de mi jornada la dedique a atención a un público, a un colectivo determinado. Pero indudablemente esa mentalidad no es la misma que la nuestra.

Si tú quieres montar cualquier historia, cualquier programa de zona o cualquier actividad infantil, cualquier excursión necesitas dinero.

**Claro, claro. Pero bueno es que también lo social no está siempre tan valorado.**

No.

**Si es urbanismo saben que tienen que invertir para asfaltar una calle, pero lo social parece como voluntariado o asistencia...**

Asistencia.

**Caridad, beneficencia de...**

Nuestros propios concejales, porque no sé si ya te ha comentado ya T. que aquí ha habido un cambio de concejalía recientemente entonces la concejalía, concejalía que teníamos antes nos conocía de muchísimos años de haber vivido en el pueblo y ya sabía más o menos de qué envergadura estábamos hablando pero el concejal nuevo que ha llegado sigue sin saber re..., bueno ahora ya se está poniendo al día, pero la magnitud de la cantidad de cosas que se llevan desde aquí.

**No ya claro.**

Y entonces dicen, pues claro que esta delegación tiene que engordar. Y a lo mejor priorizar, no digo yo quitar servicios municipales, lógicamente habrá que incrementarlos, pero sí saber dónde tienes que colocar las prioridades de las cosas. Y yo lo tengo muy claro, servicios sociales, educación y sanidad.

**Claro, claro, claro.**

Luego ya juventud, cultura, son indudablemente completos, lo que no podemos hacer es lo que sucede por aquí que a lo mejor inviertes, que es muy lamentable, inviertes una cantidad de dinero colosal en organizar una cartelería en color que supone muchísimo

dinero...

**Eso sí que es verdad.**

...para una actividad que van cuatro personas.

**Claro, claro.**

Y lo de ayer eran fotocopias de ahí, ¿eh?, fotocopias en blanco y negro.

**Ya, ya, ya.**

(...)

**Vale, ¿y cuáles serían las principales dificultades a lo mejor, como ligando un poco con eso, para llevar a cabo tu trabajo?**

(...)

La principal dificultad que tengo yo aquí es que no existe una coordinación técnica. Nuestra compañera T. tiene un trabajo, tiene un trabajo, o sea, “desbordador” en temas de gestión, de gestión económica y de...

**Sí que decía que tenía que hace justificación económica de no sé qué, gestión de...Era como muy de gestión de mil cosas.**

Gestión. Es una parte, un papel de gestor y de...de que no se pierda ningún recurso de los que ya hay. Que ya con eso va bien. ¿Qué es lo que pasa con eso?. Que aquí hay, aquí todos los compañeros estamos al mismo nivel de decisión, entonces si tú y yo estamos diseñando un programa y estamos en desacuerdo ¿quién decide sobre qué? (...).

Yo voy a tirar para mi terreno y siempre voy a tirar para mi terreno, entonces a la hora de buscar la mejora de la, del servicio, quién decide. Ese es un vacío que hay en esta delegación.

**Porque un poco, ¿cuáles son las directrices, o sea hay una filosofía común, directrices, a nivel de servicios sociales?**

No existe nada.

**A nivel de servicios sociales.**

El caso más evidente.

**Me refiero que diga, bueno, pues no sé si el delegado, yo tampoco sé muy bien cómo funciona, pero decir bueno pues la filosofía de servicios sociales de este ayuntamiento tiene que ir por aquí, por prevención de no sé qué, como líneas generales.**

Se supone. No, no existe, es la principal, la siguiente dificultad. Una cosa tan sencilla como la organización de las ayudas económicas, cada trabajadora social tiene su propio criterio y hasta ahora que es cuando han empezado las ayudas a disminuir es cuándo hay que ponerse de acuerdo en la concesión de ayudas.

**Claro.**

Pero ha habido personas que han recibido cinco o seis ayudas en el año, otras ayudas que han variado en el importe, otras ayudas que se dan a personas que a lo mejor por otro servicio pues..., qué te digo yo, han insultado a otro compañero...O sea, estamos



hablando de un aspecto tan concreto cómo es una concesión de una ayuda económica cuánto más en las directrices de unos programas.

**Claro, claro, claro.**

Entonces, esa es la principal dificultad que yo me encuentro. Resul..., conclusiones o resultados cada uno trabaja por su cuenta.

**Claro, cada uno tiene su parcelita...**

Su chiringuito aparte. Y es una pena porque se podrían aglutinar muchísimos esfuerzos en global.

(...)

Y eso aunque claro nosotros nos centramos en el Plan Concertado que tiene unos objetivos muy básicos pero bueno es la calidad de servicio va bien. Pero luego por ejemplo aquí internamente, ¿cómo nosotros organizamos que nuestros servicios sean de calidad, nosotros aquí en San Juan?. Pues no nos planteamos ni siquiera eso, nos planteamos que el concejal nos tira de las orejas porque hay una cola muy grande de meses de espera y apretamos el cinturón para atender una persona más, pero no nos planteamos porqué pasa eso, si es que perdemos demasiado tiempo en las citas o es que fumamos demasiado en el pasillo o es que tardamos demasiado en desayunar. Eso no nos lo planteamos.

**Claro, claro, claro.**

Y eso creo es un fallo interno que desembocará pues posiblemente mal, en algún, y de hecho hay dificultades internas que sí que van saliendo pues cuando se interviene..., nada más que con el hecho de que con una familia intervengan varios profesionales ya hay problemas. Porque yo pienso, tú piensas, él piensa y yo pienso porque tengo una referencia, la otra compañera piensa otra cosa porque tiene otra e integrar eso es complicadísimo.

Y esa es la principal dificultad con la que me encuentro.

(...)

**Y bueno más en relación a lo que sería por ejemplo la ética profesional.**

Uf.

**Un poco si eso es muy complicado en servicios sociales.**

Uf.

**La confidencialidad...**

Mira, la principal dificultad que tenemos aquí con eso, bueno yo creo que hay dos dificultades que tienen que ver con lo que te comentaba al principio de las actitudes. Si tú eres una persona sensible que te pones en el lugar de la persona que tienes delante y ves hasta dónde puede llegar su dificultad vas a hablar de ella desde una perspectiva distinta desde el respeto.

Aquí a veces, a mí hay cosas que me molestan soberanamente de cómo se habla de las personas. Y me duele, porque ¿y si fuera yo la persona a la que están atendiendo?, ¿qué hablarían de mí? (...). Entonces eso nos falta.

Yo entiendo porque nos, 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 voy a casa y desconectas. Pero eso es una cosa y otra distinta es, no me sale la palabra, es vulgarizar los problemas que te llegan y saber discernir entre alguien que te viene como lo que llamamos aquí algunas veces, que por desgracia existen, los profesionales de los servicios sociales que son unidades familiares que viven de los recursos sociales eternamente sin plantearse cambiar de vida o buscar un trabajo ni nada y por otro lado las unidades familiares que vienen con problemas muy concretos de gravedad y que se les tratan al mismo nivel.

**Ya.**

Otra cosa que no soporto es que se saque la información fuera a la calle. Y eso ha pasado.

**Fuera, o sea, digamos...**

Al vecindario. Ah pues mira, fulanita no sé qué no sé cuánto pues ha llegado por allí a pedir no sé qué. ¿Qué estamos haciendo?. Eso es denunciabile.

**Sí, sí, es como si vas al médico y él le dice a vecino lo que tú...**

Lo que tú tienes.

**La enfermedad que tú tienes, eso no lo puede hacer.**

Y eso son actitudes personales que a mí me han costado más de un, más de un problema. Más de un enfrentamiento porque no lo entiendo.

**Ya, ya, claro.**

¿Y cómo se corrige eso?. Volvemos a lo mismo, es que eso es una actitud personal la ética no se enseña en las Facultades de Educación Social. Lo tienes que tener tú. Y hasta qué punto tú puedes decir en tu casa hoy vengo fatal, comentarlo con tu marido o con tu compañero o con quién sea que tienes un caso de lo que sea, que va bien porque entra dentro de la normalidad.

Todo el mundo comenta algo.

Y otra cosa distinta es hacerlo en la calle.

**No ya.**

Y eso a mí me mata.

(...)

**Vale. Y bueno, qué tipo de estrategias utilizas así con los usuarios, con los participantes...**

Eeee...

**Como para establecer una relación...**

No tengo ninguna estrategia pensada. Es lo que simplemente lo que te comentaba al principio, qué quieres de mí y aquí estoy para ver si lo puedo resolver.

Porque normalmente salvo en determinadas ocasiones que necesito intervenir, es que necesito sacar algo de ese joven o que tengo que pedirle a cambio alguna contraprestación

o que le tengo que echar una bronca, salvo en esas circunstancias, son la gente la que vienen a buscarme. Entonces ya lo tengo fácil.

**Vale, vale.**

En los otros casos es que no tengo más remedio que ponerme lo más serio posible, a veces me entra la propia risa porque yo no soy así, pero salvo en esas condiciones...

(...)

En ese momento que sabes que tienes que...

El resto no, el resto soy yo misma y mis circunstancias y ellos vienen preguntando alguna cosa concreta, si se lo puedo resolver bien y sino los derivo a otros dispositivos pero no, no pienso con antelación...

**Claro.**

Nada en concreto (...).

**¿Y la evaluación que la realizáis al final de año o cómo...?**

(...) Pero eso tampoco es lo habitual. Lo habitual es que se hagan a final de año. Perdona un momento [suena el teléfono]. Normalmente se hacen evaluaciones a final de año, pero todo dirigido a elaborar la memoria después.

**Vale.**

Pero es un fallo nuestro, no hacemos evaluaciones internas no hacemos.

**Claro, porque bueno supongo que también el día a día o... un caos [risas]**

Pero sería bueno que del día a día cogieran resultados para el *feedback* este que se aprende en la facultad tan interesante que luego no lo aplicamos en la mejora del servicio. No lo hacemos.

**Vale. Y después cuál crees que es el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios o sea...**

Yo creo que el papel de la educación es prioritario porque el papel de la educación trasladado a todos los ámbitos es la única herramienta que tienen los servicios sociales para transformar. Entonces una trabajadora social educa en la medida en que tú le dices a la familia, "oye que los ingresos hay que controlarlos de esta manera" o "que yo no te voy a dar ayuda social si tú no...tal". Entonces eso es educar también.

Incluso en los programas de prevención en cualquiera de las ramas hay que educar. Lo que pasa que bueno, es cuestión de cambiar el chip y de ver que el profesional que se sienta de esta parte en cualquiera de las profesiones que tenga es educador.

**Vale. Porque me refiero sigue así esa visión asistencial o tú ves que va cambiando...**

Depende mucho de la persona.

**Vale.**

De la persona que en ese momento tengas delante. Porque el papel, el asistencialismo da poder, y eso cuesta mucho trabajo de dejarlo en la calle.

Y en el momento que yo te doy, estoy por encima tuya.

### **Y dependes de mí también claro.**

Dependes de mí. Volvemos a lo mismo de la primera pregunta es una actitud personal (...).

### **Entrevista 45**

**Día:** 7 de abril de 2010

**Lugar de realización:** despacho en el centro de servicios sociales comunitarios.

**Duración:** 9 a 10:15 horas (1 hora aproximadamente).

(...)

**Porque aquí como se hace, por ejemplo una persona llega al centro y hay una trabajadora social que hace todas las primeras entrevistas o las hacen trabajadoras diferentes porque hay algunos centros que funcionan de una manera y otros de otra.**

Claro, cada uno lo hace de una forma. Aquí después de muchos intentos de quitar listas de espera y de hacer que si como el “triaje” este de primero alguien que atienda, al final la organización que tenemos llega una persona se le atiende en el servicio de administración, se le intenta dar cita y si es algo urgente, siempre y cuando se comprueba que esté empadronado todo el mundo, eso sí es algo que lo hacemos por sistema, se comprueba la calle en la que vive, usted vive en tal calle, si manifiesta una urgencia, hombre, que se vea que es urgencia. No es que no hoy no sé cuánto, a lo mejor tenía cita el día anterior y no fue y ahora viene muy urgentemente.

Se intenta verificar bueno que tiene una urgencia y si es urgente el caso que trae, se la atiende directamente, se entera quien le toque o que vuelva el compañero que esté haciendo una visita o lo que sea y se le atiende ese mismo día. Y si no lo normal es que se le dé cita.

**Pero puede ser con cualquier trabajador...**

No, con el que lleva esa zona. Tenemos el pueblo dividido en cuatro zonas geográficas. Normalmente, por lo menos aquí en Andalucía...

**Porque aquí hay varias UTS en este ayuntamiento.**

Sí, en teoría hay dos pero son cuatro las que tenemos. Tenemos dos reconocidas por la Junta pero nos mandaron una subvención para el refuerzo de un trabajador social y de personal administrativo por la ley de dependencia y entonces, que J. la trabajadora social, pues ella en vez de dedicarse a hacer dependencia como viene para el refuerzo, ella lleva una zona del pueblo. Y también nos vino dinero para refuerzo porque tenemos muchos extranjeros en el pueblo y ese trabajador social que es P. también tiene una zona. Él atiende a todos los extranjeros y además tiene dos o tres calles, que son unas calles ‘guay del Paraguay’ tienen mucha gente guay. Entonces tenemos según la calle en que esa persona viva le atiende un trabajador social o le atiende otro. Que se cambia de calle pues cambia de trabajador social, aunque al principio a lo mejor lo siga llevando la misma persona pero tampoco hay tanto movimiento dentro del pueblo.

**Porque el centro, ¿este es el único que hay aunque hay varias...?**

Sí, no las cuatro UTS están aquí en el mismo edificio, porque San Juan es un término municipal muy pequeño no hay aldeas, ni urbanizaciones que estén alejadas, estamos

todos muy cerca. Entonces viene la persona, pide su cita y viene a la cita el día que le toca. Hay personas que vienen ya directamente con la demanda muy concreta porque quiere cita con la psicóloga, pues entonces se le da cita con la psicóloga directamente. Porque hay veces que vienen derivados de los centros escolares o derivada del centro de la mujer que son mujeres que han tenido maltrato y L. las atiende o por diferentes causas, entonces esas personas vienen directamente a su cita no tienen que pasar por la UTS antes.

**Vale, vale.**

Y hay otras personas que vienen directamente con la graduado social porque vienen para una pensión del extranjero, por ejemplo. Como eso lo lleva ella pues no le hacemos dar la vuelta por la UTS y le damos la cita directamente. Que después ella detecta que hay algún tema social que trabajar con la familia, pues se le deriva a la UTS, pero así por lo menos ahorramos el paso de que todo el mundo pase por la UTS que debería ser así pero...

**Sí, pero a la vez ralentiza todo mucho.**

Claro, sobre todo porque estamos desbordados (...), San Juan es un pueblo con mucha problemática.

**¿Sí?, por algunas zonas...**

En general todo, pero sobre todo hay una zona que es la peor, que demanda más. Y nada, el día de la cita viene, hay veces que como las personas vienen y te cuentan allí en la entrada “pues yo vengo para esto y lo otro y no sé cuánto”, los auxiliares administrativos ya la verdad que tienen el cielo ganado porque, y además ya están muy instruidas con la experiencia pues según para lo que vean les dicen “ah, pues usted que viene para esto”, pues hay que preparar esta documentación y el día de la cita la trae.

**Vale, vale.**

Hay veces, otras veces no. Si no lo ven muy claro les decimos que por favor que no le digan nada porque hay veces que la persona se harta de arreglar papeles y cuando llega a la cita no, resulta que ese recurso no es el que es adecuado.

**Porque a lo mejor la persona pide una cosa pero luego...**

Se mosquea y con razón.

**O la persona dice yo necesito...**

Yo vengo para el salario social, y ahora resulta que cuando, se ha hartado de arreglar papeles y viene a la cita y vemos que no cumple los requisitos. Entonces la mayoría de las veces intentamos que no les orienten de los documentos que hacen falta, hay otras veces que sí está muy claro, son usuarios ya muy conocidos que sabemos que sí que van a reunir los requisitos. Pues entonces sí que se les orienta para que vayan adelantando.

Y con las citas nada, las urgentes se suelen intentar ver lo antes posible y las demás pues con su cita previa que es lo que procuramos.

**El equipo qué estaría formado por trabajadores sociales, psicóloga, es que no sé muy bien.**

Mira, tenemos los cuatro trabajadoras sociales de las cuatro UTS, la graduada social que lleva cuestiones de pensiones del extranjero, pensiones de aquí de España, todo lo que son recursos contributivos y no contributivos, las pensiones no contributivas, el salario social no, no lo lleva ella eso son los trabajadores sociales, las cotizaciones, por ejemplo

la asesoría laboral también lo lleva ella. Personas que vienen porque han trabajado once meses y necesitan un mes de alta trabajando para poder cobrar el paro por ejemplo. Pues ella los atiende, les pide todos sus documentos, comprueba que es verdad y entonces les hace un informe que se manda al ayuntamiento para que cuando haya una baja o una sustitución que hacer lleven a esa persona y así pueda reunir el tiempo suficiente para cobrar la prestación, eso también lo lleva ella.

**Vale.**

Y la asesoría, tema de normativa de los extranjeros y todo eso también.

Después los cuatro trabajadores sociales pues como ya te he explicado tienen divididas las cuatro zonas del pueblo aunque cada uno después está, no especializado, pero casi especializado en alguna cosa más. En alguna cosa más porque...

**Hay mucho trabajo.**

(...)

Después están los dos educadores que son O. y T., que hacen un trabajo de educador pero lo que hacen principalmente es coordinar programas. Y después está el personal administrativo y las auxiliares de ayuda a domicilio.

**Y las auxiliares ¿qué sería a través de una empresa o...?**

No, bueno. Tenemos dos servicios de ayuda a domicilio, el municipal que sí son trabajadoras municipales, son personal fijo de la empresa. Y tenemos el servicio de ayuda a domicilio de la Ley de dependencia, porque ese sí que es responsabilidad de la Junta de Andalucía prestar el servicio, tenemos firmado un convenio con ellos, ellos nos pagan lo que cuesta el servicio, no lo que cuesta, el precio hora que nos pagan que es lo mismo que nosotros contratamos a la empresa, a trece euros la hora del servicio.

Y sacamos un concurso, lo sacó una empresa que es X y presta el servicio para los dependientes. Tema de la Ley de dependencia conoces un poco y todo eso.

**Sí.**

¿Sí no?, pues entonces los que ya tienen el PIA resuelto con su resolución pues se le empieza a dar el servicio y si tienen el municipal pues se les retira, en fin.

**Vale.**

Después tenemos dos personas "postizas", que son dos trabajadores sociales de la Junta de Andalucía de refuerzo para hacer los PIAs, una está de baja también ahora tiene un problema en el embarazo y está solamente una. Y ella se encarga sobre todo a hacer los PIAs, aunque es muy apañada y nos ayuda a otras cosas, vamos, todo lo relacionado con la dependencia.

Después tenemos el personal de programas.

**Que también son muchísimas personas.**

Sí, hemos tenido más. Yo creo que tengo un organigrama por aquí que te vendría bien tenerlo [Me explica el organigrama].

(...)

**Y después lo que te quería preguntar también es como se hace el trabajo en equipo, tenéis reuniones, cómo funciona...**

Sí, nos reunimos mucho menos de lo que deberíamos porque no tenemos tiempo. Y después como somos todos muy folloneros en el momento de la reunión pues nos vamos por los cerros de Úbeda y nunca terminamos de hablar el tema del que estamos, intentando, hombre nunca no estoy exagerando.

Intentamos reunirnos o para cosas concretas que tengamos que hablar, ha salido una subvención de no sé qué y no sé cuánto o voy a poner en marcha tal cosa qué opináis, qué os parece y sino pues hacerlas de vez en cuando. Habíamos puesto una cada quince días, cada dos viernes, pero no siempre se cumple, lo intentamos.

Las reuniones de menores sí que se intenta hacerlas todos los viernes y las de las ayudas económicas también. Cuando alguien viene a pedir una ayuda económica pues se recoge la solicitud, tenemos una solicitud que hay por ahí, datos personales, la convivencia, el motivo por el que solicita la ayuda y se le pide toda la documentación económica y justificativa de la necesidad que tiene, de las personas que viven en la casa. Y entonces los viernes se reúne a la comisión que está formada por todas los trabajadores sociales y se llevan todas las peticiones que hay y se decide a quién se le da y a quién no se le da la ayuda.

### **Porque que sería reunión por programas. Que funcionáis más por reuniones...**

Claro, con todo el personal de programas no nos solemos reunir casi nunca. Eso es que, no, no porque somos mucha gente, no todo el mundo puede dejar de hacer lo que está haciendo para reunirse todo el mundo. Que sería las UTS, por ejemplo M. se suele reunir con las auxiliares de ayuda a domicilio una vez a la semana también, P. se reúne cada dos por tres con sus niños del ETF, que le dice los niños, pero son con los compañeros del equipo de tratamiento familiar. O. también se suele reunir los viernes con todo su equipo. Después las otras reuniones, lo que pasa que los viernes son infernales porque entre una reunión y otra...

### **Estás todo el día reunidos.**

Todo el día reunidos. Y el resto de los días que tienes citas previas, tienes que atender las citas, tienes que hacer informes...

(...)

### **¿Cuáles son las principales necesidades de la población que atendéis aquí en San Juan?. Así como las más...**

[Resopla].

Empleo, mucha demanda de empleo, de vivienda que también es un problema importante, ninguno de los dos depende de nosotros, eso es algo estructural ya. Nosotros podemos echar una mano en determinadas ocasiones, cuando hay a lo mejor que se vaya...

### **A lo mejor un desahucio...**

Claro, pero más ayudas económicas. Facilitar una vivienda en contadas ocasiones lo hemos hecho, cuando a lo mejor el ayuntamiento se ha hecho cargo de alguna vivienda social que tenía disponible nosotros hemos intentado hacer un informe para que se le dé a una familia o a otra. Pero no es nuestro cometido. Para empleo también llevamos la parte del tema de cotizaciones que eso es pan para hoy y hambre para mañana y lo, ahora durante estos meses hemos tenido desde junio del año pasado hasta mayo de este año tenemos un programa especial de Diputación de empleo que es para trabajar con esas personas que necesitan un informe social.

Entonces hemos sido nosotros los que hemos hecho el informe. Ha habido, la mayoría de

los casos hemos hecho nosotros, hemos decidido nosotros, algunos nos han venido un poco más impuestos. Pero bueno, si cumple el informe, nunca hemos hecho un informe de nadie que no cumpliera los requisitos. Requisitos del IPREM, de tiempo desempleado, de residencia en Sevilla por lo menos un año [suena el teléfono].

**Eso las principales necesidades.**

Eso, el empleo, la vivienda, la falta de formación. Es verdad que hay gente con mucha formación que está parada también, pero la falta de formación en todos los sentidos, la educación formal y la educación...

**Sí, de habilidades sociales.**

De habilidades sociales y de saber, es que no sé cómo llamarlo. No sólo habilidades sociales de ser una persona, educación cívica. De salir de mi casa...

**De cuidado del espacio público y todo eso.**

No sólo eso. De querer trabajar y de querer formarse.

**Claro, claro. [Suena el teléfono].**

Que vamos a ver mira, no sólo ya en Santa Isabel en el resto del pueblo pasa algo parecido. Pero en Santa Isabel más. Por ejemplo, con los jóvenes, hay muchísimas dificultades de inserción de los jóvenes pero es que ellos tampoco hacen mucho...

**Claro, claro, porque tampoco tienen ese hábito a lo mejor de...**

No tienen ni hábito, ni motivación pero tampoco se les ha educado para ello.

**Ya claro.**

A mí me han educado que yo tenía o que estudiar o trabajar. Y tampoco me daban opción a que buscara trabajo, me daban opción a que estudiara. Ahora ya no pasa eso, ahora si deja de estudiar y el niño no hace nada o la niña..., pero el niño no le faltan ni el tabaco, ni la bebida, ni un coche en la puerta muchas veces. Entonces esa educación y esa socialización que están teniendo esos chavales les está impidiendo que tengan después una integración normal.

**Claro, claro, porque claro si tu llegas tarde al trabajo sabes que vas a perder el trabajo...**

Claro. Y yo sé que si yo además muchas veces me vienen con mucha necesidad económica que es verdad que la tienen. Pero si yo tengo mucha necesidad y a mí me ofrecen esto, me agarro a esto, porque a lo mejor esto me facilita después el poder tener otras cosas. Sin embargo, hay muchas personas cuanto menos formación y menos ganas tienen más exquisitos son a la hora de elegir y más exigen. Entonces, tú como vas a pedir un trabajo de Ministro y de Capitán general ganando más que nadie si tú no sabes hacer ni el huevo, mi alma. Y encima has llegado tarde, no vas cuando se te dice que vayas... y eso yo creo que se le está fomentando por algún sitio.

Ese es un problema gordo, ¿eh?. Ese es un problema gordo.

Y después el tema de consumo de drogas hay mucho. Y mucho tráfico de drogas también. Mucho. Está extendido a todo el pueblo, pero principalmente en esa barriada.

**Eso que parece muy tranquilito el pueblo.**

Es como una barriada de Sevilla, estamos muy cerca y la gente no tiene conciencia del



pueblo. Cada uno vienen de un lado y entonces no hay un arraigo de las personas que han ido llegando y se han quedado.

Porque realmente que hayan nacido aquí, que sean de aquí de toda la vida tampoco hay mucha gente. Cada vez menos.

**Claro, es gente que viene y aparte supongo que aquí será más barata la vivienda que en Sevilla y queda cerca para ir a trabajar y...**

Claro. Hay muchos extranjeros lo cual no es un problema pero sí últimamente está habiendo, del año pasado para acá, justamente el informe que me ha pedido la secretaría del alcalde es un informe que hicimos de, en el parque, no sé si conoces un poquito ya de San Juan.

¿Te han dado un plano de San Juan?

**No.**

Te lo doy yo ahora mismo [sale a buscar un plano].

(...)

Vale, entonces en esta plaza, a ver si desde aquí me oriento, aquí, Félix Rodríguez de la Fuente y plaza de la Constitución, principalmente aquí es el lugar de reunión informal de un montón de extranjeros que viven en San Juan. La mayor parte de los extranjeros, bueno ahora viven muchos aquí en Santa Isabel, se están viviendo muchos porque es en donde más viviendas baratas hay.

**Claro.**

Pero viven principalmente aquí en la 28 de febrero, en estos bloques de aquí, en esta torreta grande. Esta, la torreta grande de aquí y en algunos bloques de aquí en frente. Aquí es donde está la comisaría de la policía nacional.

**Ah sí, eso sí que...**

Eso. Pues aquí, entonces empezó a ver brotes racistas, problemas de los diferentes extranjeros unos con otros y la verdad que se empezó a formar un folloncillo. Y nada, tiene interés el ayuntamiento para intentar aliviar eso.

**Claro, porque la barriada Isabel está justo aquí atrás.**

Santa Isabel es esto. Uruguay, esto, Santa Isabel es esta zona, Uruguay, Venezuela, Bolivia, es todo esto. Toda esta zona de aquí.

**Vale.**

(...)

**¿Cuáles son las principales dificultades para llevar a cabo tu trabajo y propuestas de mejora?**

[Resopla]. Dificultades muchas, desde la mayor o menor sensibilidad política en determinadas cuestiones y sus prioridades que no son las mismas que las nuestras, algunas veces, hasta la falta de recursos tanto económicos para poder hacer lo que uno quiere y dirigir esas actuaciones a la población como falta de personal. Somos muchos la verdad es que somos muchos para el pueblo, es un pueblo que no es muy grande, no es muy grande y somos mucha gente pero es que hay mucha necesidad en este pueblo. Por ejemplo, el municipio de al lado Mairena tiene casi el doble de población que nosotros sin

embargo tiene la mitad de necesidad, porque hay mucha gente viviendo en urbanizaciones, hay mucha clase media...

**Se ve que los pisos tienen otra, se ve gente más pudiente.**

Sí.

**Por lo menos aparentemente parece.**

Sí, sí. Menos una o dos barriadas con un poquito más de problemática, dos barriadas pequeñas el resto del municipio vive muy bien. Un nivel más bien alto, no demandan al ayuntamiento nada más que haya conservatorio, que haya taller de cerámica y que haya natación y no sé cuánto y pádel. Y aquí la gente lo que te demanda es que le des de comer y claro, es muy diferente.

**No ya.**

Allí hay muchos recursos y más gente que pide de las que hay allí. Entonces demasiado hacemos, seguramente se podía hacer mejor, seguro. Pero el día a día que te va comiendo, no te permite pararte en seco y decir voy a analizar, voy a mejorar, porque es que no puedes.

**Porque por ejemplo, a parte del seguimiento de las actuaciones y tal, tampoco tenéis mucho tiempo para ir haciendo..., o sea, supongo que lo haréis pero claro.**

Sí, evaluaciones se van haciendo...

**Periódicamente.**

Claro, los programas se evalúan al final de año, porque todos los años hay que evaluar, todos los años hay que hacer las memorias, hay que justificar todo lo que se hace. Pero...

**Pero digamos que ese tiempo que uno tiene para pensar voy a eso no...eso no existe.**

No, no. Mira yo como tengo yo mi despacho, ya no tengo tiempo ni para ordenarlo. Para colmo ahora ya con los papeles de otra, ya tenía yo con los míos...Claro.

**Es que es un poco que el día a día te va...**

Te come, a mí me devora. Sí, pero bueno.

**Y si pudieras mejorar, sí que se pudiera mejorar los servicios sociales comunitarios que...**

La verdad que no lo sé, tendrían que mejorar otras cosas para que mejoraran los servicios sociales comunitarios. Porque en el momento en que seguimos haciendo el trabajo que hacemos es parchear principalmente [enfatisa]. Mira con el tema del empleo, de la vivienda, y de todos los recursos económicos que la gente necesita..., estamos parcheando porque no estamos dándole solución a esas familias. Hay familias estupendas que no tienen en realidad ninguna problemática social, nada más que la derivada de la falta de dinero o de trabajo. Y por ahí le vienen depresiones, vienen problemas con los niños en el instituto, con los niños que si faltan al cole o no sé cuánto, porque les tienen que ayudar a los padres por la venta ambulante, si esas personas tuvieran otros medios de vida más estables se podría trabajar con ellos de otra forma porque lo principal no les falta.

**Claro, claro. Porque claro cómo vas a hacer un trabajo educativo si la gente no tiene para comer, lo primero para ellos...**

Claro, sin comer tampoco es que se quede tanta gente. Pero no tienen lo básico todo lo que necesitaría tener, entonces, si no le podemos ofrecer otra cosa, pues lo que estamos es parcheando. En Santa Isabel por ejemplo, hemos estado todos estos años trabajando, la verdad es que a lo mejor no se nota mucho porque es un barrio que ese sí se va renovando porque el que puede, ha mejorado un poquito, pum, se va. ¿Quién entra?, pues el que está peor que ese que se ha ido, entonces no se puede hacer una foto fija de esa barriada...

**Claro, porque la gente se va marchando y va entrando gente...**

Claro, entonces tú dices bueno ha servido de algo todo lo que yo estoy haciendo porque no dejo de hacer, hago siempre lo mismo, estoy renovándome, estoy innovando porque este programa es de los que se está cambiando...

**Se va un poco...**

Sí, se va renovando y se van modificando cosas y..., pero te da la impresión de que no ha servido y en realidad ha servido porque estamos haciendo una labor de contención más que de otra cosa. Si no hubiéramos trabajado ahí habría explotado.

**No ya, claro.**

También las viviendas que tienen, que son de cuarenta metros, no sé si habrás visto alguna vivienda.

**No aún no he ido por ahí, sí que quería ir.**

Son cuarenta metros cuadrados de hace cincuenta años las viviendas. Y además eran ya en aquel momento, eran viviendas que hicieron de forma temporal se supone para luego hacer otras más en condiciones. Entonces ya la gente porque las ha ido arreglando en la medida de sus posibilidades, los suelos eran de cemento, no tenían cocina, el baño era cutre..., cuarenta metros y once personas viviendo en el mismo piso, varias generaciones, ahora ya los inmigrantes realquilando habitaciones en un piso, pues claro. Es que la gente vive en la calle porque es que no caben dentro de la vivienda [enfatisa].

**También si estás en un espacio muy pequeño surgen más problemas.**

Mucho roce, el roce hace el cariño en otras cuestiones ahí no [risas].

**Claro, si todo el mundo está en el mismo espacio explota.**

Termina habiendo problemas. Y si tuvieran otro tipo de vivienda, ahí se han hecho otras construcciones y hay viviendas algunas se tiraron y se construyeron viviendas nuevas. Pero claro, se les sacó de aquí, se les metió allí y no se hizo un trabajo previo... fue la Delegación de Urbanismo que se encargó de dar las viviendas y no se trabajó con esas familias para...

**Un trabajo educativo...**

Los pisos que le dieron, eran pisos ya dignos, con su acondicionamiento bien, grandes y hombre esa gente vive en mejores condiciones que los que viven en los pisos viejos todavía pero son una minoría. Después no están acostumbrados a pagar la comunidad.

En los bloques antiguos ya se han puesto los contadores individuales pero antes había un contador para todo el bloque. Entonces no pagaban el agua, si acaso había una viejecita que pagaba, y claro mientras hubiera uno que pagaba la empresa de aguas no cortaba el suministro pero en cuanto esa viejecita ya se aburría y veía que nadie pagaba entonces ella estaba pagando el agua de todo el mundo, pues dejaba de pagar y cortaban el agua a todo el bloque. No tenían esa cultura de pagar algo de forma comunitaria.

**Claro, claro.**

Ah, pues qué pasa en los bloques nuevos. Tienen ascensor y no pagan la luz del bloque, no existe comunidad, no tienen luz en la escalera, no funciona el ascensor, no cuidan los espacios comunes.

**Claro, porque ya no tienen esa cultura de...**

No, todavía en invierno hacen candelas en la calle. Y claro.

**Jolín, claro.**

Y claro, que hay otros barrios en Sevilla que son peores que eso, las Tres Mil todo eso. Pero este tampoco es que sea muy bueno.

**Porque las Tres Mil debe ser mucho más...**

Es que es como esto pero mucho más grande. No sé cuánta gente, vive mucha gente. Yo no sé cuánta población tienen las Tres Mil, pero mucha. No sé la población que tiene la verdad. Pero es todo multiplicado.

**Aparte esto al ser un pueblo más pequeño es todo más tranquilo, no es como una macro...**

Lo que pasa es que en Sevilla hay muchos más servicios y todo muy especializado. Y muchas entidades que trabajan en ese barrio, la Unión Romaní no sé cuánto, la de "Save the Children" no sé qué, un montón de entidades que trabajan unos con las mujeres, uno con los niños, otro con los gitanos, otro con los jóvenes, otro...y entonces ahí está muy diversificado y tiene muchos recursos. Pero aquí estamos nosotros y ya está.

**Que estáis también para todo.**

Para todo.

**No sólo para ese barrio.**

Estamos para todo, para ese barrio y no sólo para eso. Es que aquí todavía llega mucha gente que viene y te pide una ayuda económica y no se la das pues te dice, entonces para qué estás aquí si no me han dado el dinero que te he pedido. Porque la gente, yo creo eso también es culpa nuestra que no hemos sabido vender a la población porque no hemos perdido tiempo en eso.

**Claro, claro.**

Pero bueno, de todas formas las personas que vienen para otras cuestiones sí se enteran de otras cosas que se hacen aquí.

**Claro, lo que pasa que es difícil también llegar porque se necesitaría ya solo gente que pudiera salir más, bueno un poco otro...**

Claro, la idea que teníamos de hace unos años era que todo lo que hacíamos que se viera. Hacer más actuaciones en las calles, que se nos vea, también por acercarnos nosotros a la población y no sólo que la población se acerque aquí cuando necesita algo. De todas maneras lo de, desde que salió lo de la Ley de la dependencia se ha acercado aquí a los servicios sociales que no habrían sido nunca usuarios de servicios sociales si no hubiera sido por la ley. Entonces eso también nos ha dado a conocer más en el municipio.

**Y aquí también hay mucha población mayor.**

Sí, sí, hay mucha población mayor. Y además mayor y muy mayores. Y además los que no están cascados que están que no pueden, todos quieren viajar y todos quieren comidas y sí, la verdad que se mueven mucho. Hay dos asociaciones, había tres, ahora hay dos asociaciones de mayores que se mueven mucho.

Sí, son muy activos ellos.

**Pues eso es importante porque si no la gente mayor empieza con depresiones...**

Sí, son activos con ellos mismos, pero bueno. Está bien que ellos se autoorganicen y que hagan sus historias. Piden ayuda al ayuntamiento para todo, pero bueno aquí estamos.

**Claro.**

A lo que se pueda. El autobús municipal, qué si le ayuda a organizar sus actividades, que si la semana de no sé qué, que si..., todos los programas que van saliendo de mayores vamos encauzándolos.

**Pues en principio era lo que quería saber.**

#### **Entrevista 46**

**Día:** 12 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** despacho del profesional.

**Duración:** 8.30-10 horas.

**Contextualización:**

Contacté con B. a través de M., a quien había realizado una breve entrevista unos días antes para que me explicara el funcionamiento del equipo.

**Antecedentes y resumen:**

Llegué al centro a la hora prevista y B. me recibió amablemente. En el momento no se acordaba de que iba a ir a realizarle la entrevista, pero dijo que sí que lo había anotado en la agenda y me atendería sin problema. La entrevista fue muy dinámica, porque al tiempo que me hablaba me facilitaba materiales que podían ser de mi interés. Al inicio de la entrevista no empleé la grabadora pero luego solicité poder grabar y B. aceptó sin ningún problema.

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso - vinculado a un programa específico- identifica con claridad a la persona entrevistada]

#### **Entrevista 47**

**Día:** 9 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** centro de servicios sociales comunitarios.

**Duración:** 13:30-14:10 h (40 minutos aproximadamente).

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso - vinculado a un programa específico- identifica con claridad a la persona entrevistada]

## **Entrevista 48**

**Día:** 7 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** centro de servicios sociales comunitarios.

**Duración:** 13:00-13:30 h (30 minutos aproximadamente).

**Vale, vale, vale. Y bueno, un poco sería ¿cuáles creéis que son las principales habilidades que tenéis que tener en el trabajo con familias, así como del educador no?.**

A: Habilidad pues de comunicación [risas], ¿no?.

B: Sí.

A: De comunicación muchísima, y capacidad de que lo que te están contando intentar ver lo que hay...

**Más allá de...**

A: Más allá de lo que te cuentan, sí. Sobre todo y saber ponerte en el lugar un poco también de ellos. Porque hay veces que tu mentalidad no concuerda para nada con la mentalidad de ellos.

B: Sí.

A: Que te dicen cosas que a ti a lo mejor te puede parecer que están fuera de lugar, que son locuras, que son...

**Sí que dices, que a ti te chocan...**

A: Claro, te chocan muchísimo, de la noche al día, y entonces pues tú para poder un poco trabajar con ellos te tienes que poner en su, empatizar mucho con ellos, ¿no?. Por lo menos intentarlo, ¿no?, aunque tú pienses otra cosa...

**Aunque tú pienses otra cosa totalmente diferente. Pues, y no sé, ¿cuáles serían las principales necesidades de las familias con las que trabajáis en el programa?**

A: Lo principal la educación y la formación vamos, que tienen un nivel...

B: Y bueno y económico, necesidades económicas.

**¿Sí? ¿Porque no tienen ingresos?**

A: Sí, y eso es que el nivel formativo y el educativo para poder después trabajar...En el mercado es que no puede, y ves a gente muy joven que no tiene interés, no, sólo quiere trabajar y dices pero es que ¿dónde vas a trabajar cómo está el mercado de trabajo y con la formación que tú tienes?. Si la mayoría no tienen Secundaria...

B: Existe mucho desinterés por formarse, lo que quieren es un ingreso. Y luego aparte no hay una estabilidad, es muy difícil encontrar una familia con estabilidad económica, porque los trabajos que tienen son...

**Sí, muy puntuales.**

B: Chapuzas así, un mes, haciendo un arreglo en una casa. O trabajos así de ese tipo que no...

A: Y luego están anclados en una forma de vida que ya no le vienen de ellos sino de generaciones más atrás, que a lo mejor con una cantidad de dinero pero mínima viven seis o siete, malviven, y no lo ven como algo... Como que eso es normal, que tampoco se intentan superar ni tienen... [Interrupción].

B: Sabes que no tienen, están en lo que ellos hacen todos los días y ya está, no tienen más interés.

Claro, no ven más allá del día a día, un poco vivir al día.

**¿Y cuáles son las principales dificultades que tenéis para hacer el trabajo educativo con las familias?**

A: ¿Las principales?. Yo por lo menos el que no, a ver que no te dicen, no cumplen con lo que te dicen que van a hacer algo que tú les pides, mira pues haz esto, y luego no lo hacen. Son muy, te están mintiendo constantemente.

B: Sí.

A: Es una de las, de las..., dificultad muy grande.

**Uhum.**

A: Claro porque si no llegas, tú intuyes algo o sabes algo, pero no llegas a conocerlo y entonces cómo les ayudas si ella te está diciendo que no tiene esa necesidad. Hay veces también que ni siquiera la ven, que ellos no la ven como una necesidad ni como un problema. Cosas que tú estás viendo a lo mejor evidentes, como que el niño no va a clase o como que no tiene vacunas, como que el niño tiene que ir a Salud Mental y no va.

Y te intentan engañar, y van alargando. Si a lo mejor tienen que ir, no si he ido pero no estaba. Sí..., entonces cómo tú ahí.

**Tú tampoco contro...puedes ver eso.**

A: No sí, llamamos a Salud Mental, a la trabajadora social del centro de salud, que mira que esta mujer no ha ido, no...y ella te sigue diciendo que sí pero que no estaba.

B: Risas.

A: Le da la vuelta, te cuenta... Para mí, es lo, porque prefiero que me dijera “pues mira no he ido, no quiero hacerlo” y tú pues hablas con ella, charlas, pero si te está diciendo que sí quiere y que sí ha ido cuando por otro lado el profesional te está diciendo que no...Cómo...

**Claro tienes ahí, no le vas a decir es que me estás mintiendo es que si no..., bueno.**

A: Bueno hay veces que sí se lo puedes decir pero ella hace como si no te estuviera entendiendo, sigue en su..., en su idea y ya está.

**No ya. Y tú a lo mejor también, no sé si como dificultad...**

B: Sí yo también me encuentro con eso, que me venden una cosa...a mí me quieren, ¿sabes?, y luego pues parece que no es así. Hay muchas cosas por debajo que tienes que descubrir tú que ellos no...porque ni siquiera, es que ni siquiera sabes tú si ellos son conscientes de la necesidad que tienen o de...Es muy difícil así.

**Y la ética y todo esto, más la relación educativa con las personas, de mantener la confidencialidad, no sé si eso es difícil así en el barrio... Me refiero en la labor educativa de..., si veis dificultad en el traspaso de información con otros servicios, o**

**los otros servicios también facilitan información o hay dificultades...**

A: Hay algunos, hay de todo un poco. Por ejemplo con educación tenemos menos problema, normalmente nos cuentan también con educación lo que es si el niño va a clase, cómo va a clase. Por ejemplo, en Salud Mental sí tenemos más problemas.

B: Sí.

A: Y en tema de drogodependencias también.

**Uhum**

A: Solamente, por ejemplo, te dan un informe si ellos, si lo pide el usuario por ejemplo. ¿Sabes?. A los profesionales no te cuentan, solamente si ha ido o si no ha ido a la cita.

**Vale, vale.**

A: Luego en el centro de salud bien con la trabajadora social...

B: Sí aquí en San Juan.

(...).

B: Con la trabajadora social de aquí de San Juan muy bien. (...). Y luego en el colegio lo que haga falta, vamos. Con el EOE hay muy buena relación que ya trabaja la pedagoga de allí trabaja con muchas de nuestras familias, muchos casos y además que existen puntos en común. Además ella también contacta con las familias y...

(...)

**Y un poco se hace una evaluación al final del o se hace por familias, no sé muy bien cómo se hace. ¿Se hace una evaluación general o por cada familia?**

A: Ahí estamos un poco, todavía un poco perdidas porque claro, tampoco nosotros no podemos ponernos a contar en una memoria nada de las familias. Y entonces estamos viendo si lo hacemos en general, qué temas se han trabajado, un poco más general.

(...)

**Vale, vale.**

A: Hay veces que no nos piden ni..., al final ni una valoración. Sino que son ellas, a lo mejor han tenido alguna denuncia de alguna vecina, de alguna familia, ¿no?, y te viene desde el juzgado de menores. Entonces son ellas las que cierran mandando el informe, tú has hecho toda la recopilación de datos, de vecinas, de colegio, y ellas son las que mandan el informe.

**Vale, vale.**

A: Y ya nos dicen "mira hasta aquí esto".

**Entonces la que cerraría sería la trabajadora social que es la que dice, bueno hasta aquí...**

A: Sí, ahí.

B: Luego hay algunos casos de familias que sí que se nos ha retirado ya, después de, de trasladar toda la información y cubrir un poco los objetivos que nos pedían las trabajadoras sociales ya se cierra el caso para nosotras. Ellas seguirán trabajando. Y ahí es



dónde nosotras, hasta ahí hemos llegado y decimos: “Bueno V., ¿qué hacemos ahora?”. Yo le digo a ella y a mí, claro, “¿qué hacemos ahora?, ¿cómo evaluamos?”. Tendremos que..., que..., y todavía no...

A: Para que se refleje que ese trabajo se ha hecho.

B: Se ha hecho.

**No claro sino luego hacéis el trabajo que luego queda invisible, ¿no?.**

B: Sí.

A: Claro. Que hay casos que a lo mejor nos dicen, que esos les llaman de investigación, solamente enterar..., informarnos y de cosas y trasladarlo.

**Ya, ya, ya, que sólo es recopilar vosotras información sobre la familia para saber un poco en qué situación está y todo eso.**

B: Uhum.

A: Sí, simplemente.

B: Y ahí nos hemos quedado, que nosotras decimos “bueno, ¿esto?”.

A: “¿Y ahora que ha pasado?” [risas].

**Ya, claro, porque luego no sabéis como sigue...**

A: No, nosotras...

B: Nosotras no seguimos el caso.

(...)

**Claro que necesitas una confianza con...**

A: Una cierta relación primero, claro.

B: Y buscar además incluso algunas veces hemos dicho, qué puedo, qué vínculo hago, qué cosa, qué le pido, con qué motivo voy yo a la visita, ¿no? Yo voy a verla en realidad porque quiero que haya una organización en las tareas de la casa, pero de principio como no me puedo meter así pues entonces le voy a decir que tiene que sacarse la tarjeta de demanda de empleo por ejemplo. Entonces tú siempre tienes que acudir a la casa con..., con motivo de visita no sólo voy a verte.

**Claro, claro, porque si no dirán y ésta...**

A: No voy a ver tu casa, ver como duermen los niños, si tienes esto limpio, si..., es un poco....

**Es un poco violento.**

A: Sí es violento claro.

**Y bueno, ¿cuál creéis que es el papel de la educación en los servicios sociales comunitarios?. No sé, si está suficientemente..., si tiene un papel suficiente..., no sé cómo decir, porque un poco hay más la gestión, prestaciones y todo esto, y la parte educativa. ¿Creéis que tiene suficiente importancia o...?**

A: Yo pienso que es muy importante la función educativa en la familia, vamos. Lo que

pasa es que lo que es difícil es llegar a ellos, ¿sabes?. A ver cómo me explico...

B: Que ellos le den esa importancia.

A: Claro. Yo lo veo como algo importante desde prevenir, ¿no?, de información, de educación pero luego ellos no lo ven así, no lo sienten como algo...

B: Como una prioridad.

(...)

**Vale, vale. Y bueno ya me comentasteis las reuniones, que tenéis coordinaciones con el centro de salud. En ese sentido establecéis coordinaciones con varios servicios. Y así un poco para terminar, sería como propuestas de mejora, qué os gustaría que se pudiera mejorar tanto en los servicios sociales como en el programa...Si hubiera posibilidad de decir oye pues me gustaría que se pudiera cambiar esto o hacer esto, o más recursos de esto o no sé...**

A: A veces se duplican servicios, por ejemplo. También a mí por ejemplo, yo he visto que a mí... cuando tú conoces ya a una familia es más fácil entrar en la vivienda y estar con ellos y trabajar (...).

Y entonces pues es más fácil el trabajar con ellos cuando tú ya conoces a los niños y conoces a los padres.

(...)

**Es más...**

A: Es más informal como tú has dicho.

B: Sí comparas eso como presentarse en su, presentarte en su casa e intentar entablar una conversación como esa no surge, es que no surge porque ellos ya te miran como que vienes aquí a ver algo, a informarte de algo. De la otra manera...

A: De la otra manera es más natural.

B: Sí.

A: Eso es. Yo lo veo como que se debería volver un poco a eso. A estar un poco en los dos sitios, ¿no?. Porque yo ahora por ejemplo hay tardes que voy, pero veo a los niños veo a alguna familia así, pero no es igual, ¿eh?. No es igual porque no es el mismo trato con los niños de estar siempre, de verlos a ellos también siempre.

(...)

**Y así alguna cosa más...**

B: Yo ya a nivel interno el tema trabajar más en red. Y de, de que, igual que tú decías antes las barreras que nos podemos encontrar con otras instituciones, esas barreras también existen aquí dentro. Y a lo mejor, no sé si es por privacidad, pero hay casos que me pasan, que me dan a mí, y yo no tengo todos los antecedentes de esa familia, me entero después y a lo mejor ni siquiera la trabajadora social lo sabe pero lo sabe la abogada, ¿sabes?. Y cuando yo a lo mejor me entero de esa información, la llevo allí, la trabajadora social no lo sabe, pero la abogada lo sabía yo creo que es que eso se tenía que saber desde el principio.

(...)

**Vale. Pues bueno, pues en principio creo que era lo que quería saber, así por lo menos me hago una idea de cómo funciona el programa en sí. Y nada más.**

**Entrevista 49**

**Día:** 7 de abril de 2010.

**Lugar de realización:** oficina del centro.

**Duración:** 20 minutos aproximadamente

[No se ofrece la transcripción de esta entrevista en los anexos dado que el discurso - vinculado a un programa específico- identifica con claridad a la persona entrevistada]

## **Anexo 8: Fichas de observación**

### **8.1. Ayuntamiento de Culleredo**

#### **Observación 1**

**Lugar:** Centro Social Municipal “Sara Vázquez” (Casa Rosa).

**Fecha:** 6 de febrero de 2009. **Hora:** 19-21 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** “O teu novo idioma”. Proyecto “Aulas abertas”. Programa III de prevención, dinamización e inserción social.

**Objetivos:**

Facilitar el aprendizaje del idioma gallego y castellano para las personas extranjeras.

**Contenidos:**

Verbo estar, adjetivos y adverbios específicos. Presente de indicativo regular.

**Metodología:**

El educador mantiene una buena relación con los participantes, intentando aprovechar el momento de conversación para sacar temas que puedan resultarles de interés.

Por lo que pude apreciar, el estudio del idioma se lleva a cabo a través de la realización de los ejercicios de un libro de español para extranjeros.

El trabajo es esencialmente individual a través de la realización de los ejercicios del libro de texto y después se dedica un tiempo a conversación.

**Participación:**

2 personas originarias de Brasil.

**Profesionales que intervienen:**

Educador Social, empresa externa.

**Temporalización:**

2 horas. Miércoles y viernes de 19-21 horas. (El educador se mostró disponible a cambiar la clase del miércoles porque en general no acude mucha gente y les propuso buscar un horario más adaptado).

**Lugar o ámbito de realización:**

Aula de la primera planta del Centro Social “Sara Vázquez”.

Las condiciones del aula eran adecuadas para la realización de la actividad. Pero una de las principales limitaciones que tiene el centro es la accesibilidad porque no cuenta con ascensor y las personas mayores que acuden a actividades y/o presentan alguna dificultad de movilidad tienen que subir unas escaleras para acudir a las actividades y a la sala de juegos (cartas, parchís, etc.).

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Libro de español para extranjeros y otras fotocopias aportadas por el educador sobre la conjugación de los verbos.

**Seguimiento y evaluación:**

El educador dispone de dos horas semanales para planificar distintas actividades, revisar el listado de control de asistencia y realizar un breve informe de cada actividad para entregar a su empresa y ésta se lo envía a la coordinadora de "Aulas abiertas".

**Otros aspectos a destacar:**

A través de voluntariado, se ofrece un servicio de canguros de niños y niñas mientras las madres (principalmente) acuden a alguna actividad. Hoy ningún participante en esta actividad utilizó este servicio, aunque se trata de un servicio muy importante para facilitar a las madres tener la oportunidad de seguir formándose durante toda la vida.

Considero que se debería mejorar el material didáctico con el que se trabaja en esta actividad, adaptándolo más a los intereses y necesidades de los adultos. Sin embargo, el educador dispone en su horario laboral únicamente de dos horas cada semana para planificar las actividades de: cocina, curso de asistentes personales, "O teu novo idioma", inglés partiendo de cero y pre-ESA.

Tenía intención de sacar una fotografía mientras las personas estaban trabajando, pero me integré como una más en la clase, participé en las conversaciones y no encontré el momento adecuado para realizarla. Además dado que sólo eran dos personas lo consideré improcedente en ese momento.

**Descripción general de la actividad:**

Llegué al aula y el educador me presentó a las dos personas que habían acudido. Una de ellas preguntó una duda que tenía desde hacía bastante tiempo en su trabajo, referida a que no estaba segura de lo que había que decir por teléfono cuando llama una persona preguntando por alguien y tú le vas a pasar con esa persona. El educador le dijo que se solía decir: un momento, ahora lo localizo; un momentito, etc.

Corrigieron los ejercicios de la Unidad 5 referida al estudio del verbo estar + adjetivos y adverbios específicos.

Después trabajaron el presente de indicativo regular, con ejemplos y conversamos sobre diferentes temas. Estuvimos hablando del idioma gallego, de la sanidad en Brasil, de la seguridad ciudadana en su país de origen, etc.

Los dos participantes eran muy abiertos, participativos y pude conversar con ellos. Se mostraron muy receptivos con mi presencia en el aula.

**Observación 2**

**Lugar:** CEIP Isaac Díaz Pardo. Lugar de Cacabelos-O Burgo.

**Fecha:** 6 de febrero de 2009. **Hora:** 12:30-13 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** "Rueda de prensa. Facendo familias (Fundación Meniños)". Programa I de Información y orientación social. Proyecto de información y sensibilización comunitaria. Servicio de divulgación social. Concellería de Benestar Social- Culleredo Infancia.

## **Objetivos:**

Objetivo general:

- Presentación del programa “Facendo familias” (Fundación Meniños) a los medios de comunicación, contando con la participación de los centros educativos y de la Concellería de Benestar Social.

Los objetivos del proyecto “Facendo familias” son:

- Conseguir fomentar la participación y el protagonismo de la infancia en la construcción de un ambiente familiar positivo.
- Acercar a la infancia la realidad de otras familias y otros países aprendiendo así a respetar la diversidad.

## **Contenidos:**

Temas relacionados con la educación familiar y la interculturalidad.

## **Metodología:**

Se trata de una rueda de prensa organizada desde el servicio de divulgación social perteneciente a la Concellería de Benestar. La pedagoga encargada de este servicio, elaboró un dossier para la prensa, convocó a los medios y se encargó de tener preparados los materiales para que se pudiera llevar a cabo.

## **Participación:**

10 personas:

- Concelleira del Área de Benestar Social.
- Pedagoga responsable del proyecto de información y sensibilización comunitaria.
- Orientadora del CEIP.
- Jefe de estudios del CEIP.
- Profesor de Educación Infantil del CEIP.
- Alumna de prácticas de Animación Sociocultural.
- 2 periodistas prensa.
- 1 locutor Radio Culleredo.
- 1 fotógrafa.
- Investigadora.

## **Profesionales que intervienen:**

Pedagoga (servicio de información y sensibilización comunitaria).

## **Temporalización:**

30 minutos. Actividad de carácter puntual.

## **Lugar o ámbito de realización:**

Biblioteca del CEIP Isaac Díaz Pardo.

## **Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Materiales audiovisuales y material didáctico “Facendo familias”. Concretamente presentaron el material destinado a Educación Infantil que consta de lo siguiente:

1. Guía educativa: en la que se incluye el contenido y metodología de la propuesta, presentando y describiendo las diferentes actividades y materiales, y las instrucciones para su aplicación.
2. Cuaderno de consulta: contiene un marco teórico de los aspectos abordados en la propuesta, relacionados con la estructura familiar, el buen trato y otras cuestiones de utilidad para el trabajo educativo.
3. Caja de herramientas: para la aplicación de las actividades en el aula, son necesarios algunos materiales (tarjetas, dibujos), y que se especifican en las actividades correspondientes.

Juego educativo: “Las familias en el mundo”: cuyo objetivo se centra en poder recorrer y conocer algo más sobre las diferentes realidades familiares en el mundo, de un modo rápido y ameno.

#### **Otros aspectos a destacar:**

En el turno de preguntas, un periodista le preguntó a la Concelleira sobre temas polémicos, como la ampliación del aeropuerto y el realojo de las personas que vivían en el poblado chabolista del Burgo, ella dio respuesta; pero considero que ni el objetivo de la actividad ni el centro escolar, eran el lugar más adecuado para responderlas.

#### **Descripción general de la actividad:**

En la biblioteca del CEIP, se llevó a cabo una rueda de prensa para presentar la iniciativa que la Fundación Meniños está llevando a cabo en diferentes centros del Concello de Culleredo, en donde se está trabajando con este material con más de 608 niños y niñas de Educación Infantil y Primaria, y con 30 educadores y educadoras. Tras una presentación de la Concelleira de Benestar Social del Concello de Culleredo, la orientadora del centro dio su visión acerca de los materiales, indicando que la mayor ventaja que presentan es que permiten trabajar de manera flexible, porque se pueden ir introduciendo las fichas en cada uno de los temas del curriculum. Uno de los profesores de Educación Infantil del centro comentó que iba a empezar a trabajar con el alumnado el tema de familia a través de estos materiales. Posteriormente, la directora de la Fundación Meniños destacó la pretensión de realizar un trabajo preventivo con la infancia para que sea educada en el buen trato. Para ello se propusieron llegar al mayor número de niños y niñas posible, y consideraron que los centros educativos serían un buen canalizador del proyecto, por constituir junto a las familias uno de los principales ambientes de socialización de los niños y niñas. El diseño de este material se realizó con la colaboración de la asociación portuguesa “Mundos de vida” que ya tenía experiencia en el diseño de materiales para Educación Infantil. Actualmente, están trabajando con el material “Facendo familias” 13.000 niños y niñas de Educación Infantil (20% de la infancia gallega) y 3.000 en Educación Primaria.

### **Observación 3**

**Lugar:** Centro Social Municipal “Sara Vázquez” (Casa Rosa).

**Fecha:** 17 de febrero de 2009. **Hora:** 17-18 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** Actividad de “Entreno a memoria” (“Mimo a miña mente”). Subproyecto de Calidad de vida y autonomía personal. Proyecto del centro municipal de Mayores. Programa III de prevención, dinamización e inserción social.

#### **Objetivos:**

- Reforzar la memoria
- Facilitar la relación de las personas mayores con su entorno.
- Evitar la soledad de las personas mayores que viven solas.

#### **Contenidos:**

Repetición de listados de palabras, construcción de una historia, realización de sudokus, construcción de frases con palabras anteriormente mencionadas, etc.

#### **Metodología:**

A través de una metodología dinámica y participativa las personas ejercitan la memoria a largo y a corto plazo, interactuando con los compañeros y compañeras.

#### **Participación:**

9 personas (8 mujeres y un hombre). Las personas participantes en esta actividad se mostraban implicadas en las actividades que proponía la educadora pero también buscaban espacios para el humor, la risa, el hablar con las compañeras.

#### **Profesionales que intervienen:**

Una educadora (empresa Mayores S.L.)

#### **Temporalización:**

Todos los martes durante una hora, de 17 a 18h.

#### **Lugar o ámbito de realización:**

Aula del centro social “Sara Vázquez”.

#### **Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Libro Tárraga, L. y Boada, M. (eds.) (“Volver a empezar”. Ejercicios prácticos de estimulación cognitiva para enfermos de Alzheimer) y material fungible.

#### **Otros aspectos a destacar:**

Considero que esta actividad, incluida en las actividades del centro de mayores, resulta para las personas que participan una actividad de interés tanto por el trabajo que se hace a nivel de ejercitar la memoria, como por constituir un espacio de relación, de intercambio con las compañeras y compañeros, de diversión, etc.

Además, la educadora dio muestras de habilidades importantes para trabajar con el colectivo de personas mayores, como la motivación, la flexibilidad, el sentido del humor, etc.



**Descripción general de la actividad:**

La actividad comenzó con la realización de un ejercicio que consistía en que las personas leyeran una lista de palabras durante unos minutos, y después debían escribir en una hoja en blanco aquellas que conseguían recordar. La educadora, muy dinámica, pidió que cada uno dijera las palabras que recordaba y si había alguna palabra que dijera algún compañero y no la tenía que la anotara. Así entre todos podrían construir la lista de palabras.

Después le pidió a cada persona que escogiese dos palabras y que dijera una frase, para que los demás consiguiesen recordar más fácilmente la lista de palabras al relacionarlas con una frase y asociarlas con la cara de un compañero o compañera. Entre tanto las personas se divertían con las frases que decían los compañeros, se hacían bromas y disfrutaban la clase al tiempo que ejercitaban la memoria. Después les pidió realizar el mismo procedimiento con otro listado de palabras.

La educadora les recordó que lo importante para recordar algo es buscar referencias, dado que es muy difícil acordarse de un listado de palabras sin sentido. Es mejor crear frases por asociación real (agrupar los animales, por ejemplo) o bien por cosas extravagantes, frases disparatadas.

**Observación 4**

**Lugar:** Centro Social Municipal “Sara Vázquez” (Casa Rosa).

**Fecha:** 17 de febrero de 2009.      **Hora:** 18-19 h.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** Actividad de teatro (“Exprésome”).  
Subproyecto en el que se inscribe: Solidaridad y autoestima. Proyecto Centro Municipal de Mayores. Programa III de prevención, dinamización e inserción social.

**Objetivos:**

- Mejorar la autoestima de las participantes.
- Fomentar la expresión corporal.
- Facilitar un espacio de encuentro y de relación con otras personas.
- Relajarse y desinhibirse.

**Contenidos:**

- Expresión corporal
- Creación de redes de relación.

**Metodología:**

Se trata de una metodología grupal en la que se trabaja la expresión artística a través de los ensayos y la representación de una obra de teatro, con valores solidarios.

**Participación:**

5 personas, faltaban dos que participan habitualmente. Todas mujeres.

**Profesionales que intervienen:**

Una educadora de la empresa Mayores S.L.

**Temporalización:**

Martes y jueves durante una hora.

**Lugar o ámbito de realización:**

Un espacio abierto con sofás entre dos aulas, poco adecuado para ensayar una representación teatral, en el centro Social Sara Vázquez.

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Atrezos elaborados por las propias participantes.

**Otros aspectos a destacar:**

Al observar esta actividad, vi que lo importante para la educadora y para las personas que participan no es la obra en sí sino todo lo que entorno a esta actividad se genera: establecimiento de amistades, mejora de la autoestima, recepción de apoyo emocional por parte de iguales, relajación corporal, etc.

**Descripción general de la actividad:**

Tras presentarme a las participantes, iniciaron el ensayo de la obra que este año tienen pensado representar además de en el centro de mayores, en los centros escolares de la zona.

El argumento giraba en torno a un grupo de animales, y la falta de solidaridad con un grillo que se lesiona con un hilo. Finalmente le ayudan y le permiten participar en los juegos.

Tras este primer ensayo, una de las personas comentó algunas de sus preocupaciones personales. Después poco a poco las compañeras se fueron sentando y ofreciéndole consejo, a la vez que ellas también hablaban de sus preocupaciones personales y de sus experiencias vitales, desde personas que habían sido emigrantes, hasta otras participantes que eran inmigrantes en nuestro país. Se entabló un rico diálogo, de apoyo entre ellas y de interrelación. Aunque quizás ese día no se centraron tanto en la expresión artística, les sirvió como lugar de encuentro y de desahogo, sobre todo teniendo en cuenta que hay personas que viven solas o que padecen algún tipo de enfermedad y necesitan compartirlo con los demás.

**Observación 5**

**Lugar:** Radio Culleredo. Edificio Municipal Electo Carballo, s/n. Culleredo.

**Fecha:** 5 de marzo de 2009.      **Hora:** 12:30-13h.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** “Desta xeira...tempo de benestar”, Programa I de información y orientación social. Proyecto Información y sensibilización comunitaria.

**Objetivos:**

- Informar a la población, especialmente a las familias, sobre temas educativos de actualidad
- Reflexionar sobre la importancia de la autoridad en la familia.
- Realizar propuestas educativas para aprender a educar.

**Contenidos**

- Autoridad en la familia.
- Estilos de autoridad.
- Influencia de la “estresada” vida laboral de los padres en la educación de los hijos.
- Dificultades de la educación de los hijos.
- Propuestas para aprender a educar.

**Metodología**

Tertulia radiofónica. Se trata de una intervención de carácter comunitario, dado que se dirige a toda la población del ayuntamiento de Culleredo.

**Participación:**

- Pedagoga (coordinadora del área de Bienestar).
- Profesora de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Madre participante en las “Aulas abiertas”.
- Locutor de Radio Culleredo.

**Profesionales que intervienen:**

Pedagoga (coordinadora del servicio de información y sensibilización comunitaria).

**Temporalización:**

La tertulia tuvo una duración de 30 minutos que es el tiempo concedido al programa “Desta xeira... tempo de benestar” de periodicidad semanal.

**Lugar o ámbito de realización:**

Estudio de Radio Culleredo.

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Guión elaborado por la pedagoga, proponiendo al locutor posibles preguntas para dinamizar el espacio.

**Otros aspectos a destacar:**

Considero que esta actividad cumple una función muy importante de información y formación de la población de Culleredo. De una manera informal, a través de una tertulia, aquellas madres o padres que escuchan la radio tienen la oportunidad de reflexionar y obtener información sobre temas educativos de actualidad.

**Descripción general de la actividad:**

La tertulia titulada “Aulas abiertas: falemos dos nosos fillos” se desarrolló con la presencia en el estudio de una madre, la pedagoga (coordinadora del programa), el locutor de radio y una profesora de la Universidad de Santiago de Compostela que se comunicó vía telefónica. El tema

que se trató fue la autoridad de las familias. A través de las preguntas guiadas por el locutor, la tertulia giró en torno a la confusión entre autoridad y autoritarismo, la importancia de que la autoridad se sea ganada y no impuesta, de las dificultades que tienen las familias para ser coherentes con las pautas que se proponen, la asunción de la responsabilidad de la familia como principal referencia y pilar más importante en la educación de los niños y niñas, fundamentalmente.

La madre incidió en las dificultades de mantener la paciencia y la coherencia tras la jornada laboral, porque “llegas cansado”, aunque reconoció que cuando más estresada está ella, más estresados están los niños, por eso indicó que es importante tomar un respiro e intentar ser paciente con los niños y niñas. También, la pedagoga realizó algunas propuestas para mejorar la educación de los hijos, destacando la importancia de la complicidad entre los miembros de la familia, mantener las normas que se establecen, dejar tiempo para que los niños aprendan y sobre todo tener sentido del humor, de manera que se rebajen tensiones en muchas ocasiones innecesarias.

## **Observación 6**

### **Anotaciones de la visita a los servicios sociales con alumnado de la USC**

**Fecha:** 4 de mayo de 2010.

**10.30 h.** Presentación da Área de Benestar Social no Pazo de Vila Melania (Vilaboa). Edificio rehabilitado por la Escola Obradoiro y destinado a oficinas municipales y salas mutuosos, biblioteca

### **Charla con la jefa de servicio y personal técnico de servicios sociales**

Durante la conversación que el alumnado mantuvo con la coordinadora de los servicios sociales de Culleredo, ésta mostró una breve aproximación de lo que son los servicios sociales tanto a nivel legislativo como en el caso concreto del término municipal. Indica que en la actualidad ya hay mucho hecho y lo que distingue al municipio es un caminar sin parar desde el momento en que iniciaron esta andadura en la década de los ochenta. Siempre intentan apostar por cosas nuevas: creatividad en la búsqueda de respuestas de calidad de la población, apuesta por la informatización, calidad, trabajo comunitario, etc.

Lo fundamental es asentar los servicios sociales que son básicos y un derecho de la ciudadanía.

Seguidamente, indica que la nueva ley de servicios sociales está sin desarrollar.

- La terminología de la ley: antes de que la Lei galega llamara atención primaria ya se utilizaba el término servicios sociales comunitarios. El impulso de los servicios sociales tiene lugar en 1988 con el *Plan Concertado*. Ahora se ha vuelto a la terminología que se había utilizado en los inicios (“servicios sociales comunitarios”).
- El Plan Concertado es el instrumento que más favoreció el desarrollo de los servicios sociales.
- El Estado no se reservó ninguna competencia en el desarrollo de los servicios sociales. Cada Comunidad Autónoma desarrolló al ritmo que le pareció (según la inversión, la apuesta política, etc.). En este sentido, se puede decir que los ciudadanos tienen acceso a los servicios en función de dónde les toque vivir.

- El estado de Bienestar debe garantizar el igual acceso al bienestar. En Sanidad hay una legislación general, en educación, etc., pero los servicios sociales no tienen una ley estatal.

En los primeros años de desarrollo de los servicios sociales, del 79 al 88, se fue viendo que iba a haber muchas diferencias y el *Plan Concertado* (1988) tuvo el propósito de forzar la igualdad de una garantía de mínimos. En aquel momento se crea el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y se firma un convenio con financiación a tres bandas: Comunidades Autónomas, Ayuntamientos y el Estado (que aporta un 33%).

El Plan Concertado fue la clave para que llegaran a los equipos de servicios sociales profesionales contratados de una forma más estable:

- A partir de entonces todos los años los ayuntamientos reciben esta financiación para determinados servicios.
- Las primeras profesionales que accedieron a los servicios sociales fueron las trabajadoras sociales que eran las únicas en un primer momento.
- A partir del Plan Concertado empiezan a incorporarse otros profesionales en los equipos: psicólogos, pedagogos, monitores con un perfil poco regulado, etc.
- Hoy en día la nueva *Ley 13/2008 de servicios sociales* ya recoge la pareja de la unidad de Trabajo Social (trabajador Social y educador Social). Esa pareja es la unidad básica profesional de cada territorio donde se desarrollan servicios sociales comunitarios.
- El modelo perfecto será la pareja de la unidad de trabajo social y los integradores sociales donde una unidad social básica territorial estaría formada por trabajador social + educador social + 1/2/3 integradores sociales.
- El equipo de servicios sociales se completa con más profesionales: psicólogos, psicopedagogos, animadores socioculturales, asesores jurídicos, etc.
- En servicios sociales caben diversos profesionales, siendo la única condición tener una perspectiva social.
- Hace 22 años en el ayuntamiento de Culleredo sólo trabajaba una trabajadora social y una trabajadora de ayuda a domicilio (el servicio de ayuda a domicilio es uno de los más antiguos de servicios sociales).
- Los servicios sociales son una maquinaria engranada de un modo lo más integral posible.

A continuación varias técnicas presentaron un power point sobre los servicios sociales de Culleredo indicando la información siguiente:

- Área metropolitana (9 ayuntamientos que componen el Consorcio das Mariñas). La parte norte es urbana y la parte sur es rural.
- Desde finales de los 80 a la actualidad el ayuntamiento duplicó su población. A finales de los 80 principios de los 90 fue un boom, era el ayuntamiento que crecía con más

intensidad en toda Galicia.

- Comparten un Plan Coordinador de los servicios sociales que fue impulsado desde Culleredo. Actualmente comparten servicios sociales más específicos como es la asesoría jurídica y el gabinete de inserción sociolaboral).
- Actualmente hay dos centros de servicios sociales: O Burgo y Vilaboa (inaugurado en el mes de enero).

Seguidamente explicaron los tres programas básicos en los que se estructuran los servicios sociales de Culleredo indicando que los principales destinatarios de los servicios sociales de Culleredo, que han pasado por los servicios durante el año 2009 (datos a 1 de enero de 2010) son: 5% de población de origen extranjera; 7% de discapacidad (subió dos puntos con respecto al año anterior, cuestión que se pueda explicar a la Ley de dependencia y a la situación de crisis económica que ha impulsado a mucha gente a hacerse la valoración y solicitar el certificado de minusvalía); 73 familias gitanas en diferentes fases (en asentamientos chabolistas, en pisos de tránsito, normalizados, etc.).

Además indicaron que las propuestas de programas y proyectos surgen de un flujo bidireccional (político y técnico), aunque los mínimos vienen marcados por el Plan Concertado. Los municipios tienen que dedicarle un 6% del presupuesto en Servicios Sociales (*Lei galega de servizos sociais*). Sin embargo es un sistema disperso, muy atomizado, muy difícil y no se puede dar una visión unívoca de los servicios sociales.

Finalmente se abrió un turno de preguntas y se realizó la siguiente: *¿Los servicios sociales son universales o continúan siendo para personas con extremas dificultades?*

La jefa de servicios contestó que hay dos cuestiones que influyen en esta cuestión: la herencia de la beneficencia y el presupuesto. No pueden llegar a ser universales si no se cuenta con el presupuesto necesario. Y como hay que priorizar tienen que centrarse en las personas que más lo necesitan.

Sin embargo, la LAPAD una de las grandes cosas que tiene es que está dando a conocer los servicios sociales a familias que nunca se acercaban a estos servicios. A partir de ahí empieza a haber un cambio.

La universalización del sistema pasa por el presupuesto y con una garantía de mínimos. Un mínimo de homogeneidad es necesaria como garantía del derecho a los servicios sociales.

**11.30. Visita al Centro Ocupacional “A Escada”** para personas con diversidad funcional, ubicado en un edificio rehabilitado de las oficinas de la antigua fábrica de la Cross en el Burgo.

Al llegar al centro la coordinadora del mismo aportó la siguiente información:

- Actualmente son 15 chicos y chicas y el horario es de lunes a viernes de 9 a 14 horas. Excepto los lunes y viernes que salen a las 17 horas y se quedan a comer.
- Los talleres que realizan son múltiples:
  - a) Artesanales: reciclaje de papel, bisutería y abalorios, alfombras, etc.
  - b) Habilidades de la vida diaria: poner la mesa, utilización de electrodomésticos,

planchado, etc.

- c) De cocina: elección de menús, elaboración de las listas de la compra, ir a la compra. Los participantes en el centro se quedan a comer dos días a la semana. Esas dos tardes tienen actividades deportivas, físicas y de psicomotricidad...
- d) Musicoterapia: de periodicidad trimestral con una persona voluntaria.
- e) Habilidades sociales: comunicación, transporte, uso del dinero, etc. Es realizada dos veces a la semana por una educadora.
- f) Desarrollo por parte del alumnado de la Escada de talleres para niños y niñas de las escuelas infantiles municipales.

La coordinadora indica que los avances son un proceso muy a largo plazo. El objetivo principal es que sean lo más autónomos posible. Destacan como una de las principales dificultades la sobreprotección de las familias que impide, en algunos casos, el desarrollo de la autonomía de las personas que acuden al centro.

### **12.15. Visita a la Casa da Mocidade y a la Oficina Municipal de Voluntariado (O Burgo)**

Al llegar a la “Casa da mocidade” la técnica responsable nos informó de que actualmente realizan un importante trabajo con los IES del ayuntamiento, trabajando en 3º de ESO educación afectivo-sexual y consumo de cannabis y en 4º de ESO la prevención del consumo de otras sustancias. A partir de los 16 años en la propia Casa les dan preservativos a los jóvenes, en los IES no les han autorizado.

El funcionamiento de la “casa da mocidade” se regula por un reglamento y cada usuario tiene un carnet de socio y debe cumplir las normas. Además, los menores de 16 años no pueden entrar por las mañanas, dado que si están expulsados del instituto deberían estar en casa y sino en el IES.

La Casa cuenta con diversos espacios:

- Espacio de información: tanto para asesoramiento individualizado como para consultar información a través de tabloneros y dossieres informativos.
- Un espacio de ciber que pueden utilizar durante media hora, gratuito y los menores de 14 años tienen que tener un consentimiento paterno.
- Sala de ensayo: batería, equipo de música. Para poder utilizar dicha sala han de cumplir los siguientes requisitos:
  - Tienen que ser personas empadronadas en el ayuntamiento y se les deja ensayar dos horas cada día.
  - De 16 a 18 años.
  - Actualmente no está en funcionamiento porque no cumple con la normativa.
- Espacios para las asociaciones (cesión de espacios).
- Oficina de información juvenil.

Seguidamente visitamos la **Oficina Municipal de Voluntariado (OMVOL)** que se encuentra en el mismo edificio. En la actualidad hay dos personas llevando la oficina y que trabajan proyectos de forma transversal. Las personas voluntarias pueden colaborar en el área de cultura (bibliotecas, cuentacuentos, club de lectura, etc.), en el área de educación, etc., lo principal es querer dedicar parte del tiempo a los demás.

El procedimiento que se sigue es: se entrevista a la persona, se ve qué actividades hay y con qué colectivos podría colaborar, de qué tiempo dispone, etc. Después se le da un curso de formación (se intenta juntar al mismo tiempo a 3-4 personas) y luego se deriva a la persona encargada de la actividad en la que va a desarrollar el voluntariado. Los voluntarios tienen derecho a un seguro, un carné de voluntario, la formación, hacer las actividades en condiciones adecuadas y nunca pueden ocupar un puesto de trabajo. Se considera importante que el voluntario difunda la actividad de voluntariado.

**13.15 h. Visita a la Casa Rosa o Centro Social “Sara Vázquez” (O Burgo).** Se trata de un edificio donado por una vecina de Culleredo para fines sociales, en este caso se destina a la Sede del Centro de Mayores y al proyecto de Aulas abiertas.

La programación del centro de mayores es una programación estructurada en cuatro proyectos:

- 1) Información específica de mayores: sobre termalismo social, IMSERSO, propias del ayuntamiento, etc. Se les avisan de los plazos por teléfono o a través de una circular. También se informa de las actividades que se realizan desde otras Concellerías.
- 2) Proyecto de salud y calidad de vida: ejercicios de mantenimiento (gimnasia), teatro, etc.
- 3) Proyecto de solidaridad.
- 4) Proyecto de comunicación en grupo: excursiones, fiestas, salidas, visitas a museos, etc.

Hay tres grupos de teatro: uno en el Burgo (9 personas), uno en Vilaboa (de nueva creación en el Pazo de Vila Melania), uno en Orro (14 personas). Ellos hacen su vestuario, el decorado, van a representarlo a los colegios del ayuntamiento y en escuelas infantiles. El grupo de Orro este año seleccionó una obra de teatro para adultos y la representan en centros gerontológicos, conservatorios, etc.

Los principales objetivos son ocupar el tiempo libre de las personas mayores, mejorar su autoestima, etc.

La coordinadora del centro de mayores indica que la principal dificultad es llevar a los diferentes locales de las parroquias las actividades dado que la dispersión geográfica es enorme. En cada parroquia hay nombrado uno o dos delegados parroquiales que son los representantes de cada una de las zonas y los eligen cada cuatro años. Éstos presentan su candidatura, son voluntarios y son figuras muy importantes dado que son los encargados de transmitir la información a los vecinos de su zona y también trasladar las aportaciones de los mayores de su parroquia al centro de mayores o al ayuntamiento.

Una novedad que observé con respecto al año pasado es que han puesto ascensor y han mejorado los espacios del centro, lo cual supone un importante avance dado que muchas personas mayores tenían dificultades para poder subir por las escaleras. De este modo el centro se adecúa a la legislación relacionada con la accesibilidad de los espacios municipales. El centro



cuenta con las siguientes zonas:

- Planta baja: oficina de la auxiliar de información, cocina, sala amplia donde se hacen talleres y los ensayos de teatro.
- Primera planta: galería (en la que se puede leer la prensa), dos salas (para jugar a las cartas, parchís), una sala de audiovisuales, aseos y un despacho.
- Segunda planta: un aula reservada para las Aulas abiertas, una sala para manualidades y costura, una sala de reuniones y un despacho.

## **8.2. Ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs**

### **Observación 7**

**Lugar:** Carpa itinerante instalada en la Plaça de la Vila de Sant Adrià de Besós.

**Fecha:** 3 de diciembre de 2009.      **Hora:** 10-12 horas.

#### **Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:**

Actividades promovidas por el Ayuntamiento con motivo del día contra la violencia de género, celebrado el 25 de noviembre. Coordinación entre servicios sociales del barrio de la Mina, el espacio Creixem Junts (Consortio del Barrio de la Mina) y el Materno- infantil de la Parroquia Mare de Deus de les Neus.

#### **Objetivos:**

- Ofrecer a las mujeres un espacio de reflexión y de participación conjunta en actividades culturales.
- Concienciar al colectivo de mujeres acerca de que la violencia no es un comportamiento natural, sino una construcción social.

#### **Contenidos:**

- Violencia de género.
- Violencia escolar.
- Educación familiar.

#### **Metodología:**

Esta actividad se desarrolló en un ambiente muy distendido, con una gran participación de las mujeres que acudían a la exposición. Las educadoras y el guía de la misma incitaba al debate y las mujeres debatían en torno a la igualdad de derechos, la violencia doméstica, las posibilidades de realizar una denuncia y que ésta consiga mejorar la situación, etc.

#### **Participación:**

15 mujeres aproximadamente: algunas participaban con sus hijos e hijas en el *Materno infantil* (Parroquia Mare de Deus de les Neus) y en *Creixem Junts* (Casal Cívic de La mina).

#### **Profesionales que interviene:**

- 3 educadoras de Creixem Junts.
- 1 educadora del Materno Infantil.
- 2 educadoras de la Unidad Básica da Atención Social Primaria (UBASP) de la Mina.

**Temporalización:** 2 horas.

#### **Lugar o ámbito de realización:**

Carpa itinerante de la Obra Social la Caixa, instalada en la Plaza de la Vila del Ayuntamiento de Sant Adrià de Besós.

#### **Seguimiento y evaluación:**

Se trata de una actividad puntual, enmarcada en el conjunto de iniciativas puestas en marcha por el ayuntamiento, con la participación de varias administraciones y entidades del barrio. La investigadora no obtuvo información al respecto.

**Descripción general de la actividad:**

La actividad comenzó a las 10 de la mañana, reunidas todas las mujeres la mayoría con sus hijos en el espacio de Creixem Junts (Casal Cívic de La Mina). Durante aproximadamente una hora los niños y niñas estuvieron jugando, desayunando, etc., a la vez que las madres conversaban, tomaban un café, intercambiaban opiniones acerca de la alimentación de sus niños, el sueño, etc.

La investigadora fue presentada por la educadora de los servicios sociales de la Mina y poco a poco se fue integrando en el grupo.

El grupo de madres era de entre 20 y 30 años, aunque también acudieron otras mujeres de edad más elevada (aunque eran la minoría). El colectivo era muy heterogéneo, integrado por mujeres procedentes de diferentes países, culturas, religiones, etc., pero eso no era un impedimento sino al contrario, resultaba de una gran riqueza para todas. Me preguntaron de dónde venía, qué hacía allí y si tenía hijos y/o estaba casada. Les comenté un poco mi situación y cómo había llegado al barrio desde Galicia. Después salimos del Casal y nos dirigimos a coger el tranvía, todo un acontecimiento dado que llevábamos unos 10 carritos de bebé y éramos un buen grupo de mujeres.

De camino a la exposición estuve conversando con una chica de la India quien me preguntó de dónde venía. Además me preguntó si estaba casada o si vivía con mi pareja, si tenía hijos, hermanos, etc., me encontré muy a gusto hablando con ella y jugando con su niño.

Al llegar a la exposición, tres educadoras se ofrecieron a quedarse con los carros de los bebés y con algunos niños y niñas pequeños que quisieran para que las madres pudiesen estar más tranquilas viendo la exposición.

Al llegar nos recibió el guía que no se centró tanto en la explicación sino en generar preguntas y en que las propias mujeres fueran construyendo sus discursos y comentando la exposición. Trató en primer lugar, la idea de las desigualdades entre hombres y mujeres, las tradiciones que históricamente han mantenido a la mujer en una situación de inferioridad, así como la idea de que la violencia no es un comportamiento natural sino una construcción social. En ese sentido, surgieron comentarios y reflexiones interesantes acerca de la violencia doméstica, la violencia física y psicológica, las dificultades de denunciar, la importancia de la educación familiar dado que según las mujeres participantes muchas veces el hombre aprende a relacionarse de una forma violenta porque ha sido lo que ha visto en su familia.

La exposición prosiguió con un recorrido por los derechos humanos, con una oportuna incidencia del guía en que todos y todas tenemos esos derechos desde el momento en que nacemos y además tenemos el derecho a conocerlos, a saber que existen y a reivindicarlos. Después, pasamos a una sala en la que en pequeñas pantallas se veían escenas de violencia doméstica de películas como “Solás”, “La Madre”, “Te doy mis ojos”, “El bola” y “Carne trémula”. En ese momento, una de las mujeres jóvenes me comentó que llevaba diez años viviendo con su marido y que era muy afortunada porque se llevaban muy bien, siendo la “envidia” de sus vecinas porque en su casa no se veían escenas violentas. Ella y su marido solucionaban las cosas hablando y me dijo que era muy feliz con sus hijos y su marido; que estaba muy contenta y se querían como el primer día. Me pareció una declaración excepcional, dado que frente a los prejuicios que rodean a las familias gitanas, otras formas de relación también son posibles.

Sin finalizar la exposición, dado que tenía otra entrevista concertada, tuve que marcharme y despedirme del grupo que aún estaba comentando aspectos relacionados con la violencia en las aulas.

## **Observación 8**

**Lugar:** Entrevista individualizada. Unidad Básica de Atención Social Primaria.

**Fecha:** 15 de diciembre de 2009.      **Hora:** 18:15-19:30 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** “Servicio de atención individualizada”. Entrevista con jóvenes en una de las UBASP de Sant Adrià de Besòs.

### **Objetivos:**

- Realizar un seguimiento de la situación familiar y personal de dos adolescentes.
- Posibilitar un espacio de encuentro entre la educadora y las adolescentes en un ambiente distendido.

### **Metodología:**

- La relación educativa establecida por la educadora con las chicas fue de proximidad, sentadas en una mesa redonda todas las participantes mantenían una posición de igualdad.
- La confianza, como un elemento clave en la relación educativa. La educadora les ofrece un espacio de seguridad e incide mucho en que pueden contar con su apoyo. No obstante, es fundamental que ellas den el primer paso, porque su función es la de acompañar y la de proporcionar soporte a nivel económico si fuese necesario a sus familias pero si las personas no toman la iniciativa ella no puede decidir en su lugar.

### **Participación:**

2 chicas adolescentes, la educadora social y la investigadora.

### **Profesionales que intervienen:**

Una educadora social.

### **Temporalización:**

1 hora y 15 minutos, aproximadamente.

### **Lugar o ámbito de realización:**

Centro de servicios sociales.

### **Otros aspectos a destacar (incidencias):**

Esta actividad resultó de gran interés para la investigadora porque se trata de una observación de una entrevista a adolescentes en la que la educadora emplea estrategias de proximidad, de respeto, de empatía, de dar confianza y confiar en el otro...y ha sido la única ocasión que la investigadora ha tenido para observar la actuación de una educadora social durante una entrevista grupal (acudieron dos adolescentes que mantienen una relación de amistad a fin de apoyarse mutuamente).

Es decir, fue posible conocer el espacio más “privado” de trabajo del educador en el cual pocos profesionales se muestran dispuestos a dejar participar a un agente externo, no sólo por cuestiones de confidencialidad sino por “preservar” su propio espacio de trabajo.

### **Descripción general de la actividad:**

La educadora social tenía prevista una entrevista con dos chicas adolescentes para trabajar tanto a nivel familiar como para realizar un seguimiento de cómo se sentían ellas ante los cambios habidos en su familia, su situación personal (relaciones de amistad, de pareja, etc.), situación económica, etc., y todos aquellos aspectos que las chicas querían compartir con ella porque les preocupan o dificultan su situación personal y/o familiar.

Previamente, les pidió autorización para que la investigadora pudiera estar presente en la entrevista. Ellas aceptaron y se incorporó a la reunión.

Cada una de las chicas fue explicando sus dificultades familiares, cómo se sentían, aspectos positivos que les habían sucedido últimamente a nivel personal, de relaciones de pareja, etc., mientras la educadora mantenía una actitud de empatía, de respeto absoluto y también de cercanía. En la mesa redonda, la educadora se situaba en la misma posición que las adolescentes, ella también tenía algo que aprender, pero al mismo tiempo asesoraba y realizaba sus valoraciones de la situación. Además también las tocaba, las cogía de la mano, en una actitud de proximidad y cercanía en la que percibí que las adolescentes se sentían seguras. La educadora les daba seguridad porque voluntariamente las chicas iban a hablar con ella para buscar ayuda y alternativas a aspectos de gran dificultad en sus relaciones familiares.

Percibí que para ellas la educadora era alguien en quien confiar. De hecho conversaron tanto acerca de sus padres, de sus amistades, de sus relaciones de pareja, de otros deseos como de hacerse un *piercing* próximamente. Sobre todas estas cuestiones la educadora dio su opinión y sus alternativas. Incluso en el tema del *piercing* dio su visión, aunque previamente les dijo que decidieran lo que ellas consideraran, pero que supieran las ventajas e inconvenientes de hacerse un *piercing*. En este sentido, les dijo que lo pensarán bien antes de hacérselo dado que también presenta consecuencias a nivel físico (energía corporal) y es una cuestión importante a valorar.

Finalmente, acordaron ciertas actuaciones para mejorar la situación familiar de una de ellas y quedaron en contactar con la madre de la chica para resolver una serie de cuestiones económicas (...).

Se despidieron, con besos y abrazos a la educadora y salimos para ver si podíamos participar en el final de la actividad. Durante el trayecto nos encontramos a dos chicos que participaban en la actividad y le dijeron que ya se había terminado (...).

Caminamos hacia el metro y mientras la educadora estuvo entablando conversación, ellos aprovecharon para contarle cuestiones personales que les preocupan tanto de sus familias, de sus hermanos, de sus parejas, etc. Se trataba de un trabajo educativo en la calle en donde los adolescentes se sentían tranquilos y conversaban en un ambiente distendido con la educadora. En ese sentido, creo que es una buena intervención de la educadora el hecho de hacer trabajo de calle o reuniones más informales con los adolescentes ya que ellos se sienten más cómodos y confiados en estos espacios. Se puso así de manifiesto, el valor de los diversos espacios en las actuaciones educativas.

## **Observación 9**

**Lugar:** Centre Obert Les Fades.

**Fecha:** 8 de marzo de 2010. **Hora:** 16 a 20 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** Centre Obert Les Fades. Servicios sociales básicos del ayuntamiento de Sant Adrià del Besós.

### **Objetivos:**

El objetivo general de la dinámica que se desarrolla a través del aprendizaje en diversos espacios con tiempos muy pautados, se centra en que los infantes tengan claro que actividades se llevarán a lo largo de la tarde, mediante tabloneros informativos, para mejorar así su propia organización y seguridad personal.

A la vez, mediante estos espacios los niños y niñas son protagonistas de su propia organización ya que asumen ciertas responsabilidades y poder de decisión. De esta manera, se considera que podrán relajarse y disfrutar mejor la tarde, trabajando la autonomía, el autoconcepto, la autoestima, etc.

### **Contenidos:**

- Espacio de letras: adquisición de hábitos básicos de estudio y organización del trabajo.
- Espacio de taller: mediante la elaboración de diferentes creaciones artísticas se trabajan habilidades manuales que potencian la imaginación y la creatividad. En este espacio se puede trabajar la autonomía y la capacidad de atención en la tarea.
- Ludoteca: se trabajan hábitos básicos de uso correcto del material, mantener el orden en el espacio, etc. También la autonomía y los hábitos sociales a través del juego simbólico o de grupo.

### **Metodología:**

Se trata de una metodología muy pautada, con la pretensión de que los niños y niñas adquieran ciertas habilidades sociales y organicen el tiempo semanal, dado que en muchos casos no cuentan con unas pautas educativas continuadas por parte de las familias que les posibiliten desarrollarse de manera autónoma.

La primera parte de la tarde de 17 a 17:30, se dedica a la merienda. De 17:30 a 19 se realizan diversos rincones (letras, informática) y el espacio de taller. Finalmente, llega la despedida y las educadoras aprovechan la salida para conversar con las familias (principalmente madres) que van a recoger a sus hijos.

### **Participación:**

15 niños y niñas, aproximadamente.

La participación en el Centre Obert hoy no ha sido muy elevada, aunque han venido más niños de los que las educadoras esperaban dada la importante nevada que ha habido y que ha dificultado enormemente las comunicaciones en Cataluña. Además algunas familias a causa del temporal han decidido que sus hijos no asistieran al centro.

### **Profesionales que intervienen:**

Tres educadoras sociales.

**Temporalización:**

17 a 19:30 horas. Las educadoras llegan al centro a las 16 horas para planificar las actividades y preparar los materiales necesarios. Cuando las familias van a buscar a los niños a las 19:30 horas, las educadoras conversan con ellas y luego entre las propias profesionales comentan algunos incidentes, aspectos que consideran que se han de trabajar con algún niño o niña, etc., de modo que es a las 20 horas cuando finaliza su jornada laboral.

**Lugar o ámbito de realización:**

Centre Obert Les Fades, espacio compartido con el EBASP de Margen Izquierdo.

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

2 aulas.

Material fungible.

Una cocina en donde meriendan los niños y niñas.

Baños y duchas.

**Otros aspectos a destacar (incidencias):**

En general, percibí que los niños y niñas requerían mucha atención. Todos querían que alguna educadora estuviera con ellos, les acompañase y se centrara en ellos. Especialmente, aquellos que manifestaban un comportamiento más disruptivo, lo hacían cuando las educadoras estaban prestando atención a otros niños y niñas.

También, me pareció un centro muy diverso porque había niños de diversas procedencias y edades, de entre seis y doce años.

**Descripción general de la actividad:**

Llegué al centro a las 16 horas, porque las educadoras siempre llegan antes que los niños para preparar y comentar algunas cuestiones. Antes de la llegada de los niños estuvimos charlando, emocionadas de ver la nieve delante de la propia puerta del centro dado que ese día había tenido lugar una gran nevada en Cataluña. De hecho, nosotras estábamos animadas y los niños y niñas cuando llegaron también estaban emocionados con la nieve.

Estaba previsto que yo realizara el grupo de discusión con los niños y niñas hoy pero debido a que muchos de los que iban a participar no habían venido a causa del temporal, lo trasladamos para el viernes.

Tras la merienda, nos situamos en el espacio de letras y una educadora se fue al rincón de informática. En el espacio de letras los niños y niñas estaban haciendo los deberes del colegio. Estuve apoyando a algunos niños con las tareas escolares, aclarando dudas sobre algunas frases de lengua catalana, pidiendo respeto entre los compañeros que en ocasiones era necesario y una niña me pidió que le preguntara la tabla de multiplicar del cinco y del seis.

(...) Después nos dirigimos a la zona de taller y cada uno de los niños y niñas comenzó o continuó alguna de las manualidades que tenía pendiente. Durante el taller acompañé a una niña que estaba realizando un pingüino. Aunque el tiempo que estuve con ella no fue mucho como para poder conocer la situación, percibí que tenía una baja autoestima. Afirmó que era fea y me preguntó si a mí también me lo parecía. Esta niña tiene dificultades de lectoescritura y los demás niños le recuerdan a menudo que no sabe leer. Ella creía que no era capaz de hacer nada y en ese sentido las educadoras le han de reforzar para motivarla y mejorar su autoconcepto y autoestima. Me dijo que lo que más le gustaba del centro era el espacio de taller porque hacen algo y se lo pueden llevar a casa.

Otros niños estaban haciendo otro tipo de manualidades, por ejemplo, una mariquita, un cuadro, un posavasos, etc.

Al terminar el taller los niños y niñas pasaron al espacio de ludoteca. De forma ordenada y según la educadora los iba nombrando los infantiles seleccionaron el juego al que querían jugar. Las opciones eran tres: médicos, reparaciones y maquillaje.

Al finalizar el taller, sin que una de las educadoras que estaba de cumpleaños les viera, realizaron una tarjeta de felicitación para dársela. La educadora se mostró sorprendida y los niños muy contentos de que le gustara el regalo. Luego ella entregó una chocolatina a cada uno y les dio un abrazo.

### **Observación 10**

**Lugar:** Centre cívico cultural del ayuntamiento de Sant Adrià del Besòs. UBASP Besòs.

**Fecha:** 9 de marzo de 2010. **Hora:** 17:30 a 19:30 horas.

#### **Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:**

“Fem amics al barri”. Servicios sociales básicos del ayuntamiento de Sant Adrià del Besòs. Proyecto de infancia (UBASP del Besòs).

#### **Objetivos:**

- Fomentar la relación de diferentes sectores sociales del barrio.
- Trabajar los valores de la cooperación entre grupos y personas.
- Propiciar que el alumnado de bachillerato o de módulos formativos se impliquen en la vida comunitaria.
- Conseguir la participación de los centros escolares, AMPAS y entidades en la promoción, ejecución y valoración de la actividad.
- Propiciar un impulso a la dinámica social del barrio.

#### **Metodología:**

La metodología de trabajo fue dinámica y participativa, también centrada en fomentar el respeto a los compañeros y a los materiales que se utilizaban, de modo que las educadoras y el educador llamaban la atención de los niños y niñas en caso de que no se mantuvieran las normas de convivencia acordadas y un trato adecuado al resto de compañeros y compañeras.

#### **Participación:**

10 niños y niñas aproximadamente. Los niños y niñas fueron muy participativos, excepto una niña que al final estuvo sentada en un rincón porque dijo que no quería hacer nada. La educadora estuvo hablando con ella pero la niña no respondía y no participó de la actividad última consistente en realizar un dominó en cadena.

#### **Profesionales que intervienen:**

Un educador social de los servicios sociales básicos (coordinador), una animadora sociocultural, dos monitoras y un voluntario.

#### **Temporalización:**

La actividad se realizó durante dos horas, organizando las educadoras los tiempos con diferentes actividades.



**Lugar o ámbito de realización:**

Aula polivalente del Centro Cultural del Besós.

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

1 aula.

Juegos de mesa.

Juegos de construcción.

**Descripción general de la actividad:**

Primero los niños y niñas jugaron a diferentes juegos de mesa. Yo estuve jugando con un niño y una niña al UNO, un juego de cartas que no recordaba pero que ellos me estuvieron enseñando.

Después, la animadora sociocultural tenía previsto la realización de varios juegos cooperativos organizando a los niños y niñas en varios grupos con un monitor por grupo, realizando también yo el papel de monitora de un grupo.

Antes de la realización de los juegos cooperativos nos sentamos en un gran círculo y los niños y niñas realizaron preguntas para saber más cosas sobre mí y qué estaba haciendo allí. Fue muy interesante, a la vez que constaté las dificultades de dinamizar un grupo de infancia al solaparse las intervenciones, realizar preguntas de difícil respuesta para mí, etc., aunque resultó muy enriquecedor. Al final me pidieron que dijera unas palabras “en ese idioma, gaélico, o algo así”, es decir, en gallego.

Durante la actividad se incidía especialmente en valores como compartir, respetar a los compañeros, respetar los turnos, el valor del juego en sí mismo no como un elemento competitivo, etc.

Finalmente, entre todos realizamos construcciones para tirar un dominó. Todos los niños y niñas colocaban cuidadosamente las piezas y ninguno podía incumplir las reglas porque si no el dominó se desmontaría y el trabajo de todos se vería afectado. Fue interesante ver como los niños cooperaban y cómo se organizaban entre ellos.

### **8.3. Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache**

#### **Observación 11**

**Lugar:** Centro de Bienestar Social e Igualdad de Género.

**Fecha:** 5 de abril de 2010.      **Hora:** 17:30 a 20 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:**

“Escuela de familias”. Línea de intervención socioeducativa del Plan de Zona Necesitada de Transformación Social de los servicios sociales comunitarios de San Juan de Aznalfarache.

**Objetivos:**

Objetivo general:

- Sensibilizar, concienciar y hacer madurar a las participantes a través de su pertenencia al grupo.

Objetivos específicos:

- Crear un grupo estable y cohesionado de trabajo.
- Compartir experiencias y reflexionar en conjunto.
- Ayudar a las participantes a conocer los recursos y habilidades que faciliten el desarrollo propio y el de sus hijos.
- Promover y fortalecer relaciones más sanas y positivas tanto en el interior de la familia como en su entorno.

**Contenidos:**

- Comunicación y desarrollo personal.
- Identificar emociones y sentimientos.
- Expresar emociones y sentimientos.
- Recibir emociones y sentimientos.

**Metodología:**

Se trata de una metodología dinámica, basada en la experiencia en la que todas las participantes aportan e intercambian opiniones, llegan a conclusiones a través de la reflexión, el análisis y la puesta en común.

La línea que se siguió en la sesión -y que se sigue en todas las sesiones- es la siguiente:

- Saludo inicial y café.
- Introducción de un contenido específico.
- Análisis y reflexión.
- Conclusiones.

**Participación:** 6 mujeres.

**Profesionalización:**

Una educadora del programa y dos profesionales de la asociación AESIM (Asociación de Estudios Sociales e Integración de la Mujer).

**Temporalización:**

Dos horas y media (17:30-20 horas). Estaba previsto que terminara a las 19:30 pero como las mujeres se encontraron bien en el grupo y no tenían ganas de marcharse se prolongó más la actividad.

**Lugar o ámbito de realización:**

Sala de reuniones del centro de servicios sociales comunitarios.

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Presentación de power point, merienda (café y pastas).

**Otros aspectos a destacar (incidencias):**

Una de las participantes se marchó antes de que la actividad hubiese terminado porque dijo que se encontraba mal. Quizás era cierto, pero también percibimos que se había sentido molesta por algunos comentarios que se hicieron en el grupo acerca de su vida personal y de la toma de decisiones.

Me pareció una actividad muy interesante porque considero que contribuye a mejorar la autoestima de las mujeres, les ayuda a desarrollar el espíritu crítico y ver posibilidades de cambio. Es un espacio facilitador de las relaciones, el intercambio de ideas, sentimientos, emociones, etc., y fortalece las relaciones entre las participantes.

Fue una experiencia muy intensa y rica que me llenó de energía y vitalidad.

**Descripción general de la actividad:**

A las 17:30 horas cuando llegué al centro me dirigí a la sala de reuniones. Allí las participantes estaban acomodándose y saludándose. En una mesa había preparado café y pastas, cada una de las participantes se sirvió su café y durante la primera media hora estuvieron charlando distendidamente.

Después de estar conversando, una de las participantes comentó que le habían detectado una enfermedad grave y que estaba mal.

Seguidamente la dinamizadora del taller, perteneciente a la asociación AESIM comenzó a contar una historia de los zapatos. Con música de fondo se proyectaron imágenes de zapatos (nuevos, viejos, alegres, tristes, aventureros, etc.) mientras la educadora recitaba el texto, refiriéndose a la importancia de dar el primer paso de continuar el camino y a diversas metáforas sobre las relaciones sociales. La dinamizadora decía “adelante” y miraba a la mujer que anteriormente había confesado su grave enfermedad. Ella se sintió identificada y al terminar la música le dio un abrazo a la profesional.

Posteriormente, la educadora les preguntó qué zapato les había gustado más, porqué, qué habían sentido, a qué les recordaban las imágenes que habíamos visto.

Una de las participantes se refirió a los zapatos viejos, que le recordaban a las personas mayores. Desde pequeña le gustaba hablar con gente mayor, cuidarla, escucharla, atenderla, porque a ella le reportaba bienestar y a ellos también porque podían intercambiar sus experiencias y sentirse queridos.

La dinamizadora dijo que los zapatos eran las relaciones, los encuentros con los otros.

Otra de las participantes se refirió a la imagen de los zapatos con los cordones, a las ataduras y al texto que se había recitado y que decía que hay que sustituir los cordones por lazos.

La dinamizadora se refirió también a la responsabilidad de los encuentros personales, a la responsabilidad en las relaciones que establecemos con otras personas.

Una de las mujeres destacó la fortaleza que ella había tenido a lo largo de su vida, ella había recibido malos tratos, no había tenido padres y había salido adelante. Sin embargo, la educadora

insistió en la importancia de no confundir fortaleza con “aguantar”. La fortaleza es afrontar las situaciones de forma equilibrada, no aguantar cualquier cosa.

Otra de las mujeres aludió a los malos tratos psicológicos que recibe por parte de su marido. Las demás le dijeron que se tenía que separar, que se podía ir a una casa de acogida. Creo que eso le hizo sentir mal y antes de que terminara el taller se marchó diciendo que se encontraba mal.

Después hicimos una dinámica de intercambiarnos los zapatos, para ponernos en el lugar de otro. La dinamizadora del taller preguntó si estábamos en el camino adecuado, si echábamos algo en falta en nuestra vida. Las mujeres afirmaban que echaban muchas cosas en falta, que realmente la vida que habían soñado no se correspondía con la que llevaban porque las circunstancias les habían conducido por otros derroteros. Se expusieron tanto temas de relaciones de pareja, de falta de estudios, de desempleo, de cuidado de los hijos, etc., como otras cuestiones que les gustaría cambiar y que no eran capaces de conseguirlo.

La educadora insistió en que siempre podemos desandar el camino y buscar alguna otra alternativa. Lo importante es dar ese primer paso, aunque para ello hemos de estar tranquilos. La toma de decisiones ha de hacerse en una situación de tranquilidad, no en situaciones de tensión, ofuscación, etc., para poder pensar con claridad. Sin embargo, todas las participantes afirmaban que ahora ya era tarde para cambiar. Pero la educadora insistía en que no era tarde, eran jóvenes y podían hacer muchas cosas.

Después hicimos una dinámica referida a qué huella queremos dejar en el mundo, cómo queremos que se nos recuerde. Dibujamos en un papel nuestra huella y escribimos lo que nos gustaría dejar en esta vida. Una mujer que no había intervenido antes en la sesión, escribió dos folios mientras le caían las lágrimas. Dijo que a ella le costaba mucho hablar en público pero se desahogaba escribiendo. La educadora la animó a escribir mucho para “sacar” las cosas malas que va acumulando.

Finalmente, realizamos un círculo de energía. La educadora advirtió que aunque no estaba previsto ella lo consideraba muy pertinente por la intensidad de los temas que se habían puesto sobre la mesa y el clima que se había ido creando durante la sesión.

Nos cogimos de las manos y cada una le transmitía energía positiva a su compañera mientras pensábamos que una nube se llevaba todos nuestros problemas y preocupaciones. Con los ojos cerrados, respirando profundamente sentí que realmente esa energía positiva se estaba transmitiendo. (...). Todas las historias que había escuchado aquella tarde eran muy duras pero a pesar de todo cada una de nosotras consiguió transmitir a las demás lo mejor de sí misma.

Al salir me despedí de las mujeres y quedé con E. para el miércoles para realizarle una entrevista.

## **Observación 12**

**Lugar:** Salón de plenos del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.

**Fecha:** 6 de abril de 2010.                   **Hora:** 12:30-13:30 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** Servicio municipal de información para personas homosexuales, transexuales y bisexuales.

### **Objetivos:**

- Sensibilizar a la población general sobre la homofobia, manifestada en actitudes y lenguajes, todavía imperantes en muchos de nuestros entornos.
- Crear espacios propios de orientación y asesoramiento dirigidos a la población homosexual, transexual y bisexual, que en más ocasiones de las que sería recomendable, posee demandas aún no atendidas o escuchadas como propias.
- Promover la participación activa de este colectivo en la vida diaria del pueblo, fomentando su presencia en los diferentes entornos culturales, sociales y vecinales de nuestra localidad.

### **Contenidos:**

- Ocio y cultura LGTB (centros de interés, eventos, asociacionismo, festivales, lugares de encuentro...).
- Salud (grupos de autoayuda, cambios de sexo, prevención de enfermedades...).
- Orientación a familias.
- Asesoramiento legal (violencia de género, adopciones).
- Derivación a los dispositivos municipales especializados.

### **Participación:**

Representantes políticos, personal técnico y representantes del tejido asociativo vinculados al movimiento LGTB.

### **Profesionales que intervienen:**

Educadora social de servicios sociales comunitarios.

### **Temporalización:**

La presentación del punto LGTB se realizó durante una hora (de 12.30 a 13.30).

El servicio atenderá los jueves de 9 a 13.30 horas.

### **Lugar o ámbito de realización:**

La presentación se realizó en el salón de plenos del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache, aunque el punto de información estará ubicado en el centro de servicios sociales comunitarios.

### **Otros aspectos a destacar (incidencias):**

Me pareció una iniciativa interesante, un primer paso de cara al reconocimiento de los derechos del colectivo LGTB. En este sentido, contribuye a poner en valor la labor de entidades que trabajan en pro de los derechos de este colectivo y significa un paso importante en la mejora de la atención a estas personas tanto a nivel laboral, de ocio, etc.

### **Descripción general de la actividad:**

Acudí con A., educador social del equipo técnico de familia, al ayuntamiento para asistir a la presentación del punto de información. La técnica impulsora de esta iniciativa presentó el

servicio, los objetivos, el horario de atención, etc., y luego intervino el Alcalde y el Concejel del área.

Un grupo interpretó una canción de bienvenida.

Después se realizó una presentación en power point acerca de la evolución de los derechos de los gais, lesbianas y transexuales, fotografías de manifestaciones, represiones en distintos países y algunos avances legales que se han conseguido en los últimos tiempos como la ley que reconoce el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo.

Posteriormente, diferentes asociaciones (ATA, Girasol, Cole-ga, etc.) intervinieron pronunciando unas palabras. Una de las presidentas incidió en la mayor discriminación de las mujeres pertenecientes a estos colectivos, destacando la importancia de visibilizarlas.

Después el dúo musical interpretó la canción de despedida. Por último, el Alcalde entregó un regalo a cada asociación y a la coordinadora del punto LGTB municipal.

### **Observación 13**

**Lugar:** Centro cívico (Chalet) del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.

**Fecha:** 9 de abril de 2010.                      **Hora:** 18:30 a 22 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:** Programa Convivamos. Delegación de Políticas de Integración.

#### **Objetivos:**

- Clausura de las actividades trimestrales del punto de encuentro municipal.
- Poner en valor la diversidad cultural del municipio con la participación de vecinos y vecinas de diversos países y culturas (República Dominicana, Colombia, Nigeria, Marruecos, Rumanía, entre otros).
- Celebración del día contra el racismo y la xenofobia.

#### **Contenidos:**

- Exposición de artesanía.
- Dinámicas y juegos para todos.
- Grupo de folclore dominicano (ADA).
- Aperitivo y música.

#### **Metodología:**

Se trata de una metodología dinámica, basada en la experiencia, en la que todas las participantes aportan e intercambian opiniones, llegan a conclusiones a través de la reflexión, el análisis y la puesta en común.

La línea que se siguió en la sesión y que se sigue en todas las sesiones es la siguiente:

- Saludo inicial y café.
- Introducción de un contenido específico.
- Análisis y reflexión.
- Conclusiones.

**Participación:**

60 personas (mujeres, hombres y niños).

**Profesionalización:**

Técnica municipal responsable del programa de atención a población extranjera, dos animadoras socioculturales que desarrollan los proyectos.

**Temporalización:**

De 18:00 a 21:30 horas (horario previsto). Sin embargo, las actividades comenzaron más tarde dado que muchas personas estaban trabajando y fue a partir de las 19 horas cuando llegaron la mayoría de los asistentes. Por este motivo cuando la investigadora se fue de la actividad, a las 22 horas, todavía continuaban los aperitivos y la música.

**Lugar o ámbito de realización:**

Centro cívico municipal. Avenida de Mairena, 6.

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:**

Material fungible, equipo de sonido, alimentos para aperitivo, banderas de diversos países, etc.

**Otros aspectos a destacar (incidencias):**

El ambiente de la actividad fue muy rico y de gran alegría entre música, juegos y baile final. Sin embargo, sólo había tres personas españolas de San Juan de Aznalfarache, las demás eran personas inmigrantes que viven en el municipio y una representante de Sevilla Acoge. En este sentido, se necesita continuar trabajando para que la población autóctona participe también en este tipo de actividades para evitar posibles actos racistas y facilitar el conocimiento y la comprensión de otras culturas. Las propias asociaciones de vecinos que habían sido invitadas a la actividad no asistieron y según algunas informantes no siempre son bien vistos los inmigrantes, porque hacen mucha vida en la calle y la población se siente amenazada. En este sentido, creo que este tipo de actividades son un primer paso pero poco a poco habrá que conseguir implicar a las asociaciones y a la población en general del ayuntamiento.

**Descripción general de la actividad:**

Llegué al centro cívico del ayuntamiento y allí me recibió la técnica municipal que coordina el programa de atención al extranjero. Me presentó a las dos animadoras socioculturales que llevan el programa y me enseñó las instalaciones del centro. Se trata de un chalet de dos plantas bien equipado para la realización de actividades. Cuenta con varios despachos, una cocina, baño, ludoteca infantil, un patio exterior y un local pequeño denominado punto de encuentro donde se realizan talleres y se localiza la oficina de mediación laboral del ayuntamiento.

Posteriormente, se realizó un juego en el que -organizadas las personas en cuatro equipos (nube, coche, bombilla y sol)- tenían que responder a preguntas relativas a los diferentes países de los que proceden las personas inmigrantes que residen en el municipio. Preguntas desde cuál es la capital de Argentina, el idioma oficial de Nigeria o la capital de Colombia. Se creó un ambiente distendido y cada persona aconsejaba al portavoz de su equipo acerca de las preguntas correspondientes a su país o a otros que conocieran la respuesta.

Para terminar la dinámica cada equipo elaboró un mural conmemorativo del “Día contra el racismo y la xenofobia” y todos ellos se situaron en el patio en donde se celebraran las actuaciones musicales.

A continuación, una pareja de la República Dominicana deleitó a los demás con su música al tiempo que enseñaban unos pasos de baile. Seguidamente un grupo de Perú interpretó varias canciones típicas de su país; mientras una mujer marroquí realizaba tatuajes de henna a todas aquellas personas que lo desearan.

Finalmente, se colocaron los aperitivos y comenzó la música. Al principio pocas personas estaban bailando pero poco a poco todos nos fuimos uniendo a la fiesta. Conversé con varias personas participantes procedentes de diversos países, entre ellas un chico joven procedente de Nigeria que me comentó que había venido solo a España. Aquí no conocía a nadie, pero le resultó más fácil que a otros amigos que se marcharon a Italia. Según dijo, él aquí tiene una casa donde estar mientras que en Italia resulta muy difícil y están durmiendo en la calle. Percibí tristeza en su mirada y afirmó que confiaba en Dios y sabía que le ayudaría a mejorar su vida y encontrar un trabajo digno.

Posteriormente, me acerqué a un grupo de personas procedentes de Marruecos, creando un corro pude participar en un baile que realizó una mujer y varios de sus hijos. Otros eran vecinos, pero tenían a esta mujer como referente, pues uno de los niños me dijo que no era su madre pero que había ayudado mucho a su familia y a él mismo cuando llegaron a San Juan.

Finalmente, conversé con una de las tres vecinas (autóctonas) de San Juan que estaban en la fiesta. Ellas estaban concienciadas de la importancia de formar parte de este tipo de actividades. Aproximadamente a las 22 horas, una de ellas me acompañó a la parada del autobús y regrese a Sevilla, al lugar en el que me había hospedado.

#### **Observación 14**

**Lugar:** Pabellón del CEIP Esperanza Aponte.

**Fecha:** 13 de abril de 2010.      **Hora:** 17:00 a 19:30 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:**

Santa Isabel en primavera. Plan de Zona Necesitada de Transformación Social (ZNTS). Línea de dinamización. Proyecto “Sprintando hacia Europa”, enmarcado en el programa europeo “Juventud en acción”, financiado con fondos europeos.

**Objetivos:**

- Fomentar hábitos saludables entre los jóvenes de la localidad.
- Prevenir el abuso del uso de las nuevas tecnologías.

**Metodología:**

La actividad se desarrolló en un ambiente distendido en el que participaron los chicos del Osset Social, chicas adolescentes del centro CAIA y otros niños y niñas que también acuden al centro.

**Participación:** Participaron 25 niños y niñas aproximadamente.

**Profesionales que intervienen:** educador social de la línea de dinamización del Plan ZNTS.

**Temporalización:** 17:00-19:30 horas.

**Lugar o ámbito de realización:** Pabellón del CEIP Esperanza Aponte

**Recursos didácticos y/o materiales empleados:** Palas de tenis de mesa, pelotas, mochilas, ordenador y proyector.

**Otros aspectos a destacar (incidencias):**

La explicación del proyecto “Sprintando hacia Europa” considero que se debería haber hecho de una forma más dinámica no solo con un power point para poder llegar a todos los grupos de jóvenes. Tal y como fue explicado pudo llegar a algunas personas, aunque si hubiera utilizado



estrategias de trabajo en grupo, etc., sería mayor el nivel de conocimiento e implicación de las personas participantes.

**Descripción general de la actividad:**

A las 16:30 horas llegamos al CEIP Esperanza Aponte para preparar los materiales que se iban a utilizar en la actividad.

En primer lugar, durante 15 minutos aproximadamente, se realizó una presentación del proyecto “Sprintando hacia Europa” a través de un power point y una explicación muy breve del educador. Al finalizar los niños y niñas que promovieron este proyecto leyeron un manifiesto incidiendo en el tema del abuso de las nuevas tecnologías.

Seguidamente los niños del Club deportivo Osset Social enseñaron a las niñas a jugar al tenis de mesa para promover también el deporte entre las chicas y la captación de nuevos participantes para el club. La investigadora también participó aprendiendo de los niños que enseñaban.

Finalmente, se celebró un torneo de tenis de mesa en el que participaron 6 niños de entre 8 y 16 años, los más pequeños recibieron el trofeo con la intención de motivarlos y que continúen yendo a entrenar. Consiguieron también implicar a un niño para que el siguiente sábado acudiese a los entrenamientos en horario de 11 a 13:30 horas. Además, se realizó el reparto de material, mochilas y bolsas del patrocinio del proyecto.

**Observación 15**

**Lugar:** Domicilios de personas residentes en el barrio de Santa Isabel.

**Fecha:** 13 de abril de 2010.      **Hora:** 11:30 a 12:30 horas.

**Programa o proyecto en el que se inscribe la actividad:**

Unidad de Trabajo Social del Centro de Servicios Sociales Comunitarios del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache.

**Objetivo:** visitar a las familias para realizar el seguimiento.

**Contenidos:**

- Tramitar una residencia.
- Seguimiento a una persona mayor en situación de dependencia.

**Metodología:** trabajo de calle y en domicilio.

**Profesionalización:** trabajadora social del centro de servicios sociales comunitarios.

**Temporalización:** 1 hora (11:30 horas a 12:30 horas).

**Lugar o ámbito de realización:** barriada de Santa Isabel (calle y domicilios).

**Otros aspectos a destacar (incidencias):**

Las visitas a los domicilios resultaron experiencias muy interesantes. Pude comprobar en primera persona la situación de las viviendas del barrio, de pequeño tamaño y sin ascensor. Al llegar al centro de servicios sociales después de las visitas, sentí un cierto malestar. Eran situaciones muy duras, en un barrio degradado, donde la gente está desmotivada y con pocas posibilidades de transformación. La impotencia y el malestar me invadieron al comprobar la situación de precariedad en la que se encontraban las personas del barrio, aunque en el segundo

caso la vivienda estaba bien cuidada y se percibía que el cuidador asumía una enorme responsabilidad. La labor de los servicios sociales en el barrio de Santa Isabel se centra en “contener” la situación, en evitar que se produzcan más problemas, situación que con la crisis socioeconómica actual resulta más difícil debido que a las elevadas tasas de desempleo del barrio se ha añadido la situación actual de pérdida de empleo de gran parte de la población.

#### **Descripción general de la actividad:**

A las 11.30 horas, después de realizar la entrevista a Y. trabajadora social del centro de servicios sociales de San Juan la acompañé a visitar a dos personas a las que realiza el seguimiento. El primer caso, se trataba de tramitar una residencia para una persona mayor que vive en una situación muy precaria y no tiene familia que la pueda atender. El segundo, se trataba de una familia en la que el hijo es el cuidador principal de la madre (dependiente) y el hermano presenta un problema de salud mental y abuso de alcohol.

En el primer caso, subimos a casa de la señora mayor que estaba acompañada por su perro. Cuando entramos en la casa el perro estaba continuamente ladrando ante nuestra presencia y la señora nos invitó a sentarnos. Tenía acumulados bastantes objetos en el recibidor y el piso era pequeño. Se sentó en una silla y dijo que estaba enferma, que cada dos por tres se caía en la calle y la tenían que llevar al hospital pero no quería ir a una residencia por miedo a que otro familiar se quedara con el piso. La trabajadora social le recordó que en numerosas ocasiones había acudido al centro para pedir la residencia y que allí estaría mejor atendida, podría pasear y estar bien cuidada. Ella asentía pero decía que no podía dejar su casa sola porque si no se la iba a quitar otro familiar. La trabajadora intentó convencerla y le recomendó que fuera al abogado para asesorarse sobre la vivienda, además si ella era la heredera, la familia no iba a poder hacer nada. Sin embargo, ella desconfiaba y estaba preocupada por perder el piso, así que no firmó la tramitación de la residencia. Después de estar un rato hablando con ella nos marchamos.

Seguidamente fuimos a casa de la otra familia. La trabajadora social que había recibido una carta del Defensor del pueblo tenía que hacerle el seguimiento a la madre (en situación de dependencia), ver que la organización de la casa estaba bien y también saber cómo estaba el hermano, si estaba yendo a Salud Mental, etc. El hermano mayor se hacía cargo de todo y la trabajadora le preguntó qué tal estaba, si era capaz de organizarse. Él dijo que lo llevaba bien excepto cuando la madre no dormía por las noches dado que acababa muy cansado y su hermano se ponía muy nervioso.

Finalmente, la trabajadora social le dijo que ella tendría que volver con más frecuencia a ver la vivienda y la situación de la madre. El hombre aceptó amablemente y nos fuimos.

Por el camino, cuando estábamos paseando por el barrio la trabajadora social se encontró con varias personas que le solicitaron información. Una pareja joven, le preguntó por las posibilidades de conseguir un empleo dado que tenían tres niños pequeños y estaban desempleados. El chico había trabajado antes en otras empresas pero ahora no encontraba nada y la chica decía que a ella le daba igual de qué fuera el trabajo pero necesitaba tenerlo. Además le dijeron que él había enviado muchos papeles para nada porque no había conseguido entrar en un programa de empleo del ayuntamiento. La trabajadora social les comentó que ella no era la que hacía la selección de las personas, sólo informaba y tramitaba las solicitudes. Además les recomendó que fueran a la oficina de información que tiene el ayuntamiento para estar al tanto de las novedades y ofertas laborales que van entrando. La chica se mostró reacia a ir a la oficina, argumentando que allí tardan mucho tiempo en dar un trabajo. La trabajadora social le respondió que era la mejor vía dado que ella no les podía proporcionar un empleo.

Continuamos nuestro camino y nos encontramos con una mujer que iba a asistir al equipo de tratamiento familiar (ETF) dado que había sufrido una situación de violencia de género y quería mejorar su situación. Actualmente, continúa conviviendo con el marido, porque ahora ya está “bien” porque según ella misma afirmaba era importante ayudarle para que no le den esos

ataques de violencia. La trabajadora social le dijo que le llamaría para decirle si tenían que acudir a la cita con el ETF ella sola o con el marido, pero que no olvidara que la primera era ella y su hija y en un segundo lugar estaba él. La trabajadora social me comentó que este caso le resultaba duro porque había sido el primero de violencia de género que atendía y la chica tenía una historia familiar muy compleja detrás y había tenido una vida muy difícil desde su infancia.

Asimismo, durante el camino la trabajadora hizo hincapié en la importancia del respeto y las buenas formas, dado que ella cuando alguien acude al centro chillando para que la atiendan se niega a atenderla dado que no soporta los malos modales y la violencia, por eso les exige a las personas unas mínimas normas de comportamiento cuando acuden al centro, dado que ella no tiene porqué aguantar gritos, insultos ni agresiones. En este sentido, se mantiene muy firme porque dice que si no la gente reproduce esos comportamientos y se acostumbra a que cuando entran gritando o protestando la atiendan y no puede ser así.

## **ANEXO 9: Diario de campo<sup>1</sup>**

### **9.1. Culleredo**

#### **3 de noviembre de 2008**

- Entrega de escrito solicitando DVDs Servicios Sociales.
- Pedir “Gaceta Achégate”.
- Duración de visita (11-12:40 horas).
  - Centro de servicios sociales municipales (O Burgo).
  - Edificio de Usos Múltiples (O Burgo).
  - Centro de Mayores (O Burgo).
  - Centro Social Municipal “Sara Vázquez” (O Burgo).
  - Concello de Culleredo (Tarrío).

#### - Objetivos:

- Entrega de solicitud DVDs Servicios Sociales.
- Conocer la localización geográfica de los equipamientos.
- Recoger documentación disponible al público.
- Realizar la primera inmersión en el contexto.

#### **9 de noviembre de 2008**

- Previo encuentro con M.
- Entrevistas (posibles personas y servicios).
- Elaboración organigrama servicios sociales.
- Carta de presentación directora.
- Posibles profesionales a contactar.

---

<sup>1</sup> C.O.: Comentario de la investigadora.

## **10 de noviembre de 2008**

*Encuentro con M. (10:10- 10:35 horas):*

- Entrega de DVDs “De porta a porta”. Prestaciones de apoyo a la autonomía y atención a la dependencia.
- Considera un reduccionismo centrarse sólo en la parte educativa. Los profesionales realizan otras funciones de gestión, coordinación, etc., que también son importantes.
- No centrarse sólo en el educador social, tener en cuenta el papel del pedagogo.
- Considerar otros profesionales (psicólogo, trabajador social, etc.).
- Hay otros profesionales además del educador que trabajan como educadores sociales. Por ejemplo, en el Concello hay una psicóloga que es la educadora de la EMAD.

Le respondo que me quiero centrar en la dimensión educativa de los servicios sociales porque frente a perspectivas asistencialistas todavía vigentes creo que es importante reforzar esta dimensión. Además, no me puedo centrar en todos los profesionales aunque tendré en cuenta la coordinación y el trabajo en equipo.

Le digo que el educador ha de ser educador social. Me responde que no se corresponde con la realidad de los servicios sociales.

- Culpa a la Universidad de no aunar esfuerzos y cree que si no se apoya, la figura del pedagogo desaparecerá de los servicios sociales. Si no se considera importante, ¿para qué sirve la titulación?. Cree que en este sentido he de tener en cuenta a los pedagogos, no denominarlos profesionales de la educación sino pedagogos.
- Me indica que he de remitir el escrito al Alcalde con un proyecto claro, temporalización, etc. Cree que no pondrán impedimento. Acordamos que lo haría de este modo.

## **16 de diciembre de 2008**

Tras un mes dedicada al diseño de la investigación, preparando el guión de la entrevista, decidiendo las personas que serían entrevistadas y superando algunas dudas que se me planteaban en torno a la investigación, decidí presentar el permiso (carta de aceptación) junto con el proyecto en el Ayuntamiento de Culleredo.

Con poco tiempo antes del inicio de las Navidades, consideré que esta petición no podía dilatarse más en el tiempo a fin de cumplir con lo previsto en el plan de trabajo y poder comenzar en enero con el trabajo de campo.

A las 11 de la mañana, tras unos rodeos por la zona porque no localizaba el Ayuntamiento, entregué la carta. No sin que antes la persona que la recibía en el registro de entrada leyera el documento, pensara varias veces qué iba a escribir en el formulario que tenía que cubrir en el ordenador (o al menos a mí me lo pareció), me preguntara el Departamento al que pertenece el grupo de investigación y el DNI de mi director de tesis.

Le dije que el DNI de mi director no lo sabía. Ya estaba temiendo tener que volver otro día, pero el hombre tras fruncir el ceño aceptó y por fin selló los documentos y me entregó la copia.

Sentí un cierto alivio pero también miedo de que no aceptasen que realice el trabajo de campo.

Mientras tanto, acudieron al registro un hombre para solicitar el permiso para montar un puesto en el “feirón” y una familia latinoamericana que quería empadronarse en el Ayuntamiento. La persona que atendía al padre de la familia no le dejó casi hablar y “de corrido” le indicó qué papeles tenía que entregar. El hombre, cuando ella terminó, le dijo que tenía una hermana ya empadronada y que iba a vivir con ella. Entonces la persona del registro dijo: ¡Entonces se hace de otra forma!. Y vuelta a empezar.

Si le hubiera escuchado y dejado hablar todo hubiera sido más fácil y el hombre, su mujer y su hijo no hubiesen perdido tanto tiempo. Además, con tanto “rollo” que le explicó y que luego modificó dudo que le quedara claro qué papeles necesitaba. Pero como indicó la señora, “que trajera todos los documentos oficiales que tuviera en casa” y el hombre aceptó.

Comentario (C.O.): ¡Cuándo podremos ejercer nuestros derechos sin tener que “bajar la cabeza” y nos expliquen y escuchen como ciudadanos con/de derechos y no “rogadores” de derechos! En esta visita aproveché también para recoger información sobre actividades que se llevaban a cabo y aún se están desarrollando durante el mes de enero.

### **16 de enero de 2009**

Contacté con C. para comenzar la semana que viene el estudio, pero me comentó que sería mejor que volviese a llamar el jueves. El miércoles tienen reunión de equipo y ella va a comentar que voy a ir a realizar entrevistas, ver actividades... Me dijo que quería fijar un calendario y era mejor esperar a la reunión de equipo.

Le comenté que también me interesaba hablar con ella para que me explicara el organigrama, los programas que están llevando a cabo, etc. De momento, a esperar...

### **28 de enero de 2009**

Mañana tendré el primer encuentro en el Centro Municipal de Servicios Sociales de Culleredo (O Burgo) con una pedagoga con la que hablé la semana pasada por teléfono.

Me citó a las 9:30 con la idea de que le hiciera una entrevista porque me comentó que a las 12:30 tiene programa de Radio.

Hoy por la tarde he estado revisando la información disponible en la página web y he elaborado en un folio el plan de trabajo posible para que mañana no se me olvide nada (o “casi” nada).

He probado la cámara y la grabadora, impreso el guión de la entrevista, la ficha de observación de actividades y visionado el vídeo de servicios sociales de Culleredo para tener una referencia de los profesionales.

Creo que por mi parte, está todo listo para empezar.

**29 de enero de 2009**

*Primer día en Culleredo:*

Llegué a las 9:30 al Centro Municipal de Servicios Sociales de Culleredo, tal y como había concertado por teléfono con O. (la pedagoga). Ella me estaba esperando y me presentó a B. (alumna en prácticas de Animación Sociocultural) que lleva desde octubre en el centro.

Para ubicarme cogió un documento con los programas que contempla la Concellería de Benestar y me explicó algunos cambios que se habían producido con el cambio de gobierno. Ella es la encargada del subprograma de Información y sensibilización comunitaria perteneciente al Programa de Información y Orientación Social.

Fue explicándome uno por uno los diferentes programas y la coordinación estrecha que establecen con la “Concellería de Mocidade e Voluntariado”, de hecho la profesional (psicopedagoga) contratada como mediadora social encargada del SVOMD (servicio de valoración y orientación a personas y colectivos con discapacidad), es también la encargada del programa de voluntariado.

Dentro de la Concellería de Mocidade e Voluntariado está también el programa de Cooperación, del que es responsable junto con el de información que pertenece a la Concellería de Benestar Social.

Mientras me explicaba los diferentes programas se acordó de que tenía que enviar una nota a Radio Culleredo porque a las 12:30 iba a desarrollarse el programa “Desta Xeira...tempo de benestar”, espacio radiofónico que ella dinamiza. Me presentó el programa de contenidos previsto para 2009 y me dijo que si me interesaba podría acudir a la Radio con ella, pero hoy no porque el programa era grabado.

Entre las cuestiones que me comentó en esta conversación informal destaco lo siguiente:

- Los cambios que se han producido en las Concellarías que han llevado una reestructuración de los Servicios Sociales.
- El trabajo en coordinación con la Concellaría de Mocidade e Voluntariado que comparte la misma Jefatura que Bienestar Social.
- La población con la que se trabaja: infancia, adolescencia, juventud, mayores y discapacidad (Centro Ocupacional A Escada).
- Aunque el Área se llama Bienestar Social y Promoción Económica, con Promoción Económica se trabaja menos.
- O. es la pedagoga del Programa de Información y Orientación Social.

Todo ciudadano que tenga una necesidad de información y acude al Centro de servicios sociales, se le da una cita con una trabajadora social (puerta de entrada) que lleva el SIOP y ella hace la derivación.

Esa trabajadora social que está en el centro de servicios sociales del Burgo está también en Vilaboia en el Pazo de Vila Melania, se turna varios días a la semana. Hay tres Unidades de Trabajo Social (2 urbanas y 1 rural) y la del Burgo es la que hace la primera atención. Toda persona que llega a través de recepción queda registrado (sus datos...).

- El programa de información y sensibilización comunitaria tiene dos subproyectos:
  - a) Información comunitaria.
    - Responsables de que la población esté informada.
    - Diseño de las actividades del Ayuntamiento, de la divulgación.
    - Hay cuestiones del diseño que hace ella y otras la imprenta. Algunas veces se encarga de buscar la imagen, si la información es para mayores (letra más grande), de redactar la información, etc.
    - Las actividades pueden salir de los programas de infancia, juventud, mayores..., son los técnicos junto con la Jefa de servicios y la Concelleira los que deciden las actividades. Las actividades pueden ser una directriz política, por ejemplo: este verano la Concelleira quería que continuaran las actividades de mayores (“Verán dos Maiores”). A veces son propuestas políticas y a veces técnicas.
    - Divulgar: captar a la gente, que participen.
    - Sensibilizar es algo más, que se mueva algo, crear conciencia. Informar sería captar, fomentar la participación social.
    - Todo tiene que pasar por el equipo, la jefa y la Concelleira.
    - La divulgación se realiza a través de materiales gráficos, de la web, paneles informativos (que necesitan mejorarse), prensa (notas de prensa), ruedas de prensa, dossiers informativos para prensa.
    - Radio Culleredo. “Desta Xeira... tempo de benestar”.

La participación este programa de Radio se alterna entre las Concellerías de Mocidade, Benestar y las personas que acuden a las “Aulas abertas”. Antes “Aulas abertas” se llamaba aulas de alfabetización de adultos pero con el cambio de gobierno se cambió de nombre porque se quiere captar a más colectivos, no sólo personas mayores y darle otro carácter, no tan escolar sino más social y educativo.

Tanto “Aulas abertas” como “Aprender a educar” tienen un enfoque social y educativo. No se puede desligar lo educativo de lo social. Todo es prevención social.

Cuanto más desarrollado esté el bienestar de la población... Todo está relacionado... todos dependiendo de todos. Pero a veces depende del técnico o del político.

- En la Radio, según O., no sabes hasta qué punto llega la información pero si no lo haces no llega a nadie.



b) Sensibilización social:

- En octubre de 2008 tuvo lugar el “I Encuentro de Cooperación, Voluntariado e interculturalidad” (Pazo de Vila Melania).
- O. es responsable de cooperación y sensibilización. El programa de voluntariado lo lleva la mediadora social (psicopedagoga) responsable también de la SVOMD pero se coordina con O. Cuando son temas de sensibilización se trabaja coordinadamente con voluntariado.

El Programa II de convivencia y autonomía personal y familiar está formado por:

1. Servicio de atención familiar (SAF) en el que trabajan dos educadoras sociales.
2. Unidad de Tramitaciones de Prestaciones (UTP) que lo lleva la trabajadora social.
3. Proyecto de apoyo a las familias con problemáticas específicas (PAFPE).
  - 3.1. Servicio de valoración y orientación a personas y colectivos con discapacidad.
  - 3.2. Apoyo psicológico individualizado.
  - 3.3. Mediación familiar.
  - 3.4. Mediación en pareja.
  - 3.5. Grupos de apoyo a personas (GAP).
4. Servicio para la autonomía y atención a la dependencia.
  - 4.1. Servicio de ayuda a domicilio (SAD).
  - 4.2. Comedor sobre ruedas.
  - 4.3. Lavandería sobre ruedas (¿?). O. me comenta que se va a eliminar este proyecto.
  - 4.4. Teleasistencia domiciliaria.
  - 4.5. Alquiler de ayudas técnicas.

Si se necesita dar información de este servicio se trabaja en coordinación pero en general la gente sí que acude.

Programa III. Prevención, dinamización e inserción social.

- 1) Centro de personas mayores. (Responsable: Animadora sociocultural y maestra).
- 2) Atención social a menores y adolescentes en riesgo, que ahora se llama programa de infancia. Las actividades de refuerzo escolar que antes se hacían desde este programa ahora pasaron a Educación.

Se realizan actividades como “Sábados míudos” y sobre todo prevención. Entre la Concellería de Benestar Social y la Concellería de Mocidade e Voluntariado se trabaja con mucha fluidez, de hecho las técnicas del programa de infancia y el de mocidade son

las mismas: aprovechamiento de recursos.

3) Centro Ocupacional Municipal para personas con discapacidad intelectual “A Escada”.

En él trabajan una pedagoga (directora) y una monitora de taller. Se realizan trabajos de bisutería, marquetaría, tarjetas de Navidad, ellos se encargaban de lavar los juguetes que donaban...

4) “Aulas abiertas”.

En la Concellería de Mocidade e Voluntariado se integran:

Programa I. Mocidade:

Educadora social que también está en el programa de infancia.

- 12 a 17 años.

- 17 a 30 años.

Programa II. Voluntariado:

Está la OMVOL (Oficina Municipal de Voluntariado). Desde la oficina se deriva a la persona al área en la que quiere participar.

- Se realizan coordinaciones supramunicipales con otros ayuntamientos para la participación en actividades de voluntariado.
- La divulgación está en todo.

Programa III. Cooperación:

En Cooperación, Culleredo es el fundador del “Fondo Galego de Cooperación”. Se firmó un convenio de cooperación con Cabo Verde para un programa de implantación de políticas de igualdad de género.

Tenemos que tener en cuenta que Culleredo es el primer ayuntamiento de Galicia que recibe más población inmigrante.

Tras esta conversación en la que O. aportó mucha información acerca de los servicios sociales, le pedí si podíamos grabar una entrevista. Ella accedió y tras 55 minutos de grabación fuimos a una salita que tienen para tomar café y descansar. Allí me presentó a A. y B. (auxiliares de información del centro), a B. (psicóloga) y a C. (jefa de servicio).

C. se mostró receptiva con mi presencia y me preguntó cuáles eran mis intenciones con este trabajo. Le comenté el objetivo de la tesis y la idea de trasladarme de septiembre a diciembre a Barcelona para hacer allí un estudio de caso en los servicios sociales de algún municipio, con características similares a Culleredo. Le pareció muy buena idea, incluso estaba interesada en que le presente los “resultados” para aportar propuestas de mejora que puedan llevarse a cabo en Culleredo.

Después comenté con O. y B. la posibilidad de que tendrían que compartirse impresoras en el centro por órdenes de “arriba” (...). Volvimos al despacho de O. y me concertó una cita con la pedagoga del Centro Ocupacional A Escada y me propuso volver el lunes a las 12:30 para tener una sesión de “biblioteca” y revisar entre las dos los documentos.

Terminó mi primer día en Culleredo.

Al salir me encontraba muy cansada después de tanta información recibida. Al llegar a casa tenía un mensaje en el móvil de O. diciendo que R. no podía atenderme mañana (viernes). Intentaré concertar una cita con ella la próxima semana.

## **2 de febrero de 2009**

Llegué al centro de servicios sociales a las 12:30 horas tal como estaba previsto. O. habló con S. (SVOMD) y realicé la entrevista. Ella me sugirió que sería conveniente que leyera la memoria del año anterior, para conocer mejor la filosofía del centro, ver el manual GENS en el que se incluyen todos los documentos que se utilizan en el proceso de intervención porque así podría realizar algunas preguntas específicas, aclarar dudas, etc.

Después de la entrevista hablé con M., que ya había conocido unos meses antes cuando solicitara unos DVDs de Culleredo y me dijo que hasta después del 15 de febrero no podía atenderme porque llevaba un mes sin trabajar y necesitaba ponerse al día. Volvió a preguntarme sobre la tesis, la metodología, etc., no la vi muy receptiva.

Fui de nuevo al despacho de O., que me concertó una cita con T. (centro de mayores) para el jueves y quedamos mañana para revisar la documentación. Mañana también le pediré a C. el documento de las funciones y la posibilidad de asistir a una reunión de equipo.

Después llegó F. (programa de infancia) y quedé con ella para el lunes día 9 a las 10 horas. Se mostró dispuesta a que observe alguna actividad.

C.O: La ayuda de O. está siendo fundamental para el desarrollo del trabajo de campo. Ella me está ayudando a concertar las citas, me presenta a las compañeras... ¡He tenido mucha suerte!. Creo que la investigación sin tenerla como referente en el centro sería mucho más complicada, o casi imposible, deambulando de un centro a otro sin conocer... De momento se está desarrollando todo según lo previsto.

## **3 de febrero de 2009**

Llegué a las 10 horas al centro de servicios sociales y O. llamó a la pedagoga del centro Ocupacional A Escada para que me recibiera.

Llegué allí pero con las prisas me olvidé el guión de entrevista. Ella también tenía poco tiempo y dijo que sería mejor que fuera el jueves. Me presentó a su compañera, monitora de taller, que me mostró el centro y los materiales que elaboraban. En ese momento las personas que acuden al centro (16) estaban trabajando en el taller.

Los espacios con los que cuenta el centro son:

- Cocina: en la que hacen talleres de cocina (habilidades básicas culinarias, higiene, manipulación de alimentos, etc.). Al final del curso suelen elaborar un recetario, aprovechando las clases de informática para escribir las recetas. Lo importante no es la cocina en sí, sino la búsqueda de autonomía, el desarrollo de habilidades básicas, etc. Antes lavaban a mano pero ahora como son 16 (con idea de ampliar a 20 plazas) usan el lavavajillas. También elaboran la lista de la compra, hábitos de autonomía personal en la comida (coger tenedor, permanecer sentado en la mesa, etc.).
- Sala de habilidades: la monitora me enseñó las carpetas que habían elaborado. Se pretende que todos participen, por eso se divide mucho el trabajo. Por ejemplo, para elaborar una carpeta, unos pegan el papel, otros preparan el cartón, etc. Lo importante no es el producto en sí, sino todo lo que se trabaja con ellos durante los talleres, especialmente habilidades relacionadas con el empleo (puntualidad, permanecer en el puesto de trabajo, aceptar apoyo, etc.). La monitora me enseñó algunos de los materiales que elaboran: carpetas, marca-páginas, libretas pequeñas, cajitas de anotaciones, etc.

C.O: Compré algunos materiales porque me parecía importante aportar porque el dinero que se recauda se destina a actividades que realizan los chavales (excursiones, visitas, actividades de ocio y tiempo libre, etc.).

- Sala de taller 1: los chicos y chicas estaban trabajando cuando entré, cada uno centrado en su trabajo (elaborar marca-páginas, marcos de fotos, etc.) y la monitora continuó enseñándome materiales.
- Sala de taller 2: esta sala se utiliza de momento como almacén porque como sólo hay una monitora no se pueden desarrollar dos talleres al mismo tiempo en dos salas diferentes. Me comenta que sería bueno que se contratase a alguien más para que puedan acceder más personas. En este momento cuenta con dos alumnas en prácticas, una del ciclo de Animación Sociocultural y otra de Integración Social.
- Aseos.
- Despacho: en el que está la pedagoga y coordinadora del centro. Entramos allí y pagué mi compra.
- Gimnasio: en general las actividades de Educación Física, teatro, etc., las hacen en el edificio de usos múltiples pero cuando llueve tienen este espacio para hacer actividades. La semana pasada en este espacio realizaron un espectáculo de magia, que le encantó a los chicos y chicas.

Finalmente me enseñó una vitrina en la que tienen pendientes y pulseras elaborados por los alumnos del centro. Esperé un ratito y quedé con la coordinadora para hacerle la entrevista el jueves y decirle que si mañana por la tarde podía observar una actividad de “Aulas Abiertas”. Dijo que sí, llamó a la monitora que la realiza y quedé en estar a las 19 horas en el centro de mayores para ver la actividad “O teu novo país”.

Salimos del centro, una de las alumnas de prácticas de Animación Sociocultural y yo, junto con los alumnos de la Escada y la monitora que iban a realizar la actividad de teatro en el Edificio de Usos Múltiples.

Paramos en el centro de mayores a sacar algunas fotos a la fachada luego fuimos a la casa de la juventud. Entramos y la técnica que se encontraba en la puerta nos miró con cara de extrañada. Sara le dijo que me iba a enseñar el centro y ella aceptó pero con reservas. Lo vimos rápido y nos marchamos.

C.O: Una de las principales debilidades que encontré en la casa de la juventud es el primer contacto, la entrada en el centro. Suponiendo que se trata de un centro en el que los jóvenes pueden disfrutar de su tiempo, sentir el espacio como propio, me extrañó la actitud “confiscadora” y de “control” del personal técnico. Sentí la sensación de “invadir” un espacio, de estar en la casa de alguien y que a mí no me correspondía estar allí. Todo lo contrario a lo que esperaba y que técnicamente ha de ser un espacio “propio” de jóvenes no del técnico de turno. (...). Volvimos al centro de servicios sociales y subimos a la biblioteca.

La jefa de servicio me pasó las memorias de los programas correspondientes al 2007. Me comentó que le pidiera a O. que me imprimiera el programa III y el programa de cooperación porque ella no lo tenía impreso.

Empecé a mirar la memoria del programa I pero continuaré mañana a las nueve y media.

#### **4 de febrero de 2009 (mañana)**

Llegué al centro de a las 9:30 horas, y O. se marchó a la reunión de equipo que duró dos horas. Durante este tiempo estuve revisando la Memoria del programa I (año 2007). Cuando volvió O., fuimos a la sala de descanso.

Varias personas estaban conversando acerca de la posibilidad de que viniera una psicóloga de un Máster a realizar prácticas en el centro. A algunas profesionales, en concreto a una de ellas, le parecía una buena oportunidad para mejorar la coordinación y el trabajo en equipo entre las tres profesionales que trabajan con familia, discapacidad y grupos de apoyo psicológico porque suelen coincidir los colectivos con los que trabaja o la persona nueva podría ser un elemento motivador. Sin embargo, la profesional que debería “tutorizar” a la alumna no estaba dispuesta a hacerlo. No se oponía a que viniera sino que ella no quería asumir la responsabilidad de tutorizarla.

Finalmente otra persona del equipo asumió esa responsabilidad. Cuando llegó la alumna en prácticas tuvieron las dos profesionales una reunión con ella. Me pareció que habían llegado a un acuerdo.

Después O. nos comentó los temas que se habían tratado en la reunión de equipo:

- Se convocarán dos plazas: una de educador/a social para el programa de erradicación de chabolismo y otra de trabajador/a social.
- Tutorización de la alumna en prácticas del máster en Psicología.
- Reactivar la comisión de absentismo escolar.
- Cuidar que el alumnado que está en prácticas entre en el ordenador únicamente con sus claves y no pueda acceder a los documentos en red.

Después le comenté a O. que iba a observar por la tarde la actividad de “Aulas abiertas” y me pidió que sacara algunas fotos para la memoria que tienen que entregar a mediados de febrero. Le pedí que cuando las hayan entregado me avisen para revisarlas y contrastar con el año 2007.

#### **4 de febrero de 2009 (tarde)**

*Centro de mayores. Casa Rosa (18:45-20:45 horas).* Horario del centro de mayores: 10-13 horas; 17-21 horas.

Llegué al centro de mayores un cuarto de hora antes del inicio de la actividad. Hablé con la auxiliar de información, y me dijo que el educador aún estaba en otra actividad, concretamente cocina.

Salió J. el educador y se dio la casualidad de que ya lo conocía porque había hecho Educación Social un año antes que yo y lo conocía de verlo por la Facultad. A él también le “sonaba” y me comentó un poco su labor en el centro. Me enseñó el centro, que cuenta con diferentes salas (cocina, juegos, aulas, despachos, almacén, sala de ordenadores, pequeña biblioteca, etc.).

Subimos al aula y esperamos a que llegaran los alumnos. La actividad era español para extranjeros. J. me dijo que se habían unido dos actividades, la de “español para extranjeros” y “conoce tu país” porque no había gente suficiente y se aprovecha la enseñanza del idioma para tratar temas laborales (que son los que más les interesan), cuestiones de nuestro país, etc.

Esperamos un rato pero no vino nadie. J. se prestó a explicarme un poco cómo se realizaban las actividades. “Aulas abiertas” es realizado por una empresa externa “Mayores” y el Concello solicita que los profesionales sean educadores (educadores sociales, educadores infantiles, maestros, etc., es decir, con formación en Ciencias de la Educación). Sin embargo, está molesto porque la empresa les paga como monitores. Tiene un sueldo aproximado de 500 euros al mes y trabaja 20 horas semanales. Dos horas a la semana son para planificación de actividades, pero según él, es poco tiempo para prepararlas. (...).

Me comenta que el año pasado daba informática, fotografía digital, pre-ESA (Vilaboa), taller de prensa. Se mostró muy contento con el taller de prensa. En él elaboraron un proyecto de Historia de la emigración. Los mayores se mostraron entusiasmados con la actividad, además en otros talleres como el de fotografía digital también se colaboraba revelando fotografías que se esperaba formaran parte de una publicación. Pero cuando ya habían recopilado todo el material no hubo apoyo para que se publicara y J. se encargó de dar una copia fotocopiada a cada una de las personas que participaban en día de la excursión de fin de curso.

Le dio pena no poder entregárselo en una impresión de mayor calidad. (...). Como alternativa crearon un blog: <http://obradoiroprensaculleredo.blogia.com>

Incluso participaron en Radio Voz con Pablo Portabales. Ese día comentó que los mayores habían llegado mucho antes de la hora. Cuando él llegó a la radio los mayores ya estaban preparados para entrar en antena. Salieron también en la prensa escrita.

C.O.: Se le ve molesto porque no se apoyara esa actividad que estaba empezando a dar sus frutos.

Manifiesta también la lentitud por la burocracia que implica cualquier cambio en una actividad.

Me comenta lo de la burocracia porque el año pasado él había planteado a la coordinadora la necesidad de contar con personas que pudieran hacerse caso de los hijos de las personas inmigrantes mientras éstas participaban en las actividades. Se queja de que él mismo tuvo que ir a la OMVOL y solicitar algún voluntario para esa necesidad. Este año ya se ha previsto ese servicio, en ese sentido se muestra satisfecho. Funciona con voluntariado.

Considera también que sería necesario más rigor en las actividades porque en muchas hay pocas personas que acuden realmente. Además en el caso de alfabetización hay personas que van por obligación (RISGA). Cree que se debería exigir un mayor compromiso en cuanto a la asistencia a las actividades, porque si se están trabajando habilidades como compromiso, puntualidad, etc., no tiene mucha coherencia. Le pregunto cómo se evalúan las actividades y me comenta que cada semana entrega un informe a la empresa de cada actividad, y ésta se lo envía a la responsable del programa de “Aulas abiertas” (...).

### **5 de febrero de 2009**

Realicé dos entrevistas, una a X y otra a Y. Fui al centro de servicios sociales y terminé de revisar el programa I. Estuvimos hablando de cómo mejorar el trabajo en equipo, de las actitudes y el compromiso profesional, de intentar cambiar las cosas...

### **6 de febrero de 2009**

Por la mañana, llegué al centro municipal de servicios sociales a las 9:30 horas y estuve revisando la memoria del programa II hasta las 10:40 horas aproximadamente. Después fui con O., la pedagoga, y la alumna de prácticas de Animación Sociocultural a recoger los materiales en el Pazo de Vila Melania para la rueda de prensa. Me enseñaron las instalaciones y nos dirigimos al CEIP Isaac Díaz Pardo.

Allí preparamos la mesa y colocamos los dossiers de prensa que habían elaborado. La orientadora del CEIP se refirió a los materiales del proyecto “Facendo familias” de la Fundación Meniños, destacando la flexibilidad de los mismos para integrarse en el curriculum de los diferentes cursos. Después el profesor de Educación Infantil del centro comentó que iban a empezar a trabajar con el material la próxima semana con el tema del cuerpo.

El proyecto “Facendo familias” pretende promover el buen trato a la infancia y el respeto a los diferentes modelos de familias. El proyecto comenzó con Educación Primaria y ahora lo han aplicado a Educación Infantil, diseñando materiales específicos para esa etapa. Incluso la directora de Meniños destacó que se había demandado por parte de los profesores de Educación Infantil porque tienen un curriculum más flexible y no están tan preocupados con la programación como en Primaria.

También habló la Concelleira de Benestar Social dando cuenta del número de alumnos que trabajan estos materiales (608) y 30 educadores. Reiteró la apuesta del Área de Bienestar y se abrió un turno de preguntas. Un periodista preguntó acerca de la metodología del proyecto y acto seguido hizo una pregunta sobre la ampliación del aeropuerto y el realojo de las personas que vivían en el asentamiento chabolista de O Burgo.

C.O.: me pareció improcedente tanto la pregunta como el hecho de que hubiera recibido una respuesta a este tema por parte de la política dentro de un centro educativo, cuando la pretensión de la actividad no era esa.

Regresamos al centro de servicios sociales y continué con la revisión de la memoria. Por la tarde de 19 a 21 horas asistí a la actividad “O teu novo país”. Cuando llegué había dos personas. J. me presentó y comentó la actividad.

### **9 de febrero de 2009**

A las 12:10 horas terminé la entrevista con R. Se mostró muy receptiva. Además me comentó que estaba encantada de hablar conmigo porque le gusta mucho comunicarse.

C.O.: Fue una entrevista muy interesante, y ella una persona muy dinámica y participativa. O. estuvo revisando cómo llevan en otros ayuntamientos las prestaciones penitenciarias de cumplimiento de penas de trabajo en servicio de la comunidad. Después, realiza la justificación técnica desde la perspectiva socioeducativa, de prevención del “Aprender para educar” (charlas).

### **10 de febrero de 2009**

#### Notas:

- Comentar a O. si puedo ir a Radio Culleredo.
- Llamar a la coordinadora del centro de mayores para poder observar las siguientes actividades: “Entreno a memoria” (17 a 18 horas) y Teatro (18 a 19 horas).
- 13 horas: entrevista con G. (educadora social)
- Pedir a O. Programa III y organigrama.

Estuve en el despacho de O. revisando las memorias del centro y ella estaba intentando definir en qué tipo de tareas podrían participar las personas que realizan servicios a la comunidad. Por parte de algunos profesionales se observan resistencias para trabajar con este colectivo.

En relación al trabajo en equipo las propuestas que han comentado P. y E. pasan por:

- Definición de funciones (“no hacer todas de todo”).
- Mejorar la canalización de los casos.
- Buscar otra alternativa. Todos los casos tienen que pasar por la trabajadora social. El tiempo de espera para tener cita con ella puede demorar dos meses, después ésta tiene que hacer la derivación al profesional correspondiente (retrasos).
- En cuanto al programa de servicios a la comunidad se propone que la persona responsable del mismo sea la encargada de la valoración. Quizás en la primera entrevista podría estar la trabajadora social y la profesional responsable del programa, para evitar “marear” a la gente yendo de un profesional a otro.



- Importancia del trabajo en equipo y creer en él.
- Hay cuestiones a las que los profesionales no se pueden oponer porque son responsabilidades de la Administración Local y ellos tienen que llevarlas a cabo.

### **5 de marzo de 2009**

Notas: Radio Culleredo, “despedida” investigadora.

Cogí el tren a las 9 de la mañana dirección Coruña para luego tomar un autobús hacia Culleredo. En el trayecto decidí comprar unos bombones como símbolo de agradecimiento a las profesionales de los servicios sociales de Culleredo, especialmente a O. que me facilitó el acceso a los diferentes centros, me ayudó a contactar con las personas para entrevistarlas y facilitó que observara algunas actividades.

Hoy observé una actividad perteneciente al subproyecto de “información comunitaria”, concretamente el programa radiofónico “Desta xeira... tempo de benestar” con el tema “aula de familias”. Llevo la grabadora pero les pediré que me pasen una grabación que seguramente tendrá mejor calidad, y también una ficha de registro de observación de actividades. Llegamos a las 12 horas a Radio Culleredo, O. la pedagoga, la alumna en prácticas y yo. Esperándonos estaba la madre que iba a participar en el programa. Conversamos con ella diez minutos antes de comenzar y nos contó las dificultades que hasta hace un año había tenido para conciliar la vida familiar y laboral porque ella trabajaba en Santiago y el marido no llegaba hasta las once de la noche.

Ahora consiguió la reducción de jornada y el marido también está más implicado en la educación de los hijos. Cree que todo ha mejorado con estos cambios. Destaca la importancia de marcar pautas horarias y de que haya un acuerdo entre los padres para llevar a cabo la educación de los hijos.

El locutor de radio nos llama y O. y la madre se preparan. Se ponen los cascos y la alumna en prácticas y yo nos sentamos en unas sillas para observar y sacar algunas fotos.

El tema que se trató fue el de autoridad de la familia. Se cuestionó el término autoridad, su confusión con el autoritarismo, las dificultades que tienen las familias para ser coherentes con las pautas que proponen, etc. La familia como referente, como el agente que tiene la primera responsabilidad y el pilar más importante para el niño y la niña. También la confusión de roles, de manera que los padres no son sus “amigos”, sus iguales. La importancia de la paciencia que tras la jornada laboral muchos padres pueden perder. La madre dice: “cuánto más estresada estoy yo, más los estreso”.

### **9 de marzo de 2009**

El día antes de entrevistarme con F. revisé las preguntas del guión de la entrevista. Dado que la pedagoga responsable comentó que su función se centra en la gestión de servicios de ayuda a domicilio y la prestación de diversas ayudas técnicas, consideré más adecuado no realizarle las preguntas directamente vinculadas a la práctica socioeducativa, incidiendo en el perfil profesional y la perspectiva comunitaria. Además, revisando los documentos correspondientes a

la memoria del PAAD de 2006, no se aprecian funciones propias de intervención socioeducativa por lo que considero más adecuado tener en cuenta las otras dos dimensiones y no incidir sobre ésta, de la cual ya he obtenido información de otras entrevistas.

### **10 de marzo de 2009**

#### *Entrevista a X:*

Ella se mostró receptiva, aunque no le gustaba mucho ser grabada pero aceptó tras explicarle que era para facilitar la transcripción posterior.

Inició mucho en la falta de implicación de la Universidad con la figura del pedagogo, en su falta de apoyo para crear el colegio profesional realmente responsabilidad también de la Universidad. Cree que se ha perdido una oportunidad importante para hacer valer la figura del pedagogo en el ámbito social no con el ánimo de decir “esto es exclusivo del pedagogo” sino para decir “esto también lo puede hacer un pedagogo”.

Al final de la entrevista, me preguntó cómo quedarían los planes de estudio de Pedagogía y Educación Social tras la reforma de Bolonia. Le comenté la información que tenía al respecto.

### **19 de diciembre de 2010**

La semana pasada contacté de nuevo con los servicios sociales de Culleredo para completar la información de estudio de caso y realizar la devolución del informe a las personas entrevistadas, a la jefa de servicio y a la Concelleira de Benestar Social.

Acordamos tres entrevistas para la próxima semana. El martes 21 a las 10:30 horas con la Concelleira y el miércoles 22 con la jefa de servicios sociales y una educadora a la que no había podido entrevistas en la primera fase del estudio.

He preparado los informes y también llevaré para la jefa de servicio un breve resumen de los informes de los servicios sociales de Sant Adrià de Besòs y San Juan de Aznalfarache, porque en varias ocasiones me solicitó información de los otros dos ayuntamientos estudiados.

#### Notas:

Entrevista a la jefa de servicio:

- Pedir organigrama de la Concelleira de Bienestar Social.
- Documento con las funciones de los profesionales.

**21 de diciembre de 2010**

Ayer he estado con 38 de fiebre y hoy levantarme de la cama ha supuesto un gran esfuerzo.

En media hora cogere el autobús para ir al Burgo y entrevistar a la Concelleira de Benestar Social de Culleredo. Espero que no se me olvide nada y me encuentre bien durante la visita.

---

Ya de vuelta a casa destaco que la entrevista con la Concelleira fue bien, empezó a las 10:45 horas y se prolongó durante 45 minutos (...).

Uno de sus principales objetivos cuando comenzó el mandato era tirar la Nave (poblado chabolista), pero lo importante según ella no fue el hecho de tirar las chabolas sino que tres niños han nacido en pisos normalizados y no saben qué es una chabola. Cuando tiraron la Nave estuvieron allí con las familias. Fue difícil porque las personas estaban llorando, no querían que destruyeran su casa. Ahora todos viven en pisos pero una condición que se puso es que no vivieran todos juntos. Cada uno debería estar en una parroquia. Ellos lo agradecieron porque algunos vivían con sus padres y querían su independencia (...).

Respecto a la población inmigrante dice que no hay problemas.

Desde que comenzó su mandato cambiaron varias cosas porque cuando llegó al Área de Bienestar algunos servicios no funcionaban adecuadamente. Por ejemplo, el “comedor sobre rodas”, contaba con una auxiliar que hacía la comida y lo repartía en fiambreras en su coche. Ella se quedó sorprendida porque realmente si la comida estaba mal podrían tener problemas legales porque no estaba regulado.

Entonces se contrató un servicio de catering y ahora el Concello forma parte del programa “Xantar na casa” de la Xunta de Galicia. También aprobaron un Plan de Accesibilidad en el Ayuntamiento reformando los edificios públicos (por ejemplo, creación de un ascensor en el centro de mayores) y las aceras.

La Concelleira me comentó que dada la situación de crisis económica están llegando a los servicios sociales familias que antes no habían acudido a estos servicios, con problemas para pagar el alquiler, la luz, el agua, etc. Por ello, es muy estricta con los recursos económicos e intenta reducir gastos en aquellas cuestiones menos prioritarias (...).

Otro ejemplo de reducción de gastos es la “sardiñada” que se hace en verano. La propia Concelleira va con el coche al puerto de Sada a comprar las sardinas, los vecinos de las diferentes parroquias las asan y así gastan unos 500 euros en una “sardiñada” para 500 personas.

Otra cuestión que le preocupa es el aprovechamiento de los equipamientos que quieren que sean usados “full time”. A veces algunos espacios se prestan a las asociaciones y así no quedan infrautilizados.

Después de charlar mientras tomábamos café fuimos a visitar el centro de día para personas mayores, dos escuelas infantiles y el centro de servicios sociales de Vilaboa.

El centro de día para personas mayores pertenece al Consorcio Galego de Servicios Sociales, está dirigido por una trabajadora social. Cuenta con varios profesionales: fisioterapeuta, enfermera, animadora sociocultural, etc., que están por horas. Tienen problemas de humedad y con las calderas. La Concelleira me comenta que la Xunta no da altas, no quiere cubrir el

número de plazas para no contratar más personal.

El centro de día se encuentra al lado de la escuela infantil de O Burgo y hacen actividades juntos. Hoy los mayores habían ido a cantar a la escuela infantil, les encanta estar con los niños, poder cogerlos, etc. Es un intercambio muy rico.

Después visitamos la escuela infantil de O Burgo que tiene 14 unidades. Es una escuela grande de casi 80 niños y aun así más de 140 familias se han quedado sin plazas este año. La Concelleira me comenta que a principios de curso habían enviado un escrito a la Consellería de Tránsito e Benestar para comunicarle esta situación pero no obtuvieron respuesta. Desde Culleredo se proponía establecer un turno de tarde para llegar a más familias.

La escuela infantil cuenta con una zona verde para cada unidad y un patio interior grande. Además de un comedor y salitas para dormir. Realizan actividades con el centro de día y también con las familias, que participan con los hijos/as en actividades puntuales. Al principio de curso para que las familias se conocieran se elaboró un libro en donde cada familia colocaba fotos de las vacaciones.

Tras visitar la escuela de O Burgo fuimos a Vilaboa. Allí conocí el local del centro de servicios sociales más pequeño y más humilde que el del Burgo. Curiosamente, había muchas personas esperando. Tres trabajadoras sociales estaban en ese momento en el centro. La Concelleira me llevó a una sala en donde están los expedientes y la comida para emergencias.

Al lado del centro de servicios sociales hay un centro social en donde la educadora y la mediadora social estaban preparando y empaquetando los regalos de la campaña municipal de recogida de juguetes. En diferentes edificios municipales se establecieron puntos de recogida y una persona de la brigada municipal los recoge en una furgoneta y los lleva al local en donde las técnicas seleccionan y empaquetan. La trabajadora social es quien establece a qué familias se les dan los regalos.

Finalmente, visitamos la escuela infantil de Vilaboa, más pequeña que la del Burgo (cuatro unidades) pero también bien equipada.

Agradecí a la Concelleira el trato recibido y me despedí de ella.

C.O.: La Concelleira del Área de Benestar me trató muy amablemente y aportó información valiosa para la investigación. También se pusieron de manifiesto las resistencias técnicas hacia ciertas propuestas políticas, como el hecho de los técnicos tienen reticencias para ir a Vilaboa. Pero si hay que aproximar los servicios a la ciudadanía los técnicos tienen que desplazarse.

Otra es la cuestión de horarios, el hecho de trabajar por las tardes no le gusta a ningún técnico, pero es necesario universalizar y hacer accesibles los servicios sociales.

(...) Además, comentó que en una época de crisis como la actual, los presupuestos de este año son similares a los de los años 90 con una importante recesión por lo que han de ser creativos y optimizar recursos. Además, tienen que priorizar los gastos y mirar bien en qué se gasta el presupuesto ya que 50 euros en Bienestar Social puede suponer el pago del recibo de la luz de una familia y no es lo mismo que 50 euros de urbanismo.

Aunque ella no tenía experiencia en esta Área porque antes había trabajado en la Diputación en otros temas, le gusta mucho y cree que es muy interesante. Además, considera que exige una

mayor implicación que otras áreas porque trabajas con personas que son tus propios vecinos/as. Ella reside en Culleredo por eso le tocan de cerca los problemas.

En el ayuntamiento, el 8% del presupuesto municipal se destina a Bienestar Social.

## **22 de diciembre de 2010**

### *Entrevista a A. y a B.:*

Llegué a las 10:15 horas a Culleredo. Antes de ir al Centro de servicios sociales fui al centro ocupacional A Escada y le entregué la coordinadora el informe-resumen sobre la investigación realizada en Culleredo.

Después fui al centro de mayores pero no me atendió nadie y me marché. A las 11 horas llegué al centro de servicios sociales de O Burgo y estuve esperando 15 minutos aproximadamente por la técnica porque estaba en Vilaboa. Mientras tanto, estuve observando a las personas que estaban en la recepción. Dos mujeres estaban solicitando un vale y llevaban juguetes recogidos en la campaña navideña que había realizado el ayuntamiento. Después otra mujer firmó un vale que le dio en la recepción una trabajadora social.

Entró A. con una alumna en prácticas (integradora social) y fuimos a su despacho para realizar la entrevista. Al llegar una auxiliar de ayuda a domicilio estaba revisando una documentación y A. le pidió que nos dejara solas para realizar la entrevista. Me preguntó si me importaba que estuviera presente la alumna en prácticas y le dije que no había problema.

La entrevista tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente. Como aún tenía tiempo hasta la hora de la entrevista con B. volví al centro de mayores (Casa Rosa). En la recepción estaba la auxiliar de información y le pregunté por la directora del centro. Me dijo que estaba de vacaciones y le pedí que le entregara el informe cuando se incorporara de nuevo al trabajo. Me pidió mi número de teléfono y mi nombre y me marché.

Paré a tomar un café y me dirigí de nuevo al centro de servicios sociales de O Burgo. La jefa de servicio, me pidió que esperara 20 minutos porque estaba terminando varios asuntos. Mientras estuve en la recepción esperando. Durante más de media hora observé a las personas que llegaban:

- Un hombre mayor, de unos 80 años que quería entregar un papel que le habían pedido en el ayuntamiento. Las trabajadoras sociales salieron a la recepción, leyeron el documento y le dijeron que tenía que entregarlo en el banco.
- Una mujer quería hablar urgentemente con la trabajadora social por el tema de una guardería de los niños. También quería recoger juguetes de la campaña de Navidad. La informadora de la recepción le dijo que fuera a Vilaboa a recoger los juguetes y luego ya le atendería la trabajadora social. Cuando la mujer se fue, salió la trabajadora social y le dijo a la informadora que ya eran las 14 horas y ella se tenía que marchar. La informadora le pidió que esperara porque había sido ella quien mandara a la señora a recoger los juguetes porque era el último día. La trabajadora social entró en su despacho y no dijo nada más.

- Un hombre de unos 35 años pidió una cita urgente que le dieron para la siguiente semana y preguntó si allí llevaban el tema de “cuando le pegan a las mujeres”. Dijo que él había defendido a su madre de las palizas de su padre y se marchó.

Poco tiempo después entré en el despacho de B. La entrevista tuvo una duración aproximada de 35 minutos porque ya eran las 14 horas y no quería que se prolongara demasiado. (...). Finalmente, me pidieron mis datos y cubrí una ficha que tienen elaborada para investigadoras y se ofreció a aportarme más información en caso de ser necesario.

## **9.2. Sant Adrià de Besòs**

### **4 de octubre de 2009. Barcelona**

Inicio este diario de campo referido a la investigación que he venido a realizar en Barcelona llena de dudas e incertidumbre. La selección del municipio de Sant Adrià de Besòs, como estudio de caso en Cataluña, puede ser una buena opción por sus características de municipio metropolitano, el desarrollo de los servicios sociales que ha experimentado en los últimos años tras los esfuerzos realizados para mejorar la situación del ayuntamiento, especialmente en el barrio de La Mina, así como por ser un municipio de tamaño medio. En este sentido, todo indica que tiene que ir adelante.

Hoy, un domingo cualquiera en la ciudad condal, reflexiono en torno a todas estas posibilidades, al propio planteamiento de la investigación que semeja no estar del todo claro, al sentido de la propia tesis..., tanta reflexión llega a desasosegarme.

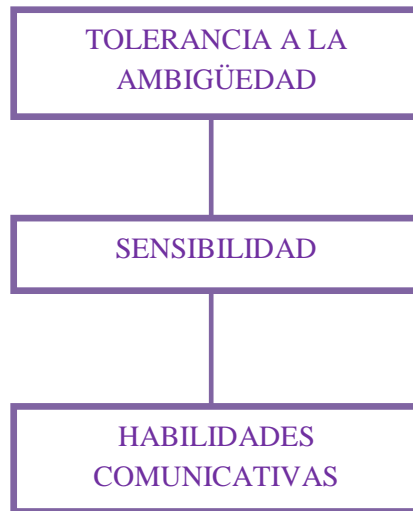
Bien, comienzo por la elaboración del perfil sociodemográfico de Sant Adrià y mientras tanto pienso en la posibilidad de ir a conocer mañana la zona. Creo que estaría bien visitar el municipio, sacar algunas fotografías de los equipamientos, ir a la biblioteca para recopilar información específica del ayuntamiento y todo hay que decirlo, quitarme el miedo de conocer el barrio de La Mina. De hecho, podré comenzar la visita en el ayuntamiento y progresivamente ir bajando, hasta donde considere que es prudente. No sé si es más el mito, o qué, pero lo cierto es que pensar en ir allí sola me provoca un cierto cosquilleo.

También, dado que el jueves se celebra una jornada en la Biblioteca Font de La Mina sobre “Dones: Treball i vida” a la que quiero asistir, sería bueno conocer primero la zona para no estar perdida a las nueve de la mañana y terminar llegando tarde a las conferencias. He pensado en hablar con A. y pedirle que me firme la carta de solicitud del permiso en el ayuntamiento antes del jueves, así podré aprovechar ese viaje para ir al registro municipal y empezar a poner en marcha el trabajo.

A ver qué ocurre...tendré esperanza...

## 3 RULES

Sharan B. Merriam





## 6 de octubre de 2009

Ya le he escrito a A. comentándole la idea de entregar la carta en el Ayuntamiento el jueves, a ver qué le parece.

He cogido el metro y por fin me he decidido a conocer Sant Adrià, por lo menos la biblioteca para irme introduciendo en el campo. Primero haré una parada en el Centro de Documentación de Servicios Sociales de la Generalitat que queda de camino y luego ya continúo hasta el municipio que tantas ganas tengo que conocer.

Esta tarde compraré también la grabadora y así dejo todo preparado para cuando me den el permiso para comenzar.

Estuve unas tres horas en el Centro de Documentación DIXIT fotocopiando artículos de varias revistas que no tenemos en la Facultad como el *International Journal of Social Work*, *Revue française du Service Sociaux*, etc. Fue interesante porque cuenta con documentos de la Generalitat acerca de los servicios sociales y publicaciones periódicas específicas sobre el tema.

También busqué información sobre “conciliación”, “ocio infantil”, y “usos del tiempo”, pero como después iba a ir hasta Sant Adrià decidí regresar otro día a recopilar esa información porque no podía llevar más peso. Tomé nota de las referencias.

Después de ver un poco el puerto cogí el metro dirección La Pau y después me cambié de línea para llegar a Artigues Sant Adrià. Al llegar a Juan XXIII decidí bajar un poco y “callejear” sin rumbo fijo. Cierto es que es un municipio multicultural, cuestión que llamó mi atención dado que al ser la hora de regresar del cole estaban las calles llenas de madres o hijos de orígenes y etnias muy diferentes.

Llegué a una plaza en donde muchas personas, hombres en su mayoría, descansaban en los bancos tomando el sol, charlando, fumando, etc.

Regresé al punto de partida y tras consultar un mapa disponible en un panel de la calle tomé dirección al Ayuntamiento. Allí pregunté dónde estaba la biblioteca municipal y como al llegar estaba cerrada, descansé a tomar un café y organizar un poco las ideas.

15:56 horas. Consulta de fondos bibliográficos de la Biblioteca Municipal de Sant Adrià de Besòs.

- Josep Rafael Alsina, Maite Piulachis i Emili Agulló (2004). *Sant Adrià de Besòs, més enllà del Fòrum*. Ajuntament de Sant Adrià.
- *Historia de Sant Adrià en còmic* (1989). Ajuntament de Sant Adrià de Besòs.
- Just Casas i Soriano, Manuel Márquez i Berrocal (1996). *Historia social de Sant Adrià de Besòs*. Barcelona: Hacer.
- *Sant Adrià 12 anys de democràcia municipal* (1991). Ajuntament de Sant Adrià de Besòs.
- Joan Rovira i Costa (1977). *Sant Adrià de Besòs. Historia de un pueblo en su primer milenio*. Ajuntament de Sant Adrià de Besòs.

Tras hacerme el carnet de la biblioteca y conversar con la persona de información durante un tiempo cogí varios libros. El hombre de información era muy amable, me explicó el funcionamiento de la biblioteca, las posibilidades de pedir préstamos interbibliotecarios y los horarios de la propia biblioteca.

Era un hombre muy atento y percibí que estaba muy acostumbrado a tratar con personas que desconocían el funcionamiento del servicio. Además junto a él había otro hombre que estaba preparando unos libros. Se veía que no sabía muy bien cómo hacer el trabajo y éste le guiaba. Lo que me llamó la atención es que vino un chico latinoamericano mientras el de información estaba hablando conmigo para preguntar si se podían comprar libros. El otro le respondió que no y no le dio más información. Después el que me estaba a mí atendiendo le dijo que era importante ser amable, que la gente quedara contenta con el servicio y así animarles para que se hicieran el carnet de la biblioteca. Para otra vez, le dijo, “le pides que espere un momento y ya le doy la información”.

Me pareció que el hombre tenía claro qué significa un servicio público y también la importancia de la propia biblioteca en la dinamización del barrio e integración de los diferentes colectivos.

Le pregunté también cómo podía ir a Font de la Mina y me explicó con detalle el recorrido. El jueves saldré tempranito de casa para no perderme o por lo menos si me pierdo llegar a tiempo a las jornadas.

Luego volví al metro y compré la grabadora.

Hoy ha sido un día completo, aprovecharé algo de la noche para revisar los libros de Sant Adrià.

#### **14 de octubre de 2009**

Finalmente, el jueves fui a las jornadas en la biblioteca Font de la Mina y bueno, aunque el barrio es muy industrial y con un ambiente un tanto degradado también se percibe que lo han ‘reformado’ recientemente. Me bajé en la parada de Central Térmica, donde se veían unas chimeneas llenas de humo y caminé por la Rambla de la Mina. Al final estaba la biblioteca y el señor que estaba en la puerta, que parecía del barrio, me dijo que pasara. Él ya se había dado cuenta de que yo no era del barrio porque como me dijo: “Ya sabía que no eras de aquí porque ibas mirando y buscando algo”.

Las jornadas fueron interesantes. Comenzaron con una primera ponencia de la profesora Teresa Torns acerca de los mitos y certezas del trabajo de las mujeres, realizando una interesante reflexión en torno a la desigualdad de la carga total de trabajo entre hombres y mujeres centrándose en aspectos como: la doble presencia, la precariedad laboral, la desigualdad existente en los ámbitos académicos, etc.

Fue una ponencia muy interesante, dado que la profesora Teresa Torns combinaba la reflexión con un toque de humor e ironía que “enganchaba” al auditorio.

Después se presentaron experiencias de bancos de tiempo en Barcelona dinamizados por la Fundación Salut i Família, con una breve conceptualización inicial sobre qué es un banco de tiempo realizada por Elvira Méndez (directora de la Fundación).

Finalmente, tres mujeres, expusieron su experiencia y trayectoria vital refiriéndose a su proceso de inserción laboral en España. Fueron testimonios “duros” que emocionaron a los asistentes, situaciones de explotación laboral, de precarias condiciones de vida, de vulneración de derechos, etc. Una de las participantes en la mesa procedente de Rumanía expuso que había trabajado como empleada de hogar en Cataluña por 600 euros al mes con un horario de 12 horas al día de lunes a sábado contando sólo con media hora para comer y descansar al día.

Otra de ellas, Imane, procedente de Marruecos leyó una emotiva historia escrita sobre la vida de su abuela, una mujer que fue obligada a casarse con 13 años con un hombre de 40 y que supo llevar sus cosas (aún sin estudios) y sobreponerse a las adversidades de la vida. Ella tomaba el ejemplo de la fortaleza de su abuela para seguir adelante porque la salida de Marruecos había sido difícil y el “sueño” europeo se había convertido en una pesadilla. Todas ellas habían conseguido trabajo en “teleoperadoras” de atención al cliente después de participar en un programa de inserción laboral del Departament de Treball.

En estas jornadas conocí también a una chica que era trabajadora social en una asociación de la Mina. Fue muy amable, me facilitó el mapa de recursos del barrio y me dijo que el barrio estaba muy estereotipado, aunque el propio barrio se transformaba por la noche siendo mucho más inseguro. Le pregunté en qué consistía su trabajo y me comentó que se centraba en salud mental, pero desde su visión lo que se hacía “contención” porque no había recursos y ese era un mal generalizado en el barrio. No pude hablar más con ella pero me pareció importante esa información. Terminaron las jornadas y después de haber ido por fin al barrio de la Mina - superados todos mis miedos iniciales- volví a casa.

Hoy he quedado a las 18 horas con P. una educadora social del Ajuntament de Sant Adrià.

He estado leyendo un libro de Sarah B. Merriam sobre investigación cualitativa y estudios de caso y pienso en las tres características fundamentales del investigador/a cualitativo que señala la autora:

- Tolerancia a la ambigüedad.
- Sensibilidad.
- Habilidades comunicativas.

Creo que la segunda característica es “mi fuerte” pero las otras dos... menos mal que como afirma la autora pueden desarrollarse con la propia experiencia. Las tendré en mente para que no se me olviden durante estos meses de “trabajo de campo”. Escribo estas tres reglas básicas al inicio del diario para que no se me olviden.

#### **14 de octubre de 2009**

Quedé con P. y durante dos horas me estuvo explicando la situación de Sant Adrià, concretamente del barrio de la Mina.

Primero me dijo que en los años 70, entre el 70-73 las personas que vivían en barracas en Barcelona son realojadas en la Mina donde se construyen 15.000 viviendas más o menos, quedando el barrio totalmente aislado de la ciudad. El barrio empieza a regenerarse con motivo del Fórum de las Culturas de Barcelona y luego se solicita un proyecto europeo iniciándose el

Plan de transformación de la Mina (2000-2010).

Para la gestión de este Plan se crea el Consorcio del Barrio de la Mina, entre la Generalitat, el ayuntamiento de Barcelona, el ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs y la Diputación de Barcelona. Realmente -dice- el Ayuntamiento de Barcelona no se podía desentender dado que la población de la Mina inicialmente vivía en Barcelona.

El Plan de transformación se sustenta en tres pilares:

- Urbanismo.
- Social.
- Seguridad.

Con ese motivo se crea la oficina de Mossos d'Esquadra que en un primer momento actuaba con dureza en el Barrio. Sin embargo a raíz de un incidente ocurrido con un chico que llevaba droga, que se la tragó y después de ser llevado al hospital falleció en la comisaría, los Mossos dejaron de intervenir tanto y tienen más un papel de "presencia" que de actuación en la calle. Además, según indica, no actúan demasiado con los jóvenes absentistas, del orden de un 70% en la ESO.

En el ámbito urbanístico se ha creado la Rambla como "apertura" del barrio, nuevos equipamientos y está pendiente un realojo de las familias procedentes de dos bloques que se van a tirar en las calles Venus y Saturno, cuya población tiene bastantes dificultades. No sabe cómo se va a resolver este realojo dado la crisis inmobiliaria que pretendía que nuevas familias compraran pisos en el barrio.

Me comenta que la mayoría de las familias con un cierto "poder" económico envían a sus hijos a escuelas que están fuera del barrio. Según dice, "es difícil ser maestro en el barrio". Hay otras familias que tienen poder económico pero proveniente de economía sumergida, fundamentalmente "trapicheos" y no le dan valor a la escuela, por eso es muy difícil motivar a los chicos porque ven que pueden sobrevivir sin ir a la escuela, especialmente cuando son adolescentes.

Respecto a lo social, entendido en sentido amplio, indica que aunque con el Plan de Transformación se hayan conseguido muchas cosas también se han atomizado mucho los proyectos y no se han reforzado las estructuras iniciales, cree que a las Administraciones tampoco les interesa realmente el trabajo en red porque no quieren tener a los técnicos "organizados" que puedan "revolucionarse" en cualquier momento.

Según su opinión, los proyectos extraordinarios están bien, han satisfecho necesidades pero no van a poder sostenerse cuando termine el proyecto europeo, por eso cree que deberían haber reforzado. Después me habla de que la Plataforma de vecinos y de la Iglesia evangélica con mucho poder en el barrio.

También me explica el funcionamiento y los programas con los que cuenta el Departamento de Educación.

Me habla de diferentes proyectos y recursos:

- PESAB (Plan Educativo de Ciudad de Sant Adrià de Besòs).
- OME (Oficina Municipal de Escolarización).
- Proyecto Educativo de Entorno, gestionado por la Generalitat y el Ayuntamiento:
  - AMPA (Asociación de Madres y Padres).
  - Promotora escolar, una persona del propio barrio que promueve la asistencia a la escuela.
- SOAT (Orientación. Para chicos/as de entre 16 y 18 años, en coordinación con los orientadores de los institutos).

También me dibujó varios mapas del barrio de la Mina y de Sant Adrià para que entendiera los cambios que fueron aconteciendo y la ubicación de los recursos.

Respecto a los servicios sociales me dice que la regidora se llama M. Y que la jefa de atención primaria es A. Cuentan con tres unidades:

- Besòs: 4 profesionales.
- Mina: 7/8 profesionales.
- Margen izquierdo: 4/5 profesionales.

Todas ellas están formadas por educadores sociales y trabajadores sociales. Desde su perspectiva actualmente se centran mucho en trabajo de despacho y cree que se ha abandonado la calle.

Se ofrece a facilitarme contactos de la Plataforma de entidades, de entidades de ocio y tiempo libre o de otros profesionales del barrio (discurso “oficioso” matiza). Me sugiere contrastar la información y le parece que ha sido una buena iniciativa por mi parte callejear por el ayuntamiento. También me indica que sería importante entrevistar a alguien del Consorcio y revisar el Plan de transformación. Dice que solicite los documentos porque son públicos y sino ella me puede facilitar información porque tiene los documentos del Plan y otros programas.

Me facilita su móvil y se muestra disponible en ayudarme. Le agradezco mucho que se haya tomado tanto tiempo en estar conmigo porque ya habían pasado dos horas desde que habíamos quedado en Plaça Universitat.

Me marchó con la cabeza “llena” de información y aprovecho el metro para anotar dado que no he tomado muchas notas durante el encuentro ni grabado nada. También pienso en que necesito diseñar las preguntas de las entrevistas a los políticos y revisar las que había diseñado para las educadoras. ¡Buf! ¡Cuánto trabajo y qué difícil resulta poner a andar el trabajo en el terreno! Aunque el principal instrumento serán las entrevistas a las educadoras, creo que será clave hablar con los políticos para triangular la información, también con los vecinos si es posible.

No sé, tendré que centrarme si no me van a desbordar tantos datos. Y mañana me voy a Madrid, pues a pensar en el avión. Si no hay tiempo “habrá que crearlo” como dice mi tutor.

## **20 de octubre de 2009**

Me ha escrito A. diciendo que la persona con la que tenemos que contactar en el Ayuntamiento ha estado en Bruselas y no consigue contactar con ella. Si no es esta semana tendremos que dejarlo para la primera semana de noviembre... A ver si me da tiempo... porque contactar con los profesionales y concertar las entrevistas requiere tiempo.

Mientras estoy centrándome en la metodología, la revisión de las técnicas de recogida de datos e intentando tener todo revisado para cuando comience el trabajo de campo. Espero que no se retrase mucho... sino no me va a dar tiempo a realizar el estudio de caso antes del 22 de diciembre que es cuando tengo el billete de vuelta.

## **30 de octubre de 2009**

Llegué a las 9:40 horas a la parada de Can Llima, donde me había indicado X (responsable del Área Social del Consorcio del Barrio de la Mina). Al llegar decidí parar a tomar un café y dar una vuelta por el barrio para ver los recursos, tiendas, plazas, etc. y a la gente en su vida cotidiana. Estuve pensando en cómo le iba a explicar los objetivos del estudio y en la posibilidad de hacerle una entrevista.

Ahora en la cafetería estoy nerviosa pensando en la importancia de lo que va a pasar, porque es el primer paso, la “puerta de entrada” para iniciar el estudio. Menos mal que encontré en internet una página web en la que se podía ver un curso de DCC (Desarrollo Cultural Comunitario) desarrollado por D. en Alicante. Esto me ha permitido conocerlo un poco, saber cuál es su metodología de trabajo, cuál es su visión de la educación, etc., y en este sentido creo que ha sido una ventaja y una información previa muy importante antes del encuentro “presencial”.

Hablé con D. unos 15 minutos y luego me llevó a conocer el Centro Cívico del barrio de la Mina. Me explica que forma parte del Consorcio del Área Social. El Consorcio se centra en el desarrollo de acciones extraordinarias dado que tiene una periodicidad muy concreta, hasta 2010, aunque dependerá también si se han conseguido o no los objetivos y de la financiación disponible que continúen algunos.

Los principales objetivos del Área Social son:

- Reforzar lo que ya existe, tanto a nivel público como privado. Es decir, asociaciones, entidades, servicios ordinarios. Se trata de realizar intervenciones de soporte a distintas instituciones/entidades para conseguir la “normalización”.
- Desarrollo Comunitario, aunando esfuerzos, etc.
- Capacitación para la sostenibilidad futura, sabiendo que desaparecerá el Consorcio. Por tanto, conseguir que sean otros quienes asuman el relevo.
- Cubrir espacios, necesidades no cubiertas.

Por ejemplo: desde el Consorcio se ha impulsado una sala de venopunción. Y ahora lo ha asumido el ayuntamiento y está previsto que se integre en el nuevo ambulatorio.

Se ha impulsado también una ludoteca para niños de 3 a 5 años porque no había ningún servicio de este tipo para menores de 6 años. Sin embargo, el proyecto de la ludoteca no ha sido asumido por ninguna otra institución.

Se trata de generar servicios sabiendo que va a haber un final y gestionarlos para que se asuma desde lo “ordinario”.

- Programa anual de subvenciones a las entidades.

En un primer momento se concedieron prestaciones a las entidades pero progresivamente se ha ido reduciendo la financiación. Se realiza un trabajo de acompañamiento para la búsqueda de financiación por otras vías.

Los servicios sociales son un elemento más del territorio con los que el Consorcio tiene que establecer coordinación, como los Mossos, la Guardia Urbana, etc. Y se intenta que los servicios sociales se impliquen en procesos que desde el Consorcio se consideran necesarios. En este sentido, el Consorcio en un primer momento contrata dos educadores de calle y se decide que se integren en el equipo de servicios sociales. Este proyecto estuvo funcionando durante dos años pero luego el ayuntamiento decidió que no era necesario este refuerzo.

Pero una cosa es lo que considera el ayuntamiento y otra lo que piensan los educadores porque, según él, si se les pregunta a los educadores seguramente dirán que necesitaban este servicio más tiempo.

Otra cuestión, además de los educadores, es el Área de Servicios Sociales que colabora para temas específicos: temas de drogadicción, temas de prevención a nivel sanitario.

Uno de los órganos que se creó fue la Mesa de Drogas (asociaciones de vecinos, ambulatorio, Departamento de Sanidad de la Generalitat, Mossos d'Esquadra, Guardia Urbana...). Esta mesa fue impulsada por el Consorcio pero quien coordina es servicios sociales.

Desde el Consorcio se pretende que desde los diferentes servicios se asuman los proyectos. Además, se aprovecha el conocimiento de los distintos servicios, porque todos ellos trabajan con las familias. Por ejemplo, el niño que va al Casal, la madre a la escuela de madres, el tío está trabajando a través de un proyecto de inserción que ha hecho, etc. En el barrio funcionan proyectos muy distintos, unos del Ayuntamiento, otros del Consorcio, entidades, etc.

Después fuimos a visitar el Centro Cívico de la Mina y me presentó a una educadora que está desarrollando una escuela de madres. En ese momento estaban haciendo una “castañada” y estaban comiendo dulces hechos en una actividad de cocina.

Salimos y nos encontramos con el presidente de la asociación de vecinos que venía con un chico que iba a realizar las prácticas de Trabajo Social en la asociación, y le estaba enseñando las entidades del barrio.

La verdad es que en el barrio muchas personas van a realizar prácticas, estudios para las memorias de Máster... es un ir y venir continuo, me dijo D. Quedé con D. en revisar las entidades existentes en el barrio y una vez que decida cuáles me interesan él me pasará los contactos para poder hacer las entrevistas.

Me marché caminando haciendo una parada en el Mercado para ver el ambiente y a la gente del barrio en su actividad cotidiana. Después cogí el metro en Besòs Mar y me fui a casa.

## 2 de noviembre de 2009

Hoy he quedado a las 16 horas con la educadora de la Capsa del Jocs del Parc de Besòs. Creo que puede ser un recurso interesante aunque no pertenezca a los servicios sociales del ayuntamiento sino al Consorcio del Barrio de la Mina. Creo que será interesante estudiar el Área Social del Consorcio como un elemento/recurso extraordinario de mejora de la situación social del barrio, cuyas iniciativas habrán de ser asumidas por los servicios sociales u otros recursos. La temporalidad del Consorcio es limitada, hasta 2010, y pretender ser un soporte a las iniciativas y entidades existentes así como un promotor de nuevos recursos que den respuesta a las necesidades de la población. En este sentido, se han puesto en marcha iniciativas de carácter socioeducativo como la Capsa del Jocs del Parque de Besòs.

Después de esperar un rato en la puerta de la biblioteca Font de la Mina llegó B. la educadora responsable de la Capsa.

Cruzamos la calle hasta el parque del Besòs y me enseñó el equipamiento. La Capsa era muy llamativa de color rojo, con jirafas y otros dibujos pintados de múltiples colores. El equipamiento en su interior tenía juguetes, juegos de mesa, pizarras, triciclos, etc. Cada tarde sacan los juegos (buscan juguetes y juegos que no sean muy frágiles para que jueguen los niños y sus familias).

Además, este equipamiento se presta a otras entidades, sobre todo Casals de verano que lo solicitan para los campamentos infantiles. Me pareció muy interesante de la entrevista que realicé a B. (con la grabadora) la idea de que los niños y niñas de la Capsa deben estar acompañados de sus familias, principalmente madres.

Se trata de un espacio de ocio en familia que también pretende favorecer uno de los objetivos del Plan de transformación como es “facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral”.

Además, el hecho de que los vecinos respeten el equipamiento, lo sientan como propio, es muy importante. Especialmente en el parque del Besòs, considerado hasta hace poco un espacio peligroso, principalmente por ser un lugar al que acudían (y acuden) las personas drogodependientes a administrarse las dosis.

La Capsa, según la educadora, se ha convertido en un punto seguro para el juego de adultos y niños. Además, apunta, que en él se generan relaciones especiales dado que al ser un espacio abierto la gente puede participar libremente y no tiene que acudir con regularidad de forma obligatoria. Aunque ahora se ha empezado a establecer una cuota de 5 euros por familia con la idea de que la Capsa se mantenga cuando el Consorcio desaparezca.

Me pareció interesante el hecho de que el dinero que se recauda sea gestionado posteriormente por las familias; ellas deciden en qué quieren invertir el dinero (juguetes nuevos, una fiesta, otras actividades). Cuando me comentó la idea de que se cobrara una cantidad simbólica a los participantes no estuve del todo de acuerdo porque pensé que podría limitar la participación de las familias que cuentan con escasos recursos. Pero al ser una cuota baja y ser las propias familias quienes deciden en qué se invierte no me pareció una mala iniciativa, especialmente si se pretende que sean las propias familias las que dinamicen el recurso, de una manera podríamos decir “autogestionada”.

Otro aspecto que considero de gran valor es el hecho de que la Capsa se coordine con otras entidades y ofrezca información de las actividades que realizan. Es más como indicó B. “no les



importa cerrar para ir con las familias a otra actividad que organice una asociación del barrio, el instituto, etc.”. Me dio la sensación de que en ese sentido no llevaban el estandarte de sus actividades “hasta el extremo” sino que priorizaban la coordinación y el intercambio de experiencias entre los recursos del territorio.

Además resulta un recurso muy valioso para informar a las familias de otras iniciativas, derivarlas a los servicios sociales, etc., porque al estar en un ambiente más distendido pueden compartir con mayor facilidad sus preocupaciones y dificultades.

Terminamos la entrevista conversando acerca de las potencialidades y dificultades del trabajo en la Capsa, principalmente de carácter infraestructural y de falta de implicación de las familias.

Resultó curioso que no se refiriera al trabajo de los profesionales y a las posibilidades de mejora de su trabajo a nivel técnico sino que se centró en las cuestiones materiales.

Terminamos la entrevista que estábamos realizando en un banco del parque.

Nos acercamos a la Capsa y me enseñó los juegos con los que contaban y el tablón de información que sitúan en la puerta para que se pueda ver fácilmente.

Me llamó la atención que a diferencia de las ludotecas “clásicas” en este recurso los niños y niñas no entran dentro a jugar sino que sacan los juegos fuera. Es decir, se juega en el parque no dentro del equipamiento. Esto creo que no sólo se debe a razones de espacio sino que está muy ligado con lo que me dijo B. de intentar transformar el parque en un lugar seguro, donde las familias vengan con sus hijos a pasear, a jugar, etc.

Creo que a pesar de las limitaciones, que las tendrá, el propio hecho de tener presencia en un parque y haber conseguido y contribuido a transformar el ocio de la infancia en un ocio más satisfactorio y placentero le da un gran valor.

### **13 de noviembre de 2009**

¡¡Ya tengo el contacto del educador de Sant Adrià que será mi referente para hacer el estudio de caso!! Estuve en el XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social y la tutora de la Facultat de Pedagogia me pasó por fin el contacto.

En cuanto tuve el teléfono en mis manos llamé al educador y me citó para el martes 17 de noviembre a las 9:30 horas en la parada de metro de Artigues-Sant Adrià. Parecía muy amable y resolutivo, dado que me dijo que era importante hacer un plan de trabajo para no perder tiempo.

Realmente sólo me queda un mes y una semana, espero que me dé tiempo, sino volveré unos días en enero de 2010.

A ver si va todo bien y comienzo con las entrevistas y la observación de actividades.

## **17 de noviembre de 2009**

Estuve en la parada de metro de Artigues-Sant Adrià a las 9:30 horas tal y como había quedado con F. Pasó una media hora y llamé al centro de servicios sociales, pero el educador no estaba.

Tomé un café para esperar con calma y F. me llamó extrañado. Le dije que estaba esperando, pero él me había dicho el martes 23 no el 17. Así que regresé a casa. Esperemos que el siguiente martes por fin realice el contacto con el Ayuntamiento.

## **23 de noviembre de 2009**

Trayecto: Virrei Amat-Sagrera (Roja) Sagrera-Clot. En Clot (cambiar a lila)- Artigues-Sant Adrià.

A las 9:30 horas llegó F. a la parada de metro de Sant Adrià. Yo había llegado con 30 minutos de antelación y me había tomado un café mientras revisaba el protocolo de entrevista y volvía a releer el proyecto de tesis.

Cada vez creo que resulta más fácil explicar el objeto de estudio, los objetivos y la metodología, aunque estoy preocupada por no desarrollar todas las técnicas que tenía previstas.

Especialmente, la “voz” de los participantes y de los políticos (espero poder entrevistar), pero ¡¡la visión de los participantes siempre queda relegada!! Aunque mi tesis no se centra en las personas que participan en servicios sociales sino en los educadores sociales, pero también contemplaba en el proyecto la posibilidad de tener en consideración a los participantes.

Cuando F. me recogió me llevó hasta el centro de servicios sociales y me presentó a los compañeros. El espacio de trabajo de los trabajadores/as y educadores/as es muy pequeño. Todas las mesas están en una habitación minúscula y todos “se enteran” de todo. Quizás este hecho puede suponer una ventaja importante aunque también inconveniente dado que resulta un poco “agobiante” ese espacio y a mí me daría sensación de estar siendo vigilada por todos. Un poco me recordó a la idea del panóptico del Foucault.

Luego nos fuimos a desayunar a una cafetería y allí establecimos una conversación informal en la que F. me comentaba la situación de los servicios sociales que con la crisis actual han dejado de hacer prevención y han vuelto a la asistencia. Además se han recortado recursos y se ha “desmantelado” el trabajo comunitario.

Tras una intensa experiencia en uno de los barrios del Ayuntamiento me dice que se había creado un equipo de profesionales muy “fuerte”, con mucha dedicación e implicación, pero este “poder” comenzó a resultar incómodo para los políticos y “dispersaron” a los técnicos entre las diferentes zonas del Ayuntamiento y algunos de ellos se fueron.

Pude percibir en sus palabras un cierto desánimo y desasosiego. Había puesto parte de su vida en este trabajo y cuando las cosas empezaban a marchar bien y se conseguía trabajar en red con otras entidades, profesionales, vecinos, etc., deciden poner fin. No porque se consiguieran los objetivos sino por encargo político (...).

Nos vamos del bar y regresamos al centro de servicios sociales (UBASP) donde buscamos un espacio tranquilo para charlar y poder grabar la entrevista. Seguimos con el tema de las principales “competencias” que ha de tener un educador en servicios sociales. Según él la

principal competencia ha de ser el respeto al otro, el “querer” al otro. Habla de amor, sin miedo, sin tapujos. No en el sentido “paternalista” sino como respeto por las otras personas, como el preocuparse por los demás y “quererlos” tal como son, con todo lo que nos pueden aportar.

Su discurso se centró -sin que yo en ese momento fuera totalmente consciente- en la relación educativa, en la “implicación” del educador y en el acompañamiento.

Me cuenta varios ejemplos de lo que para él debe ser el educador y por extensión, la educación social. Dice “un día en una entrevista que realizamos una trabajadora social (que en tono sarcástico para parodiar el asistencialismo les llama “asistontos”) y yo estuvimos con una madre de familia que percibía el PIRMI (renta mínima de inserción). La trabajadora social le preguntó por las diferentes cuestiones que aparecían en el contrato del PIRMI: “hiciste esto”, “hiciste lo otro”, “llevaste al niño al médico”, etc. Y cuando le tocó el turno a él, le preguntó cómo estaba y la madre se puso a llorar.

Con este ejemplo me quiso dar a entender la deshumanización de los servicios sociales que según él está incrementando cada vez más. Dice que los servicios sociales no están hechos a la medida de lo humano, no tienen en cuenta a las personas desde una perspectiva global, sino que se centran en poner “parches”.

También me comenta su malestar porque se siente “incomprendido”, especialmente en aquellos casos en los que los participantes lo tienen a él de referente y los otros servicios no responden. Se siente responsable, sabe que la vida de algunas personas pende de un hilo, de una sonrisa o de tener a alguien que se preocupe de saber cómo está, cómo le van las cosas, qué siente, etc.

Fue una entrevista muy interesante que me “alimentó” de energía y de ilusión para continuar indagando en ese mundo de los profesionales, de su ser y hacer, de su sentir y actuar.

Estuvimos conversando durante una hora. Después fuimos a su despacho y me dio un documento de una reunión en la que él había expuesto un caso que resultaba difícil saber qué hacer. En esa reunión se sintió mal porque los compañeros le decían que se estaba implicando demasiado. Si ninguna otra institución se hacía cargo del chico con problemas mentales él tampoco. Pero él sabía que era la única persona que “conectaba” con el chico, no podía dejarlo, ni quería.

Finalmente hablé con la otra educadora social de la UBASP y concertamos una cita para entrevistarla y poder observar algunas actividades.

Creo que la experiencia de este primer día en contacto con los educadores fue muy interesante. Salí contenta y entusiasmada ante el mundo que se abría tras los educadores y educadoras sociales.

## Notas:

- García Rodríguez, L. (2004). La práctica de la relación educativa. *DUODA, Revista d'estudis feministes*. N° 27.
- A. M., pedir:
  - Power point para presentación de servicios sociales.
  - Programas de memorias de años anteriores.

## **2 de diciembre de 2009**

Antes de ir a las UBASP de la Mina tomo un café para preparar la entrevista. El bar está situado cerca del centro de servicios sociales. Me gusta vivir el barrio, tomarme un café, ver cómo es el día a día de la gente, cómo actúa y cómo pasa su tiempo. Sólo pude estar 10 minutos y percibí que me veían como un “extraño”, y no sin razón, porque de hecho lo soy, no formo parte de su cotidianidad.

Llegué a las 10 en punto a la UBASP en donde, tras timbrar, la auxiliar de información me abrió la puerta. En la sala estaba un matrimonio de unos 60 años de edad y una chica con una niña de unos 2 años. Tras realizarle varias preguntas en relación a sus datos personales, salió una trabajadora social de aspecto amable a “recoger” al matrimonio.

Yo seguí esperando en la sala, y la niña pequeña correteaba, jugaba con unos papeles, se subía a los asientos, etc. La madre me comentó que tenía cuatro hijos más y que estaba cansada porque tenía mucho trabajo con ellos. Era joven y parecía fatigada.

Después salieron A. y B. y entramos en una sala de reuniones para realizar la entrevista, que fue conjunta. En total duró una hora y quince minutos aproximadamente. Primero, les expliqué brevemente el objetivo de la investigación y después los principales bloques de la entrevista: perfil profesional, práctica socioeducativa, perspectiva comunitaria y trabajo en red.

Creo que el hecho de que la entrevista fuese conjunta posibilitó que surgiera más información y más riqueza en los comentarios aunque también creo que pudo limitar opiniones más personales que pueden surgir con mayor facilidad en las entrevistas individualizadas.

Tras las entrevistas les hablé de la posibilidad de observar algunas de las actividades grupales que están desarrollando. Me comentaron que mañana van a ir a visitar una exposición fotográfica en el Ayuntamiento con un grupo de madres. También me dijeron que los dos educadores están planificando poner en marcha un grupo de madres centrándose en el aprendizaje de herramientas educativas para poner límites a los niños y niñas, dado que muchas madres echan en falta saber marcar pautas y límites en el proceso de educación de sus hijos e hijas. Bueno, no sé si realmente son las madres las que detectan esta necesidad o los educadores sociales pero la propuesta está en marcha.

Quedo en confirmar mi asistencia a la actividad de mañana y ponerme en contacto con ellos para regresar a Barcelona cuando pongan en marcha el grupo.

La verdad que fue una pena no haber tenido el contacto en noviembre porque se pusieron en

marcha iniciativas interesantes con motivo del día de los derechos de la infancia y contra la violencia de género.

#### **4 de diciembre de 2009**

Dentro de una hora y media tengo la entrevista con T., educadora social (...).

Se mostró amable, pero poco a poco percibí que estaba fatigada. Luego dijo que el día anterior había tenido una situación muy difícil en una entrevista y apenas había podido dormir. También comentó que actualmente se sentía “out”, un poco fuera del equipo de servicios sociales. Ya no tenía las fuerzas ni la energía de cuando comenzó en el barrio de la Mina y ella misma lo reconocía. Percibí en ella cierto desencanto y fatiga.

Pensé que podía ser casualidad, pero otro de los educadores que había trabajado antes en la Mina en una época de fuerte trabajo comunitario, con un equipo de técnicos fuertemente organizado e implicado a finales de los 90 también se mostraba desencantado con la profesión. Me dio la sensación de que la fuerte implicación que habían tenido en esa época, viviendo el barrio intensamente había absorbido todas sus energías. Ahora se dedicaban a “cumplir con su trabajo”, pero sin esa ilusión e implicación que ellos mismos decían que había de tener el educador/a en servicios sociales.

Otro informante con el que había contactado antes de entrevistar a los educadores de servicios sociales, y que casualmente había trabajado en ese equipo que no interesaba políticamente y fue “desmantelado” me transmitió la misma sensación.

Habían invertido mucho y no se había valorado... estaban “quemados” y creo que con menos esperanza y menos iniciativa para promover iniciativas que contribuyan a la transformación, situación agudizada por la crisis socioeconómica actual que ha implicado un aumento de la demanda en servicios sociales, sin nuevos recursos y con más burocracia.

El educador/a no puede salir del centro, no puede hacer trabajo comunitario porque no tiene recursos, tiempo y lo que es peor... se le han “quitado las ganas”. Falta también la motivación y el apoyo a los profesionales y *entre* los profesionales.

#### **9 de diciembre de 2009**

*Creixem Junts* (notas para entrevista tomadas el 8/12/09):

- Descripción:

Espacio educativo para niños/as de 0-3 años y sus familias que pretende dar respuesta a las dificultades para la crianza de los hijos, ofreciendo soporte, asesoramiento y acompañamiento a las familias en un espacio de relación entre padres e hijos así como dar pautas educativas y de soporte.

El servicio se concreta en los siguientes proyectos:

- Compartir vivencias.
- Gaudint junts (disfrutando juntos).
- La aventura d'educar.
- Casal d'estiu familiar.

### **10 de diciembre de 2009**

Por la mañana fui al Casal Cívico de la Mina en donde me encontré con X. para realizarle una entrevista. Es el coordinador del Espai Jove promovido por el Consorcio del Barrio de la Mina y me estuvo explicando en qué consistía, qué actividades estaban llevando a cabo, etc. Se mostró amable y al finalizar me dijo que si quería podía asistir a una reunión que se celebraría por la tarde con las alumnas de prácticas de Animación Sociocultural.

Me pareció buena idea y a las 16 h me presenté de nuevo en el centro. La reunión tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos y en ella estaban los tres técnicos del proyecto cinco alumnas de prácticas y la investigadora. En esta reunión se trataron varios temas: la actividad que se iba a realizar en el IES Fórum el 21 de diciembre. Me sorprendió que dijeran que sería de 1º a 4º de ESO, y contarían con unos 25 alumnos/as (¡¡elevadas tasas de absentismo en el barrio!!). Acordaron realizar una gimkana. También hablaron del carnaval y de las propuestas que se podrían hacer. Las alumnas no tenían muy claro si un desfile, concurso de disfraces, un pasacalle, etc., y quedaron en pensar y exponer sus propuestas la siguiente semana.

Después se hizo referencia al Besmina un festival de arte en la calle organizado conjuntamente con el centro cívico del Besòs, y que el año anterior reuniera a numerosos grupos de música y jóvenes del ayuntamiento y de fuera del mismo.

En enero tendrían que empezar a funcionar las comisiones y el coordinador les propuso a las alumnas implicarse en alguna de ellas. Insistió en la importancia del proceso de las prácticas no del resultado final. Por ello quería que se implicaran en las comisiones, pudieran aprender a establecer contactos con otras entidades y vivieran la vida del barrio y el trabajo del profesional. Ellas estuvieron de acuerdo y reorganizaron de nuevo los horarios y un poco las posibilidades de implicarse.

También aludió a un festival de circo que se realizaría en enero con otros servicios como la Capsa del Jocs y Creixem Junts.

Al principio de la reunión (¡se me había olvidado!) valoraron la actividad del pasaje del terror que habían realizado la semana anterior. La asistencia de gente había sido muy elevada pero dijeron que no habían tenido la suficiente coordinación. Quizás hubiera sido buena idea nombrar un coordinador/a de cada grupo para tener claro cuál era el papel de cada uno.

Me pareció interesante esa reflexión y también el hecho de que se evaluaran las dificultades de la propia actividad, reconociendo al mismo tiempo las potencialidades y logros conseguidos.

Tras tratar estos temas y dar la posibilidad a que cada uno expresara sus dudas, intereses,

comentarios, se dio por finalizada. Me mostraron unas fotos de las actividades realizadas el día de la lucha contra el SIDA y se ofrecieron a recibirme cualquier otro día que me interesara participar.

**\*\*Sobre la semana cultural\*\***

Informante X: dice que es una semana organizada por técnicos que no cuenta con una participación vecinal real. Está organizada por la Plataforma de entidades pero se queda en algo meramente técnico.

Se hacen muchas reuniones de 20 a 22 horas, pero realmente es un grupo el que decide y reproduce año tras año lo que les interesa. Todos están “obligados” a participar, si no se dice que no quieren hacer trabajo comunitario y las Administraciones también quieren que se siga realizando.

### **14 de diciembre de 2009**

Ayer fue un día complicado o más bien en el que recibí mucha información (escribo el día 15 porque cuando llegué a casa no podía ni escribir ni pensar). Primero con la tutora de la Universitat de Barcelona tuve una entrevista con M. (regidora de Bienestar Social) del ayuntamiento de Sant Adrià para que me conociera y explicarle brevemente el objetivo de la investigación y en qué consistía el trabajo de campo que estaba realizando.

Le pareció buena idea y me envió la memoria de 2008 de servicios sociales por email. Además acordamos quedar dentro de unos meses para hacerle la entrevista ya que esta semana es muy complicado al estar casi en Navidades.

Al salir del Ayuntamiento en donde se ubica el despacho de la regidora me dirigí al Centro Obert “Les Fades” que pertenece a los servicios sociales de Sant Adrià. Es público y sólo puede recibir fondos públicos. Allí entrevisté a las dos educadoras, una de ellas con funciones de coordinación, que constituyen el equipo del Centro. Además, hay alumnas en prácticas y algún voluntario. La entrevista fue realizada conjuntamente y duró aproximadamente una hora.

Después les pregunté si podría ir algún día a ver cómo se desarrollaba una actividad y me dieron la posibilidad de ir esa misma tarde. Al salir tomamos un café en el bar de al lado y me marché en dirección UBASP la Mina. En el tranvía me encontré con una de las educadoras de servicios sociales que se mostraba muy preocupada por un caso de violencia doméstica y por su propia seguridad dado que ella tenía que ir a declarar al juzgado y la policía no había preservado el anonimato en el informe. Ella se mostraba con rabia, por un lado porque la mujer siempre era la que se tenía que marchar con sus maletas y los hijos a otra parte, y por otra, porque los profesionales no estaban cubiertos a la hora de denunciar y no siempre los policías eran sensibles a esta cuestión. Al bajar del tranvía en tono sarcástico dijo: ¡quién me mandaría a mí meterme en esto!, ¡qué bien estaba yo si hubiera sido florista con mis florecitas todo el día!. Se despidió y yo fui hasta la biblioteca Font de la Mina.

Al llegar el conserje me dijo que hoy estaba cerrada. ¡Nunca entenderé los horarios de las bibliotecas municipales de Barcelona y Sant Adrià porque unos días abren de mañana, otros de tarde y otros cierran a mediodía! Es un caos para los ciudadanos, o por lo menos para mí.

Di una vuelta por el mercado y pronto llegó la hora de entrevistar a la educadora de la Mina. La

entrevista fue breve, unos 35-40 minutos aproximadamente. Ella llevaba un año en la Mina pero antes había trabajado en el EAIA. No alargué más la entrevista porque se tenía que ir con la trabajadora social a un domicilio.

A las 16 horas estuve en la entrada del Centre Obert Les Fades tal y como me habían indicado.

Al llegar conocí a la alumna en prácticas de Educación Social que estaba preguntando algunas dudas para elaborar la memoria de prácticas. Le preguntó a la coordinadora acerca de la difusión del centro y ésta dijo que cada 3 años van a los coles para informar al profesorado, a los pediatras, etc., pero actualmente no lo están haciendo porque tienen 30 niños y no pueden ofertar más plazas. Además ahora el centro ya se conoce.

Luego poco a poco empezaron a llegar los niños y niñas.

Tal y como me indicaran las educadoras los usuarios del centro son infancia en riesgo, es decir, niños y niñas que viven en condiciones poco favorables para su desarrollo integral.

El trabajo se realiza en grupos reducidos y pude percibir que todo estaba muy pautado. Cada niño/a recibe al principio de curso un calendario con las actividades que va a hacer cada día; aspecto que según las educadoras les da seguridad al poder prever qué van a hacer y qué va a pasar en cada momento. Incluso si va a haber alguna actividad especial se les dice para no alterar su rutina y ya lo tengan en mente.

Al llegar cada niño deja su abrigo y se dirige a la cocina a merendar. Allí en un ambiente distendido meriendan y al terminar limpian su mesa y colocan su silla. Después, se cepillan los dientes y miran los tabloneros informativos en donde aparece el nombre de cada niño y la actividad que le toca.

Aproximadamente a las 17:45 horas comenzaron los rincones, en los cuales se subdivide el grupo en dos más reducidos y cada uno participa en tres espacios organizados: el taller, el espacio de letras e informática.

En el taller estuve con la educadora y tras decirles mi nombre a los niños y de dónde venía (ya que ellos me habían preguntado) estuve observando y ayudando a los niños con las manualidades. Cada uno puede elegir la manualidad que quiera pero una cuestión que trabajan mucho es el esfuerzo, el hecho de que si se empieza una tarea hay que acabarla, aunque sea poco (si empiezas a recortar debes terminar), porque muchos de los niños son inquietos y no toleran la frustración buscando resultados inmediatos. En ese sentido trabajan mucho y también vi que la educadora motivaba bastante a los niños alabando sus pequeños logros.

Después todos han de recoger los materiales para poder cambiar de rincón. La educadora va llamando a cada niño/a para que cambie al otro espacio de una forma organizada. Antes de llamarles la educadora observó que había un bote de cola en una mesa que no se había recogido, le pidió a quién hubiera sido que se levantase a colocarlo pero nadie lo hacía. Un niño intentó acusar a otro pero la educadora no lo permitió porque decía que cada uno debía ser responsable de sus acciones.

Fue nombrado uno por uno para que cambiaran al rincón de letras y se quedó sólo un niño, el que supuestamente había dejado la cola. La educadora le pidió que lo guardara y él lo hizo y se fue al rincón de letras.



En este espacio los niños más mayores hacían los deberes y los otros fichas o lectura de cuentos. Yo estuve leyendo con un niño de unos 8 años muy inquieto que me preguntó si sabía catalán. Le dije que no, que yo hablaba castellano y gallego. Él se sorprendió de que hablara un idioma “raro” (el gallego) y me pidió que le dijera cosas en ese idioma. Yo le hablaba en gallego y él estaba feliz porque entendía cosas en ese idioma “raro”. Le preguntaba cómo se llamaba, cuántos hermanos tenía, etc., y él a mí me lo decía en catalán. Luego leímos una página de un cuento, no sin esfuerzo, y él leía un renglón y yo otro y así resultaba más divertido.

Mientras tanto, otros niños estaban escribiendo una carta a los Reyes Magos a ordenador y el resto con fichas o deberes escolares.

Media hora más tarde, a las 18:45 aproximadamente pasamos a la ludoteca. Allí la educadora les dio tres posibilidades de juego: maquillaje, cocina o muñecos de Playmobil. Varios querían maquillaje y entonces la educadora les dijo que podían turnarse. Una niña propuso jugar con otros muñecos y la educadora dijo que lo negociarían. También tuvo en cuenta la propuesta de un niño que quería hacer un puzle. Aunque los ritmos eran muy pautados y las actividades muy marcadas también aceptaban propuestas de los niños.

El día que participé en el centro no lo pude observar pero las educadoras dicen que hay un grupo de niños y niñas, los que mejor han ido aprendiendo el funcionamiento del centro, los más “responsables”, los que han ido adquiriendo las habilidades, etc., que son un modelo a seguir para el resto y que forman parte de la asamblea del centro. En ella los niños y niñas hacen sus propuestas, valoran las propuestas de las educadoras, etc. Sin embargo, la educadora reconoció que este espacio necesita un cambio, otra dinamización porque los niños/as a veces viven la asamblea como algo aburrido y se les acaba haciendo “pesado”. Eso sería una cuestión a mejorar. También la alumna en prácticas me comentó la gran necesidad de cambiar los ordenadores porque no tienen internet ni los mismos programas instalados, van muy lentos y lo único que se puede hacer son actividades con Word. Para ella esta es una carencia importante.

A las 19:30 horas los niños y niñas empezaron a recoger y se fueron a sus casas. Los padres, la mayoría madres, esperaban en la puerta para recogerlos.

Luego las educadoras conversaron en el pasillo acerca de cómo había ido cada grupo, cuestiones específicas de algunos niños, la necesidad de contactar con la educadora de servicios sociales en algún caso concreto, etc. Es decir, realizaron una evaluación informal, a través de conversaciones en el pasillo, acerca del desarrollo de las actividades y la participación de los niños y niñas.

Finalmente a las 20 horas, nos marchamos del centro las educadoras, la alumna en prácticas y yo.

## **15 de diciembre de 2009**

A las 11:30 horas llegué al ayuntamiento tal y como me había indicado la Cap de Serveis Socials. Tras esperar unos minutos me recibió y pasamos a una sala de reuniones para poder entrevistarla en un ambiente tranquilo.

La coordinadora me dijo que creía que yo no iba a ir porque le habían dicho el día anterior que había estado con la Regidora de Bienestar Social. Sin embargo, yo le dije que me parecía importante tener también su visión que seguramente sería diferente, al tener una visión global

del ayuntamiento desde una perspectiva técnica.

Tras 50 minutos de entrevista la coordinadora, trabajadora social de formación y estudiante de Sociología en la actualidad, me dijo que creía que actualmente en servicios sociales no existía una clara delimitación de funciones ni diferencias entre el trabajador social y el educador social. El “reparto” de los casos se realiza un poco a criterio de los profesionales, si hay menores suele ser un caso de educador y si no se organizan en función del volumen de trabajo de cada profesional. Antes cuando el educador social era educador de calle, las funciones estaban claras, pero desde que el educador entra en el despacho los perfiles profesionales se diluyen.

Le solicité un organigrama del ayuntamiento y dijo que me lo enviaría pero en ese momento no sabía dónde podía conseguirlo. También le pregunté por la documentación referida a los servicios sociales de atención primaria pero me dijo que se hacía todo en función de las memorias que sirven de evaluación y planificación.

Especialmente, de las cuestiones a las que hizo referencia, incidió especialmente en la priorización de la atención directa y la pérdida del trabajo comunitario así como en la necesidad de que existiese un coordinador para cada una de las UBASP, dado que ella al no estar allí físicamente y no vivir directamente las dificultades de los equipos, tiene dificultades para coordinar y establecer unas líneas de actuación.

Los equipos se autorregulan, porque la mayoría de los profesionales tiene mucha experiencia en servicios sociales. Sin embargo, también aumenta la carga de trabajo al tener que autoorganizarse y buscar alternativas sin una coordinadora de centro.

En este sentido, es muy importante la supervisión pero tratar no sólo casos sino que ellos también la aprovechan para plantear otros aspectos que les preocupan o no son capaces de resolver.

A todo ello hay que añadir la diversidad de las tres zonas en las que se localizan las UBASP, así como el hecho de que Sant Adrià es un ayuntamiento pequeño y a veces las expectativas que se generan son muy elevadas para los recursos y posibilidades del ayuntamiento. No hay que olvidar -añade- que en este municipio las ratios son más bajas, es decir, hay más profesionales en servicios sociales que los que exige la ley.

Me fui a casa a comer y me dirigí a las 18 horas a los servicios sociales porque había quedado con la educadora para poder observar la actividad X que se hace con los institutos. Sin embargo, A. me hizo otra propuesta que me pareció interesante, me dijo si me interesaba observar una entrevista que tenía ella concertada con dos adolescentes, siempre y cuando ellas me dieran permiso. La educadora me advirtió de que quizás no nos diera tiempo a ir a la actividad X pero creía que podía ser importante para mí ver cómo se desarrolla una entrevista.

Esperé en su despacho mientras ella se dirigía a otra sala con las chicas. Al poco me vino a buscar y dijo que ellas no tenían inconveniente. Fui a otra sala y nos situamos las cuatro en una mesa redonda. Mientras una de las chicas exponía su visión de ciertos aspectos familiares y de la relación con sus padres la educadora le cogía de la mano.

Me pareció muy importante el hecho de que la educadora se situara en una mesa redonda, sin marcar distancia pero sin olvidar su papel, se acercaba a las chicas, las tocaba, las miraba..., era una relación de proximidad que creo que en ellas despertaba cierta confianza y les permitía comentarles sus preocupaciones, sus alegrías y pedirle asesoramiento en diversas cuestiones

propias de la adolescencia.

De hecho, una de ellas le dijo a la educadora que iba a hacerse un *piercing*. La educadora le dio su opinión acerca de los *piercing* y de los inconvenientes que a nivel de salud podía suponer. Insistió en que una cosa era la estética y otra la salud. Pero la decisión última sería de la chica.

Después la otra adolescente comenzó a hablar, pues las dos eran amigas y se apoyaban mutuamente. Comentó diversas dificultades familiares, de relación entre los padres, con los hermanos, etc., y la educadora la asesoró ofreciéndole alternativas para salir de una situación familiar muy compleja. El problema es que la última decisión estaba en la madre de la chica y ella era el apoyo y la que motivaba para el cambio. Pero se le veía cansada de “aguantar” una situación familiar insostenible durante varios años. Estaba muy cansada y su rostro transmitía su sufrimiento.

La educadora se mostraba cercana, empática y en una actitud de igual a igual que las chicas valoraban (de forma inconsciente) como algo positivo.

Tras llegar a una serie de acuerdos acerca de las posibles actuaciones a llevar a cabo para mejorar la situación familiar quedaron en volver a verse el martes de la siguiente semana para participar como observadoras en la actividad X. Así podían valorar si les interesaba participar.

A las 19:30 horas las dos chicas se marcharon y A. me dijo que si quería podríamos ir hasta la actividad X, aunque no estaba segura de que cuando llegáramos aún estuvieran los dos chicos ensayando. Por el camino nos encontramos a dos jóvenes que regresaban de la actividad y que nos dijeron que ya había terminado (...).

Durante este trayecto de regreso a casa, los chicos conversaron con la educadora acerca de diferentes temas: relaciones de pareja, relaciones familiares... y uno de ellos le mostró un *piercing* que se había hecho en la lengua.

Resultó interesante que la educadora aproveche estos espacios informales para conversar con los chavales y trabajar ciertos temas. En este caso se centró sobre todo en las relaciones de pareja, las desigualdades de género, en la reproducción de patrones de superioridad respecto a la mujer que ejercían algunos chicos, etc.

Fue un espacio rico y de gran interés para observar la actuación del educador en la calle, en concreto con los adolescentes.

## **18 de diciembre de 2009**

A las 10 horas fui al Consorcio del Barrio de la Mina para hablar con uno de los técnicos del Área Social. Él me envió por email la memoria de 2008 y le realicé una entrevista. Especialmente, destacó la complejidad del barrio y las dificultades de coordinar a todas las entidades y recursos existentes. Para él esta es la principal dificultad dado que depende de las visiones, de los técnicos que trabajen, de la trayectoria de la entidad, etc., que sea más fácil o más difícil coordinarse.

En la medida de lo posible se busca la articulación entre los diferentes recursos del territorio pero insiste en que no es una tarea fácil. También destacó como uno de los principales retos a abordar el hecho de mejorar la educación de la población, tanto a nivel de educación reglada

como a través de otras entidades. Destacan las elevadas tasas de analfabetismo y de analfabetismo funcional de muchos jóvenes que llegan a la ESO con importantes déficits de lectoescritura. En este sentido a nivel político se debería hacer una apuesta más fuerte y más decidida para mejorar con la participación de todos estos aspectos.

Antes de la entrevista (se me había olvidado) encontré a dos técnicos del Espai Jove que como ya los conocía me dijeron que entrara con ellos a ver a L. Entramos en el despacho de L. y le enseñaron el vídeo que grabaron en la actividad del Pasaje del terror celebrada dos semanas antes. El montaje del vídeo me recordó a la película de “La bruja de Blair” y se veía que los jóvenes estaban disfrutando con la actividad. No sé si el objetivo de la misma era captar a más jóvenes, realizar una actividad lúdica en el barrio o en qué consistía pero lo cierto es que participaron un buen número de chavales y disfrutaron con la actividad.

Tras la entrevista me despedí de L. y fui a dar una vuelta (vagabundeo) por el barrio e intenté contactar con la Asociación Adrianas, Dones Iris y con la asociación de vecinos de la Mina pero no me contestaron en ninguna de ellas.

Pasé por un local en el que vi entrar a varias personas mayores y pregunté si alguien podía explicarme en qué consistía. Se trataba de la Asociación de Jubilados y Pensionistas de la Mina y su presidenta me dijo que allí se realizaban actividades para gente mayor: yoga, arteterapia, peluquería, podólogo, sevillanas, excursiones y fiestas.

A principios de año se planifican las actividades para todo el curso. Me dijo que también cuentan con una secretaria pero todos son voluntarios. Ahora le pidió al ayuntamiento que le mandaran a una persona más pero está a la espera. Son 973 socios. Luego me invitó a tomar un café y me contó algunas cosas personales.

Se trataba de una señora con mucha vitalidad y se veía que era muy activa. También forma parte de la Asociación de Adrianas que dijo que están preparando la “Fira de Nadal” que se inaugura hoy a las 18h en la Rambla. Me despedí de ella y se mostró disponible a aclarar cualquier duda que pudiera surgir a posteriori.

## **19 de diciembre de 2009**

*Visita guiada por el municipio de Sant Adrià de Besòs (organizada por UNESCO Sant Adrià y Ayuntamiento):*

Ya han pasado cuatro días desde que he ido a la visita guiada de Sant Adrià que comenzó en la Plaça de María Grau de las 10 horas. En esta visita nos dirigimos, en primer lugar, al casco histórico donde visitamos una iglesia mientras nos explicaban que nos encontrábamos en el punto más alto del municipio. Mientras fui conversando con una señora que me dijo que llevaba tres semanas viviendo en la Mina.

Se veía que era una mujer muy activa y con una trayectoria vital muy interesante.

Después nos dirigimos al museo de la inmigración del que destacaré el vagón de El Sevillano, un tren que venía de Andalucía a Barcelona a mediados del siglo XX y en el que se representaban y recogían las historias de muchos inmigrantes andaluces.

Allí, en el tren, comencé a hablar con M. un chico de Rabat que llevaba un año y medio viviendo en Sant Adrià.

Luego visitamos el Fórum, el puerto y el parque de La Pau. Durante este trayecto M. me comentaba costumbres típicas de Marruecos y las dificultades que había tenido para integrarse en la sociedad catalana. Hablaba bastante bien castellano y de hecho él consideraba fundamental aprender el idioma porque es una forma de integración básica. Yo también le comenté costumbres de Galicia y dónde estaba situado. A nosotros se unió un chico francés, de Normandía, que estaba de Erasmus en Barcelona.

Fue una experiencia muy interesante y que creo que dio muestras de la multiculturalidad del municipio y de las importantes potencialidades de experiencias como ésta que posibilitan intercambiar ideas, conocer a gente y que personas de diferentes culturas interactúen y respeten.

La actividad terminó con una recepción en el Ayuntamiento y un “pica-pica” (como llaman en Cataluña a los aperitivos).

Me sentí muy bien en esta actividad y pude aprender no sólo con las explicaciones del guía sino también de los compañeros y compañeras con experiencias vitales distintas y dispuestos a compartir su sabiduría con los demás.

## **28 de febrero de 2010**

Dos meses después de regresar de Barcelona y de realizar el trabajo de campo en Sant Adrià, retomo de nuevo el diario como una herramienta útil para mis reflexiones, anotaciones, preocupaciones, etc.

Tras un mes dedicada a las transcripciones de las entrevistas y retomando el trabajo de la Universidad, con los distintos proyectos y tareas que apenas me dejan tiempo para la tesis, he comenzado esta semana a revisar la información recopilada no tanto para proceder a su análisis sino para organizarla, clarificarla y poder anotar las posibles dudas que me vayan surgiendo o completar aquella información que no esté suficientemente desarrollada.

La semana del 8 al 13 de marzo estaré de nuevo en Sant Adrià y por ello he estado revisando hoy las entrevistas realizadas para enviárselas a los educadores y educadoras de servicios sociales. De algunos tengo el correo electrónico pero a otros los llamaré mañana para enviársela cuanto antes, dado que lo que me interesa es que puedan revisarla y así cuando vaya yo allí de nuevo me puedan comentar sus impresiones.

Concretamente hoy les he enviado las entrevistas a:

- Educadores de UBASP Mina.
- Educador de UBASP Margen izquierdo.
- Educadoras del Centre Obert Les Fades.

A los demás intentaré enviárselas mañana. Esta semana he trabajado intensamente para planificar bien el trabajo de campo de la semana próxima. ¡Uf!. Tengo pendiente entrevistar a la Concejala y a un educador de la UBASP del Besòs. Ya he contactado con ellas y concertado el día y hora de la entrevista.

Lo que ocurre es que también me gustaría recoger la voz de las personas que participan en servicios sociales. Esa cuestión está todavía pendiente, aunque para recoger la visión de los niños y niñas creo que puede ser interesante contactar con el Centre Obert Les Fades, quizás en una de las asambleas que desarrolla la infancia del centro se podría introducir alguna dinámica.

Se podrían introducir preguntas del tipo qué es lo que más os gusta del centro, qué cambiaríais, etc. En este sentido, en el correo que les he enviado a las educadoras ya les he hecho la propuesta.

Tengo también que preguntarles a K. y R. qué tal les fue en el grupo de discusión de infancia que tuvieron el viernes en el marco del proyecto “Concilia” porque quizás pueda sacar alguna idea para mi trabajo en Sant Adrià.

Mañana tengo pendiente:

- Llamar a X. (margen izquierdo).
- Llamar a M. (UBASP Mina).
- Llamar a A. (Cap de serveus socials).
- Enviar entrevistas a L., H., y J. (Consortio del Barrio de la Mina).

### **1 de marzo de 2010**

Hoy he contactado con los profesionales de los servicios sociales de la Mina y con algunas personas (técnicos) pertenecientes al Consortio.

Les he enviado las entrevistas para que cuando vaya la próxima semana puedan, si les parece oportuno, comentarme sus impresiones y completar alguna información que crean conveniente.

Asimismo, les pedí a las educadoras del Centro Obert Les Fades si podría desarrollar una dinámica con los niños y niñas para que me comentasen sus visiones del centro abierto, sus propuestas de mejora, etc. Se trataría de un grupo de discusión de infancia, con el propósito de recoger la voz de los niños y su vivencia en relación a los servicios sociales. Una cuestión que les consulté por email es la de las autorizaciones de las familias. Les envié una carta y un modelo de autorización por si fuera preciso, aunque les dije que lo valoraran.

Quedamos para el lunes 8 de marzo, que es cuando ellas me indicaron que sería más adecuado.

Después hablé con L. (servicios sociales de La Mina), le comenté que iba a enviar la entrevista y concertamos vernos el miércoles 10 a las 9 horas. Concretamente, de momento, el cronograma de la semana se concreta en:

Lunes 8	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11	Viernes 12
11:15 A y B.		9h A. (SS Mina) 11h Educador Consortio Barrio la Mina	9h. Regidora  14h. Adolescentes	11h. Entrevista usuaria Mina
16 h Centre Obert Les Fades	16 h Entrevista con F.			

\* Además quedé en visitar el Espai Jove y a X., pero no he fijado el día.

## **2 de febrero de 2010**

Hoy he concretado otros dos encuentros, el lunes 8 de marzo con A. y B. para hablar de la entrevista y el jueves con N., educador social del Consorcio, para realizar una entrevista.

Por la mañana he intentado hablar con los educadores de los servicios sociales del Margen izquierdo pero no ha habido suerte. Espero mañana poder contactar con ellos y comentarles la propuesta de conversar con alguna persona que haya participado o participe en los servicios sociales comunitarios.

También le quiero comentar a T. el tema del teatro social, que la otra vez no pude observar y el taller de habilidades sociales que está desarrollando mensualmente en el 4º curso de ESO de diversificación curricular de un instituto de la zona.

## **4 de marzo de 2010**

Hoy he intentado contactar con T. pero me ha sido imposible, aunque espero que haya recibido mi correo con la entrevista y la petición de si algún “usuario” (mal llamado usuario) querría conversar conmigo un tiempo para explicarme y darme su opinión sobre los servicios sociales, la relación educativa, etc.

Menos mal que me han escrito las educadoras del Centro Obert confirmando que sí que podría realizar el grupo de discusión con los niños y niñas, ¡me he llevado una alegría enorme!.

Ayer también pude contactar con Q. y le comenté la idea de realizar alguna entrevista con alguna persona de las que están con él vinculadas (como me dijo él por teléfono). Dijo que iba a hablar con varias personas a ver si les apetecía, pero le pareció buena idea.

Estos días me ha sido muy difícil contactar con los servicios sociales, sobre todo con la UBASP del margen izquierdo, ¡¡parece que están sobresaturados!! De hecho cuando me cogen ya me dicen que tienen mucho lío, mucha faena y no son capaces de abarcar todo.

A ver si mañana me concretan lo de las personas que participan en servicios sociales y puedo articular bien todo el trabajo. Me parece muy importante dar voz a los “usuarios” y al mismo tiempo triangular la información con diversas visiones, impresiones, opiniones, etc., procedente de diversos colectivos.

A ver cómo se va desarrollando el trabajo, pero la experiencia está siendo muy rica para mí personalmente y a nivel profesional. Creo que la misma incertidumbre del estudio de caso, la emergencia de la metodología, es la que te resulta gratificante porque sabes dónde empiezas pero no sabes a dónde llegarás.

Es un proceso fascinante. La verdad que si tuviera más tiempo y recursos me gustaría hacer una inmersión más continuada y conocer en mayor profundidad la realidad estudiada. Pero la experiencia está siendo buena, otra cosa serán los resultados que con el tiempo ya se irán viendo.

## 7 de marzo de 2010

Comienza la segunda fase del trabajo de campo en Sant Adrià...

Desde que he cogido el vuelo, todo han sido casualidades. Me he encontrado con una compañera del instituto en el avión, con una profesora de la USC en el aeropuerto y lo más curioso es que me he encontrado con un educador de la UBASP Mina en el autobús del aeropuerto. ¡Yo no me lo podía creer y él tampoco!

Después de comentar qué tal nos había ido el fin de semana, él venía de un viaje, nos bajamos del autobús para coger el tren de cercanías.

En el trayecto charlamos acerca de los servicios sociales y de la situación del barrio de la Mina. Le pregunté por las nuevas viviendas y según me dijo aún no estaba muy claro cómo se iba a hacer el realojo. El término técnico era “esponjar” a la población de los bloques Venus y Saturno, los más degradados. De los dos, Venus 11 es el que presenta la escalera más abandonada y degradada.

Dice que en las nuevas viviendas la política era combinar viviendas de protección oficial con otras de renta libre. Las de renta libre algunas ya están habitadas y son edificios de lujo.

Respecto al tema de las escaleras y la situación de las viviendas, me comentaba que el actual presidente de la Asociación de vecinos había tenido problemas en su escalera porque no interesa que haya luz ni que los timbres estén arreglados por el tema de los “trapicheos”. Cada vez que arreglaba algo lo rompían y finalmente abandonó la presidencia de su escalera. Por otra parte, hablamos de la inseguridad en los servicios sociales. Dice que no hay o por lo menos él no la vive, alguna vez hubo alguna agresión pero sin más trascendencia. Verbales muchas pero físicas sólo se acuerda de una a la que llamó a la policía y tardaron mucho en ir hasta allí.

La policía local ha de realizar dos funciones:

- Salidas escolares: que ahora lo hacen los agentes cívicos. Son tres personas del Consorcio y la policía ya no asume tal función.
- Custodiar la metadona.

Según él no están en el barrio (dejadez de funciones).

Para el centro de servicios sociales él también pediría una cortinilla que al mediodía se pueda cerrar porque a veces están comiendo, timbra alguien y aunque no sea su horario laboral al verlos allí insiste en que le atiendan. Además cree que sería adecuada tener una puerta divisoria entre la salita de espera y los despachos, pues ahora es acceso directo.

Otra cuestión sobre la que hablamos es sobre la conveniencia de que los educadores sean vecinos del mismo barrio en el que trabajan. Él dice que eso es un problema y puede crear muchas tensiones. En Sant Adrià hay dos profesionales de la Mina que residen en el municipio pero cuando se hacen cambios en los equipos ellos no entran en esos reajustes porque no creen que sea conveniente trabajar con la población del mismo barrio en el que viven.

Finalmente, le comenté si algún “usuario” podría conversar conmigo acerca de los servicios sociales y dijo que tendría que mirar la agenda pero en principio no tendría porqué haber problema.



Al hilo de esto me dijo que hace unos años una empresa hizo una mini-encuesta acerca de la calidad de los servicios sociales, y curiosamente los mejor valorados fueron los de la Mina, a pesar de que esos días hubo ciertas tensiones y dificultades graves en el servicio.

Llegamos a nuestro destino, la estación de Sants, y finalizamos nuestra conversación. Quedamos en vernos mañana a las 11:15 h, también con B.

Al llegar al hostel en el que me hospedaba encendí la televisión. Estaba leyendo entrevistas cuando levanté la vista y vi a T. (educadora social del margen izquierdo) en el programa España directo participando en una iniciativa de abrazos gratis (“Free hugs”), repartiendo abrazos en Barcelona. ¡Fue sorprendente!

El jueves cuando vaya al centro ya se lo comentaré, seguro que se sorprende.

## **8 de marzo de 2010**

### *2ª entrevista con los educadores sociales de la Mina:*

Llegué a servicios sociales y tras unos diez minutos esperando en la sala de espera, salió A. y en una salita conversamos de forma distendida.

Pensé en utilizar la grabadora pero consideré que no procedía, el ambiente de confianza que se había creado podía romperse y decidí tomar notas y recordar lo máximo posible para, al salir de allí, anotar toda la información relevante.

Comenzamos hablando del “taller de límites” que está programando con B. Se dirige a madres jóvenes con hijos en Educación Primaria y que hayan manifestado en alguna ocasión o los profesionales de servicios sociales hayan detectado dificultades para poner límites a sus hijos. Para ello han programado cuatro sesiones de dos horas y se pretende que sean seguidas para que haya una mayor continuidad, por eso se ha decidido empezar después de Semana Santa. A cada participante se le dará un certificado.

Además si va todo bien y algunas personas tienen ganas de continuar se puede programar una quinta sesión para dudas o lo que las participantes propongan. Las participantes son 12-13 mujeres con RMI y con hijos en Educación Primaria. Se ha hecho una excepción de una madre que no tiene RMI y que viene derivada desde el PREJU (Grupo Unión).

La idea es que si funciona se pueda extender a otros colectivos, madres con hijos adolescentes o con niños en Educación Infantil.

El taller se realizará en la biblioteca Font de la Mina porque no se quiere vincular al espacio de servicios sociales y en horario de 10 a 12 horas.

Las ideas básicas del taller de límites son:

- Si empleas unas estrategias educativas pero ves que no funcionan, ¡¡cámbialas!!
- Existen diferentes respuestas a determinados comportamientos, pero algunas son muy negativas. Esta cuestión se trabajará a través de documentales/películas.

De la película de “El bola” han seleccionado dos escenas: una de un padre que emplea

la violencia física con sus hijos y otra que no. Se pretende que a partir de ahí las participantes puedan reflexionar especialmente porque el tema de la violencia física con los niños es muy frecuente en el barrio. El estilo de comunicar es muy diferente en el caso de una familia y otra en la película de “El bola”.

- La autoridad se gana. Es importante que no haya mensajes contradictorios entre padres, ir todos a una.

No se pretende dar recetas sino que las madres reflexionen sobre lo que hacen y puedan buscar alternativas si las pautas o estilos educativos que emplean no les funcionan con sus hijos.

A nivel metodológico, se elaboró una ficha para que el resto de personas del equipo pudieran derivar los casos que consideren. En esta ficha se incluyen apartados como los siguientes:

- Familias (nombre/apellidos, edades de los niños).
- Capacidad, habilidades sociales y comunicativas de la persona:
  - Tímida/extrovertida.
  - Comunicativa/ no comunicativa.
  - Poca capacidad de...
  - Empático/asertivo.
  - Capacidad de liderazgo.
  - Predispuesto para trabajar en grupo.
- Saber leer o escribir.

En relación a este último aspecto indica que utilizarán muy pocos mensajes escritos. Se basarán más en la imagen, las dinámicas de grupo, etc., y uno o dos mensajes muy sencillos, dado que la mayoría de los participantes tienen un nivel de lectoescritura deficiente.

Si el absentismo escolar en el colectivo gitano es muy elevado, en el caso de las mujeres gitanas más, dado que se casan y tienen hijos a edades muy tempranas. Apenas llegan a Secundaria, tras una Primaria superada con dificultades.

A raíz de este tema le pregunto por el CEIP del barrio de la Mina, si los profesores están muy implicados, etc. Me dice que no. El CEIP de la Mina es el CEIP Mediterrània. Este centro es un CAE (Centro educativo en barrios con dificultad social), que son aquellos centros situados en barrios con especiales dificultades. En este tipo de centros el Departament d'Ensenyament invierte más recursos. Concretamente, la ratio profesor/alumno es menor, las becas de comedor son totales, el precio de los materiales escolares es muy bajo (no lo pagan, apunta A.). Se trata de un barrio, el de la Mina, con un absentismo considerable y con familias y niños con los que es difícil trabajar desde el centro.

El profesorado del CEIP Mediterrània, según A. se divide en varios perfiles:

- Quienes están allí porque cobran más (en los CAEs el Departamento le paga más al profesorado).

- A quienes les gusta estar en primera línea y realmente quieren estar allí.
- El grosso de profesores que está poco tiempo en el centro. Cada año la mitad de la plantilla cambia. Algunos son profesores que vienen de otros centros y ni siquiera conocían la situación del barrio y otros son noveles, salidos de la carrera.

El hecho de que cada curso cambie el profesorado del centro supone realizar reuniones a nivel de ciclo cada año para explicar en qué consisten los servicios sociales y las posibilidades de derivación. Esto dificulta también el trabajo de las comisiones sociales.

El hecho de que cada año se renueve la plantilla dificulta mucho el trabajo. A. considera que el Departament d'Ensenyament no actúa adecuadamente porque no hace nada para que no haya cambios en el centro de forma continua. Cree que el Departament debería poner a profesores que realmente quisieran estar allí y tuviesen un tiempo mínimo de continuidad en el centro. Para ello se les podría dar una mayor retribución económica o motivarlos de algún modo.

Después le pregunté a A. acerca de algunas cuestiones que no me habían quedado claras en la memoria de servicios sociales y tras la realización de la entrevista.

- *El programa de educadores de calle* (pertenece al programa de lucha contra la exclusión del barrio).

En ese programa había dos educadores de calle que pertenecían a la empresa IRES que era quien gestionaba el recurso.

Los educadores de calle no realizaban las mismas funciones que el resto de educadores de servicios sociales. Se centraban en el trabajo de calle y en recoger demandas que luego derivaban a servicios sociales, si era necesario. Si se trataba sólo de un asesoramiento no los derivaban.

Este programa pertenece a una subvención que la Diputación de Barcelona concede al Ayuntamiento. Se reconvirtió y se contrató a un trabajador social para la UBASP que realiza exactamente las mismas funciones que los otros trabajadores sociales que están en el centro.

Otros temas que salieron en la conversación fueron:

- *Funciones del educador social y el trabajador social.*

Ahora en algunos casos el educador social también hace PIRMI. Esto depende de los ayuntamientos, en Barcelona también hacen PIRMI. Cree que las funciones del educador y del trabajador se solapan en muchos casos y la línea entre uno y otro es muy vaga. Por ejemplo, en los servicios sociales de la Mina los casos de violencia de género son interdisciplinarios, educador social y trabajador social.

Pero el hecho de que haya dos profesionales, ¿es por lo que aporta desde su perfil profesional o porque al ser casos complejos necesitan de dos profesionales?. ¿No podrían ser dos trabajadores sociales o dos educadores? Cree que sí.

El campo de los servicios sociales le parece fundamental en la figura del educador social. Critica que a lo largo de la carrera los servicios sociales sean sólo una asignatura optativa.

➤ *Programa informático de servicios sociales:*

- No es operativo para los educadores sociales.
- En el ayuntamiento se utiliza un programa de la Diputación que se elaboró para los municipios de la provincia.

Al depender de la Diputación no se pueden introducir cambios y adaptar a las necesidades de cada ayuntamiento. Se llegó a unos mínimos comunes, pero esto es una limitación. Todo el trabajo de comisiones sociales, taller de límites, coordinaciones, etc., no se puede registrar.

Además, el programa sólo permite introducir expedientes y vincularlos a un único profesional. Por eso los educadores según este programa tienen muy pocos casos, dado que se vinculan al trabajador social. El ayuntamiento de Barcelona sí que cuenta con un programa informático propio.

➤ *Primeras entrevistas:*

- Se ha conseguido disminuir notablemente el tiempo de espera. Antes se tardaba un mes en dar cita y ello conllevaba que un 50% de las personas no acudieran a la entrevista porque ya habían buscado solucionarlo por otras vías o se les olvidaba. Ahora se puede pedir cita de una semana para otra.
- Le pregunto acerca de la atención directa y al igual que en la primera entrevista reafirma que es lo que prima, las directrices políticas van por ahí. De hecho, cada vez hacen menos trabajo comunitario.

➤ *Memoria anual:*

Cree que sirve a los coordinadores y jefes para realizar reestructuraciones pero a nivel de los profesionales no se utiliza.

➤ *Sant Adrià es un ayuntamiento con muchos recursos:*

Considera que como tiene el barrio de la Mina, el ayuntamiento capta muchos recursos, aunque no es lo normal en ayuntamientos de este tamaño. Señala que tiene tres pabellones deportivos, aunque uno está gestionado por una empresa privada aun siendo municipal (...).

## **8 de marzo de 2010**

Por la tarde he estado en el Centro Obert Les Fades, aunque no he podido realizar el grupo de discusión dado que a causa de la nevada muchos de los niños que iban a participar no han podido venir.

He estado como observadora participante durante toda la tarde realizando con los niños/as las actividades correspondientes a los diversos talleres. La información al respecto la he registrado en una ficha de observación, siguiendo los apartados especificados para el registro de actividades que he diseñado.

## 9 de marzo de 2010

Después de completar la ficha de registro de observación de la actividad del Centro Obert Les Fades he ido al Ateneu Adrianenc pero no he entrado. Tras sacar algunas fotos llamé a la Asociación Adrianas de la Mina y concerté un encuentro con la presidenta media hora más tarde.

Al llegar me recibió una señora y después llegó la presidenta que me atendió muy amablemente. Le pedí si podría grabar la entrevista y aceptó sin problemas. Me contó el origen de la asociación y el objetivo de transformar la visión del barrio de la Mina a través de la unión de las mujeres. En un primer momento fueron puerta a puerta por las viviendas del barrio explicando a las mujeres el proyecto. Incluso en aquellas viviendas en las que había rejas (se construían para evitar que entrara la policía) también las llamaban porque les interesaba que todas las mujeres, payas y gitanas, pudiesen participar.

Tras explicarme la evolución de la asociación y los logros conseguidos me dijo que una de las principales necesidades de las mujeres del barrio era la falta de afecto, el hecho de sentirse valoradas y capaces de hacer cosas.

En esta asociación las actividades que se realizan se deciden conjuntamente y una de las cosas que más valoran las mujeres es que vean que con su esfuerzo se consiguen cosas. Para ella lo importante es que lo que hagan no sólo redunde en su beneficio personal sino en la mejora del barrio de la Mina.

Dice que se han caracterizado por ser muy reivindicativas y asumir posturas críticas sobre todo con el tema de la droga, que siempre ha sido un asunto complejo en la asociación porque muchas familias están vinculadas con ese tema y algunas mujeres se sentían incómodas para hablar de eso.

Esta visita me pareció muy interesante, me regalaron un libro que han publicado sobre la asociación y algunos objetos que han elaborado (siempre con material reciclado). Me invitaron a una exposición que se inaugura hoy a las 17 horas en la biblioteca Font de la Mina, de mujeres de ayer y hoy.

Después fotografié una reproducción que han hecho de las viviendas de la Mina, cómo son y cómo les gustaría que fueran, con flores y más cuidadas. También me mostraron unas muñecas que han elaborado para contar la historia de las mujeres de una manera amena y dinámica. Estaban representadas desde Frida Kahlo hasta Marie Curie y otras mujeres que históricamente han tenido relevancia.

Otra representación interesante que han hecho es de las antiguas viviendas del Campo de la Bota (barracas) en donde actualmente está el edificio del Fórum. Cada vivienda tenía su detalle y ellas lo consideraban de gran relevancia para no perder la memoria del municipio ni de sus habitantes. Después me despedí de ellas y me marché.

La verdad es que se veía que las mujeres estaban entusiasmadas con las iniciativas que están desarrollando y coincidían en que las Adrianas les habían ayudado a salir de sus casas, a superar sus problemas y ver que realmente pueden contribuir a mejorar el barrio en el que viven.

La presidenta se percibe que es una mujer muy activa, comprometida y que realmente cree como me dijo antes de marchar que “las mujeres unidas podemos cambiar el mundo”.

Al salir de la asociación cogí el tranvía. En la parada mientras el tranvía no subía unas mujeres conversaban acerca de los pisos a los que tendrán que mudarse. Una de ellas dijo que querían repartir a los gitanos, que no les van a dejar estar a todos juntos, “se lo había dicho una paya”. Pero aún no saben en dónde les tocará estar.

### **9 de marzo de 2010**

- Entrevista a R. (UBASP Besòs)
- Observación de proyectos comunitarios.
- Observación de actividades (9/03/10)
- Proyecto infancia Besòs
  - 17:30 a 19:30 (2 horas).
  - Una coordinadora, dos educadoras y un voluntario (un chico del barrio).
  - Actualmente tienen 19 niños en el proyecto aunque hoy había 10 niños aproximadamente.
  - Juegos de mesa.
  - Juegos cooperativos.
  - Juegos de Lego.
  - Actividades de relajación.

### **10 de marzo de 2010**

*Entrevista a la educadora social Y. (UBASP). Dudas para preguntarle:*

- Se valora y se debería valorar la educación en servicios sociales.
- Planificación, seguimiento y evaluación de las actividades socioeducativas.
- Proyecto chicas adolescentes.
- Espacios en los que realiza prioritariamente el trabajo educativo (domicilio, despacho, medio abierto, etc.).

*Entrevista a la educadora social Y.:*

- Le pregunté por el grupo de chicas adolescentes que van a poner en marcha. Se trata de un grupo de chicas de entre 14 y 15 años que están sin hacer nada, que son absentistas o son semi-absentistas.
- Se pretende que el proyecto sirva de puente para que puedan hacer inserción laboral.
- El grupo que ahora se llama “grupo de relación” pero se pretende que el nombre lo pongan las chicas.

- Para captar a las chicas, la educadora y trabajadora social que conducen el grupo han ido a los diferentes servicios a explicarles el proyecto a las chicas.
- El otro día fueron al “Espai Jove” y realizaron una dinámica con las chicas, para crear una relación con ellas y explicarles el proyecto.
- Se van a hacer cosas propuestas por las educadoras y también por ellas. Si quieren hacer salidas, etc., pues se harán.
- Es un grupo voluntario que se va a realizar una vez a la semana en horario de 17 a 18:30 horas (franja extraescolar como establece el marco legal), pero se pide que haya una continuidad. Se pide que vengan al grupo si se comprometen.
- A cada niña se le da una ficha y se le pide una autorización a los padres.

La cuestión de la autorización ha creado dificultades dado que algunas chicas no querían pedirles la autorización. De hecho, la hermana de 20 años de una niña la quería firmar pero las educadoras no le dejaron. Esto es lógico, dice, porque esta hermana la ha criado. Muchas niñas asumen en el barrio responsabilidades que no tocan y tienen una madurez asombrosa aunque la hayan adquirido a marchas forzadas.

La cuestión de la autorización se ha suavizado (...). En un primer momento se pretendía hacer una entrevista con los padres pero hay que tener en cuenta que son servicios sociales, son la Administración y crea reticencias. Esta idea de grupo que sólo lleva servicios sociales, nunca se ha hecho, es algo nuevo. No son un “esplai”, sino que son servicios sociales y eso es una dificultad.

Aunque no se va a hacer ningún seguimiento ni nada. Una cosa es lo que se dice en el grupo que no va a salir de ahí y otra son las familias que cada profesional lleva. En muchos casos las profesionales conocen a los padres pero eso no significa que le vayan a dar esa información a los padres. Esta parte es difícil. Son servicios sociales, ese punto, es Administración, es difícil.

- Es difícil hacer el contacto con las niñas porque nadie las conoce, nadie trabaja con ellas. Cuando algún servicio detecta a alguna llama a las educadoras y ellas van a explicar el proyecto. El Ddonas trabaja muy bien y ya le han facilitado el contacto con varias niñas.

También han contactado con la orientadora del instituto y le han preguntado por niñas que no acudan mucho, pero con ellas la orientadora no tiene vinculación. También va a incluir a una niña que ha sufrido *bullying*.

Se pretende que en el grupo haya niñas más ‘paraditas’ y otras más movidas.

- El problema es que hay determinadas niñas que están muy marcadas, muy estigmatizadas. Concretamente, hay una que explota mucho y que ha protagonizado algunos incidentes en el instituto (le tiró un zapato a la profesora). Si otras niñas saben que ésta participa no querrán ir.

Esta es otra dificultad. El barrio es muy pequeño, todo se sabe y hay gente que está muy marcada. En ese sentido, las educadoras tienen que hacer un trabajo de cambiar esas preconcepciones. Esa niña en concreto en el instituto se ha podido comportar así pero

eso no significa que en el grupo también lo vaya a hacer. Es otro contexto diferente.

- Esta fase de contactar con las niñas está siendo muy lenta, por eso se está retrasando iniciar el proyecto. Creen que es muy importante esta fase de contacto y de crear el grupo. Hay tres niñas que están apuntadísimas pero es importante explicar el proyecto en los diferentes servicios y entidades del barrio.
- Este colectivo está invisibilizado y tienen dificultades de embarazos a los 14 años, de absentismo, etc.

Creer importante que haya niñas con diversas situaciones, casadas, solteras, con hijos y no, etc., para que puedan intercambiar experiencias y ver las responsabilidades que tiene cada una de ellas. En ese sentido, creen que la experiencia de otras chicas les puede ayudar más que lo que les digan las educadoras.

- El grupo se realizará en la biblioteca, dado que en el Casal hay un follón tremendo por las tardes y no se puede estar tranquilo para hablar, para pensar en las dinámicas, etc.
- Esto es muy lento porque hay que pedir permiso a la biblioteca, explicarle el proyecto a la directora, contactar con los servicios, etc.
- La evaluación se irá haciendo de forma continua, introduciendo modificaciones según como se vaya desarrollando el grupo.

#### *Entrevista al educador social P.:*

- Manifiesta sus dificultades por ser un educador social gitano.

Los compañeros aunque en un primer momento lo tratan como un igual, en el fondo desconfían porque como él es gitano y vecino del barrio siempre va a tirar por sus vecinos. No lo ven como un profesional que hace bien su trabajo.

- A nivel de sus vecinos también es un agobio porque le llaman a todas horas y le culpabilizan de que no haya mejoras en el barrio. Él les dice que es un profesional más pero no puede hacer milagros.
- Me cuenta su trabajo en Can Tunis, que era el supermercado de la droga. Siempre lo han visto como un educador y lo han tratado con respeto.
- Dice que no todos los gitanos entran en el mismo saco, hay muchos en el barrio que son trabajadores, otros que tienen comportamientos incívicos, hay de todo. Lo que ocurre es que se generaliza.
- Desde los propios equipos los educadores gitanos no son tratados en igualdad de condiciones. No los ven realmente como profesionales, siguen existiendo muchos prejuicios. ¡¡A ver qué voy a aprender yo de éste!!.
- Otros educadores que él conoce y que trabajan en otros ayuntamientos también ven esta situación y le pasa una situación similar con sus compañeros por el hecho de ser gitanos. En los propios equipos hay esta discriminación.



- Me cuenta dos experiencias negativas que vivió en servicios sociales. Dice que la gente va con miedo y se avergüenza de ir allí. A veces cuando él sale si está allí alguna vecina se agacha y hace como que no lo ve.

Dice que, por un lado, es cierto que mucha gente no trata con respeto a los profesionales y por otro lado, también dice que la informadora que está en la puerta no es amable con la gente. De hecho, muchos vecinos se lo han dicho (...).

- Luego hablando de la discriminación hacia los gitanos me comenta dos sucesos que vivieron sus hijas, uno en McDonald's que no las dejaron pasar porque dos gitanas que estaban dentro se habían puesto a fumar y cuando ellas iban a entrar les prohibieron la entrada y otro en el centro comercial Diagonal Mar, que el guardia jurado las sacó de una tienda diciendo que habían robado unas bambas cuando no habían cogido nada.

La verdad es que esta entrevista me encantó, quizás para superar ciertos prejuicios: uno de ellos es que un gitano también puede ser educador social, también tiene estudios y puede trabajar igual de bien o mejor en el campo de la Educación Social. También en los propios equipos se necesitan superar estos prejuicios porque se le exige a la ciudadanía el trato igualitario y la no discriminación y luego no se cumple entre los profesionales.

Este caso me ha resultado curioso porque el educador vive y trabaja en el barrio, realmente se mueve entre dos aguas, entre la Administración y sus propios vecinos.

Creo que ha sido un aprendizaje muy satisfactorio poder realizar esta entrevista y la buena disponibilidad del educador a hablar conmigo y dedicarme tanto tiempo (estuvimos 3 horas hablando).

### **10 de marzo de 2010**

Entrevista con G., participante en servicios sociales vinculado con un educador de la UBASP del margen izquierdo.

El chico al que entrevisté estaba muy nervioso, tenía miedo de no saber responder a las preguntas. La verdad es que me sentí mal de generarle esta tensión, pero creo que el desarrollo de la entrevista fue bueno y él estuvo más tranquilo.

La verdad es que mi inexperiencia en entrevistas a personas que participaran en servicios sociales hizo que yo también estuviera nerviosa. Pero claro, tenía que salir adelante y transmitirle tranquilidad. Así que no sé muy bien cómo adopté una actitud distendida, le comenté de dónde venía y que lo que me interesaba era su opinión sobre los servicios sociales y conocer su relación con el educador, qué hace, cuándo se ven, por qué, etc.

Él poco a poco se fue relajando y la verdad es que para mí fue satisfactorio. ¡¡Espero que para él también!! Mañana le preguntaré a R. qué tal le fue, por lo menos saber si no le supuso un agobio o estuvo bien charlando conmigo.

## **11 de marzo de 2010**

*Entrevista a la Cap de Servei de Serveis Socials (9 a 9:45 horas).*

*Encuentro con el coordinador del Espai Jove:*

Me comenta el desarrollo del proyecto “Invertarte”. Se realiza con dos institutos de la zona Fórum (se realiza en la hora de plástica) y Montalbán. En el instituto Montalbán se ha conseguido crear un grupo de jóvenes que participan en horario extraescolar. La actividad fue promovida por un grupo de jóvenes que realizaron el CAP de Bellas Artes en el Espai Jove propusieron esta actividad y montaron una asociación llamada Recreo.

Desde el Espai Jove se contacta con los institutos, se informa a los chicos y chicas de los diferentes cursos a través de la informadora del Espai Jove que está en los institutos.

También se está organizando una actividad de pintura de las rejas de los comercios de la Mina. Es un proceso complicado porque hay que saber cuántos comercios quieren, organizar los horarios que no coinciden con el IES. Es un proceso complejo pero que está en marcha.

*Entrevista con adolescente (17 años):*

- Participa en el proyecto del 4º A curricular que se lleva a cabo en el IES Montalbán.
- Conoció a la educadora por la hermana que también participó en este proyecto.
- Le gusta el 4ºA porque los niños y niñas pueden combinar las clases con prácticas en empresas. Está haciendo prácticas en una guardería y le gusta mucho.
- Entró en contacto con la educadora a través de la tutora que la vio decaída y triste y al saber que conocía a T. del 4º curricular le dijo por qué no hablaba con ella.
- Ella queda con T. y está contenta. Le gusta porque le da mucha confianza y puede hablar con ella de todo. Se preocupa por ella. De hecho T. ha organizado una fiesta pijama y a cuatro niñas del 4ºA las ha invitado a dormir a su casa. Cada una se va a encargar de hacer una casa para cenar. Dice, ¿qué profesora de matemáticas o de lengua hace eso?
- En el 4ºA hay 14 niños, aunque el máximo son 12, algunos son repetidores, otros no. El curso se lleva más tranquilo porque no les ponen muchos deberes, hacen proyectos, exposiciones, van a empresas, etc.
- Las asignaturas las unen en bloques, por ejemplo, Lengua y Catalán las da la misma profesora, Tecnología y Ciencias sociales va unido. Dice que así no se cansan tanto y les gusta más.
- Le pregunté por las propuestas de mejora y en relación a T. no dice nada. Apunta a que este proyecto del 4ºA debería hacerse en más institutos.
- En los jueves que T. va al instituto hacen dinámicas de pensar, de establecer relaciones y conocer más a los compañeros y al final técnicas de relajación. Dice que hoy ninguno tenía ganas de tener la clase pero al final se han ido contentos.

T. la educadora, antes de hablar con la adolescente me comentó que hoy había tenido la sesión del 4º A. Ayer pensara en avisarme pero finalmente no lo consideró conveniente, ella había tenido muchas complicaciones por una familia a la que se le había muerto el hijo, la madre de una amiga que está muy enferma y tuvo la corazonada de que no sería un buen día para que yo fuera a la sesión con ella. Le dije que no se preocupara, a mí me parecía bien lo que ella valorara. Me dio su móvil para que la llame cuando vuelva a Santiago y así poder mantener el contacto.

*Grupo de discusión con infancia (Centro Obert Les Fades).*

- Autorizaciones de los niños y niñas.
- Participantes:
  - 4 niñas y 3 niños: 7.
  - Entre 8 y 12 años.

Nos situamos en un despacho del centro, que pertenece a servicios sociales y alrededor de una mesa realizamos el grupo de discusión. La dinámica fue bastante ágil. Al principio los niños y niñas participaban ordenadamente y estaban tranquilos; poco a poco se fueron animando y luego ya era más difícil que hablaran por turnos, uno le respondía a otro, otro se aburría, etc.

Fue una experiencia interesante, de corta duración porque no era una cuestión de cansar a los niños; ellos querían jugar con sus amigos también.

Estaban muy contentos porque se iba a grabar y varias veces me preguntaron si le iba a enseñar la grabación a los educadores. Les dije que era información confidencial, que no iba a salir de allí y ellos también debían guardar el secreto de lo que habían dicho sus compañeros.

## **12 de marzo de 2010**

Finalizando el trabajo de campo...

A las 11 horas me presenté en la UBASP de la Mina para entrevistar a una señora que tenía cita con una de las educadoras. Sin embargo, no se presentó a la entrevista. La educadora me dijo que hoy con tanto frío seguramente no irían muchas de las personas que tenían cita. Apuntó mi teléfono y dijo que si venía me llamaba.

Mientras tanto fui al Centro Cultural del Besòs, a quitar unas fotos, aunque tras caminar un buen rato llegué al centro cívico de Besòs, pero del ayuntamiento de Barcelona del distrito de San Martí. Salí del centro, que era muy amplio, en que también estaba ubicada una unidad de servicios sociales del ayuntamiento de Barcelona, una biblioteca y una cafetería y busqué el Centro Cultural del Besòs al que había ido el martes por la tarde.

Por fin lo encontré, saqué unas fotos al edificio y al ver que la educadora no me llamaba me marché hacia la Universitat de Barcelona donde había quedado con la tutora de la estancia para comer.

### **9.3. San Juan de Aznalfarache**

#### **4 de abril de 2010**

Ya he llegado a Sevilla. Tras una breve visita por la mañana a la catedral, la Giralda, el barrio de Santa Cruz y la Torre del Oro empiezo a revisar los documentos para el trabajo de campo.

Leo un correo de D. Hasta hace unos meses Servicios Sociales, Salud e Igualdad eran la misma área. Ahora se organizan en:

- Salud.
- Igualdad.
- Servicios sociales.
- Integración.
- Mayores.

#### **5 de abril de 2010 (mañana)**

A las 9:30 horas llegué al centro de Servicios Sociales. Llamé a H. y fui con él al antiguo centro de servicios sociales en donde están los educadores sociales de Programas.

Reunión con entidades del barrio.

Reunión con una entidad deportiva.

- FAMP (Federación Andaluza de Municipios y provincias).
- RADEL (Red Andaluza de Desarrollo Local).
- RECSA (Red de Ciudades Sostenibles de Andalucía).
- Red Andaluza de Municipios Libres de Violencia contra las Mujeres.

#### *Observación de actividad:*

Estoy en el despacho de H. y surge un conflicto en su despacho entre dos personas de una asociación. Desde las 9:50 hasta las 11 horas se reúne con dos miembros de la entidad deportiva X del barrio de Santa Isabel, que había tenido dificultades porque uno de los integrantes de la Junta Directiva quiere dejarlo y montar otra entidad diferente sólo para niños.

El educador hace de mediador, aporta información e intenta calmar a uno de ellos que estaba muy nervioso y enfadado porque creía que al irse el compañero le iban a quitar a él los “papeles” de la Peña. Una y otra vez se refería a los papeles y parecía no escuchar a lo que se le decía. El educador le explica que no es una peña sino una entidad deportiva y que aunque uno de los miembros se vaya sigue estando vigente. Les recomienda que se reúnan todos los miembros de la Junta Directiva y cuando lleguen a algunos acuerdos vuelvan a hablar con él.

Insiste en la importancia de la comunicación y en llegar a acuerdos para ir todos a una y sacar adelante la entidad perteneciente a la barriada de Santa Isabel.

Durante el encuentro permanecí callada, observando y revisando algunos documentos que me había pasado el educador para no romper el clima de confianza entre los chicos y el educador.

Al final uno de ellos -el hombre que estaba preocupado por los “papeles”- intentó que yo tomara parte en la situación, al no conseguir que los demás le dieran la razón. Yo no intervine porque desconocía totalmente el tema. Realmente acababa de llegar a San Juan y no conocía la realidad de esa barriada en concreto en la que -según decían- hay muchos problemas sociales, sobre todo de drogas y comportamientos incívicos.

Ahora el educador ha salido y estoy en su despacho.

A las 11 horas, tuve un encuentro con R., educador social y coordinador del Plan de Zona Necesitada de Transformación Social (ZNTS) de la barriada de Santa Isabel. En resumen, el encuentro transcurrió de la siguiente forma:

- Me explica los diferentes programas que hay en el área de Bienestar Social.
- Él fue uno de los primeros educadores sociales de los servicios sociales comunitarios de Sevilla. Entró en San Juan en 1989.
- Me presta un trabajo que realizó para un Máster de intervención socioeducativa, sobre el Área de Bienestar Social de San Juan de Aznalfarache, pocos años atrás.  
“Análisis de las delegaciones municipales del ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache con competencias en materia social”. Tesis de Maestría. Máster de Educación Social y Animación Sociocultural.
- Me facilita el dossier informativo del Plan ZNTS de 2009-2010.

### **5 de abril de 2010 (tarde)**

De 17:30-20 horas, participé en la Escuela de familias, organizada por las educadoras familiares del programa de intervención con familias.

Se trata de una actividad realizada con mujeres de San Juan promovida por la línea de intervención socioeducativa de los Servicios Sociales Comunitarios del Plan ZNTS.

Llegué a las 17:30 horas al centro de servicios sociales y me dirigí a la sala de reuniones. Allí las participantes estaban llegando y se estaban saludando. También estaban dejando a los niños en el servicio de guardería con el que cuenta una actividad. Se trata de una animadora sociocultural que durante la sesión se encarga del cuidado y realización de actividades educativas con los niños.

Al principio, en una mesa tenían preparado café y pastas. Cada una se sirvió su café y durante la primera media hora estuvieron charlando distendidamente.

Después una de las participantes informó a las compañeras de que le había detectado un cáncer de mama, las demás le dieron ánimos para continuar.

Con una música de fondo se comenzaron a proyectar imágenes de zapatos (nuevos, viejos, alegres, tristes, aventureros, etc.) mientras la dinamizadora de la asociación AESIM que se encargaba ese día de realizar el taller, recitaba un texto en el que se refería a la importancia de dar el primer paso, de continuar el camino, mientras comentaba metáforas sobre distintos tipos de zapatos. Decía “adelante” y en uno de los momentos buscó la mirada de la mujer que anteriormente había dicho que padecía una enfermedad grave. La mujer se sintió identificada y al terminar la música le dio un abrazo a la educadora.

Después la dinamizadora les preguntó qué zapato les había interesado más, porqué, qué habían sentido. Una de las participantes se refirió a los zapatos viejos que a ella le recordaban a las personas mayores. Desde que era una niña le gustaba hablar con la gente mayor, cuidarla, escucharla, atenderla, porque merecía todo su respeto y a ella también le aportaba bienestar el poder relacionarse con ellos.

La dinamizadora dijo que los zapatos eran las relaciones, los encuentros con el otro.

Otra de las participantes se refirió a la imagen de los zapatos con los cordones, a las ataduras y al texto que se había recitado y que decía que hay que sustituir los cordones por lazos.

La dinamizadora se refirió también a la responsabilidad de los encuentros personales, a la responsabilidad en las relaciones que se establecen con otras personas.

Una de las participantes destacó su fortaleza, ella había recibido malos tratos físicos por parte de su pareja, aludió a que nunca ha tenido padres pero ha conseguido salir adelante. En ese momento, la educadora intervino insistiendo en la importancia de no confundir fortaleza con “aguantar”. La fortaleza es afrontar las situaciones de forma equilibrada, no aguantar cualquier cosa.

Otra de las mujeres se refirió a los malos tratos psicológicos que recibe por parte de su marido, unido ahora a una grave enfermedad. Las demás le dijeron que se debería separar, que se podía ir a una casa de acogida. Percibí que no le había parecido bien que las demás opinasen sobre su vida. Se marchó antes de que el taller finalizara explicando que no se encontraba bien.

Después realizamos una dinámica de intercambiarnos los zapatos intentando ponernos en el lugar de la otra persona. La dinamizadora del taller preguntó: “¿Estamos en el camino que hemos elegido?, ¿echas algo en falta?”. Las mujeres dijeron que echaban muchas cosas en falta, que realmente la vida que habían soñado no era la que llevaban porque distintas circunstancias las habían llevado a tener otra vida.

Salieron temas de relaciones de pareja, de falta de estudios y ganas de haber podido continuar estudiando, el tema laboral, de los hijos, etc.

La educadora insistió en que siempre existe la posibilidad de desandar el camino y buscar alguna alternativa. Lo importante -decía- es dar ese primer paso, aunque para ello tenemos que contar con una cierta tranquilidad, no podemos estar en una situación de tensión, de ofuscación, etc., para poder pensar con claridad.

Sin embargo, todas afirmaban que ahora ya era demasiado tarde para cambiar. La educadora no se rendía, afirmaba que eran jóvenes y podían hacer muchas cosas.

Después realizamos una dinámica que giró en torno a la pregunta de ¿qué huella queremos dejar aquí?

Dibujamos en un papel nuestra huella y escribimos lo que nos gustaría dejar en esta vida, por qué nos gustaría que nos recordaran. Una mujer que no había hablado durante la sesión escribió dos folios de respuesta a esta pregunta mientras las lágrimas corrían por su rostro. Dijo que a ella le costaba mucho hablar pero se desahogaba escribiendo. La educadora le animó a escribir mucho para “sacar” todo lo malo que va acumulando.

Finalmente, realizamos un círculo de energía. La educadora advirtió que no estaba previsto, pero la sesión había sido muy intensa, habían salido temas muy duros y le parecía bueno que compartiésemos un tiempo de relajación.

Sentadas en círculo nos agarramos las manos, de manera que cada una de nosotras le transmitía energía positiva a su compañera mientras en silencio pensábamos que una nube se llevaba todos nuestros problemas. Con los ojos cerrados, respirando profundamente sentí que realmente nos transmitíamos esa energía (...).

Me pareció una actividad muy interesante porque contribuye a elevar la autoestima de las mujeres, les ayuda a desarrollar el espíritu crítico y a ver posibilidades de cambio. Es un espacio facilitador para el intercambio de ideas, sentimientos, emociones, etc., y fortalece las relaciones entre las participantes.

Fue una experiencia muy intensa y rica que contribuyó a mejorar mi propio estado emocional y a sentirme con una mayor energía y vitalidad. Al salir de la Escuela de Familias, me despedí de las mujeres y quedé con P., educadora del programa de intervención socioeducativa con familias y coordinadora de la actividad para encontrarnos el miércoles.

## **6 de abril de 2010**

Asistí a la presentación del punto de información al colectivo LGTB (Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales) en el ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache. La actividad duró una hora, de 12:30 a 13:30 horas. Acudí con A. educador social de Equipo Técnico de Familias del Ayuntamiento para ver la presentación del punto de información.

Al principio la M., la educadora social promotora de esta iniciativa, presentó en qué iba a consistir el servicio. Luego intervino el Alcalde y el Concejal. Después se realizó una presentación en power point acerca de la evolución de los derechos de los gais, homosexuales y lesbianas. Se presentaron fotografías de manifestaciones, represiones, y derechos conseguidos en los últimos años, como el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo.

Después diferentes asociaciones (ATA, Colega, etc.) intervinieron en el acto diciendo unas palabras. La presidenta de una de las asociaciones incidió en la mayor discriminación de la mujer dentro de estos colectivos.

Seguidamente, un dúo intervino con una canción muy emotiva.

Tras unas palabras del Alcalde, se entregaron los obsequios a cada una de las asociaciones y a las educadoras que habían preparado el acto y la presentación.

La creación de este punto me pareció un paso muy importante, dado que se pone en valor la labor de entidades que trabajan en pro de derechos de los colectivos homosexuales, bisexuales y transexuales. Un ayuntamiento pequeño como San Juan ha apostado por dar un primer paso para mejorar la igualdad de derechos, la educación en valores y la orientación a personas que soliciten información sobre estos temas.

---

Al finalizar el acto regresé al despacho de H., educador de la línea de dinamización del Plan ZNTS y entró en su despacho R., la animadora sociocultural que trabaja en el CEIP Esperanza Aponte. Ella puso de manifiesto las dificultades que tenía para trabajar en el centro, dado que la directora no valora su labor y no siempre los profesores la apoyan. Además constantemente le varían los horarios y sin previo aviso suprimen la hora que ella tiene que trabajar con los grupos. Ella como educadora tiene que justificar constantemente cuál es su papel y su labor que es minusvalorada por el personal docente de la escuela.

H. le insistía en que ella tiene que estar convencida de su trabajo, mostrarse segura y no consultar a nadie sobre lo que va a hacer, porque de ese modo les da pie a que intenten paralizarle su trabajo. Además, no debe dejar que le cambien los horarios y supriman sus actividades sin previo aviso y sin un motivo justificado. Ella debe mostrar que su trabajo es serio y que no tienen por qué ponerlo en cuestión constantemente.

---

Ese día al salir del centro de servicios sociales fui a comer con H. y estuvimos hablando un buen rato. Comentamos tanto cosas personales como laborales, y él me aportó alguna información de interés para comprender mejor el funcionamiento de los servicios sociales de San Juan. Entre los principales aspectos que comentó destaco:

- Las dificultades de los educadores de programas por la inestabilidad laboral. El Plan ZNTS se renueva anualmente lo que supone un gran esfuerzo de justificación, incentiva la competitividad entre los educadores y les genera una gran incertidumbre al no saber si continuarán trabajando el año siguiente.
- Las dificultades por los continuos cambios a nivel político (nuevos Concejales).
- Las dificultades para conseguir cambios en el barrio de Santa Isabel, porque a veces duda de que realmente interese la transformación del barrio. Los servicios sociales actúan como mecanismo de control, contención y no transformación.
- Problemas de tráfico de drogas y drogadicción en el barrio.
- Falta de formación en el tema de servicios sociales a nivel político. Además no hay continuidad en las iniciativas que se ponen en marcha por los continuos cambios políticos, aunque las iniciativas funcionen.

---

A las 19:30 horas fue a la presentación de la “Exposición de mujeres africanas” en el ayuntamiento, promovida por la Delegación de Igualdad. Se trata de una exposición que fue cedida por la Diputación de Sevilla y se pretende no sólo celebrar el día internacional sino reflexionar sobre estas cuestiones. Es una muestra fotográfica de mujeres rurales de la zona de Mozambique, Malawi y Costa de Marfil.

Durante el acto de presentación en la sala de plenos del ayuntamiento intervino la Delegada de Igualdad y una periodista africana (de Nigeria) que trabaja en Andalucía, Gloria Peter



Ekereuwen. Esta periodista presentó un vídeo sobre su propia historia personal titulado “Carta a mamá” y comentó diferentes aspectos sobre las mujeres africanas.

En África Occidental el cultivo del arroz es exclusivamente femenino. Las mujeres africanas representan el 80% de la población trabajadora en la producción de alimentos, son mujeres olvidadas por las estadísticas y planes de desarrollo. Están sometidas a condiciones laborales inhumanas, con jornadas de 17 horas.

El 30% de los hogares en África Occidental son de mujeres solas. La condición de la mujer africana en Europa siempre ha sido vista como una mujer sumisa. Aunque en África, en la tradición, los hombres siempre piden opinión a las mujeres aunque ellas no hablan en público. En cambio, ahora los hombres han acaparado el poder.

En 2009, sólo seis de los 4000 consejeros rurales eran mujeres. Además los bancos niegan avales y créditos a la población femenina.

En España, la mayoría de las mujeres africanas -de Nigeria- que están en Sevilla ejercen la prostitución. Las senegalesas se dirigen a la venta ambulante, otras montan sus propios negocios (peluquerías, locutorios, etc.).

Termina su exposición diciendo que la mujer africana es como un árbol que recibe, protege y da.

#### **7 de abril de 2010 (mañana)**

Entrevistas programadas:

9 horas: Coordinadora.

10.30 horas: Educadora social.

13 horas: Educadoras sociales Plan ZNTS.

- Preguntar a P. (psicóloga) el día de la entrevista con C., educador del Equipo de Tratamiento Familiar (ETF).
- Pedirle a R. los materiales del CEIP Esperanza Aponte.
- Preguntar a H. qué día podemos tener la entrevista.

*Entrevista con la coordinadora (9-10:15 horas):*

- Organigrama municipal.
- Comenzó a trabajar en el centro en 1990 como trabajadora social de los servicios sociales.
- Hace sólo unos meses han dividido Mayores e Inmigrantes pero sigue siendo competencia municipal y de servicios sociales.

- Hay 4 UTS, aunque la Junta sólo tiene dos reconocidas, pero han enviado personal de refuerzo y realmente son cuatro.
- Todas las UTS se concentran en el mismo centro de servicios sociales comunitarios situado en la calle Conde de Barcelona. San Juan es un pueblo pequeño.

*Entrevista a la educadora social (11-11.45 h):*

- Plan de Desarrollo Local en Zonas Vulnerables: trabajo con adolescentes; dinamización de la barriada (trabajo con asociaciones).
- Me llevó a hacer un recorrido por el ayuntamiento, por el barrio de Nuestra Señora de Loreto (Monumento) y la barriada de Santa Isabel.

*Conversación informal con R.:*

- Importancia de tener una buena relación con los presidentes de las entidades.
- Más facilidad por ser hombre y ser del barrio.
- Le respetan, le tienen con referente, le paran por la calle para preguntar...

**7 de abril de 2010 (tarde)**

*Observación de actividades del centro CAIA:*

- Entrevista a monitora de niños de 3 a 6 años.
- Entrevista a monitora de taller adolescentes (Plan de desarrollo del colectivo gitano).

*Conversación informal con educadora social del Plan ZNTS:*

Me informa de que le gustaba más trabajar en el centro CAIA, antes trabajaba con las familias desde allí. Ahora no le gusta tanto porque tiene que realizar visitas a domicilio y no está cómoda asumiendo ese rol de control. Especialmente, no le gustan las “visitas sorpresa” que le indican las trabajadoras sociales, dado que son ellas quienes le derivan a las familias.

**8 de abril de 2010**

8.30 horas: Entrevista con el Delegado de Bienestar Social en el Ayuntamiento.

9.30 horas: Entrevista con la coordinadora del programa de inmigrantes.

10 horas: Entrevista con la técnica de salud.

11.30 horas: Entrevista con animadora sociocultural.

## Notas:

### Recordar:

- Ir a la biblioteca
- Pedir a D. una copia del Plan ZNTS y día y hora para entrevista.
- Pedir a Andrés: Plan ZNTS en power point y el Plan de Atención a la Comunidad Gitana.
- Pedir a M. el proyecto del centro CAIA.

### Barrios de San Juan de Aznalfarache:

- Barriada de Nuestra Señora de Loreto (barrio militar).
- Barriada de Santa Isabel (ZNTS desde el año 1999).
- Barriada de Guadalajara (¿?).
- Barrio bajo (zona antigua señorial).
- Barrio alto (zona económica).

### Centros educativos de San Juan de Aznalfarache:

- Colegio privado de Santa Teresa de Jesús.
- CEIP Esperanza Aponte.
- CEIP José Payán Garrido.
- CEIP San Pedro Crisólogo.
- CEIP Tartesos.
- IES Mateo Alemán.
- IES San Juan.
- IES Severo Ochoa.
- Escuela Infantil Zenobia Camprubí.

### *Entrevista al representante político (8:30-9 horas):*

- Lleva desde el mes de diciembre en el puesto.
- Barrio del Monumento (pocos servicios, mayor formación que en Santa Isabel al ser un barrio militar). Base del ejército del aire, todavía hay viviendas sin “repcionar” por el ayuntamiento.

*Entrevista a la graduado social y coordinadora del programa de inmigrantes (9:30 horas):*

- Lleva las prestaciones y el derecho laboral.
- Programa de inmigrantes.
- Es la única funcionaria de plantilla del centro, el resto son contratos fijos.

*Entrevista la técnica municipal de salud (12:15-13:15 horas):*

- La entrevista transcurrió en una cafetería de al lado del centro y no fue grabada porque el ambiente era muy distendido y no me pareció adecuado.

### **9 de abril de 2010 (mañana)**

*Visita al CEIP Esperanza Aponte (Barriada de Santa Isabel):*

A las 8:30 quedé con B. la animadora sociocultural del Plan ZNTS que realiza una labor educativa en el CEIP Esperanza Aponte. Durante esta visita conocí a varios miembros de la comunidad educativa: la directora, la jefa de estudios, la orientadora, los profesores y el conserje.

Llegamos al centro y B. estuvo hablando con la orientadora comentando varios casos de niños y niñas que presentaban algún tipo de dificultad (absentismo, hiperactividad, falta de descanso, comportamientos disruptivos, etc.). Las dos mantienen una buena coordinación y a veces B. va al domicilio de las familias para que acudan a las entrevistas con la orientadora y con el profesorado del centro.

Luego me presentó a la directora y estuve comentando con ella algunas de las dificultades con las que se encuentran en el centro:

- Continuos cambios de profesorado.
- Falta de respeto del profesorado.
- Falta de valoración de la educación por parte de las familias.
- Siempre que hay algún problema la familia no habla con el profesorado sino que acude directamente a la directora del centro. Ella realiza un papel de mediación entre las familias y el profesorado cuando hay algún incidente. Me cuenta como ejemplo un incidente que tuvieron con una familia porque el hijo de Educación Infantil quería llevar al aula un balón de reglamento.
- Afirma que hay muchas necesidades en el centro y faltan muchos recursos y apoyo por parte de Educación.
- Considera que este centro debería tener una ayuda especial como las Tres Mil viviendas de Sevilla en donde hay un Comisionado y una bolsa de profesores que realmente quieren estar en este tipo de centros y reciben un plus económico y/o un reconocimiento.

- Por el Plan de compensatoria han enviado a un profesor pero se ha dado otro de baja y finalmente ha cubierto la baja y no ha podido hacer el apoyo específico correspondiente. En este sentido, considera que algunos niños del centro deberían ir a centros especializados o a un aula específica con personal especialista. El profesorado del centro no tiene la formación suficiente para atender las necesidades de muchos niños.

Considera que debería haber una ayuda específica, un programa de intervención integral en la zona ya que aunque se realizan coordinaciones cada uno trabaja un poco en lo suyo.

- El profesorado del centro es por concurso de traslado, por eso hay tanta movilidad.
- Crea un clima de tensión en el centro, el profesorado se da de baja, no aguanta la presión, etc.
- Es un centro con exceso de burocracia (se hacen muchísimos protocolos de absentismo, informes, coordinación con otros servicios, etc.).
- AMPA: hubo durante unos años pero ahora no está en funcionamiento.

Tras el encuentro con la directora, hablé con el conserje y con la educadora que me dieron su opinión respecto a la dirección (...).

Posteriormente, con B. visitamos los distintos cursos y los niños y niñas me fueron contando qué actividades hacían con la educadora (teatro, leyendas, cuento de Doña Gracias, tarjetas de estados de ánimo -enfado, pregunta, contentos-, seguridad en casa, etc.).

Dimos una vuelta por el barrio y mientras me iba explicando la situación de algunas familias encontramos a varios niños que no habían ido a clase. Antes de que ella les dijese nada los niños ya se acercaban y le decían que no habían ido al colegio “porque se habían quedado dormidos”. Según la educadora, el viernes es el día que más niños faltan a clase.

Las familias se dedican a la venta ambulante, a albañilería los hombres, al cuidado de niños las mujeres y también a actividades ilícitas (venta de drogas).

B. realiza mucho trabajo de calle, sirviendo de puente entre el centro educativo y las familias. Antes trabajaba en el aula matinal pero ahora el aula es competencia de Educación. Considera que antes estaba mejor porque en esa aula no se les daba a los niños sólo el desayuno sino que se trabajaban otros aspectos y se realizaban talleres. Además era un servicio gratuito y los padres tenían que llevar a sus hijos al colegio para que pudieran quedarse a comer en el comedor. De este modo se reducía el absentismo porque los padres se comprometían a llevar a los niños al colegio sabiendo que se les iba a dar la comida y luego iban a estar atendidos por la tarde.

Después regresamos al colegio y me presentó a uno de los profesores que más años llevaba de ejercicio.

B. realizó un ensayo con los niños de 5º curso que estaban preparando una actuación para la “Semana de dinamización” de la barriada de Santa Isabel que se iba a celebrar la siguiente semana en el barrio. Al terminar el ensayo, subimos a un despacho para realizar la entrevista. Al abrir la puerta nos encontramos a la jefa de estudios y a una de las profesoras. La jefa de estudios le dijo a B. que tenía programada una película y que no podría ensayar con los niños.

B. no dijo nada.

Percibí en el centro que no existe una relación fluida entre la educadora y el profesorado (...).

Me pareció una experiencia interesante la coordinación entre el centro educativo y los servicios sociales a través de una educadora que pertenece al propio barrio y que comprende a la población. Sin embargo, las relaciones entre la educadora y el profesorado precisan de una mayor fluidez y una mayor coordinación. Quizá son muchas las resistencias y rencillas a superar, pero el reto es irrevocable.

### **9 de abril de 2010 (tarde)**

Participación en la celebración del *Día internacional contra el racismo y la xenofobia* y clausura de talleres del programa municipal de extranjeros:

Cuando llegué a las 19 horas, A. la coordinadora del programa me enseñó las instalaciones del centro.

A lo largo de la tarde se realizaron numerosas actividades:

- Exposición de artesanía.
- Juego en equipos en el que se realizaban preguntas sobre diferentes países.
- Actuaciones de música: colombiana, dominicana, peruana, etc.
- Taller de henna realizado por una mujer marroquí.
- Baile y cena con comida multicultural: cada familia o persona traía un plato típico de su país.

La actividad se desarrolló en un ambiente muy festivo y hubo una alta participación de personas inmigrantes (Marruecos, República Dominicana, Colombia, Nigeria, etc.), pero participaron sólo tres vecinas andaluzas de San Juan.

Conversé con muchas personas extranjeras, con la representante de “Sevilla Acoge” y con la Delegada de Igualdad. También hablé con un chico de Nigeria que llevaba un par de años viviendo en San Juan. Me dijo que había venido solo desde allá y que la situación era muy difícil. Me comentaba que por lo menos él tenía una vivienda y rezaba todos los días porque la situación mejorara. Sus compañeros habían emigrado a Italia y estaban durmiendo en la calle, allí no había posibilidad de acceder a una vivienda y las condiciones para los inmigrantes eran mucho más difíciles. Me preguntó si me iba a quedar a vivir en San Juan porque así podríamos charlar más a menudo. Le dije que estaba de paso y que en unos días regresaría a Galicia.

Posteriormente, una mujer de Marruecos realizó un taller de henna. Tenía seis hijos y todos residían en San Juan. Un niño también de Marruecos de uno 10 años de edad que había conocido en el CEIP vino a saludarme, estuvimos charlando y bailando con otras personas marroquíes.

También hablé con tres vecinas de San Juan que habían venido al encuentro, eran las únicas que habían asistido a pesar de que se había invitado a las asociaciones de vecinos. Decían que la

gente no participa, a los vecinos no les gusta que los inmigrantes celebren fiestas, estén en las plazas, etc., por eso no habían asistido las asociaciones de vecinos.

Desde mi perspectiva, este es el principal aspecto que se debería mejorar en la actividad para que no se convierta en la fiesta de los inmigrantes, sino que sea una fiesta en la que participen muchas más personas del ayuntamiento sean o no extranjeras. En este sentido, creo que queda un importante trabajo por hacer para concienciar a la población y cambiar su visión de los extranjeros que residen en el municipio. Es importante que se creen espacios de convivencia con los habitantes del municipio receptor porque de esta forma se puede generar un mejor clima en el pueblo, pueden tener mayores oportunidades de inserción laboral, de conocimiento de recursos, etc.

## **12 de abril de 2010**

*Entrevista con el educador social (8:30-10 horas).*

Al final de la entrevista también se incorporó la psicóloga del equipo aportando su opinión al respecto. Me facilitaron bastante información relativa al programa en el que trabajan:

- Estilo educativo materno y paterno.
- Historial educativo.
- Evaluación de la dinámica familiar.
- Ficha evaluativa de seguimiento familiar. Proyecto de intervención.
- Evaluación inicial “situación de partida”.
- Sistema de información sobre el maltrato infantil en Andalucía.
- Programa de tratamiento a familias con menores.
- Funciones del educador familiar.
- Ley 1/98 de derecho y atención al menor.
- Fichas trimestrales de seguimiento escolar de Educación Primaria.
- Educación y estilos educativos.

Al principio de la entrevista no activé la grabadora porque el educador me fue explicando lo que hacía de manera informal sin tiempo para poder situarme. Después de unos diez minutos le pregunté si podía grabar la entrevista y lo registré sin problemas.

El educador manifiesta que realizan un trabajo educativo muy completo y que han tenido que elaborar muchos materiales en función de las necesidades que han ido surgiendo. No todos los equipos funcionan de la misma manera y tienen el mismo nivel de implicación. En San Juan realizan un trabajo muy adaptado a las familias y el ambiente del equipo de trabajo es bueno.

Considera que para el trabajo que realizan no está bien remunerado, el contrato se renueva anualmente y no forman parte del *Plan Concertado* (inestabilidad). Asumen ciertos riesgos que

no están suficientemente valorados. Cuando realizan derivaciones a Fiscalía de Menores las familias pueden ponerse en contra y tomar alguna actitud y acción agresiva. Sin embargo, dicen que esos casos son los menos.

En cinco años sólo han derivado a Fiscalía a cinco familias, el resto han conseguido mejorar su situación.

Al terminar la entrevista regresé al centro de servicios sociales. Hablé con A. el coordinador del Plan ZNTS que me facilitó la Memoria del Plan de Atención a la Comunidad Gitana y la memoria del año 2008-2009. También estuvo R. (animadora sociocultural del CEIP Esperanza Aponte) en su despacho y le comenté las dificultades de coordinación en el centro, dado que se infravalora su trabajo. Se refirió a varias personas que le estaban dificultando el trabajo en el CEIP.

Su presencia en el centro como pude comprobar la semana anterior resulta compleja dado que el profesorado no valora suficientemente su trabajo. Lo asume pero no apoya su labor y su función educativa con la infancia en el contexto escolar.

---

Regresé al despacho de H. que estaba ultimando algunas de las cuestiones (materiales, espacios, etc.) para la actividad del día siguiente del Plan ZNTS.

Luego le acompañé a comprar material para la actividad de tenis de mesa que se celebraba al día siguiente. Durante el trayecto comentamos temas laborales, dificultades del día a día. Su trabajo se centra en la dinamización de las asociaciones, les facilitar materiales, les da apoyo para que ellas se organicen solas pero también para que valoren su función (...).

Él solo lleva dinamización y el programa de formación, mientras que anteriormente en dinamización estaban tres personas contratadas a tiempo completo, mientras que él es solo uno para dos programas y está a tiempo parcial en el de dinamización. Dice que la clave está en fortalecer el tejido asociativo, en estar al tanto de las subvenciones, promover que sean las propias organizaciones las que organicen las actividades. Él es un apoyo, un mediador, pero en ningún caso suplanta la labor de las asociaciones del barrio. Sobre todo se centra en promover el deporte en el barrio, a él le gusta trabajar el deporte de base.

Otra de las cuestiones de las que hablamos fue de ¿quién se cuelga las medallas? ¿quién hace el trabajo o quien da la cara? (...).

### **13 de abril de 2010 (mañana)**

*Visitas a domicilio con la trabajadora social:*

- Visita señora mayor para solicitar una residencia.
- Visita familia (madre dependiente e hijo que acude a Salud Mental).



### **13 de abril de 2010 (tarde)**

Dentro de la Semana de dinamización “Santa Isabel en Primavera”, se celebró el torneo de tenis de mesa y se presentó el proyecto “Springtando hacia Europa”.

Este fue el último día de mi estancia en San Juan y apenas me dio tiempo a continuar con el diario, aunque sí cubrí la ficha de observación de actividades. El comentario de esta actividad fue realizado posteriormente, el 21 de abril de 2010.

En relación al torneo de tenis de mesa cubrí las fichas de observación de actividades, explicando la actividad y el desarrollo de la misma (...).

Yo me encargué de sacar fotos y en algunos momentos me sentí agobiada: “que se vean a niños y niñas, que se vea el material que les regalamos, que se vea que han participado muchos niños, que se vea a las niñas jugando al tenis de mesa, etc.” (...). Lo importante era hacer visible que se hacía algo en el barrio (...).

En otros comentarios informales también me dijeron que en el barrio de Loreto había que tener todo más atado porque la población tiene un mayor nivel cultural, sin embargo, en el barrio de Santa Isabel son más fáciles de “manejar”, basta que sepan que dependen del profesional que vean que les puedes dar algo para tenerlos controlados.

Escribo esto una semana más tarde aun a sabiendas de escribir al momento. Sin embargo, escribir en el campo a veces resultaba difícil y el “miedo” a perder mis notas me llevó en ocasiones a tomarlas a modo de esquema. Por otra parte, la vuelta a la Universidad y algunas dificultades familiares impidieron tener un regreso sosegado que me permitiera sistematizar tranquilamente la información a la vuelta de mi estancia.

Fue mucha la información que me aportó H., casi siempre en conversaciones informales que mantuvimos durante las comidas que compartimos.

Otro aspecto a destacar se refiere a la inestabilidad laboral de los profesionales, tanto del Plan ZNTS como del barrio de Loreto, que crea una cierta tensión en el equipo. Cada profesional intenta buscarse su espacio, hacerse imprescindible, intentando hacer ver que las actuaciones se llevan a cabo gracias a su labor, gracias a su trabajo, dejando en un segundo lugar el trabajo en equipo y la coordinación con otros servicios.

Además, los jefes de cada uno de los planes son los que se “apuntan los tantos” ante el Concejal quedándose el resto de técnicos en un segundo plano. Esta situación molesta especialmente ante la llegada de un nuevo Concejal que no conoce la labor de los profesionales y todos intentan hacerse su hueco y reivindicar su papel.

También los profesionales coinciden en la falta de directrices políticas a nivel de servicios sociales, dado que no se les da ninguna pauta. Además el Concejal, según lo que me indicaron, no tienen conocimiento de temas socioeducativos (...).

Asimismo, hay una cierta unanimidad en la necesidad de una coordinación fuerte, dado que T. - la coordinadora- es muy trabajadora pero no ejerce un buen papel de coordinación. Ella era la persona de confianza de la anterior Concejala (...). En relación al papel de la coordinadora, el último día observé un episodio a destacar. E., trabajadora social, no quería atender a una señora porque me dijo que la señora llegara sin cita y gritando al centro, y con malos modos y

alzamientos de voz ella no atiende a nadie, porque si no consiguen lo que quieren a base de gritos y malos modales. Además, añadió que ella no había estudiado Trabajo Social para que le griten e insulten.

Finalmente, creo que la coordinadora asumió su cita. Más que coordinadora, intenta resolver los conflictos y asume muchísimo trabajo de gestión.

Respecto a las evaluaciones, destacar que se realizan al final para las memorias anuales; no se evalúa de forma continua ni de manera sistemática. El seguimiento se realiza mediante encuentros informales, correos electrónicos o llamadas telefónicas.

En ciertos programas como el de intervención familiar del Plan ZNTS, se observa una excesiva dependencia del trabajo de las educadoras de las indicaciones de las trabajadoras sociales. Este aspecto no es negativo, dado que su papel es de acompañamiento a las familias, lo que ocurre es que las educadoras no disponen en ocasiones de suficiente información.

En el ayuntamiento de San Juan resulta positivo que dos educadores sociales asuman funciones de coordinación de programas, sin o con poca atención directa. Es una función más del educador, aunque estrictamente y en consonancia con los perfiles académicos dicha función sería propia del pedagogo (aunque con la equiparación de ambas al nivel de Grado la situación está cambiando).

También, existe una indefinición en la contratación de educadores, dado que hay trabajadores sociales, pedagogos, etc., contratados como educadores. Me surge una pregunta: un trabajador social puede hacer de educador ¿y por qué un educador no puede hacer de trabajador social?.

Considero también de interés el hecho de que el equipo de servicios sociales comunitarios cuente con una graduada social, experta en temas laborales y prestaciones. En este sentido, puede haber un mayor grado de adecuación del recurso a la necesidad específica que presenta la persona o familia.

Respecto al ETF, considero que es una buena iniciativa porque es un recurso intermedio entre los servicios sociales comunitarios y la Junta de Andalucía. Sin embargo, algunos profesionales de los servicios sociales comunitarios se quejaban de que las familias con las que trabaja el ETF están muy seleccionadas, no puede ser cualquier familia. De hecho, los propios profesionales del ETF me comentaron que tienen que ser familias con algún factor de protección, no pueden ser familias “intrabajables” (si es posible usar este término que me asusta).

Lo que ocurre es que las familias con más dificultades siguen estando en manos del equipo de servicios sociales comunitarios que no puede realizar una intervención y un seguimiento pormenorizado como el ETF.

Otra cuestión alude al registro de los expedientes por parte de los profesionales. Las educadoras sociales no cuentan con un sistema de registro homogéneo. Y las trabajadoras sociales registran los datos en el SIUSS, aunque cuando estuve allí no funcionaba bien porque no tenían contabilizado el número de demandas. Por lo menos esa fue la información que me facilitó la coordinadora, diciendo que no tenían ninguna memoria que me pudieran pasar de las UTS. Esta cuestión me asombró bastante dado que algún tipo de registro tendrán que utilizar para sistematizar la información de las personas que acuden a los servicios sociales y dar cuenta a la Administración del trabajo que realizan.

## Anexo 10: Registro fotográfico

### Ayuntamiento de Culleredo

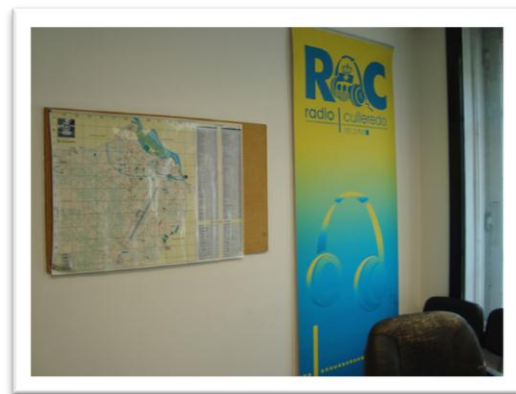
#### Rueda de prensa. Presentación del programa “Facendo familias” (Fundación Meniños)



#### Actividad de entrenamiento de memoria. Centro de Mayores



“Desta xeira... tempo de benestar”. Tertulia “Aulas abertas: falemos dos nosos fill@s”.  
Radio Culleredo



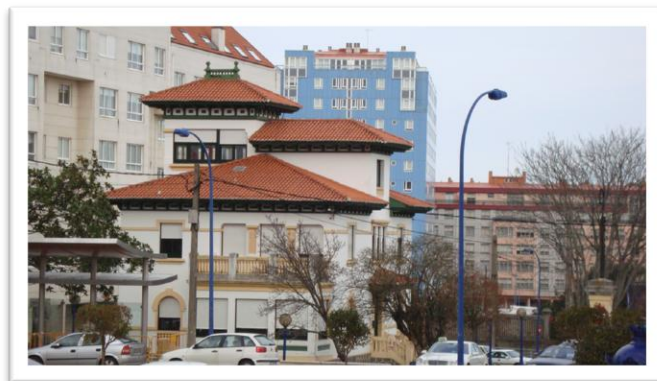
Actividad de manualidades Centro Municipal de personas mayores "Sara Vázquez"  
(Casa Rosa)



Centro Municipal de personas mayores “Sara Vázquez” (Casa Rosa)



Casa da Mocidade



## Centro Ocupacional “A Escada”



## Materiales elaborados por el alumnado del Centro Ocupacional “A Escada”



## Centro Municipal de Servicios Sociales de O Burgo



## Cartel del centro de servicios sociales de Vilaboa



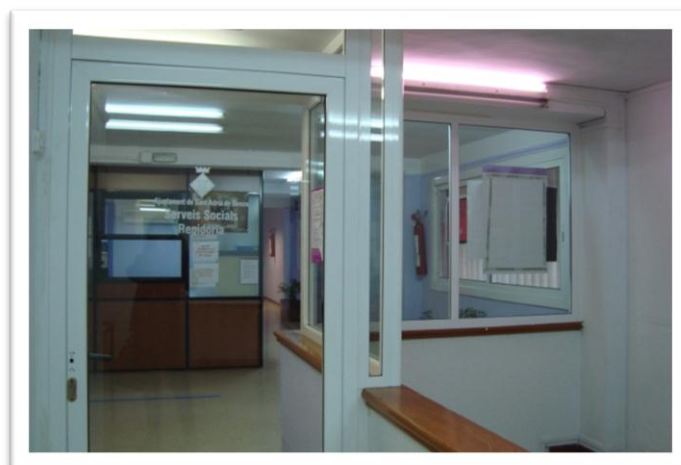


## Ayuntamiento de Sant Adrià de Besòs

Centro de servicios sociales del Margen izquierdo



Centro de servicios sociales de La Mina



Centro de servicios sociales de Besòs



Vista del barrio de La Mina



Vista de las tres torres de la central térmica de Sant Adrià Besòs



Cartel actividad “Fem amics al barri”



## Ayuntamiento San Juan de Aznalfarache

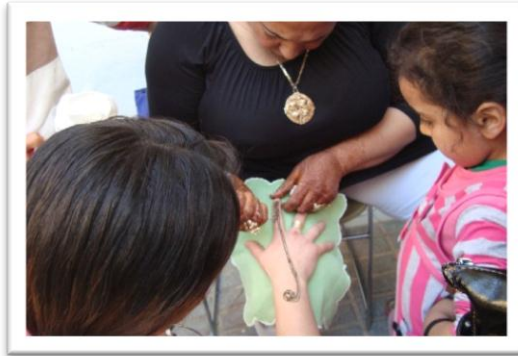
Actividad de la Escuela de familias



Presentación del punto municipal de atención al colectivo LGTB



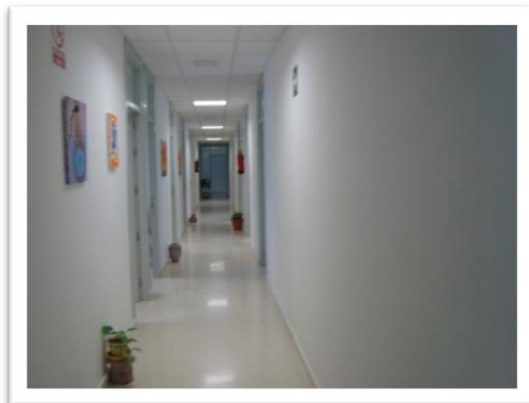
Taller de Henna. Día contra el racismo y la xenofobia



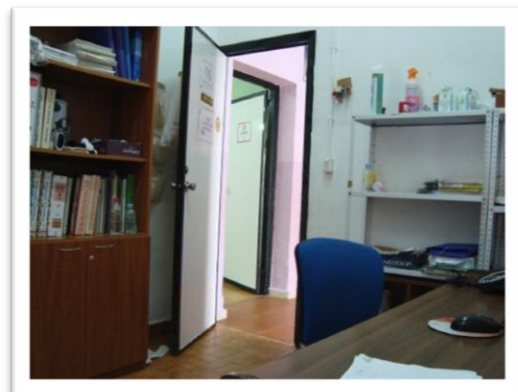
Actividad con jóvenes. Santa Isabel en primavera



Centro de servicios sociales comunitarios



Antiguo centro de servicios sociales comunitarios



Centro Municipal “San Hermenegildo”  
(Centro de atención a la infancia y adolescencia-CAIA)

