

41

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2022

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Resiliencia y educación en
los márgenes de la sociedad

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2022)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: INTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 56%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)

IN-RECS

Latindex

RESH

Google Scholar Metrics

DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)

MIAR Matriz d'Informació per al'avaluació de Revistes

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)

CARHUS Plus+

e-revistas (CSIC)

ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. María José Vázquez Pérez (Documentalista)

Dña. Barbara Mariana Gutierrez (USAL, España)

Dra. Alicia Murciano Hueso (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Luís Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Dr. Gregor BurKhart
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug
Addiction (EMCDDA))

Prof. Dr. Guillermo Prado
(University of Miami, EEUU)

Prof. Dra. Ina Koning
(Univdrsiteit Utrecht, Netherlands)

Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho
(Universidade do Porto, Portugal)

Prof. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

Prof. Dr. Mark Macgowan
(Florida International University, EEUU)

Prof. Dr. Metin Özdemir
(Örebro University, Sweden)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagyí
(Universitatea Creştinã Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 41. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2022

Presentación del Monográfico

Cristóbal Ruiz Román & David Herrera Pastor 9

Monográfico

- Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados:
una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos
*David Herrera Pastor, Cristóbal Ruiz-Román, Isabel Bernedo Muñoz
& María Crecente Dapena*..... 15
- A Social Pedagogical Intervention to Support Children in Care: Back on Track
*Angie Hart; Buket Kara; Rochelle Morris; Barbara Mezes; Sharon Butler; Craig Mckenzie;
Rosie Gordon; Josh Cameron & Suna Eryigit-Madzwamuse*..... 29
- Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión
desde el modelo social de la discapacidad
Ignacio Calderón Almendros & María Teresa Rascón Gómez 43
- Educación en los márgenes en instituciones cerradas: un estudio de la cultura profesional desde
las percepciones sobre el apoyo social y el bienestar
*Eduardo S. Vila Merino, Santiago Ruiz-Galacho, Fernando Gil Cantero
& Víctor M. Martín-Solbes* 55
- Programa de apoyo a la transición a la vida adulta en Andalucía para la juventud extutelada.
Potencialidades y retos en los márgenes de la emancipación
Verónica Sevillano-Monje & Ángela Martín-Gutiérrez 67
- La resiliencia en jóvenes en riesgo de exclusión. El caso de Coke
*Jesús Juárez Pérez-Cea, José Manuel De Oña Cots, Iulia Mancila
& Lorena Molina Cuesta* 81

Investigaciones

- Diagnóstico de necesidades socioeducativas frente a la pandemia de la COVID-19: situación
familiar en el estado de Aguascalientes (México)
Javier Fernández-De-Castro & Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez 95

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2022) 41, 7-8] TERCERA ÉPOCA

Copyright © 2015 SIPS. Licencia Creative Commons Attribution-Non Commercial (by-nc) Spain 3.0

Percepciones de los profesionales acerca de la calidad del acogimiento residencial en la provincia de Pontevedra <i>Ana Fernández-Martínez, Margarita González-Peiteado, Carmen Verde-Diego & Margarita Pino-Juste</i>	111
La profesionalización de la educación social en la escuela <i>Xosé Manuel Cid-Fernández & Carolina Borges-Veloso</i>	127
The Professionalization of Social Education in Schools <i>Xosé Manuel Cid-Fernández & Carolina Borges-Veloso</i>	127
Structural and Cultural Strategies in Building Social, Economic, and Ecological Resilience Towards an Independent Society <i>Muhammad Arsyad, Peribadi & La Ode Monto</i>	143
Livinglabs como modelos de innovación abierta. Análisis a partir del concepto de extitución <i>Juan C. Aceros, Antonio Víctor Martín-García & Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez</i>	161
 Informaciones	
Reseña de libros.....	181
Resumen de tesis.....	187

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

RESILIENCIA Y EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES DE LA SOCIEDAD

La resiliencia es un concepto que en los últimos años se ha convertido en una referencia para la acción socioeducativa. Dicho concepto no está exento de controversia. Su concepción tradicional está siendo revisada desde diversas investigaciones que cuestionan que la resiliencia sea entendida exclusivamente como la capacidad de la persona para superar las adversidades (Ruiz-Román, Juárez y Molina, 2020). Y es que, si la resiliencia es entendida exclusivamente como una cualidad que está “en” la persona y no como un proceso generado “entre” las personas, la responsabilidad de superar o no las adversidades recaerá en la persona, mientras que el entorno social quedará exento de cualquier responsabilidad o crítica (Ruiz-Román, Velasco y Juárez, 2022).

La concepción individualista de la resiliencia dispone a la persona a realizar acciones heroicas, a desarrollar esfuerzos titánicos... que aun siendo más que meritorios, a veces denotan una falta de respaldo y apoyo social (también de los sistemas, las estructuras, las normas y otros mecanismos sociales). Y es que no es lo mismo superar una adversidad solo que acompañado. Siempre es más fácil afrontar dificultades contando con apoyos. Las personas juntas somos más fuertes. Desde los

orígenes como especie (Arsuaga y Martínez, 1998) los seres humanos vivimos en comunidad como mecanismo de supervivencia y afrontamiento de la adversidad. Por eso, la tendencia individualista a ver la resiliencia como algo exclusivamente personal es peligrosa, porque nos deja indefensos ante las adversidades, porque nos deja fuera del abrigo del grupo, y porque excusa al grupo de su responsabilidad de hacer comunidad.

Por ello es fácil entender que la concepción individualista de la resiliencia entra en conflicto con la idea de justicia social y con un modelo de sociedad donde las personas nos hacemos corresponsables de nuestros iguales y de la comunidad en la que vivimos. Sólo si la resiliencia es entendida como algo que debe generarse en comunidad, la resiliencia puede ser entendida como un modelo ético e interesante para la praxis de la pedagogía y la educación social (Vilar & Riberas, 2020).

Este monográfico pretende ahondar en el sentido de la resiliencia, así como en el enfoque comunitario que ineludiblemente ésta debe tener desde un prisma educativo. La resiliencia se ha convertido en una de las palabras recurrentes en la praxis de la pedagogía y la educación social. Sin embargo, al igual que ocurre con la palabra educación, es una

FINANCIACIÓN:

Proyecto Europeo "LEMA": 'Aprendiendo desde los márgenes. Inclusión social de jóvenes altamente marginados en entornos urbanos' (2019-1-DK01-KA203-060285), financiado dentro del programa Erasmus+ 'Asociaciones estratégicas de Educación superior' (Más información sobre el proyecto en: <https://www.uma.es/relaciones-internacionales/noticias/lema-learning-margins/> y www.lema.nu).

palabra que se usa de manera indiscriminada para referirnos a otros procesos. Efectivamente, no siempre que hablamos de educación estamos hablando de procesos que realmente podamos considerar educativos. A veces utilizamos la palabra educación para hablar de procesos de socialización primaria acrítica o incluso de adoctrinamiento y que en modo alguno podríamos considerar procesos educativos (Esteve, 1983). Con la palabra resiliencia ocurre algo parecido. La idea de resiliencia se está usando indiscriminadamente para hacer mención a procesos tales como la superación personal, la mera resistencia, etc. Concepciones individualistas que al reducir la resiliencia al plano de la capacidad, olvida que la resiliencia no sólo es una “capacidad” que se activa en la persona, sino que es un “proceso” que se construye entre las personas y en contextos humanos.

Los procesos educativos y resilientes comparten esta premisa: se desarrollan entre las personas y en contextos humanos, y fruto de ello, al final tenemos a personas resilientes y a personas educadas. El que una persona sea educada o sea resiliente, no puede derivarse el hecho de que la resiliencia o la educación la tenga que desarrollar la persona sola. La resiliencia y la educación no la construyen las personas solas, sino que se construyen entre las personas. De hecho, al igual que en un proceso educativo, no es sólo el alumno el que aprende, sino que el maestro también aprende durante el acto educativo (ya lo decía Freire (2002): “Nadie educa a nadie -nadie se educa a si mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”, en los procesos de resiliencia no sólo hay una persona que construye su resiliencia, sino que la resiliencia es un proceso compartido en una comunidad.

Los márgenes de la sociedad son un buen campo de prueba para poner en cuestión las concepciones individualistas de la resiliencia. En los márgenes de la sociedad existen carencias de derechos, privaciones de libertad, falta de oportunidades, desigualdades... Si para afrontar las adversidades producidas por esta desigualdad social, el enfoque socioeducativo se reduce a pedir al individuo que cultive su resiliencia, al final estamos hablando de procesos de superación personal y adaptación social, pero no de procesos educativos compartidos, ni de procesos de transformación social. La resiliencia se reduce a una práctica neoliberal de responsabilizar al individuo del progreso social, si olvida que los seres humanos como especie somos seres que nos desarrollamos en comunidad.

Este monográfico presenta una serie de trabajos que han testado la resiliencia en los márgenes de la sociedad. Ante el abundante uso de

la resiliencia en la praxis socioeducativa, parece importante pensar y repensar los aportes y limitaciones a los que pueden llevarnos los distintos modelos de resiliencia. Los distintos trabajos que componen este monográfico contrastan la resiliencia desde distintos márgenes sociales, con el fin de ver qué análisis se realizan desde éstos y qué aportan a la reflexión y construcción de la resiliencia como un concepto marco para la intervención socioeducativa. A continuación, ofrecemos una breve presentación de los trabajos que aglutina este monográfico.

El artículo “Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos” es un trabajo que deriva de un Proyecto Europeo que ha analizado diferentes situaciones de jóvenes que ocupan los márgenes de la sociedad. En este trabajo se describe el significado que adquiere la palabra “oportunidades” (y la falta de ellas) en los márgenes sociales que ocupan muchos jóvenes migrantes en España. Igualmente se analiza el papel que juega el concepto de “sueños” (personales y comunitarios), y el concepto de “apoyos” en los márgenes sociales. Así, el trabajo desentraña no sólo el potencial que tienen estas tres categorías en los procesos vitales de los jóvenes migrantes, sino el potencial que tienen estos conceptos para generar acciones de resiliencia comunitaria desde la educación social.

En la misma línea de analizar el papel que adquiere la comunidad para generar resiliencia, el artículo “A social pedagogical intervention to support children in care: back on track” presenta una evaluación del programa ‘Back on Track’ (BoT) desarrollado en Inglaterra. Un programa interseccional y ecológico sobre resiliencia destinado a niños del sistema de acogida, tras detectar que solían tener mayores dificultades y consecuencias negativas en su desarrollo que el resto de niños de la población general. El artículo, por tanto, se acerca a otro margen social y desde ahí analiza el potencial que tiene el programa BoT (entre otros, psicológico, escolar, social y educativo) para, como la traducción de su nombre indica, impedir que estos niños tengan problemas derivados a lo largo de su vida y, por el contrario, encuentren otras oportunidades vitales.

Esta misma idea de inclusión es sobre la que pivota el tercero de los artículos del monográfico “Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad”. Un artículo que, desde los márgenes de la discapacidad, desentraña el significado que tiene la palabra inclusión. Así, desde los testimonios que han emanado en un Proyecto de Investigación

financiado por la Agencia Estatal de Investigación, se construye una narrativa que, además de denunciar realidades injustas, vislumbra estrategias comunitarias resistentes y resilientes para la acción socioeducativa.

Y si el anterior artículo analiza los márgenes sociales que se crean desde la cultura discapacitista, el siguiente artículo analiza la cultura que se genera en los márgenes de las instituciones cerradas. Así, el artículo “Educar en los márgenes en instituciones cerradas: un estudio de la cultura profesional desde las percepciones sobre el apoyo social y el bienestar”, analiza cómo la cultura profesional está condicionada por el entorno en que se desarrolla. Y desde este postulado se preocupa por el desarrollo profesional de quienes ejercen en entidades de carácter cerrado. Se comparte un extracto de una investigación cuantitativa que refuerza las dos ideas principales: 1) mayores niveles de apoyo social laboral se relacionan con mayores niveles de autoeficacia y con mayores niveles de satisfacción con la vida. 2) Existen menores niveles de apoyo social laboral en los contextos profesionales de instituciones cerradas, comparado con otros contextos socioeducativos. Desde dichos resultados, el trabajo aboga por el hecho de que los Derechos Humanos y los principios deontológicos deban estar presentes en esos contextos para que se puedan desarrollar buenas prácticas.

Identificar buenas prácticas de acompañamiento y de generación de resiliencia es el objetivo de los dos artículos que cierran el monográfico. El artículo “Programa de apoyo a la transición a la vida adulta en Andalucía para la juventud tutelada. Potencialidades y retos en los márgenes de la emancipación” forma parte de una investigación mayor financiada por el Ministerio de Universidades. Se trata de un trabajo que evalúa la eficacia de la implementación de este programa de acompañamiento a la transición de la vida adulta, evidenciando sus potencialidades y los retos que se le plantean. Se comparten los resultados de la parte cualitativa del estudio, en la que se ha entrevistado a una representación de todos los actores fundamentales. Entre las potencialidades se

destacan la valoración positiva del programa, el proceso de acompañamiento socioeducativo y la capacitación social, académica y laboral de los jóvenes. Y como retos, los recursos institucionales, la situación de los jóvenes al acceder al programa y, por último, la labor de los orientadores.

En la misma línea de identificar redes de apoyo para la resiliencia, en este caso en los márgenes de las ciudades, se plantea el último artículo de este monográfico. En el marco de una investigación más amplia, financiada autónomamente, el artículo “La resiliencia en jóvenes en riesgo de exclusión: el caso de Coke” presenta un Estudio de Caso de un joven de etnia gitana que vive en un barrio de alta vulnerabilidad. Se analizan los procesos de exclusión que soportan los jóvenes que viven en los márgenes de las ciudades al nacer y crecer en ellos. En este sentido el trabajo se articula en relación a diferentes dimensiones que sirven de sustento a este tipo de jóvenes para afrontar la exclusión. Así se muestran evidencias de cómo la familia, el ocio/deporte, los profesionales de lo social y el trabajo en red, son espacios de resiliencia y afrontamiento de la desigualdad en estos márgenes sociales.

Este monográfico ha surgido con la intención de conocer cómo se genera resiliencia en los márgenes de la sociedad para plantar cara a los procesos de exclusión. Los contextos y evidencias científicas que se presentan en estos artículos son sólo un botón de muestra de algunos colectivos y personas. Eso sí, todos ellos evidencian la necesidad de generar sinergias y apoyo comunitario para afrontar la adversidad. Ojalá las acciones comunitarias, narrativas, programas, estrategias profesionales... que se ponen de relieve en estos trabajos, puedan ser de utilidad para la reflexión y mejora del ámbito profesional, así como para seguir arrojando evidencia científica desde el ámbito académico de los retos que aún tiene la Resiliencia y la Educación en los Márgenes de la Sociedad.

Cristóbal Ruiz Román & David Herrera Pastor
Universidad de Málaga

Referencias bibliográficas

- Arsuaga, J.L. & Martínez, I. (1998). *La especie elegida*. Temas de Hoy.
- Esteve, J.M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En AAVV, *Teoría de la Educación* (11-25). Límites.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Herrera-Pastor, D., Juárez, J. & Ruíz-Román, C. (2020). Collaborative leadership to subvert marginalisation: the workings of a socio-educational network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40, 2-3, 203-220. 10.1080/13632434.2019.1699525
- Ruiz-Román, C., Juárez, J. & Molina, I. (2020). Facing adversity together by looking Beyond ability: an approach to resilience among at-risk children and youth. *European Journal of social work*, 23(2), 315-326.
- Ruiz-Román, C., Velasco, F.J., Juárez, J. (2022). *El Salto: La resiliencia: Afrontar y acompañar la adversidad*. Octaedro.
- Vilar Martín, J. & Riberas, G. (2020). Ethics and professional deontology in socio-educational youth work: ethical limits of socio-educational work with young people. En X. Úcar, P. Soler-Masó, & A. Planas-Lladó, *Working with young people: A social pedagogy perspective from Europe and Latin America* (129-146). Oxford Scholarship Online. 10.1093/oso/9780190937768.003.0009

MONOGRÁFICO

**RESILIENCIA Y EDUCACIÓN
EN LOS MÁRGENES DE LA SOCIEDAD**

**ACOMPANIAMIENTO SOCIOEDUCATIVO Y RESILIENCIA EN
JÓVENES MIGRANTES EXTUTELADOS: UNA APROXIMACIÓN
DESDE LAS OPORTUNIDADES, LOS SUEÑOS Y LOS APOYOS**
**SOCIO-EDUCATIONAL ACCOMPANIMENT AND RESILIENCE IN
EX-PROTECTED YOUNG MIGRANTS: AN APPROACH BASED
ON OPPORTUNITIES, DREAMS AND SUPPORTS**
**ACOMPANHAMENTO SOCIOEDUCATIVO E RESILIÊNCIA NOS JOVENS
MIGRANTES EXCOLHIDOS: UMA ABORDAGEM BASEADA
EM OPORTUNIDADES, SONHOS E APOIOS**

David HERRERA PASTOR, Cristóbal RUIZ-ROMÁN, Isabel BERNEDO MUÑOZ
& María CRECENTE DAPENA
Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 25.V.2022
Fecha de revisión: 20.VI.2022
Fecha de aceptación: 30.VI.2022

PALABRAS CLAVE:

exclusión social;
jóvenes migrantes
extutelados;
educación social;
resiliencia;
acompañamiento;
inclusión

RESUMEN: La falta de oportunidades que encuentran los jóvenes migrantes que viajan a España sin sus familias, choca con los sueños que les impulsan a arriesgar sus vidas cruzando desde África hacia Europa. Uno de los grandes retos que tiene hoy la acción socioeducativa que se desarrolla con este colectivo es promover sistemas de apoyo e inclusión que no los dejen en los márgenes de la sociedad. Este artículo se desprende de un proyecto europeo con jóvenes migrantes extutelados por el sistema de protección de menores que tenía como objetivo explorar los procesos de resiliencia y el acompañamiento socioeducativo experimentados por dichos jóvenes. La metodología cualitativa combinaba varias técnicas de recogida de datos en las que se llevaron a cabo 32 Entrevistas para las Lifeline y 1 Grupo Focal con jóvenes migrantes, 1 DAFO y 1 Grupo Focal con profesionales de la acción socioeducativa y 4

CONTACTO CON LOS AUTORES

David Herrera Pastor. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: d.herrera@uma.es

FINANCIACIÓN:

Proyecto Europeo "LEMA": 'Aprendiendo desde los márgenes. Inclusión social de jóvenes altamente marginados en entornos urbanos' (2019-1-DK01-KA203-060285), financiado dentro del programa Erasmus+ 'Asociaciones estratégicas de Educación superior' (Más información sobre el proyecto en: <https://www.uma.es/relaciones-internacionales/noticias/lema-learning-margins/> y www.lema.nu).

	<p>Diarios Analíticos del alumnado universitario voluntario. Se presentan resultados en relación a tres grandes categorías: “Oportunidades”, “Sueños” y “Apoyos”, que se analizan poniendo de relieve el papel que adquieren tanto en las narrativas y desarrollo de los proyectos vitales de los jóvenes, como en la práctica de los profesionales de la acción socioeducativa. Todo ello se pone en discusión con la literatura más reciente para extraer algunas ideas valiosas para la práctica de la educación social en relación al tipo de acompañamiento educativo y a los procesos de resiliencia que estos jóvenes migrantes esperan poder desarrollar en sus proyectos migratorios.</p>
<p>KEYWORDS: social exclusion; ex-protected young migrant; social education; resilience; accompaniment; inclusion</p>	<p>ABSTRACT: The lack of opportunities for young migrants who travel to Spain without their families clashes with the dreams that drive them to risk their lives crossing from Africa to Europe. One of the great challenges facing socio-educational action with this group today is to promote support and inclusion systems that do not leave them on the margins of society. This article is the result of a European project with young migrants who have been removed from the Child protection System when reaching eighteen, which aimed to explore the processes of resilience and socio-educational accompaniment experienced by these young people. The qualitative methodology combined several data collection techniques, as such as such 32 Lifelines and 1 Focus group with young migrants, 1 SWOT and 1 Focus group with socio-educational action professionals and 4 Analytical Diaries of university student volunteers. The results are presented in relation to three main categories: “Opportunities”, “Dreams” and “Support”, which are analysed by highlighting the role they play in the narratives and development of the young people’s life projects, as well as in the practice of socio-educational professionals. All of this is discussed with the most recent literature in order to extract some valuable ideas for the practice of social education in relation to the type of educational accompaniment and the processes of resilience that these young migrants hope to develop in their migratory projects.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: exclusão social; jovens migrantes excluídos; educação social; resiliência; acompanhamento; inclusão</p>	<p>RESUMO: A falta de oportunidades para jovens migrantes que viajam para Espanha sem as suas famílias choca com os sonhos que os levam a arriscar as suas vidas ao atravessar de África para a Europa. Um dos grandes desafios que a acção sócio-educativa com este grupo enfrenta actualmente é promover sistemas de apoio e inclusão que não os deixem à margem da sociedade. Este artigo é o resultado de um projecto europeu com jovens migrantes que foram afastados do sistema de protecção infantil ao atingir dezoito anos, que visava explorar os processos de resiliência e acompanhamento sócio-educativo experimentados por estes jovens. A metodologia qualitativa combinou várias técnicas de recolha de dados em que foram realizadas 32 Lifeline e 1 Focus Group com jovens migrantes, 1 SWOT e 1 Focus Group com profissionais de acção sócio-educativa e 4 Diários Analíticos dos estudantes universitários voluntários. Os resultados são apresentados em relação a três categorias principais: “Oportunidades”, “Sonhos” e “Apoio”, que são analisados destacando o papel que desempenham nas narrativas e desenvolvimento dos projectos de vida dos jovens, bem como na prática dos profissionais da acção sócio-educativa. Tudo isto é discutido com a literatura mais recente a fim de extrair algumas ideias valiosas para a prática da educação social em relação ao tipo de acompanhamento educativo e processos de resiliência que estes jovens migrantes esperam desenvolver nos seus projectos migratórios.</p>

Introducción

Desde la década de los 90 del siglo XX se viene produciendo un flujo migratorio muy importante hacia España que, progresivamente, ha incorporado a menores que viajan solos. Estos niños o adolescentes son identificados como “Menores Extranjeros No Acompañados” (Observación General 6, Convención sobre los derechos del niño, 2005). En España, cuando esos menores son detectados se les declara en desamparo y se ponen en marcha distintos mecanismos de protección (art. 172.1 del Código Civil). De acuerdo con el “Protocolo marco de intervención con menores extranjeros no acompañados” (2014), estos niños o adolescentes pasan a estar tutelados por el Estado y, generalmente, a residir en un centro de protección de menores. Cuando cumplen la mayoría de edad dejan de estar amparados por

la normativa existente y deben abandonar dicho centro, lo que les suele dejar en una situación de riesgo. En ese momento, pasan a ser considerados Jóvenes Extutelados, en este caso Migrantes (JEM), colectivo muy específico sobre el que se pone el foco en este artículo.

En Andalucía, que es donde se ha llevado a cabo la investigación, la LO 1/1998, de 22 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor, establece que la administración apoyará a estos jóvenes, al menos durante el primer año tras su salida del centro de protección, para comprobar su inserción sociolaboral (art. 37.2), poniendo en marcha programas que posibiliten dicha inserción y su independencia plena (art. 19.1.f). Para ello, se creó, fundamentalmente, el Programa +18, que se articulaba a través de dos modalidades. Por un lado, los recursos de Alta Intensidad, que, esencialmente, lo constituyen ‘pisos de autonomía’. Y, por otro

lado, los recursos de Media Intensidad que están compuestos por una red de entidades, donde se llevan a cabo distintos tipos de actuaciones para facilitar dicha inserción sociolaboral.

La LO 26/2015, de 28 de julio, de modificación de la LO 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor del sistema de protección de la infancia y la adolescencia, supuso una mejora a nivel estatal de las regulaciones en lo que a emancipación de jóvenes extutelados se refiere. De manera explícita reconoce la necesidad de implementar programas de preparación a la vida independiente para estos jóvenes en situación de especial vulnerabilidad, artículos. 11.4 y 22bis particularmente. Sin embargo, FEPA (Federación de entidades con proyectos y pisos asistidos) indica que son pocas las Comunidades que cuentan con programas específicos de apoyo a jóvenes extutelados migrantes (2020). De ahí que la mayoría de JEM cuando abandonan los centros se vean obligados a satisfacer las necesidades más básicas (vivienda, alimentación, formación, empleo, etc.) en unas circunstancias de vulnerabilidad muy significativas que se agravan debido a las dificultades que encuentran para regularizar su situación.

La reciente reforma de la popularmente denominada “Ley de Extranjería”, materializada a través del RD 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, flexibiliza los requisitos para la obtención de los permisos básicos, lo que contribuye a la inserción socio-laboral de estos jóvenes. Pero aun obteniendo dichos permisos siguen teniendo que afrontar numerosas desventajas y obstáculos acarreados por su situación (hándicap lingüístico, redes de apoyo limitadas, prejuicios, etc.) que les abocan a situaciones complejas: desempleo, precariedad laboral, bajos ingresos, situación de calle, supervivencia (Gullo *et al.*, 2021; Ruiz *et al.*, 2019; Santana *et al.*, 2018).

Las trayectorias migrantes de estos jóvenes extutelados suelen combinar apoyos socioeducativos formales e informales. Pero las evidencias sociales y científicas ponen de manifiesto que es necesario mejorar las redes socioeducativas de apoyo a la inclusión de estos jóvenes, puesto que se encuentran con una falta de oportunidades que les aboca a los márgenes de la sociedad. Cierto es que en la actualidad se están desarrollando programas socioeducativos que tratan de propiciar la inclusión social de estos jóvenes (Sevillano, 2021). Tales programas suelen comprender cuestiones como alojamiento y alimentación, acciones formativas u orientación laboral. Sin embargo, la evidencia científica reporta que dichas acciones aún son

insuficientes y poco personalizadas (Cassarino *et al.*, 2018; Del Valle *et al.*, 2008; Sulimani, 2020; Yates & Grey, 2012) y que estos jóvenes están demandando unos sistemas de apoyo socioeducativo más integrales y consistentes que les permitan desarrollar procesos resilientes y culminar los proyectos vitales que iniciaron migrando. Así pues, se hace necesario seguir indagando en cuáles y cómo han de ser estos sistemas de apoyo y acompañamiento educativo que generen procesos de resiliencia e inclusión con estos jóvenes.

1. Justificación y objetivos

Este artículo se desprende del trabajo realizado en el proyecto “Learning from the margins”. Un Proyecto Erasmus+ llevado a cabo en tres países: Dinamarca, Suecia y España, en el que se trataba de aprender de la realidad de jóvenes que se encontraban en situación de marginalidad, para contribuir en su inclusión social.

En concreto, en España la investigación se ha llevado a cabo entre la Universidad de Málaga y una Asociación que trabajaba la inclusión de personas migrantes. Dicha Asociación llevaba a cabo un programa de transición a la vida adulta con JEM. En concreto, tenía dos ‘pisos de autonomía’ donde podían vivir hasta 6 jóvenes en cada uno. Los dos pisos eran masculinos y durante el transcurso de la investigación solo habitaron chicos procedentes de Marruecos de entre 18 y 21 años. Además de proporcionarles unas condiciones de vida mínimas (alojamiento y alimentación), dicha Asociación también proporcionaba apoyo directo e indirecto (trabajando en red con otras entidades) de distinto tipo: educativo, legal, profesionalizante, social, etc., para ayudarles a regularizar su situación y emanciparse.

Los objetivos de la investigación fueron: la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo experimentado por los JEM durante su proceso migratorio. Resiliencia entendida desde una perspectiva comunitaria e interseccional (Ruiz-Román & Herrera, 2020) que trasciende el enfoque individualista. Y acompañamiento socioeducativo (Herrera, Padilla & González-Monteagudo, 2020a), en cuanto que modelo básico de intervención con la infancia y juventud en situación de riesgo que juega un papel relevante en el desarrollo de resiliencia.

2. Metodología

La metodología de investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, combinando variadas técnicas de recogida de datos y diversas fuentes de información. En el primer subapartado, se

presenta el trabajo de campo llevado a cabo y, en el segundo, el proceso de categorización de los datos y la deontología científica.

2.1. Trabajo de campo

Líneas de Vida ('Lifeline')

Con el propósito de estudiar los objetivos de investigación descritos, se comenzó estudiando la trayectoria migrante de los jóvenes extranjeros extutelados. Inicialmente se demandó a cada joven la elaboración de su 'Línea de Vida' ('Lifeline'). La línea de vida es una técnica propia del método de investigación biográfico que consiste en recorrer la vida de una persona de manera cronológica, identificando los hitos significativos (Gramling & Carr, 2004). En otras palabras, localizando sobre la línea de tiempo las experiencias que han tenido alguna trascendencia en la historia del sujeto de estudio. En esta investigación, la historia migratoria de los jóvenes.

Teniendo en cuenta que la realización de la línea de vida era una tarea extraña para los jóvenes migrantes, se articuló un sistema de trabajo por pares. Cada joven de la Asociación realizaría dicha labor acompañado de una persona voluntaria, educadora o investigadora. Las personas voluntarias fueron estudiantes del Grado de Educación Social, las educadoras eran profesionales de la Asociación y las investigadoras pertenecían a la

Universidad de Málaga. Todos los agentes involucrados estaban pertinentemente instruidos con respecto a la labor que debían desarrollar y en los distintos encuentros trabajaron a solas con el joven en cuestión, creando un espacio personalizado que permitió conocer cada historia de manera exhaustiva.

Con el propósito de sortear un hándicap lingüístico y facilitar la realización de las líneas de vida, se creó un "Código de Colores" con el que se pudieran localizar las experiencias más significativas de sus trayectorias migrantes, de acuerdo a los objetivos de investigación:

- En color rojo se debían enfatizar las faltas de oportunidades y los obstáculos que se les habían planteado a lo largo de su vida.
- Con color azul señalar los objetivos (generales y específicos) que cada joven migrante se había marcado en su trayectoria vital (sueños, metas, expectativas, etc.).
- El color verde se había de imprimir a los apoyos que de algún modo (formal e informalmente) habían contribuido a superar la falta de oportunidades y los obstáculos, y a conseguir sus objetivos.

A continuación, vemos la imagen de la primera parte de una de las líneas de vida que se realizaron. En ella se puede apreciar cómo se usaban los distintos colores para atribuir ese significado específico a las experiencias que lo requerían:

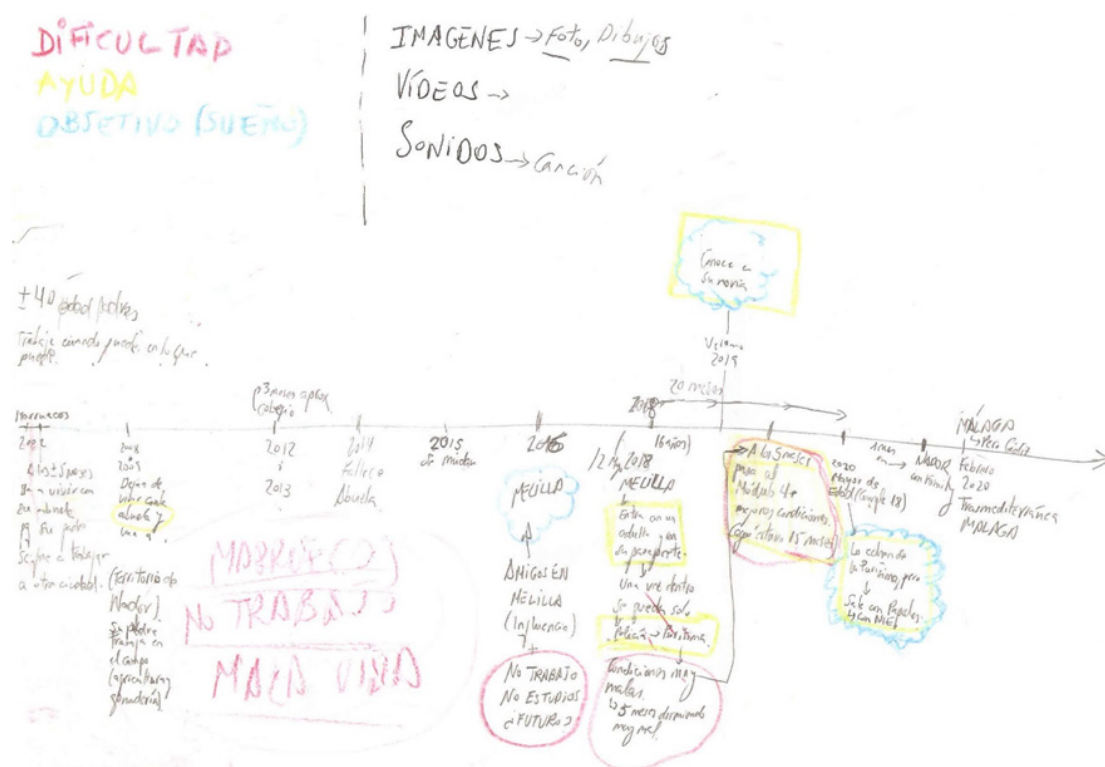


Imagen 1. Línea de vida de Munir.

Como se puede apreciar, dicha línea de vida se comenzaba a elaborar de manera rudimentaria, pero una vez completada se elaboraba con la ayuda de programas informáticos que permitían una presentación dinámica, longitudinal y

pormenorizada de su trayectoria. En cada fecha (o intervalo) se profundizaba sobre las experiencias correspondientes. A modo de ejemplo, en la imagen 2 se puede ver la primera diapositiva de una línea de vida finalizada.

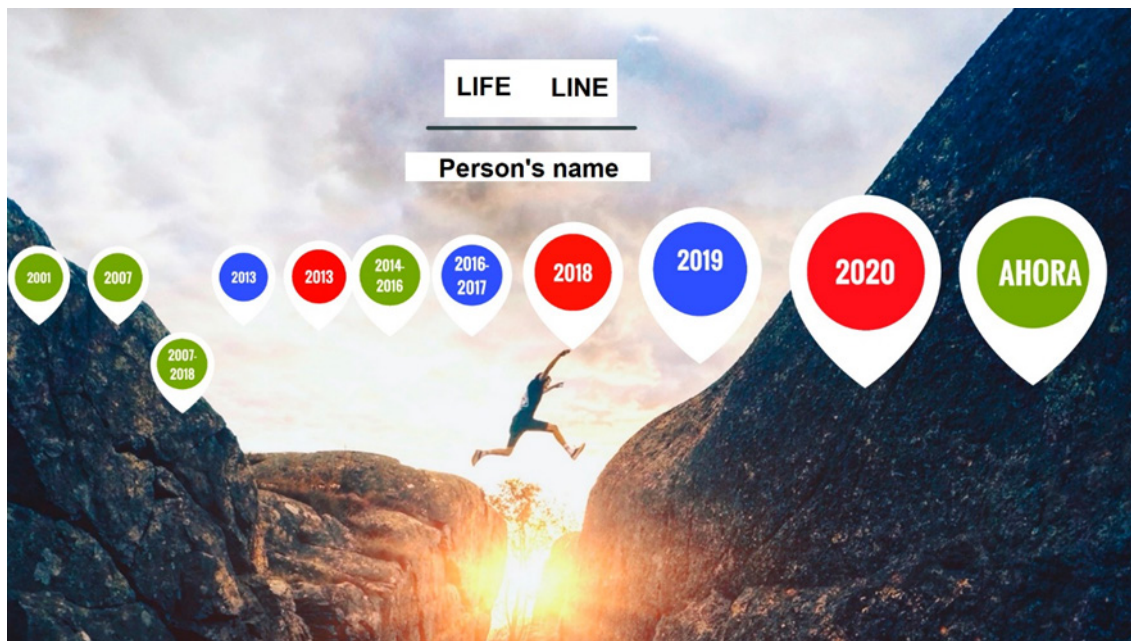


Imagen 2. Primera diapositiva de una 'Línea de Vida' terminada.

Finalmente, se realizaron las 'Líneas de Vida' (Lifeline) de 8 jóvenes. Cada joven fue entrevistado biográficamente (Pujadas, 2002) en 4 ocasiones, por lo que se realizaron 32 de estas entrevistas.

Focus Group Jóvenes Migrantes

El estudio biográfico culminó con un Focus Group (Callejo, 2002) en el que conjuntamente

reflexionaron sobre los aspectos más sustantivos que habían emergido. Durante el debate se analizó la compleja situación en la que se encontraban, se revisaron ciertas situaciones resilientes y se vislumbraron algunas vías de solución, desde una perspectiva crítica (Freire, 1976).

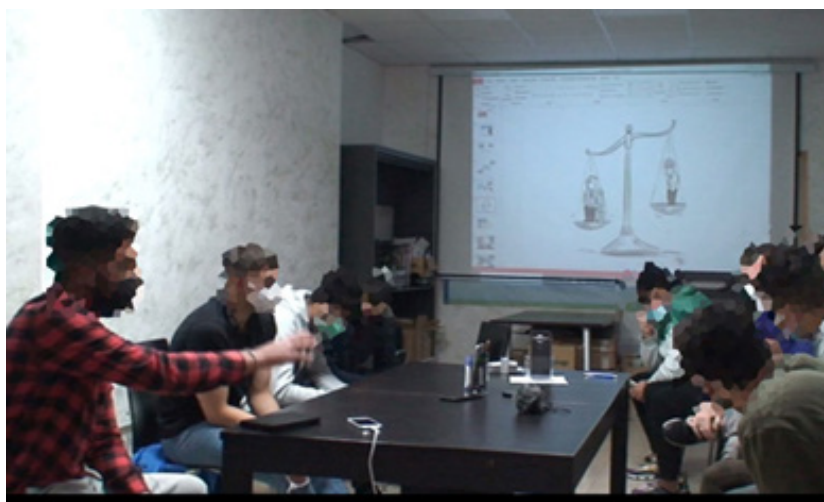


Imagen 3. Focus group de jóvenes extutelados migrantes.

En dicho Focus Group participaron la mayoría de jóvenes migrantes que habían realizado sus líneas de vida, pero también otros jóvenes del colectivo que estaban vinculados a la Asociación, aunque no estaban en los pisos del programa de mayoría de edad. En total, 9 muchachos que durante 2 horas discutieron sobre los puntos en común y las divergencias existentes en sus trayectorias, a partir de imágenes sugerentes organizadas de acuerdo al código de colores descrito.

DAFO Profesionales

Con el propósito de recabar información sobre los objetivos de la investigación desde la perspectiva de los profesionales que trabajaban con estos jóvenes, se organizó una sesión DAFO para vislumbrar las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades que encontraban en los procesos de inserción social de los JEM.

Debido a la situación de pandemia en la que nos encontrábamos en ese momento la sesión se realizó on-line y tuvo una duración de 1 hora. Participaron 4 profesionales: dos de ellos de la Asociación, concretamente la coordinadora de proyectos y el educador responsable del programa de mayoría de edad. Y dos profesionales de entidades pertenecientes a la red socioeducativa con la que colaboraba la Asociación. El primero de ellos, del organismo que proporcionaba atención primaria a los chicos que se encontraban en esa situación, y la segunda, la responsable de un recurso de media intensidad donde se realizaban ciertas actividades con los jóvenes. Como se puede apreciar, perfiles diversos que permitieron recabar testimonios desde distintas perspectivas de ese ecosistema.

Focus Group Profesionales

Con los mismos profesionales con los que se realizó el DAFO se llevó a cabo, en otra sesión, un Focus Group de 2 horas de duración, en el que se analizaron aspectos similares a los abordados en el Focus Group de los jóvenes migrantes, pero desde la óptica profesional, lo que permitió la confrontación de sendas perspectivas.

Diarios Analíticos Alumnado Universitario Voluntario

4 alumnos del Grado Educación Social de la Universidad de Málaga se ofrecieron a participar como voluntarios en el proyecto. Su labor fundamental era realizar un acompañamiento

socioeducativo con los jóvenes migrantes. Se llevó a cabo semanalmente en dos fases que duraron, aproximadamente, un trimestre cada una. El fin último de dicho acompañamiento era inclusivo, téngase en cuenta que el alumnado universitario tenía una edad similar a los JEM y, además, eran de un entorno distinto, lo que les abría horizontes (Cabello, Rascón & Herrera., 2019). Al término de dicho acompañamiento, los cuatro alumnos entregaron un Diario Analítico de la experiencia, que fue incorporado como registro.

2.2. Categorización de los datos y deontología científica

Se triangularon los testimonios recabados a través de las mencionadas técnicas de recogida de datos (32 'Lifelines', 1 DAFO, 2 Focus Groups y 4 Diarios analíticos) y fuentes de información (Jóvenes Ex-tutelados Migrantes, Profesionales diversos de la red JEM y Alumnado universitario) hasta alcanzar la saturación.

La categorización se realizó siguiendo el modelo de análisis de contenido cualitativo (Bardin, 1986) con el software de análisis de datos ATLAS.ti (versión 7.5). A priori los colores del código cromático indicado se consideraban prismas que focalizaban la mirada de los informantes sobre tres aspectos clave de los procesos resilientes de los jóvenes migrantes. En esta línea, al categorizar los datos, en el proceso de selección profundo de unidades de análisis y reducción temática, los investigadores, tras varias reuniones y puestas en común, ratificaron como categorías de análisis tres temáticas que cobraban sentido. Así, al sintetizarlas, las tres categorías desde las que examinar la información en virtud de los objetivos de la investigación se centraron en Oportunidades, Sueños y Apoyos.

En cuanto a las cuestiones éticas de la investigación, los términos de participación fueron negociados con todos los informantes, quienes certificaron su consentimiento. Todas las identidades, de las personas y entidades a las que los testimonios se pudieron referir, fueron protegidas, fundamentalmente, mediante pseudónimos. También se garantizó la confidencialidad de la información de acuerdo con la deontología científica y con la normativa de protección de datos existente.

Los informes derivados de la investigación se están devolviendo a los informantes conforme se van completando y antes de su publicación, para que puedan verificar que los datos utilizados son correctos y recibir el resultado de la tarea analítica realizada.

3. Resultados

A continuación, se comparten los resultados desarrollados a partir del análisis de los aspectos principales de las tres categorías definidas: Oportunidad, Sueños y Apoyo.

3.1. Oportunidades. “Salimos de allí para mejorar la vida”

El análisis cualitativo ha reportado una frecuencia asombrosa de la palabra “oportunidad” en los discursos de los informantes. Los jóvenes migrantes continuamente utilizan esta palabra en los registros recopilados: “necesitamos una oportunidad”, “que nos den una oportunidad”, “no tenemos oportunidades”. Así mismo, como iremos viendo a continuación, profesionales y voluntarios que trabajan con ellos, también abundan en el uso de esta palabra.

Este reiterado uso nos induce a indagar en su significación de cara a comprender el valor que le otorgan los protagonistas. Para ello, resulta de gran interés acudir a la etimología de la palabra para resignificar su trascendencia. La palabra oportunidad procede del latín “opportunitas”, y está compuesta por el prefijo ob (“enfrente de”) que se equipara a op, y de la palabra portus (puerto). Por lo tanto, la palabra oportunidad significa “estar frente al puerto”. Es una palabra que utilizaban los navegantes en la antigüedad cuando, después de una tempestad y de días zarandeados por un mar cerrado, atisbaban una salida y se “encontraban ante un puerto”. Arribar a puerto después de días o meses en un mar aciago, era una “oportunidad”. Encontrar un puerto, estar frente a él, es encontrar una salida. Y resulta tremendamente significativo que, siglos después de la concepción de la palabra oportunidad, los chicos migrantes del Magreb y del África subsahariana busquen una “oportunidad” en las costas españolas y europeas.

Buscamos una oportunidad. Salimos de allí para mejorar la vida (Hakimi, Línea de Vida JEM).

La etimología de la palabra oportunidad refuerza la idea central que nos quieren transmitir los informantes cuando utilizan esta palabra: necesitan una “salida”, dejar atrás la situación que les impide desarrollarse y transitar hacia otra situación que les posibilite construir un proyecto vital. Para poder realizar este tránsito necesitan una “oportunidad”, representada por la sociedad europea. La similitud entre la palabra “puerto” y “puerta” también es esclarecedora. Tanto el puerto, como la puerta ofrecen una salida, la posibilidad de trasladarse de un sitio a otro.

Es evidente, por tanto, que cuando estos jóvenes reclaman “oportunidades”, lo que están reclamando son “puertas” por las que dejar atrás situaciones sombrías y que les permitan vislumbrar otros horizontes.

En España hay más oportunidades. Es un país de derecho y tal. Pues a mejorar la vida y crear mi vida ahí... Oportunidades sí que faltan en Marruecos. Un camarero en Marruecos trabaja sin contrato sin nada y a lo mejor cobra 270€ al mes, sin seguridad social y sin nada (Hakimi, Focus Group JEM).

Hemos identificado diferentes tipos de “oportunidades”, diferentes tipos de “puertas”, que les pueden permitir transitar a distintas realidades:

Están muy contentos con la Asociación porque les ayuda en la búsqueda de empleo y de cursos que les puedan abrir sus oportunidades laborales (Andrea, Diario Analítico Voluntaria).

Fomentar espacios para el ocio con los chicos de la Asociación supone una oportunidad para dejar atrás los juicios y responsabilidades del día a día y poder estrechar vínculos (Carmen, Diario Analítico Voluntaria).

Involucrar a otros actores nuevos, a otros voluntarios, eso es una oportunidad porque abren otras ópticas (Lucía, DAFO profesionales).

A un chico sin experiencia lo sacas de un centro de menores, con permiso de residencia, pero sin permiso de trabajar y sin experiencia... Tienes la residencia, pero no le sirve para trabajar ese permiso. Eso lo veo superpolítico ¿Cómo va a trabajar? ¿Cómo va a sobrevivir ese chico al salir del centro: con una residencia sin trabajo...? Y si el chico estaba dentro del centro, ¿cómo va a conocer a gente de fuera, para conseguir un contrato de un año...? En eso veo la cosa un poco difícil. Es como estar en un círculo sin salida. Y eso son cosas que no te dejan dormir (Riyad, Línea de Vida JEM).

Estas evidencias ponen de relevancia tres tipos diferentes de oportunidades imprescindibles para la inclusión social: oportunidades laborales, oportunidades relacionales y oportunidades político-administrativas. Tres ámbitos que no los únicos, pero que son de crucial importancia para la inclusión social de estos jóvenes. Por tanto, de cara a la intervención socioeducativa, estas evidencias sugieren la necesidad de generar “puertas” que den “oportunidades” en los distintos ámbitos que señalan los informantes y que no les deje “en un círculo sin salida”. En una sociedad democrática,

justa e igualitaria, nadie debería quedar sin salida. Porque quedar atrapado en un “círculo sin salida” es lo contrario a progresar (por) derecho. Por eso las oportunidades en el mundo de la exclusión deben tomar formas de derechos, porque sin oportunidades, sin puertas de salida, lo que resta es la negación de derechos humanos básicos.

El sistema los está excluyendo. Hay muchas trabas administrativas. Hay entidades que se niegan a atender a personas que se encuentran en situación irregular. Hay veces que nos ponen trabas hasta para derivar una persona a comer... (Achraf, DAFO Profesionales).

3.2. Sueños. “Que no nos (los) roben”

En la evidencia de Riyad del epígrafe anterior, el joven acaba afirmando que la falta de oportunidades “no te dejan dormir”. A partir de esa expresión coloquial tan simbólica vamos a analizar esta segunda categoría: los “sueños”, que aparecían con gran significatividad en los testimonios de los informantes.

En primer lugar, la evidencia indica que la falta de oportunidades, de reconocimiento de derechos y ciudadanía quitan el sueño. Los obstáculos con los que se encuentran los jóvenes tras su viaje migratorio no les “dejan dormir”. Con ello se pone de relieve que los avatares por los que pasan, generan un estado de ansiedad y angustia vital que requiere ser atendida psicológica y emocionalmente. Perder el sueño es sin duda una amenaza biológica para el organismo y la supervivencia humana, y perder los sueños también es una amenaza existencial para la supervivencia de las personas.

Me quedo reflexionando que la burocracia quita sueños y hace que la desigualdad sea mucho mayor, impidiendo que Karim, o cualquier otra persona en su situación, pueda verse con un futuro como el que soñaba en su país (Andrea, Diario Analítico Voluntaria).

Los sueños de una persona, sus anhelos, objetivos personales, etc., configuran y dotan de sentido el proyecto de vida de cada individuo. Los sueños movilizan, motivan, accionan al sujeto, pero, sobre todo, construyen y dan propósito a las vidas de las personas. Así pues, tener un sentido vital se constituye en algo básico para estos jóvenes que dejan atrás su tierra, sus raíces, su familia, para mirar más allá. Para soñar. Por eso es tan importante para ellos tener sueños; por eso son irrenunciables, porque son el objeto, la meta y el motor de su proyecto migratorio.

Que no nos roben los sueños (Riyad, Línea de Vida JEM).

Precisamente, la idea de sueños es reclamada por los jóvenes migrantes como la piedra angular de su lucha, como sustento del proyecto migratorio, a pesar de las adversidades que afloran.

Sigue con tu sueño, no lo abandones, con el motivo que te hizo empezar el camino, que te va ayudar a hacer el camino (Hakimi, Línea de Vida JEM).

La categoría “sueño” es un tópico también utilizado por los profesionales (y quienes se van a convertir en ellos). Estos empatizan con los sueños de los jóvenes desde el entendimiento de que lo que reclaman es “una vida normal”. Desde la comprensión del valor de esos sueños, les ayudan a pensarlos y repensarlos para hacerlos alcanzables y ayudar a construirlos. Los testimonios de los jóvenes ponen de manifiesto la importancia del reto de ‘acompañar sueños’ como una tarea necesaria. Desde ahí emerge la siguiente categoría: el apoyo.

3.3. Apoyos. “Hay gente que te apoya, pero yo soy el que tomo las decisiones”

Necesitamos un apoyo (Hakimi, Línea de Vida JEM).

... el apoyo mutuo. Cada miembro del equipo contribuye desde sus potencialidades (Ousmane, Educador Grupo Focal Profesionales)

Pueden tener mayores oportunidades con la Asociación, pero necesitan un trabajo de acompañamiento y de apoyo vital que les permita reencontrarse con ellos mismos y con sus sueños (Andrea, Diario Analítico Voluntaria).

Hay gente que te apoya, pero yo soy el que tomo las decisiones (Entrevista Hakimi).

Los informantes ponen de relieve que los apoyos son necesarios porque hay obstáculos, no hay salidas y es necesario generar oportunidades. Pero además en estas evidencias se observan dos ideas muy relevantes. Por un lado, la razón de ser del “apoyo” es ayudar a generar oportunidades y contribuir a alcanzar los sueños que permitan transitar hacia la inclusión: *un trabajo de acompañamiento y soporte vital que les permita reencontrarse con sus sueños*. Este es el sentido otorgado al apoyo y a la acción profesional que determina radicalmente la identidad profesional. En efecto, la acción socioeducativa del profesional y de las instituciones, ya no sólo es una tarea que se activa

en favor de los sueños de los jóvenes, sino que dichos “sueños” también configuran la propia identidad profesional. Ese es el potencial que descubrimos de la categoría “sueños” cuando llegamos a analizar la categoría “apoyos”. El apoyar los sueños de los jóvenes, empeñar parte de su vida en apoyar a estos jóvenes, hace que esos sueños ya no sólo sean de ellos, ya no sólo muevan sus vidas, sino que muevan las vidas de quienes los apoyan: “Hakimi es un chico muy reflexivo y él me ha enseñado muchas cosas que no me da la universidad” (Nico, Diario Analítico Voluntario). Por tanto, los “sueños” no configuran, únicamente, el proyecto vital de los jóvenes, sino que también proporcionan sentido a la identidad del profesional de la educación social.

Cuando veo a los chicos alcanzar algo sus sueños, a mí me da fuerza (Ousmane, DAFO profesionales).

Una fortaleza que tenemos es que todas las personas que estamos en esto, creemos en esto (Rocío, DAFO profesionales).

Y, por otro lado, en las evidencias no sólo se refleja “qué” activa los apoyos, sino “cómo” han de generarse como un acompañamiento a la persona en la búsqueda de los sueños. El apoyo es un acompañamiento a la persona en “su” proceso. La persona siempre debe ser la protagonista y el profesional o las instituciones los subalternos, el apoyo. Por tanto, se deduce que el apoyo no puede nunca subordinar, no puede generar “usuarios” o “beneficiarios”. O lo que es lo mismo, el apoyo no puede generar dependencias ni una discapacitación de la persona.

Lo discapacitante lo encontramos en la opresión. Como vemos en las siguientes evidencias, las distintas formas de opresión son las que discapacitan, de ahí surge la necesidad de un apoyo para combatirlas que posibilite el empoderamiento de las personas.

Cuando llegué vivía en la calle. En la calle pasas hambre, pasas frío, hay gente mala,... Pero la asociación me ayudó, y ahora tengo cama, tengo comida, tengo donde guardar mis cosas, no paso frío,... (Munir, Línea de Vida JEM).

Si estos chicos no tuvieran el apoyo de esta Asociación, probablemente supondría una enorme traba acceder a la sanidad pública... Tiene que suponer una impotencia no poder expresarte y comunicarte como quisieras ante un accidente o una enfermedad (Carmen, Diario Analítico Voluntario).

El problema no es de las lenguas, sino de las mentes (Riyad, Línea de Vida JEM).

Es necesario realizar una labor con estos chicos de acompañamiento, que les permita luchar por sus sueños y que se queden atrás los prejuicios que podemos ver día a día por las calles (Carmen, Diario Analítico Voluntario).

La verdad a mí me gusta este proyecto [de investigación], porque los fines de semana, por ejemplo, nos vamos a tomar un café, vemos el fútbol,... para que no nos sintamos solos en la casa y, por ejemplo, pasamos ese día que se te acaba la paciencia y te sientes mal (...). Hay chicos que no tienen familia, que no tienen una madre que le apoye, un padre... está solo... Yo ahora me siento bien [con el proyecto] porque ahora estamos como en familia... (Salah, Focus Group JEM).

Los apoyos son necesarios para cubrir necesidades básicas (vivienda, alimentación, etc.), para acompañar en el laberinto de las trabas legales, el miedo, la incertidumbre, para cambiar mentes, etc. En definitiva, para afrontar las adversidades que se manifiestan en diferentes formas de opresión y exclusión (económica, administrativa-institucional, emocional, relacional y cultural). Por tanto, diferentes son los escenarios de la vida de los jóvenes que necesitan de apoyo. Pero como se percibe en las evidencias, los apoyos no relegaban o discapacitaban a la persona. Los apoyos en los procesos de afrontamiento de adversidades deben ir encaminados a que la persona se sienta más empoderada: no sienta “impotencia”, no pase “frío” en los márgenes de la exclusión y tome “las decisiones”. En definitiva, de los datos se deduce que en los procesos resilientes los apoyos serán educativos e irán encaminados a empoderar a los jóvenes ante las diferentes formas de opresión que sufren. La categoría “apoyo” se trasluce así en una clave importante, no sólo para construir procesos de resiliencia, sino para entender el sentido de la educación social. No sólo porque la categoría apoyo cobra sentido y se configura a través de la categoría sueño, sino porque el apoyo requiere ser definido y matizado como una forma de acompañamiento que empodere y se construya desde un sentido comunitario.

4. Discusión y conclusiones

Las tres categorías analizadas: “Oportunidades, Sueños y Apoyo” dotan de sentido el proyecto vital de los jóvenes migrantes y tiene importantes repercusiones para la acción socioeducativa de los profesionales. Este resultado va en consonancia con otras investigaciones de corte cualitativo (Hiles et al., 2014; Parry & Weatherhead, 2014; Pérez García et al., 2019) que evidencian el significado que tienen estas palabras (“Given a chance”,

“Expectations-Dreams”, “Support”) en los procesos resilientes de los jóvenes extutelados.

En relación a la categoría oportunidad, las evidencias, más allá de marcar la situación marginal que tienen los jóvenes migrantes, ponen de relieve la necesidad de generar “puertas” que les permitan transitar desde los márgenes de la sociedad a una situación de inclusión plena (Bernal *et al.*, 2020). Este trabajo coincide con otros estudios en la idea de que hoy día, en nuestra sociedad, aún faltan “puertas” en diferentes ámbitos para los jóvenes extutelados en general y para aquellos de origen migrante en particular: en el ámbito educativo (Melendro *et al.*, 2022; Miguelena *et al.*, 2022); en el laboral (Fenández-Simo & Cid, 2016; Dixon, 2016); y en el relacional (De Juanas *et al.*, 2022; Hiles *et al.*, 2014), y cualquier otro que se pudiera considerar necesario, que garanticen la plena inclusión de estos jóvenes. Así pues, es necesario generar acciones en todas las esferas que se consideren necesarias, implicando a sus respectivos agentes, para que se abran puertas y así los jóvenes puedan transitar hacia sus “sueños”. Cuando investigamos los procesos de afrontamiento de adversidades y de resiliencia en poblaciones desfavorecidas (Herrera & Ruiz-Román, 2020) los sueños aparecen como un elemento determinante en su desarrollo.

En este trabajo se ha evidenciado cómo los sueños no sólo son el motor que arranca el proceso migratorio de estos jóvenes, sino que además son la piedra angular sobre la que se sustenta la resiliencia cuando las adversidades empiezan a florecer (Cyrulnik, 2004). La resiliencia se erige sobre un propósito de vida (Frankl, 2013), sobre unos sueños que ya no sólo dan sentido a la lucha de los jóvenes, sino también a los propios profesionales y a la razón de ser de la educación social (Vilar & Riberas, 2020). De esta manera, los sueños de los jóvenes, pasan a ser compartidos por sus educadores y se convierten en una escuela donde se va forjando la identidad de los profesionales de la educación social. Detrás de este sueño compartido hay un compromiso con la transformación, con la igualdad, con la ética. Y de ahí nace la importancia de la palabra “apoyo” (Parry & Weatherhead, 2014).

En las evidencias se observa cómo el apoyo surge como una acción que trata de posibilitar los

sueños. La identidad y la acción profesional cobran sentido desde la empatía con los sueños del otro. Sueños comunes que terminan convirtiéndose en sueños compartidos (Herrera, Juaréz & Ruiz-Román, 2020b; Parry & Weatherhead, 2014).

Y si lo soñado es una transición de estos jóvenes hacia una situación de mayor igualdad y dignidad como persona, el apoyo nunca puede generar o perpetuar dependencias. La persona que es apoyada nunca puede convertirse en “subalterna”, “usuaria” o “cliente” (Hiles *et al.*, 2014). Los procesos de acompañamiento frente a situaciones de vulnerabilidad, no pueden generar relaciones de dependencia, antes bien, la resiliencia requiere de grandes dosis de empoderamiento personal. Las evidencias sociales y científicas muestran la necesidad de mejorar las redes socioeducativas de inclusión de estos jóvenes, para lo que se están desarrollando programas socioeducativos (Sevillano, 2021). Sin embargo, dichas acciones aún son insuficientes y poco personalizadas (Cassarino *et al.*, 2018; Del Valle *et al.*, 2008; Sulimani, 2020; Yates & Grey, 2012). Estos jóvenes están demandando sistemas de apoyo más integrales y consistentes que les permitan desarrollar procesos resilientes y culminar los proyectos vitales que iniciaron migrando. Por tanto, este trabajo nos muestra la necesidad de repensar qué tipos de apoyos y acompañamientos podemos denominar educativos, por cuanto generan inclusión y promueven autonomía e independencia, y qué tipo de apoyos no serían educativos, por cuanto se basan en la desigualdad y generan dependencias.

Los resultados de este estudio han de ser atendidos en función de varias limitaciones. La totalidad de los jóvenes participantes han sido hombres, por lo que existe un sesgo de género en los datos. Además, la precaria situación en la que viven estos jóvenes les impulsa a tener una gran movilidad en busca de su supervivencia, lo cual supone un hándicap para hacer estudios longitudinales. Finalmente, la investigación realizada hasta la fecha representa una diversidad cultural específica ya que todos los jóvenes eran de origen marroquí, por lo que a futuro sería necesario conocer experiencias de jóvenes migrantes procedentes de otros países.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bernal Romero, T., Melendro, M., & Charry, C. (2020). Transition to adulthood autonomy scale for young people: Design and validation. *Frontiers in Psychology*, 11, 457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>
- BOE núm. 251 de 16 de Octubre de 2014. Protocolo Marco de Intervención con Menores Extranjeros no Acompañados.
- BOJA núm. 53 de 12 de Mayo de 1998. Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor.
- Cabello, F., Rascón, M. T. & Herrera, D. (2019). Horizontes socioespaciales y temporales de la marginación: el caso de los asperones. *Andamios-Revista de Investigación Social*, 16(41), 355-383. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v16i41.729>
- Calles, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Cassarino-Perez, L., Ermel, V., Montserrat, C., & Castellà, J. (2018). Transition from care to adulthood: A systematic review of intervention programs. *Trends in Psychology*, 26(3), 1665-1681. Doi: 10.9788/TP2018.3-19En
- Código Civil Español. Boletín Oficial del Estado, de 25 de julio de 1889, núm. 206, pp. 249-259.
- Cyrułnik, B. (Comp.) (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Gedisa.
- Del Valle, J.F., Bravo, A., Alvarez, E., & Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: A long-term assessment. *Child & Family Social Work*, 13(1), 12-22. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00510.x
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- De-Juanas, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, J., & Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 51-68. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- FEPA (Federación de Entidades y Pisos Asistidos) (2020). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España*. Retrieved from <https://bit.ly/3qgFk6W>
- Fernández-Simo, D., & Cid, X. M. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 15-19.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España editores.
- Frankl, V. (2013). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gramling, L. F., & Carr, R. L. (2004). Lifelines: a life history methodology. *Nursing research* 53(3), 207-210. <https://doi.org/10.1097/00006199-200405000-00008>
- Gullo, F., García-Alba, L., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2021). Crossing countries and crossing ages: The difficult transition to adulthood of unaccompanied migrant care leavers, 18(13), 6935. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136935>
- Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M. T. & González-Monteagudo, J. (2020a). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: claves de una buena práctica con un menor infractor, *Revista Fuentes*. 22(1), 62-74. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05>
- Herrera-Pastor, D., Juárez, J. & Ruíz-Román, C. (2020b). Collaborative leadership to subvert marginalisation: the workings of a socio-educational network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40, 2-3, 203-220. [10.1080/13632434.2019.1699525](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1699525)
- Hiles, D., Moss, D., Thorne, L., Wright, J., & Dallos, R. (2014). "So what am I?" Multiple perspectives on young people's experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, 41, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.007>
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A.E., Rodrigo-Moriche, M.P., & Díaz, M.J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L., & Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 67-79. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04
- Naciones Unidas. Convención sobre los derechos del niño (2005). *Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen*. Observación general 6.
- Parry, S., & Weatherhead, S. (2014). A critical review of qualitative research into the experiences of young adults leaving foster care services. *Journal of Children's Services*, 9(4), 263-279. <http://dx.doi.org/10.1108/JCS-04-2014-0022>
- Pérez-García, S., Águila-Otero, A., González-García, C., Santos, I., & Fernández del Valle, J. C. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care facilities in three different programs. *Psicothema*, 31(3), 319-326. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2019.129>

- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones sociológicas.
- Ruiz, A.C., Palma, M.O., & Vives, L.C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Ehquidad intenacional welfare polices and social work journal*, 12, 31-52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Ruiz-Román, C. & Herrera-Pastor, D. (2020). La investigación de la resiliencia y el acompañamiento socioeducativo: situación, limitaciones y posibilidades desde la mirada de la desventaja social. In E. S. Vila Merino & I. Grana Gil (eds.). *Investigación educativa y cambio social* (211-226). Octaedro.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. & Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.09
- Santana-Vega, L.E., Alonso-Bello, E., & Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. Doi: 10.5209/RCED.52444
- Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscósio, M.Á., & Monteagudo-González, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 39-53. Retrieved from <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Sulimani-Aidan, Y. (2020). Social networks during the transition to adulthood from the perspective of Israeli care leavers and their social workers. *Children and Youth Services Review*, 115, 105075. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105075>
- Vilar-Martín, J., & Riberas, G. (2020). Ethics and professional deontology in socio-educational youth work: Ethical limits of socio-educational work with young people. En X. Úcar, P. Soler-Masó, & A. Planas-Lladó (ed.), *Working with young people: a social pedagogy perspective from europe and latin america* (129-146). Oxford Scholarship Online. 10.1093/oso/9780190937768.003.0009
- Yates, T.M., & Grey, I.K. (2012). Adapting to aging out: Profiles of risk and resilience among emancipated foster youth. *Development and Psychopathology*, 24(2), 475-492. doi: 10.1017/S0954579412000107

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Herrera-Pastor, D.; Ruiz-Román, C.; Bernedo, I. M. & Crecente, M. (2022). Acompañamiento socioeducativo y resiliencia en jóvenes migrantes extutelados: una aproximación desde las oportunidades, los sueños y los apoyos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 15-27. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

DAVID HERRERA PASTOR. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: d.herrera@uma.es

CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: xtobal@uma.es

ISABEL BERNEDO MUÑOZ. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: bernedo@uma.es

MARÍA CRECENTE DAPENA. Fundación Radio ECCA. E-mail: mariacrecentedapena@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

DAVID HERRERA PASTOR

Profesor del área Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Lleva más de quince años investigando, desde una perspectiva ecológica y crítica, sobre infancia y juventud en riesgo social. Sus líneas más destacadas son: Igualdad de oportunidades, Procesos de intervención socio-educativos, Trabajo en red, Empoderamiento, Inclusión y Justicia social. Actualmente coordina el proyecto Erasmus+ LEMA "Aprendiendo desde los márgenes" (2019-1-DK01-KA203-060285). Posee numerosas publicaciones, la mayoría de las cuales se pueden encontrar en abierto en el siguiente enlace: <https://www.researchgate.net/profile/David-Herrera-Pastor>

CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN

Profesor Titular de Pedagogía Social en la Universidad de Málaga-España. Imparte docencia en el Grado de Educación Social y en el Master de Cambio Social y Profesiones Educativas de esta misma Universidad. Coordinador de diversos proyectos de investigación estatales y autonómicos en el ámbito de la resiliencia y el acompañamiento educativo. Ha escrito diversos trabajos sobre estas áreas en revistas como la British Journal of Social Work, The European Journal of Social Work, Children's Geographies, Educational Philosophy and Theory, Revista de Educación, y Cultura y Educación entre otras publicaciones. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Mas info en: www.elartedetransformarelmundo.com

ISABEL BERNEDO MUÑOZ

Doctora en Psicología e Investigadora en Acogimiento Familiar y Protección de la Infancia en la Universidad de Málaga (España). Es Profesora Titular de Universidad e Investigadora Principal del Proyecto I+D EDU2016 77094-P (2016-2020) sobre visitas durante el acogimiento familiar, Miembro MC de España en COST Action CA18123 (2018-2022) creando una red europea de apoyo a la familia y Miembro del Proyecto Erasmus + 2019-1-DK1-KA203-060285 (2019-2022) sobre acompañamiento a jóvenes en exclusión. Ha visitado varias universidades internacionales (Glasgow (Escocia), Rutgers (EEUU), Santa Clara (Cuba), y Bristol (Inglaterra). La mayoría de los resultados de sus investigaciones han sido publicados en revistas científicas de alto impacto (JCR). También ha publicado algunos capítulos de libros y ponencias en capítulos en congresos nacionales e internacionales. Además, forma a profesionales de la protección a la infancia y la familia.

MARÍA CRECENTE DAPENA

Coordinadora de proyectos de cooperación internacional y de acción social, actualmente en la Fundación Radio ECCA. En los últimos años se ha centrado en el ámbito de las migraciones y, más concretamente, en la infancia y juventud en movimiento, orientando su trabajo a apoyar a estos colectivos a través del trabajo social y la incidencia política apostando por el desarrollo de sociedades interculturales que permitan imaginar y crear un mundo más justo.

**A SOCIAL PEDAGOGICAL INTERVENTION TO SUPPORT
CHILDREN IN CARE: BACK ON TRACK¹**
**UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA SOCIAL PARA APOYAR A LOS NIÑOS
BAJO TUTELA: BACK ON TRACK**
**UMA INTERVENÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA PARA APOIAR CRIANÇAS
EM ACOLHIMENTO: BACK ON TRACK**

Angie HART*; Buket KARA*; Rochelle MORRIS**; Barbara MEZES*; Sharon BUTLER**;
Craig MCKENZIE**; Rosie GORDON*; Josh CAMERON*
& Suna ERYIGIT-MADZWAMUSE*
*University of Brighton & **Blackpool Council

Received date: 30.V.2022
Reviewed date: 29.VI.2022
Accepted date: 04.VII.2022

KEYWORDS:

children in care;
resilience;
intervention;
school exclusion;
social pedagogy

ABSTRACT: This paper focuses on an intervention project, Back on Track (BoT), implemented as a part of the Resilience Revolution: HeadStart Blackpool (RR:HS) programme in the UK. Whilst it is a famous family holiday resort, Blackpool is also one of the most deprived towns in England. This makes life challenging for young people (YP) to maintain wellbeing and reach their potential. Blackpool also has an above average and growing proportion of children in care. They are at a higher risk of developing mental health difficulties and of being permanently excluded from school. BoT aimed to support fostered children who have been referred by schools or social workers to the project for having emotional and behavioural struggles. As a consequence of their difficulties, they were at risk of permanent exclusion from the school. The intervention was grounded in a social pedagogical approach and Resilient Therapy. Resilience Coaches (i.e., wellbeing practitioners) had the role of enhancing communication between YP, family, social care, and school, whilst working with YP to co-produce coping strategies. Between November 2016 and June 2021, 39 YP (61.5% male) aged 10 to 15 ($M = 12.74$, $SD = 1.60$) received BoT support over a period lasting between 4 months to 2.5

CONTACT WITH THE AUTHORS

BUKET KARA. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton Westlaine House, Falmer, Brighton, BN1 9PH, United Kingdom. Email address: B.Kara@brighton.ac.uk

¹ National Lottery Community Fund.

	<p>years ($M = 14$ months, $SD = 6.8$ months). Using a mixed-methods design, this paper explored the BoT implementation. YP completed questionnaires before and after BoT. Triangulation interviews were conducted with a randomly selected YP, foster parent and the Resilience Coach. Results showed the benefit of equipping YP with 'resilient moves' and joining up systems to work together and better support YP and families. YP reported reduced difficulties, improved strengths (i.e., prosocial behaviour) and educational outcomes. This helped build resilience and reduce the risk of permanent exclusions from school. Policy and practice implications for children in care are discussed.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: niños en tutela; resiliencia; intervención; exclusión escolar; pedagogía social</p>	<p>RESUMEN: Este documento se centra en un proyecto de intervención, Back on Track (BoT), implementado como parte del programa Resilience Revolution: HeadStart Blackpool (RR:HS) en el Reino Unido. Si bien es un famoso centro vacacional familiar, Blackpool es también una de las ciudades más desfavorecidas de Inglaterra. Esto hace que la vida de los jóvenes (YP) sea un desafío para mantener el bienestar y alcanzar su potencial. Blackpool también tiene una proporción superior a la media y creciente de niños bajo tutela. Corren un mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental y de ser excluidos permanentemente de la escuela. BoT tenía como objetivo apoyar a los niños acogidos que han sido referidos por escuelas a trabajadores sociales al proyecto por tener problemas emocionales y de comportamiento. Como consecuencia de sus dificultades, estaban en riesgo de exclusión permanente de la escuela. La intervención se basó en un enfoque pedagógico social y Terapia Resiliente. Los entrenadores de resiliencia (es decir, profesionales del bienestar) tenían el papel de mejorar la comunicación entre YP, la familia, la atención social y la escuela, mientras trabajaban con YP para coproducir estrategias de afrontamiento. Entre noviembre de 2016 y junio de 2021, 39 YP (61.5% hombres) de 10 a 15 años ($M = 12.74$, $SD = 1.60$) recibieron apoyo de BoT durante un período que duró entre 4 meses y 2.5 años ($M = 14$ meses, $SD = 6.8$ meses). Usando un diseño de métodos mixtos, este documento exploró la implementación de BoT. YP completó cuestionarios antes y después de BoT. Se realizaron entrevistas de triangulación con un YP seleccionado al azar, un padre adoptivo y el Entrenador de Resiliencia. Los resultados mostraron el beneficio de equipar a YP con 'movimientos resilientes' y unir sistemas para trabajar juntos y brindar un mejor apoyo a YP y sus familias. YP informó dificultades reducidas, fortalezas mejoradas (es decir, comportamiento prosocial) y resultados educativos. Esto ayudó a desarrollar resiliencia y reducir el riesgo de exclusiones permanentes de la escuela. Se discuten las implicaciones políticas y prácticas para los niños bajo cuidado.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: crianças em acolhimento; resiliência; intervenção; exclusão escolar; pedagogia social</p>	<p>RESUMO: Este artigo se concentra em um projeto de intervenção, Back on Track (BoT), implementado como parte do programa Resilience Revolution: HeadStart Blackpool (RR:HS) no Reino Unido. Embora seja uma famosa estância de férias familiar, Blackpool é também uma das cidades mais carentes da Inglaterra. Isso torna a vida desafiadora para os jovens (YP) manterem o bem-estar e alcançarem seu potencial. Blackpool também tem uma proporção acima da média e crescente de crianças sob cuidados. Eles correm maior risco de desenvolver dificuldades de saúde mental e de serem permanentemente excluídos da escola. O BoT teve como objetivo apoiar crianças acolhidas que foram encaminhadas por escolas ou assistentes sociais para o projeto por terem problemas emocionais e comportamentais. Em consequência de suas dificuldades, corriam o risco de exclusão permanente da escola. A intervenção foi alicerçada numa abordagem sociopedagógica e na Terapia Resiliente. Os treinadores de resiliência (ou seja, profissionais de bem-estar) tiveram o papel de melhorar a comunicação entre YP, família, assistência social e escola, enquanto trabalhavam com YP para co-produzir estratégias de enfrentamento. Entre novembro de 2016 e junho de 2021, 39 YP (61.5% do sexo masculino) com idades entre 10 e 15 anos ($M = 12.74$, $SD = 1.60$) receberam suporte BoT por um período de 4 meses a 2.5 anos ($M = 14$ meses, $SD = 6.8$ meses). Usando um design de métodos mistos, este artigo explorou a implementação de BoT. YP completou questionários antes e depois do BoT. As entrevistas de triangulação foram realizadas com um YP selecionado aleatoriamente, pai adotivo e o treinador de resiliência. Os resultados mostraram o benefício de equipar o YP com 'movimentos resilientes' e unir sistemas para trabalhar juntos e apoiar melhor o YP e as famílias. YP relatou dificuldades reduzidas, pontos fortes melhorados (ou seja, comportamento pró-social) e resultados educacionais. Isso ajudou a construir resiliência e reduzir o risco de exclusões permanentes da escola. As implicações de políticas e práticas para crianças sob cuidados são discutidas.</p>

Introduction

Children in the care system experience gross social disadvantage across the systems surrounding them, which threatens their social inclusion, and

consequently, their life expectancy and wellbeing (Petrie *et al.*, 2006). Compared to their peers in the general population, children in care system, that is to say, 'looked after children and young people (LACY)' in the UK, have poorer educational,

physical and mental health outcomes and engage more in risk-taking behaviours, such as smoking, alcohol and drug misuse, as well as early and unprotected sexual activity (NSPCC, 2021; Simkiss, 2012). The consequences extend beyond adolescence, making LACYP more likely to experience homelessness, unemployment, convictions, poor physical and mental health, as well as barriers to social mobility (Viner & Taylor, 2005). This emphasises the need to tackle the inequalities and challenges that children in care face and support them not just to survive but to thrive and reach their full potential. Building a better care system and strengthening the social care workforce are essential to improve outcomes (Rahilly & Hendry, 2014). Also important is to design and implement effective interventions that promote resilience in children in care and build more supportive ecological systems surrounding them. Back on Track (BoT) was designed and led from this perspective.

Children in Care in England

Since 2008, the number of LACYP in England has been steadily increasing annually, reaching approximately 120,000 children in 2018-2019 (Department of Education - DfE, 2019a). The rate of LACYP per 10,000 of the under-18 population in England was reported as 65.4 (i.e., 65 YP per 10,000) in 2019, meaning that the number of LACYP has been growing faster compared to the growth of the child population in England. Statistics show that male, Black and mixed ethnicity children were more likely to be in care than others (DfE, 2019a). The majority of CYP (63%) in England went into care as they were identified as being exposed to abuse or neglect, while family dysfunction (14%) and acute stress/crisis (8%) were also frequently reported reasons (DfE, 2019a). The most common placement for a LACYP was living with foster carers (72%), and then residential accommodation (14%), such as residential schools, children's homes, and semi-independent living, whereas for 7% placement with parents and for 8% other placements were reported (DfE, 2019a). A significant minority of LACYP (10%) had multiple care placements (i.e., three or more) in a 12-month period, which would probably place extra stresses on them and lead to poor behavioural outcomes (Rubin *et al.*, 2007). The psychological and educational outcomes for LACYP were also alarming (DfE, 2019a). The proportion of LACYP receiving a diagnosis of a mental health disorder was 45% (compared to 10% of the general population), suggesting the vital need for mental health support for these children (DfE, 2019a). LACYP were also less likely to do well in school. In 2019,

the average attainment score (i.e., 'Attainment 8') for LACYP in England was 19.1 compared to 44.6 for their peers in the general population (DfE, 2020a). Moreover, LACYP (27%) were nine times more likely to have special educational needs compared to the general child population (3.1%) in England, mostly through risk mitigation in relation to emotional and social behaviour (e.g., Education and Health Care Plan - EHCP). Life after school was further challenging for many care leavers, with 35% aged 19 not in education, training or employment, whereas amongst the general population of their peers only 11% of 18-year-old and 13% of 19-24-year-olds were out of education, training or employment (DfE, 2019a; 2020b).

These worrying statistics demonstrate the critical need to provide social and emotional support to children in care system, particularly in areas where the proportion of LACYP is higher. Blackpool, a seaside town in the Northwest of England, is one of these areas, with higher and increasing rates per 10,000 of LACYP (197) in comparison to the regional (94) and national averages (65) in 2019 (DfE, 2019a). This is also an area where resilience-building approaches have been embedded across the town since 2016 as a part of the UK's HeadStart programme, known as the 'Resilience Revolution' with its community inspired name.

Blackpool's Resilience Revolution and Back on Track

Whilst being a famous family holiday resort with wonderful beaches, Blackpool is one of the most socio-economically deprived towns in England. It has higher levels of poverty, unemployment, physical and mental health issues, self-harm and suicide rates, poorer educational outcomes and, overall, a lower life expectancy compared to the national average (for statistics across different outcomes in 2018-2020 period, see Public Health England, 2021). This makes life challenging for its residents and especially young people (YP). Therefore, Blackpool was chosen as one of the six areas across the UK to implement the HeadStart programme. Funded by the National Lottery Community Fund (2021), the programme aims to improve mental health and wellbeing of 10-to-16-year-old YP and prevent mental health difficulties from developing. With this overarching goal, Blackpool's HeadStart was launched by Blackpool Council in 2016 and established partnerships with other key stakeholders, organisations, services, and individuals. These included the Centre of Resilience for Social Justice at the University of Brighton and Boingboing Resilience Community Interest Company based in Blackpool

and Brighton with Blackpool's YP, communities, and schools involved as co-leaders of the programme. The Blackpool community named this collaboration the Resilience Revolution, reflecting the transformative approach of the programme. Grounded in Resilient Therapy (Hart *et al.*, 2007), the Resilience Revolution: Blackpool HeadStart (RR:HS) adopts a social justice-oriented understanding of resilience, i.e. it acknowledges the role of systemic and structural inequalities that cause or worsen the adversities YP (and the Blackpool community) face, and aims to mobilise stakeholders for collective action to tackle inequalities and transform the broken systems. In other words, the RR:HS aims to support individuals in 'beating the odds' for themselves whilst also 'changing the odds' for the whole community.

Offered as a part of the RR:HS, BoT provided support to children in care (in Blackpool, we call them 'Our Children'), who have been referred by schools and/or social workers for having emotional and behavioural difficulties at school. In line with the principles of social pedagogy (Eichsteller & Holthoff, 2011), BoT proposed a holistic way to facilitate social change by nurturing learning, well-being, empowerment, and relationships both at the individual and wider level. The aim was to help YP build resilience and establish supportive ecological systems around them so that they would not be excluded from school. Resilience Coaches (RCs), i.e., wellbeing practitioners trained in Resilient Therapy (Hart *et al.*, 2007) and the Academic Resilience Approach (ARA; Hart & Williams, 2014), worked alongside the young person, school, parent/carers, social workers and the wider community over a period of 6 months to 2.5 years. Hence, the role of the RCs was two-fold: to help YP to co-produce individual coping strategies and build resilience, and to enhance communication across the systems (e.g., home, education, social care) in order to establish a supportive environment for YP to thrive. On the individual level, the RCs developed a new holistic practice based on the Resilience Framework (Hart *et al.*, 2007) to build resilience in YP. The Resilience Framework includes 42 everyday actions called 'resilient moves', under five domains (i.e., basics, belonging, learning, coping, and core self) that are relevant to the resilience of YP (Boingoing, 2021). YP and RCs identified the resilient moves that YP could practice and add to their behavioural repertoire, and worked towards them over the duration of the BoT support. On the systems level, the RCs connected the systems (e.g., home, education, social care) surrounding the YP to provide holistic support to Our Children and advocate for their rights and wellbeing.

1. Justification and objectives

To summarise, Our Children are more likely to have mental health difficulties, special educational needs, and poor educational outcomes, which could lead to permanent exclusions from school and lifelong adversities, such as entering the criminal justice system (the school-to-prison pipeline), convictions, and poverty (Skiba *et al.*, 2014; Viner & Taylor, 2005). Grounded in Resilient Therapy (Hart *et al.*, 2007) and underpinned by multi-systemic processes, BoT aimed to provide holistic support to Our Children (in care) to help them build resilience, whilst also facilitating communication across different systems (e.g., home, school, social care) to work together for the benefit of YP.

This paper seeks to explore whether taking part in BoT 1) helped to reduce the difficulties experienced by Our Children and to improve their strengths - such as prosocial behaviour - and 2) improved their educational outcome and their likelihood of remaining in mainstream education, where appropriate. We predicted that, after receiving BoT support, YP would report greater strengths and lower difficulties as an indicator of improved mental health. We also expected that BoT would help YP to improve their educational outcomes: such as increased attendance, lower number of fixed-term exclusions and, more importantly, the absence of permanent exclusions.

2. Methods

Research Design

A mixed-method design was utilized in the study, in which quantitative and qualitative techniques are used in conjunction, enabling the researchers to obtain or use data from various sources and integrate information into a coherent whole (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Accordingly, quantitative data was utilised to track any changes in behavioural and educational outcomes before and after receiving BoT support, and qualitative data provided information about underlying mechanisms driving the change. Triangulation interviews (Moon, 2019) were conducted with a YP and their foster parent and RC to converge information from different sources and to develop a comprehensive understanding of how BoT supported the YP.

Participants

Between November 2016 and June 2021, 44 YP were referred for BoT support. Among them, three YP did not engage with the project, and one

young person was excluded from school after the submission of the referral form, but before the RC started working with them. The remaining 39 YP (61.5% male) were aged between 10 and 15 ($M = 12.74$, $SD = 1.60$) at the time of referral. The average duration of support was 14 months ($SD = 6.8$ months; range = 4 to 30.5 months).

Demographic data obtained from the Local Authority showed that the vast majority of YP ($n = 32$) were White British, one had another White background, and one had mixed White British and Black Caribbean background. Ethnicity data was not available for five YP. The majority of YP ($n = 32$) spoke English as their first language, except two whose first language were Bengali and Latvian, respectively, and there were five YP for whom the data was unavailable. In regard to the economic status of the family, the Income Deprivation Affecting Children Index (IDACI; Ministry of Housing, Communities and Local Government, 2019) was used. IDACI provides an income deprivation rank based on the postcode where YP resided, ranging from 1 (the most deprived 10%) to 10. In our sample, IDACI scores ranged between 1 and 8 with a mean of 1.82 ($SD = 1.55$). Also, 65.6% of the YP ($n = 32$) were receiving special educational needs (SEN) support.

A randomly chosen YP and her foster parent and RC also participated in the study via interviews. The YP was an 11 year old female with a White British background. She was referred to BoT in November 2018 and received support for 15 months. She lived with her current foster carers since she was 3, along with her 2-year older biological sister. She had an Education, Health and Care (EHC) plan at school. The foster parent was a White female. The IDACI score for their postcode was 7. The RC (female, White) had worked for the RR:HS since its launch, was trained in Resilient Therapy (Hart *et al.*, 2007), and had years of experience in working with disadvantaged YP, parents, schools and communities.

Procedure

Ethical approval was given by the Institutional Review Board of the University of Brighton (Life, Health, and Physical Sciences Cross School Research Ethics Committee). All participating YP provided verbal assent, and written consent was also provided from the YP's carers. A foster mother and a RC who participated in the study also provided their written consent. Before data collection, all participants were informed about the confidentiality of their answers as well as their right to withdraw from the study.

Before and after taking part in BoT, YP, including those with special educational needs,

completed questionnaires on their own in the school with the assistance of RCs. The completion time was 10 minutes. YP also set and worked towards goals with their RCs and identified the areas they wanted to address and work on, which were rated before and after taking part in the project.

In February 2020, triangulation interviews were conducted by co-author BK with a randomly selected young person, who had received support in the previous year, and her foster mother and RC. The young person and the RC attended the interview in a silent room at the Resilience Revolution headquarters, while the foster mother preferred a home visit. The interview length was approximately 15 minutes for the young person, 55 minutes for the parent, and 90 minutes for the RC. The interviews were recorded using an encrypted recording device and later transcribed by the authors.

Measures

Quantitative measures. Table 1 presents descriptive statistics and internal consistency (where applicable) for the study variables and the statistical analysis results.

YP's demographic (e.g., gender, IDACI) and educational data (e.g., school attendance and exclusion records) were obtained from the Local Authority.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2001) was administered to the YP before and after BoT, to explore whether or not the support had helped the YP to build their strengths and reduce the difficulties they experienced. The SDQ is a short questionnaire, validated for YP aged between 11 and 17. It incorporates five subscales assessed on 25 items (5 items per subscale), evaluating difficulties on four subscales (i.e., Emotional symptoms, Conduct problems, Hyperactivity/inattention, Peer relationship problems) and one strength subscale (i.e., Prosocial behaviour). The difficulties subscales can also be combined to receive a total difficulty scale. The questionnaire also includes an impact supplement with five items to evaluate the impact of these difficulties on various areas of YP's life, e.g., home or school environments. In the current study, the Conduct problems subscale was excluded from analysis due to low internal consistency.

To monitor the progress of the intervention, the Goal Based Outcomes tool (GBOS; Law & Jacob, 2015) was used. GBOs are often used in a therapeutic setting, allowing practitioners and YP to identify goals for the areas in which they wanted to see improvement, and monitor their progress

towards reaching that goal. In the current project, the GBOs were completed on a one-to-one basis with YP, setting multiple goals and checking progress regularly on a 0-to-10 scale, where 0 means the goal has not been met in any way, and 10 means the goal has been met completely.

Qualitative tools. Semi-structured interviews were used to explore the YP's experiences in the home and school environment, challenges faced, and the role of RR:HS and BoT involvement.

Data Analysis

Quantitative data analysis was performed using IBM SPSS Statistics 26.0 for Windows. A repeated measures analysis of variance (ANOVA) to

examine the changes in YP's scores before and after receiving BoT support. The differences in the strengths and difficulties experienced by YP were examined across two time points, before and after BoT. Effect sizes were calculated as partial eta squared (Richardson, 2011). We then calculated the validated cut-off scores for SDQ scales to identify the proportion of YP who reported above threshold (borderline and clinical range) levels in the reported strengths and difficulties before and after receiving BoT support. The cut-off scores are provided based on a representative UK sample and available online on SDQ website (Youth in Mind, 2016).

The qualitative data collected from a YP, her foster mother and the RC were used to create narrative summaries to present the data.

Table 1. Descriptive Statistics, Internal Consistency, and Statistical Analysis Results

	Before BoT					After BoT					F	df	p	η_p^2
	α	M	SD	Min	Max	α	M	SD	Min	Max				
Emotional symptoms (0-10)	.82	4.87	2.79	1	10	.79	3.48	2.57	0	9	5.12	22	.03	.19
Hyperactivity (0-10)	.45	6.35	2.29	2	10	.65	5.09	2.11	0	9	7.03	22	.02	.24
Peer problems (0-10)	.70	3.48	2.56	0	8	.66	3.30	2.36	0	8	0.09	22	.77	.00
Total difficulties (0-40)	.74	18.78	5.58	7	31	.86	15.26	6.78	3	29	6.35	22	.02	.22
Impact (0-10)	.54	2.89	1.99	0	6	.83	1.41	2.42	0	8	6.04	18	.02	.25
Prosocial behaviour (0-10)	.51	6.35	1.58	2	9	.65	7.35	1.92	4	10	5.27	22	.03	.19
GBOs (0-10)	-	3.71	2.87	0	10	-	7.31	2.80	0	10	80.03	41	.00	.66
School absence (%)	-	88.29	13.82	40	100	-	82.17	20.00	37	100	2.75	21	.11	.12
School suspension (days)	-	3.52	4.82	0	14	-	2.89	4.34	0	14	0.29	22	.60	.01

Notes: BoT = Back on Track. GBOs = Goal based outcomes.

3. Results

Quantitative Findings

Strengths and difficulties. YP reported significant improvements in emotional problems and hyperactivity after BoT (see Table 1). More than half of the YP (52%) reported improvement in their emotional difficulties, and the average decrease in the reported emotional difficulties was 29%. Three out of four YP (74%) reported lower hyperactivity

problems, with an overall decrease of 20% in the reported scores over time. Overall, the difficulties they experienced and the impact of these difficulties had on the different areas of their lives (i.e., family, leisure, classroom, and friendships) significantly decreased after BoT. Sixty-five percent of YP reported improvement in their total difficulties score, with an average decrease of 19% in their scores. Similarly, 68% of YP rated the impact of the difficulties on areas of their lives (i.e., family, leisure, classroom, and friendships) lower, and the

average decrease reported was 16%. Moreover, YP reported increased prosocial behaviour after BoT. The proportion of YP reporting improved prosocial behaviour was 65%, and the average increase in prosocial behaviour score across time was 16%.

Next, we used validated cut-off scores (Youth in Mind, 2016) to identify YP in our sample who had normal and above threshold (borderline or clinical range) levels in the reported strength

and difficulties before and after BoT (see Table 2). Findings showed a decrease in the proportion of YP who reported above threshold levels of difficulties on all subscales, including emotional difficulties, hyperactivity, peer problems, as well as the combination of these scales (i.e., total difficulties) after BoT. Similarly, less YP reported that these difficulties had serious (above threshold level) impact on their lives. In addition, less YP reported below threshold prosocial behaviour.

Table 2. The Proportion of Young People Reporting Normal and Above Threshold Scores on SDQ

	Before BoT			After BoT		
	Normal	Borderline	Clinical	Normal	Borderline	Clinical
Emotional symptoms	56.5	13.0	30.4	73.9	13.0	13.0
Hyperactivity	34.8	8.7	56.4	52.2	26.1	21.6
Peer problems	52.2	26.0	21.7	60.9	17.4	21.7
Total difficulties	26.1	34.7	39.1	52.3	26.0	21.6
Impact	15.8	10.5	73.8	63.6	9.1	27.2
Prosocial behaviour	73.9	21.7	4.3	78.2	17.4	4.3

Goal-based outcomes (GBOs). YP's GBO scores were explored to monitor the progress of the intervention and see whether YP came closer to reaching their goals at the end of the support. In total, 42 goals were recorded for 15 YP. The number of goals identified for each young person ranged from 1 to 6 goals, with an average of 3 goals ($M = 2.80$, $SD = 1.37$).

Each goal was related to at least one resilient domain outlined in the Resilience Framework (Hart et al., 2007). A closer look at the data showed that 31 goals referred to the resilient moves in learning, 7 to coping, 6 to core-self, 4 to belonging, and 1 referred to basics domain aspects of the framework. In Table 3, a sample goal from each domain is presented.

Table 3. Sample Goals for the Resilience Framework Domains

Domain	Sample Goal
Learning	"(I want) to get better at my timetables."
Core-self	"To have more confidence in myself."
Coping	"To be more positive about situations."
Belonging	"To have more friends in school."
Basics	"To be happy in my new home."

Before and after receiving BoT, YP's scores for 62% of the goals changed by more than the reliable change index of 2.45 or the meaningful change value of 3; a value above these is considered not to be due to random fluctuation or due to measurement error and to represent a quality change in YP's progress (Edbrooke-Childs et al., 2015). Changes in the GBOs were analysed by comparing the ratings YP reported when the goal was first set and when it was completed. Results showed that, at the end of their support, YP rated themselves significantly closer to reaching their goals (see Table 1).

Educational outcomes. School absence and exclusion data were available for 20 and 21 YP, respectively. Changes were explored in relation to YP's school attendance and exclusion before and after they took part in BoT (for statistics, see Table 1). Even though there was an increase in school absence rates in the second assessment, this increase was not statistically significant, meaning that absence rates were similar before and after receiving BoT support. Fixed term exclusion records were also similar before and after BoT. Meanwhile, none of the YP was permanently excluded from their school during and after the support.

After BoT support, 87% of YP remained in a mainstream school setting, whereas 13% moved to

Educational Diversity (a pupil referral unit) with an alternative provision setting for special educational needs and disability (SEND) for more appropriate support.

Qualitative Findings

Narrative summaries were used to present the data, driven solely from the triangulation interviews with the young person, foster mother, and RC.

Narrative summary for Young Person. Emma (the YP's pseudonym) described living with her foster parents and younger siblings. She reported that she used to argue with her younger sister a lot and to some extent her brother. At school, she reported having difficulties making friends and getting on with people, and she said that she bullied some people. She related this to feeling stressed and finding it difficult to talk to people about it. She described coming to be involved in Headstart via her foster mother linking her up with a Resilience Coach (RC).

Emma described that her involvement with Headstart included taking part in a range of activities with the RC such as bowling, going to places for snacks and cooking. As a result, she said she now spends less time on her tablet, which meant that she started spending more quality time with her family. The RC introduced her to the Resilience Framework, which she now looks at every day. She has found talking to the RC about the resilient moves and trying them out particularly helpful. Consequently, Emma now feels more able to speak to people at home and school constructively when she is feeling stressed rather than argue or bully people. She feels more able to ask for help and is making more friends. Whilst at one point Emma gave some indication that this started to some extent before beginning involvement with Headstart, the main message from her account was that these social skills developed during, and as a result of, her involvement.

"I started being nice. There is a girl that came back to school, and I kept like bullying her, like picking on her, but now I stopped since I've seen my Resilience Coach. Now, we've just started being best friends again."

Narrative summary for Foster Mother. Anne (the pseudonym for Emma's Foster Mother) has been Emma's foster mother for nearly nine years. Anne describes their home life as chaotic and crowded, with Emma seeking constant attention and experiencing major emotional outbursts. She

also reported that Emma suffers from traumatic early childhood experiences, as well as global development delay, attachment problems and sensory process relating to autism. These led to difficulties in Emma regulating her emotions and behaviours, forming and managing relationships and leaving the house: particularly when visiting new places. Anne reported that at school, Emma experienced multiple exclusions in Year 4 and was on the edge of exclusion when she started receiving support from the HeadStart team. At the time of the interview, Emma had an Education, Health and Care (EHC) plan at school, which means she needs more support than is available through special educational needs support. Anne's ongoing view is that Emma would be better supported in a non-mainstream, special needs school.

Anne learned about the HeadStart programme through a social worker some years ago and waited until Emma was 10 years old to receive support. She described Emma's initial engagement with BoT and her RC as apprehensive due to her complex issues. But in time, Emma formed an attachment and a great relationship with her RC, and she enjoyed being part of the programme. The foster mother reported that this was a result of careful planning of the activities and delivery strategy with respect to Emma's needs. In addition, the RC organised activities to boost Emma's self-esteem. Emma and the RC worked on the Resilience Framework, which Emma keeps with her all the time and used it to regulate her anger. Anne reported that Emma got better at controlling her anger, that she talks more about her emotions, and has started having better relationships at home. Foster mother Anne also appreciated that the RC supported her through meetings with schools. By observing the RC's interaction with Emma, Anne developed a new understanding of how to communicate better with Emma, and she adopted the RC's one-to-one approach when interacting with Emma.

Anne expressed some concerns about the sudden end of the support and how it was communicated, but her overall view was that support such as that offered by HeadStart is vital for children and families in Blackpool.

"If you weren't around, where would we be? The Resilience Coach's been vital in helping and supporting my child and all of us as a family, with school and everything else. (...) You've done wonders with not just my child but probably all the other children as well."

"[BoT] worked massively on her anger issues, I do think that has helped greatly her anger. (...) It's (BoT)

made a lot for us because our Resilience Coach has also supported me in meetings, she's come along with me, stood by my side and spoke about my daughter and praised her highly, and recommended things for her within the school setting. So for me it's good that I've had another person on board that knows my daughter's needs."

Narrative summary for the Resilience Coach.

Stacy learned about Headstart (HS) at college, from her tutor on a degree course. She later engaged with HeadStart as a Resilience Coach (RC) and provided group or one-to-one support to YP and families in different HS projects.

When she started working with Emma, Stacy considered that the school and the foster parents underestimated Emma's abilities. They did not expect Emma to perform well in SATs and cope in a mainstream school. According to Stacy, with BoT support, Emma was able to build self-confidence and self-worth, and she started believing in herself. Stacy reported that she introduced activities that would boost Emma's self-esteem and confidence, and conversations were weaved into these activities. This gave Emma a safe space to open up and talk about issues that concerned her, such as her relationship with her sister. Stacy also noticed Emma's talent in singing, and she encouraged Emma to foster her talent. By joining a choir at school, Emma also raised her profile and gained a more positive view at school. All these brought empowerment, improved wellbeing, less volatile behaviour, better relationships, and new friendships in high school. Even though there had been anticipatory anxiety and reaction to school change, these responses disappeared in a short time. Indeed, Stacy thought Emma settled well in the high school.

Stacy also stated that she engaged with foster mother Anne to broaden her understanding on why Emma might behave in certain ways and encouraged empathy. In response, she said that she observed Anne's attitude toward Emma soften. Stacy also noticed some changes in school staff, where they were making progress in understanding the impact of Emma's previous traumatic experiences on her wellbeing and behaviour, and in addressing this issue to help Emma. School staff also then started communicating more with Stacy.

Altogether, Stacy hoped that HS had been planting seeds, to introduce a different way of thinking that helps people to cope with life, and that the impact of BoT on Emma would continue to carry on.

"I've noticed that [Emma] was willing to expect more of herself, that she wasn't being written off, that she

could manage school. And I think that changed her behaviour. She became less volatile and more content in school."

"[Emma] looked more empowered, and she would say, 'I think I can do this' and she did in the end. (...) I think she's got more self-worth and more, she believes in herself more."

4. Discussion and conclusions

Children in care are often exposed to many adversities, challenges, and social inequalities (Skiba *et al.*, 2014; Viner & Taylor, 2005), and the cumulative impact of these experiences often worsen their well-being and life expectancy (Fergus & Zimmerman, 2005; Petrie *et al.*, 2006). BoT explored new ways to support Our Children (children in care) in Blackpool, working with multiple systems such as schools, parents/carers and social workers. Our study used a mixed-methods design to explore the effectiveness of BoT in supporting YP, and the results confirmed our predictions. After BoT, YP reported a higher level of strengths (i.e., prosocial behaviour) and a lower level of emotional and behavioural difficulties. Also, they felt the impact of these difficulties on their lives (at home, school, etc.) to a lesser extent. YP also felt significantly closer to reaching their goals, which were about building their resilience. These findings were supported by the narratives provided by the YP, foster parent and RC, highlighting improvements in attitudes and behaviour at home (e.g., better relationship with the sibling, less aggressive behaviour) and at school (e.g., reduced bullying behaviour), as well as in personal skills and assets (e.g., self-esteem, coping skills). With regard to educational outcomes, even though their school absence and fixed term exclusion rates were insignificantly elevated, this reflected a normative trend (DfE, 2020c; 2020d). Notably, none of the YP were permanently excluded from school. Altogether, the findings indicated that BoT was successful in achieving its aims.

The reasons behind this success are various, starting with BoT's strong theoretical background. Grounded in a social pedagogical approach (Eichsteller & Holthoff, 2011) and Resilient Therapy (Hart *et al.*, 2007), BoT supported Our Children in 'beating the odds' by promoting their resilience and equipping them to overcome emotional and behavioural difficulties. At least to a small extent it also helped, in relation to individual children, in 'changing the odds' by challenging and transforming the systems surrounding the YP, including the

wider school context and how systems work together. Eichsteller and Holthoff (2011) depict the diamond model to present the key principles of a social pedagogical approach: 'wellbeing' as a multi-dimensional and holistic experience, 'learning' by facilitating a YP's capacity to think for themselves, authentic and trusting 'relationship' between YP and professionals, and 'empowerment' through a YP's active engagement in their own life and within society. Diamond is a metaphor to describe that all YP have a diamond in them, regardless of their actions or experiences, and a social pedagogue should aim to help YP polish the inner diamond so that it shines brightly. The narrative summaries of the research clearly showed that BoT helped the young person to get her diamond to shine as brightly as it can.

The interviews highlighted the vital role of the RC in enhancing the communication between the young person, her foster mother, the school, and her social worker. The foster mother and the RC worked together to plan activities that would meet the young person's needs. This provided opportunities for them to address communication issues between the young person and their foster mother, whereby the foster mother increased her empathetic interaction with the young person. The foster mother was delighted about the RC's support in school meetings, advocating for their rights. These meetings triggered a perspective shift in schools, where staff became more aware of the impact of the trauma the young person experienced on her emotional and behavioural difficulties. Along with changes happening at home (e.g., the foster mother developing a more positive attitude towards the young person), the RC observed a system change in schools as they became more trauma-informed and changed their perspectives about 'trouble-making' YP. This suggests that BoT might indirectly helped other children in care in schools by changing the staff's approach towards them. At the heart of this change is the experiential learning facilitated by the RCs through child advocacy and interactions across the systems. Advocacy is a requisite to strengthening the care workforce and improving practice (Rahilly & Hendry, 2014). It ensures that the young person's (and their family's) voices are heard by the professionals and generates more supportive interactions and relationships.

Whilst individual children and the systems immediately surrounding them were clearly impacted by BoT it is unclear as to what effect BoT had on wider systems change in Blackpool. It should be acknowledged that the RR:HS already had strong and trusting relationships with schools, which enabled BoT to be implemented

with success. Elsewhere, we have reported that there was a culture shift and system change in Blackpool's schools related to embedding resilience-building approaches (see Chapter 3: The Revolution in Schools in the annual report; HeadStart, 2020). However, this probably did not start with BoT per se, but emerged as a result of all the activities, such as other targeted support offers (HeadStart Blackpool, 2020; Kara *et al.*, 2021) and the implementation of the Academic Resilience Approach (ARA; Hart & Williams, 2014), a whole-school based community development model. The RCs were trained in the ARA and committed to working together with schools to improve the outcomes for YP through a self-improving, resilient education system. YP have been active agents of the transformation process, coming together as the 'Resilience Committees' or for engaging with activism and resilience building activities in schools, whereas thousands of school staff have received resilience training and learned about the whole-school approach (HeadStart Blackpool, 2020). BoT was implemented as part of this social movement and transformation process and generated positive outcomes for Our Children. It is now delivered by Blackpool Council to every one of Our Children in Year 6 (age 11), a critical and often challenging period as YP prepare transitioning to high school, which predicts wellbeing and attainment later in life (West *et al.*, 2010).

This research was designed and implemented by adopting a co-production approach (Banks *et al.*, 2018). Co-production brings the synthesis of academic research experience and practical knowledge and 'lived expertise' of the community. In line with this, the research team was formed by academic researchers, the Local Authority's research staff, practitioners, and a young apprentice who was a former BoT YP participant. Another strength was utilising both qualitative and quantitative data from multiple respondents (i.e., young people and teaching staff), helping us to explore the impact of BoT more in depth and breadth. However, our research had also limitations, such as small sample size, lack of a control group, and lack of follow-up data to examine the impact of BoT longitudinally. The intervention itself also did not target supporting practitioners and families to change the odds to any significant extent.

In conclusion, we endorse that, with a social pedagogical approach and a committed team, BoT can be used as a model to support children in care system. However, if wider systems change is to be achieved practitioners such as those involved in BoT need considerable support in navigating and negotiating social, educational and health systems (Hart & Aumann, 2017). They also

need considerable help with supporting families to effect change at wider systems too. Future research should investigate the implementation of BoT in other contexts and the sustainability of its impact in terms of YP's outcomes and within the system.

References

- Banks, S., Hart, A., Pahl, K., & Ward, P. (2018). *Co-producing research: A community development approach*. Policy Press.
- Boingboing. (2021). *Interactive Resilience Framework*. <https://www.boingboing.org.uk/interactive-resilience-framework>
- Department for Education. (2019a). *Children looked after in England (including adoption) year ending 31 March 2019*. <https://www.gov.uk/government/statistics/children-looked-after-in-england-including-adoption-2018-to-2019>
- Department for Education. (2019b). *Special educational needs in England: January 2019*. <https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2019>
- Department for Education. (2020a). *Outcomes for children looked after by LAs: 31 March 2019*. <https://www.gov.uk/government/statistics/outcomes-for-children-looked-after-by-local-authorities-31-march-2019>
- Department for Education. (2020b). *Participation in education, training and employment: 2019*. <https://www.gov.uk/government/statistics/participation-in-education-training-and-employment-2019>
- Department for Education. (2020c). *Pupil absence in schools in England: 2018 to 2019*. <https://www.gov.uk/government/statistics/pupil-absence-in-schools-in-england-2018-to-2019>
- Department for Education. (2020d). *Permanent and fixed-period exclusions in England: 2018 to 2019*. <https://www.gov.uk/government/statistics/permanent-and-fixed-period-exclusions-in-england-2018-to-2019>
- Edbrooke-Childs, J., Jacob, J., Law, D., Deighton, J., & Wolpert, M. (2015). Interpreting standardized and idiographic outcome measures in CAMHS: What does change mean and how does it relate to functioning and experience? *Child and Adolescent Mental Health*, 20, 142-148. <https://doi.org/10.1111/camh.12107>
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 33-52). Jessica Kingsley Publishers.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Hart, A., & Aumann, K. (2017) Briefing paper: Building child and family resilience - Boingboing's resilience approach in action. Totnes: Research in Practice. <https://www.boingboing.org.uk/boingboings-resilience-approach-in-action/>
- Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient Therapy: Working with children and families*. East Sussex: Routledge.
- Hart, A., & Williams, L. (2014). *The Academic Resilience Approach*. Boingboing. <https://www.boingboing.org.uk/resilience/the-academic-resilience-approach/>
- HeadStart Blackpool. (2020). *HeadStart Blackpool annual report 2019-2020*. Blackpool Council. <https://drive.google.com/file/d/1X6GhZmPl23lCux12unuGa4Nu12TCVw1S/view>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kara, B., Morris, R., Brown, A., Wigglesworth, P., Kania, J., Hart, A., ... & Eryigit-Madzwamuse, S. (2021). Bounce Forward: A school-based prevention programme for building resilience in a socioeconomically disadvantaged context. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 599669. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.599669>
- Law, D., & Jacob, J. (2015). *Goals and Goal Based Outcomes (GBOs): Some useful information (3rd Ed)*. CAMHS Press.
- Ministry of Housing, Communities and Local Government. (2019). *English Indices of Deprivation 2019: Research report*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/833947/loD2019_Research_Report.pdf
- Moon, M. D. (2019). Triangulation: A method to increase validity, reliability, and legitimation in clinical research. *Journal of Emergency Nursing*, 45, 103-105. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2018.11.004>
- National Lottery Community Fund. (2021). HeadStart. <https://www.tnlcommunityfund.org.uk/funding/strategic-investments/headstart#section-1>
- Petrie, P., Boddy, J., & Cameron, C. (2006). *Working with Children in Care: European Perspectives: European Perspectives*. Open University Press.
- Public Health England. (2021). *Public Health Outcomes Framework*. <https://fingertips.phe.org.uk/profile/public-health-outcomes-framework/data#page/1/gid/1000049/pat/6/par/E12000002/ati/402/are/E06000009/cid/4/tbm/1>

- Rahilly, T., & Hendry, E. (eds.). (2014). *Promoting the wellbeing of children in care: messages from research*. NSPCC. <http://library.nspcc.org.uk/HeritageScripts/Hapi.dll/search2?searchTermO=C5275>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6, 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rubin, D. M., O'Reilly, A. L. R., Luan, X., & Localio, A. R. (2007). The impact of placement stability on behavioral well-being for children in foster care. *Pediatrics*, 119, 336-344. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-1995>
- Simkiss, D. (2012). Outcomes for looked after children and young people. *Paediatrics and Child Health*, 22, 388-392. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2012.05.004>
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47, 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- Viner, R. M., & Taylor, B. (2005). Adult health and social outcomes of children who have been in public care: population-based study. *Pediatrics*, 115(4), 894-899. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1311>
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25, 21-50. <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>
- Youth in Mind. (2016). *Scoring the Strengths and Difficulties Questionnaire for age 4-17 or 18+*. [https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Englishqz\(UK\)](https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Englishqz(UK))

HOW TO CITE THE ARTICLE

Hart, A., Kara, B., Morris, R.; Mezes, B.; Butler, S.; Mckenzie, C.; Gordon, R.; Cameron, J. & Eryigit-Madzwamuse, S. (2022). A social pedagogical intervention to support children in care: Back on Track. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 29-42. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.02

AUTHOR'S ADDRESS

ANGIE HART. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton. Westlain House, Falmer, Brighton, BN1 9PH, United Kingdom. Email address: A.Hart@brighton.ac.uk

BUKET KARA. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton. Westlain House, Falmer, Brighton, BN1 9PH, United Kingdom. Email address: B.Kara@brighton.ac.uk

ROCHELLE MORRIS. Blackpool Council Whitegate Manor, 261 Whitegate Drive. Blackpool, FY3 9JL, United Kingdom. Email address: Rochelle.Morris@blackpool.gov.uk

BARBARA MEZES. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton. Westlain House, Falmer, Brighton, BN1 9PH, United Kingdom. Email address: B.Mezes@brighton.ac.uk

SHARON BUTLER. Children's Services, Blackpool Council School Standards, Safeguarding and Inclusion Floor 2 Core 3, 1 Bickerstaffe Square, Talbot Rd, PO Box 4 Blackpool, FY1 3AH, United Kingdom. Email address: sharon.butler@blackpool.gov.uk

CRAIG MCKENZIE. Blackpool Council Whitegate Manor, 261 Whitegate Drive Blackpool, FY3 9JL, United Kingdom. Email address: Craig.McKenzie@blackpool.gov.uk

ROSIE GORDON. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton Westlain House, Falmer, Brighton, BN1 9PH, United Kingdom. Email address: R.Gordon3@brighton.ac.uk

JOSH CAMERON. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton Robert Dodd Building, 49 Darley Rd Eastbourne, BN20 7UR, United Kingdom. Email address: J.Cameron@brighton.ac.uk

SUNA ERYIGIT-MADZWAMUSE. School of Sport and Health Sciences, University of Brighton Westlain House, Falmer, Brighton, BN1 9PH, United Kingdom. Email address: S.Eryigit-Madzwamuse@brighton.ac.uk

ACADEMIC PROFILE

ANGIE HART is an academic and practitioner passionate about co-productive resilience research and practice, working with and alongside children, young people, families, and adults who have been failed by wider systems. She is a Professor at the University of Brighton, Director of the Centre of Resilience for Social Justice and Director of Boingboing. She comes from a disadvantaged background herself and is also the adoptive parent of three children with complex needs adopted from foster care. She co-leads the development of the 'whole town' Resilience Revolution approach in Blackpool, which puts young people at the heart of things.

BUKET KARA is a Senior Research Fellow at the School of Sport and Health Sciences, University of Brighton, where she is currently evaluating the Resilience Revolution: Blackpool HeadStart programme. Her research interests include individual, familial, and contextual risk and protective factors for children's development and well-being and evidence-based intervention programs and policies to promote resilience in children and adolescents at risk. She is a member of the Centre of Resilience for Social Justice and a volunteer at Boingboing Resilience CIC.

ROCHELLE MORRIS works in HeadStart Blackpool's research team, looking at different ways that resilience and social justice theories influence training and development in local government and community organisations. Rochelle is passionate about supporting and enabling young people to cope with transitional periods; new schools, new homes and new opportunities. She is proud to be an Independent Visitor for one of 'Our Children', the name given to young people in the care of Blackpool Local Authority. Rochelle has previously worked in Higher Education across North West UK, as a pastoral welfare officer, academic development tutor and an employability adviser.

BARBARA MEZES is a Senior Research Fellow at the School of Sport and Health Sciences, University of Brighton. Her current work focuses on evaluating the HeadStart programme in Blackpool. Dr. Mezes completed her PhD at the Spectrum Centre for Mental Health Research, Lancaster University in 2018. Her PhD project focused on understanding the personal recovery concept and recovery experiences of people with bipolar disorder. Dr. Mezes worked in clinical and community mental health settings and in voluntary capacity with children, adolescents and adults with caring responsibilities and/or mental health problems.

SHARON BUTLER is an Advanced Practitioner for the Resilience Coach Team in HeadStart Blackpool. She was born and bred in Blackpool and is passionate about making Blackpool a more Resilient Community. She has over 30 years of experience in working alongside young people and their families in a range of settings.

CRAIG MCKENZIE is an Apprentice for HeadStart Blackpool, working closely with the Resilience Coaches (i.e., well-being practitioners) supporting young people and families. Before becoming an apprentice in the programme, he received targeted support as one of 'Our Children' (this is the name Blackpool Council give for children in care) offered by HeadStart Blackpool.

ROSIE GORDON is a PhD student working with HeadStart's Research and Evaluation Team to evidence the effectiveness and sustainability of the Resilience Revolution. She is proud to say that she went to school in Blackpool; now, she wants to be able to give back to the town that nurtured her love for learning.

JOSH CAMERON is an academic at the University of Brighton. His job title is Reader in occupational therapy, health, and rehabilitation. He is passionate about getting involved with people to research and change things that matter to them. He leads the adult strand of the University of Brighton's Centre of Resilience for Social Justice. He is also a member of 'Boingboing' the resilience research and practice network. He was a co-developer of the Building Resilience for Wellbeing and Recovery course at the Sussex Recovery College. Dr. Cameron is co-leading the research evaluation of Blackpool's Resilience Revolution.

SUNA ERYIGIT-MADZWAMUSE is a social scientist and resilience researcher with social justice orientation. She works across disciplines (education, psychology, public health) and levels of a system (individual, family, school, community, and culture). She is the Deputy Director of the Centre of Resilience for Social Justice and leads the centre's work on/with children, families and schools. She is co-leading the research and evaluation of the Resilience Revolution in Blackpool.

HILANDO LUCHAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: NARRATIVAS COLECTIVAS Y PERSONALES PARA LA INCLUSIÓN DESDE EL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

WEAVING TOGETHER STRUGGLES FOR THE RIGHT TO EDUCATION:
COLLECTIVE AND PERSONAL NARRATIVES FOR INCLUSION FROM
THE SOCIAL MODEL OF DISABILITY

TECENDO LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: NARRATIVAS COLETIVAS E
PESSOAS PARA A INCLUSÃO A PARTIR DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Ignacio CALDERÓN ALMENDROS & María Teresa RASCÓN GÓMEZ
Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 31.V.2022
Fecha de revisión: 29.VI.2022
Fecha de aceptación: 01.VII.2022

PALABRAS CLAVE:

discapacidad;
discriminación por
discapacidad;
educación inclusiva;
derechos humanos;
diversidad humana

RESUMEN: El presente trabajo pretende cuestionar y contribuir a la transformación de aquellas culturas, políticas y prácticas educativas que conducen a la exclusión al devaluar las diferencias. Para ello se recuperan una serie de relatos y construcciones colectivas que abordan la diversidad humana y el derecho a la educación inclusiva, y que permiten salir de las fronteras de la normalidad, creando nuevas cartografías vitales y sociales dirigidas por el deseo. La metodología utilizada, que aúna procesos de investigación-acción participativa con investigación biográfica y narrativa, así como la envergadura del proyecto, nos permiten comprender las construcciones cotidianas y complejas así como los mecanismos de colaboración que ponen en práctica docentes, estudiantes y familias activistas que buscan el reconocimiento de la diversidad funcional en las escuelas. Las historias se entrelazan y construyen unas a otras, promoviendo saberes y acciones cargados de las experiencias duras, habitualmente invisibilizadas por la institución; esas acciones están cargadas de la emoción por promover movimientos sociales y cambios educativos. Asimismo, los resultados obtenidos evidencian que la conformación de las redes de apoyo mutuo y resistencia favorecen procesos de resiliencia, apuntan a transformaciones estructurales y actúan en beneficio de todas las personas en las escuelas.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Ignacio Calderón Almendros. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. 29071-Málaga (España). E-mail: ica@uma.es

KEYWORDS: disability; disability discrimination; inclusive education; human rights; human diversity	ABSTRACT: This paper aims to question and contribute to the transformation of those cultures, policies and educational practices that lead schools to exclude some students by devaluing differences. With this intention, we have collated a series of stories and collective narratives that address human diversity and the right to inclusive education. They allow us to escape the new frontiers of normality, creating vital and social cartographies motivated by desire for change. The methodology used combines participatory action-research processes with biographical and narrative research. The scope of the project, combined with these processes, allow us to understand the daily and complex constructions as well as the collaborative mechanisms put into practice by teachers, students and activist families who seek recognition of all kinds of abilities in schools. The stories are intertwined and build upon each other, promoting knowledge and actions that draw upon difficult experiences, usually made invisible by the institution. These actions are full of emotion to promote social movements and educational changes. Likewise, the results obtained show that the formation of networks of mutual support and resistance favor resilience processes, pointing towards structural transformations and act for the benefit of all people in schools.
PALVRAS-CHAVE: deficiência; discriminação da pessoa com deficiência; Educação inclusiva; direitos humanos; diversidade humana	RESUMO: Este artigo visa questionar e contribuir para a transformação das culturas, políticas e práticas educativas que levam à exclusão ao desvalorizar as diferenças. Para isso, recupera-se uma série de relatos e construções coletivas que abordam a diversidade humana e o direito à educação inclusiva, assim como nos permitem ir além das fronteiras da normalidade, criando novas cartografias vitais e sociais dirigidas pelo desejo. A metodologia utilizada combina processos de pesquisa-ação participativa com pesquisa biográfica e narrativa, com vistas a ampliar o alcance do projeto para compreender as construções cotidianas e complexas, bem como os mecanismos de colaboração postos em prática por professores, alunos e ativistas, famílias que buscam pelo reconhecimento da diversidade funcional nas escolas. As histórias se entrecruzam e se constroem, promovendo saberes e ações carregados de experiências duras, geralmente invisibilizadas pela instituição; tais ações estão carregadas da emoção de promover movimentos sociais e transformações educativas. Dessa forma, os resultados obtidos mostram que a formação de redes de apoio e resistência mútuos favorecem os processos de resiliência, apontam para transformações estruturais e atuam em benefício de todas as pessoas nas escolas.

Introducción

A lo largo de la historia hemos asistido a continuas luchas sociales por los derechos humanos y la justicia social con el fin de asegurar la inclusión de todas las personas, especialmente de aquellas pertenecientes a los sectores más vulnerables. Uno de los colectivos sociales más excluidos es el de las personas nombradas por la discapacidad. El activismo del colectivo ha logrado grandes avances en el terreno de los derechos humanos, y ha ejercido una influencia fundamental en la modificación del imaginario colectivo, ampliando y enriqueciendo las concepciones sociales que existían en torno a la (dis)capacidad, pero también aquello que quedaba fuera de ella. A pesar de ello, la visión deshumanizada de las personas en situación de discapacidad aún permanece vigente (Calderón & Ruiz, 2015; Calderón, 2018; Soldevila *et al.*, 2022). Todavía hoy se vulneran sus derechos, convirtiéndolas en víctimas de nuevas formas de prejuicio y discriminación.

El activismo de las personas en situación de discapacidad ha desarrollado en las últimas décadas nuevos discursos en defensa del respeto a la dignidad de la vida humana, y que proclaman la necesidad de impulsar la inclusión y la aceptación de las diferencias (Palacios, 2008). Queda por delante impulsar luchas que den salida a una

situación de evidente acoso social y educativo, que permitan la construcción de nuevos proyectos de vida. Pero, de vida comunitaria; no podemos volver a incurrir en el error de focalizarnos en lo individual. Eso es precisamente lo que propone el proyecto de hacer las escuelas inclusivas: sacar del pozo de lo individual el problema, porque ese ejercicio condena las diferencias.

Narrativas, (dis)capacidad y resistencia

Lo que pretendemos mostrar es justo el camino de ida y vuelta entre lo personal y lo estructural, que atraviesa las relaciones. Y este nuevo proyecto se ha de basar en formas alternativas y contrahegemónicas de relatar y entender la vida (personal y colectiva, escolar y social), que hagan resurgir la humanidad que los procesos burocráticos y socializadores van mutilando. Estas resistencias vertebradas en lo colectivo, que aguantan los envites del estigma y la ideología de la dominación, acaban destilando experiencias resilientes: personas que consiguen sobreponerse a las adversas condiciones de su experiencia sin hipotecar su humanidad cuestionada, gracias a una profunda búsqueda del sentido de la vida (Cyrulnik, 2003; Frankl, 1991; Ungar, 2003; Rutter, 1993). Cyrulnik, neurólogo, psiquiatra y etólogo, destaca

la importancia de las transformaciones contextuales para generar resiliencia, y la forma en que aborda el tema constituye un nuevo sustento: al hablar de “abandono de la tumba” o “el mundo de los muertos”, por ejemplo, está edificando toda una narrativa asentada en las construcciones cotidianas de la gente. Así comienzan a tener sustento científico algunas historias personales, como la de Rafael, hermano de uno de los autores de este artículo, cuando iba a ser segregado a un centro de educación especial:

En verdad eran los profesores contra mí. [...] [P]ero lo que es el ataúd [...] de los muertos, lo abro y estoy aquí. [...] Uno me hace daño. Vale, estoy herido, tengo sangre por todo el cuerpo, pero el Señor me empujó. Dice: “Tú puedes. Yo te doy el don que es la música, luchando con la escuela”. Vale, con el ataúd que yo estaba -bueno, estaba en mi mente, no es real-, abro el ataúd y aquí estoy. (Rafael, en Calderón & Calderón, 2016:110. Traducción propia)

¿Qué significa que una persona señalada por el síndrome de Down resignifique el posicionamiento de un equipo docente detrás de un dictamen de escolarización como meterlo en un ataúd? ¿Y qué significa esto después de que Cyrulnik utilizase esa metáfora para construir su teoría? ¿Qué añade a todo eso que Rafael publicase sus palabras en una revista científica de primer orden? En este enorme conjunto de interrogantes se enclava el presente trabajo generando un universo de análisis revolucionario y revelador.

En 1968, en su poema “The speed of darkness”, Rukeyser escribió: “El universo está hecho de historias, no de átomos” (Kaufman & Herzog, 2005:467). Más recientemente sería Galeano quien acuñaría este planteamiento:

El mundo no está hecho de átomos. El mundo está hecho de historias [...], porque son las historias -las historias que uno cuenta, las historias que uno escucha, que uno recrea, que uno multiplica...- [...] las que permiten convertir el pasado en presente, y las que también permiten convertir lo distante en cercano. Lo que está lejano en algo próximo, y posible y visible. (Galeano, 2017. Transcripción de video)

Esta premisa no ha sido así entendida desde las ciencias sociales. Pero justamente las propuestas de transformación se constituyen en historias, que acaban en el mejor de los casos haciendo historia. Es en las historias -también en esas que soñamos y ficcionamos- que construimos un mundo imposible y lejano en posible y real, y en las que se entrecruzan y mestizan nuestras vidas, con sus deseos, posibilidades, límites y anhelos.

Desde la psicología cultural, Brunner (1991) asumió esta idea de que somos narraciones. Podemos crear y recrear las historias de nuestra vida personal y colectiva, y rediseñar nuestras identidades heridas. Por eso, la recuperación de relatos resistentes y resilientes permite salir de las fronteras de la normalidad, cuestionando lo incuestionado, creando nuevas cartografías vitales y sociales dirigidas por el deseo. Entonces se genera todo un campo de acción: el apoyo incondicional por la lucha contra la desigualdad (sea por el motivo que sea), en la interpretación científica de las voces legítimas de las personas nombradas o no por la discapacidad, en el acompañamiento humano (que no terapéutico) de los docentes a su alumnado, y en hacer públicas las historias de resistencia y resiliencia que logran cuestionar y mover fronteras. Son resistentes porque son luchas colectivas contra las condiciones opresivas que les someten, y porque las cuestionan ya que pueden subvertir el poder; y son resilientes porque albergan en su interior, necesariamente, la reconciliación.

Desde la investigación educativa podemos tomar un nuevo posicionamiento ante la realidad y las relaciones educativas, cargado de incertidumbre, capaz de violentar algunas de las bases sobre las que hemos ido construyendo el conocimiento pedagógico, las relaciones educativas y el sentido mismo de instituciones como la escolar. El posicionamiento investigador ha de huir de esa falsa independencia que nos hace sentir a salvo.

Si la investigación sobre discapacidad tiene que ver con investigar la opresión, y yo afirmaré que así es, entonces los investigadores no deberían profesar “independencia mítica” a las personas con discapacidad, sino que deberían unirse a ellas en sus luchas para enfrentarse y superar esa opresión. (Barnes, 1996:110. Traducción propia)

Las teorías de la resistencia pueden ser especialmente útiles en este quehacer, cuestionando y transformando aquellas prácticas educativas empleadas para marginar y devaluar las diferencias. Como señala Giroux (2019), “el poder no es exclusivamente dominación. También es resistencia”. El poder como resistencia es aquel que va contra el orden natural de las cosas, el que rompe con esa visión burócrata y tecnócrata de la política y de la profesión docente, que posterga “el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro” (Skliar, 2018:22). Por tanto, parte de la resistencia ha de disputar los límites del discurso dominante, para lo que necesitamos reconocer la sabiduría de la gente común (Apple, 2013).

La investigación puede contribuir a empoderar los saberes y los lenguajes de las personas

oprimidas, humanizando las relaciones sociales y educativas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Los centros educativos deberían poder emplear esta forma de investigación para constituirse en espacios de lucha por la justicia social, cuestionando los saberes normativos que dominan el currículum y las relaciones educativas, y visibilizando la presencia de otros saberes, igualmente valiosos y significativos, que nacen de las experiencias vitales de gente excluida.

Las teorías de la resistencia contribuyen a desarticular las formas de dominación del sistema social y escolar. Permiten analizar las formas de producción cultural de los grupos subordinados, mostrando su potencial y limitaciones, y permitiendo el desarrollo de pensamientos y aprendizajes críticos derivados de las prácticas colectivas (Giroux, 1983).

1. Justificación y objetivos

Si bien la educación inclusiva está desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la agenda política internacional, y ha ido copando buena parte del discurso público, lo cierto es que aún sigue siendo un deseo incumplido en nuestro sistema educativo. Constituye el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 de Naciones Unidas, es un derecho humano reconocido (ONU, 2006) y forma parte de la LOMLOE y la LODE. Sin embargo, se produce una violación constante de los derechos de muchos niños y niñas en nuestras escuelas cuando son categorizados, segregados, ignorados o abandonados como ineducables (Calderón, 2018).

Partiendo de estas premisas, entendemos que la investigación educativa puede construir saber y resistencia con la gente común para provocar el ansiado cambio, abandonando la lógica de la gestión científica para acoger el cambio educativo como movimiento social (Rincón, 2019). Particularmente valioso resulta investigar junto a activistas, que “con independencia de la radicalidad de sus manifestaciones públicas, todos marcharían bajo la bandera del ‘Nada sobre nosotros, sin nosotros’” (Lafuente, 2013). Se trata de la ciencia común, de producir conocimiento entre todos, que no es lo mismo que para todos (Lafuente & Estaella, 2015): el mundo común no reclama más expertos, ni alcaldes. Cuando la gente genera conocimiento valioso, contrastado y útil, y lo hace en común, construye un mundo deseable, más justo y hospitalario.

La presente investigación parte de la idea de que el activismo de las personas en situación de discapacidad y su entorno contribuye a la formación de identidades que promueven la inclusión educativa y el cambio social. Asimismo, las redes

de apoyo mutuo y resistencia favorecen procesos de resiliencia que actúan en beneficio de todas las personas. Los objetivos de la investigación pueden englobarse en dos:

1. El interés por localizar y documentar narrativas sobre discapacidad e inclusión educativa que se originan en este colectivo con el fin de difundirlas y reconocer su valor educativo y social en la promoción de la equidad y la resistencia a la desigualdad.
2. La necesidad de comprender los mecanismos de colaboración puestos en práctica por docentes y familias que buscan el reconocimiento de la diversidad funcional en las escuelas, para potenciarlos e impulsar propuestas transformadoras.

2. Metodología

La realización del presente estudio parte de una metodología “ad hoc”, que combina varios procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), capaz de decir verdades desagradables (Kemmis, 2006), con la metodología biográfica y narrativa. Las metodologías participativas enfocadas a la acción facilitan la construcción y desarrollo de proyectos comunes para transformar la realidad, haciendo un examen crítico del poder y los privilegios según Brydon-Miller & Maguire (2009), generando relaciones colaborativas como marco de prácticas más efectivas. Por otro lado, la metodología biográfica y narrativa permite comprender las experiencias personales en condiciones de opresión y exclusión (Bertaux, 1981). Nos interesa especialmente la perspectiva de Booth (1998) sobre la “tesis de la voz excluida”, ya que permite llegar a las perspectivas y experiencias de los grupos oprimidos. La investigación biográfica reconoce y valora al otro o la otra, hasta el punto de cuestionar e incluso romper las relaciones de poder que dominan las prácticas investigadoras. Esta problemática sobre el silencio de los subalternos es analizada por Spivak (2006), quien reflexiona sobre la dificultad del sujeto subalterno para poder expresarse y ser escuchado. Una dificultad que radica en la ausencia de espacios que den cabida a estas voces que históricamente se han silenciado. Las metodologías participativas habilitan también nuevas formas de producción discursiva, canales inexplorados por los que canalizar los nuevos discursos y la generación de procesos de escucha, transformación de prácticas y cuestionamiento del poder.

El proyecto de investigación ha tratado de recuperar esas otras voces subalternas generando nuevas narrativas, que hemos dividido en tres bloques:

- a) *Narrativas a través de la participación para la transformación de idearios colectivos, que*

han sido construidas de manera colectiva en dos grandes eventos a través del diálogo de un numeroso grupo de personas. En ellos se desarrollaron dos diagnósticos participativos que supondrían el análisis y proyección de sendos ciclos de IAP. El primero, celebrado en la Universidad de Málaga el 24 de febrero de 2018, tomó el formato de Workshop bajo el título “Nuevas miradas en la orientación escolar, para la infancia y contra la segregación”, con 10 horas de trabajo participativo intensivo. En el encuentro participaron más de 100 personas de forma presencial, y más de 200 a través del streaming. Todos ellos pertenecían a diferentes colectivos de profesionales (docentes, orientadores/as, profesionales del sistema sanitario, técnicos de la administración educativa, directivos, abogados...), familias y estudiantes de diferentes lugares de la geografía española. Puede consultarse la información del encuentro en <https://bit.ly/3z6opfl>.

El segundo evento tuvo lugar en formato virtual durante el confinamiento sufrido a raíz de la pandemia provocada por el COVID-19, a lo largo de 5 semanas entre mayo y junio de 2020. Consistió en el desarrollo de una serie de “Conversaciones sobre la escuela (inclusiva)” en formato virtual (disponibles públicamente en <https://bit.ly/3wXeTIHV>) y compartidas en redes sociales. En estas conversaciones participaron más de 200 personas de diferentes nacionalidades, razón por la que los encuentros se dividieron operativamente por colectivos: familias, estudiantes, profesionales, equipos directivos, investigadores/as y representantes políticos en la Comisión de educación del Congreso de los Diputados. Esta acción, además del análisis para el nuevo ciclo de IAP, pretendía generar un debate público en el contexto del trámite parlamentario de la LOMLOE, del que emanó la obra colectiva “Análisis y propuestas para una nueva ley educativa” (Calderón & Rascón, 2020).

b) *Narrativas a través de la investigación biográfica: historias de exclusión y de lucha por la educación inclusiva.* Se han desarrollado 6 historias de vida en profundidad y 20 relatos breves de estudiantes en situación de discapacidad, familias y profesionales comprometidos con la educación inclusiva de diferentes lugares de España. A su vez, se han desarrollado 4 Grupos focales para explorar el impacto del confinamiento en las desigualdades escolares, y se ha hecho el

ejercicio de cruzar historias. Con el deseo de desentrañar el alcance de la investigación narrativa para generar resonancias en otras historias en el contexto internacional, desarrollamos unas tertulias dialógicas a partir del libro de Calderón (2014) con 11 madres y un padre de personas con síndrome de Down en Colombia.

c) *Narrativas de la creación, orientadas a la acción.* Constituyen un paso adelante para la construcción de propuestas que puedan encauzar nuevas formas de afrontar la realidad explorada. Es decir, crear nuevos caminos a través de diferentes formas de participación, que desembocan en una ampliación de la experiencia de los participantes, y en la producción de prototipos, guías, materiales y artefactos útiles para construir inclusión. Destacaremos cuatro trabajos:

El primero se refiere a un proyecto de investigación-acción participativa desarrollado en el CEIP “La Parra” de Almáchar (Málaga), una experiencia que está sirviendo para formar a otros centros y de la que emana una guía para favorecer la convivencia en la escuela. Puede consultarse más información en <https://bit.ly/3Ng6p6R>.

El segundo es un Grupo de Trabajo sobre Evaluación Psicopedagógica Inclusiva, con más de 2 años de reuniones periódicas grabadas, conformado por unos 50 orientadores y orientadoras de todo el estado que desarrollan una nueva propuesta de evaluación psicopedagógica alternativa, como pieza clave en la construcción de la escuela inclusiva.

El tercero es un Grupo de Trabajo de Estudiantes de Secundaria por la Inclusión. Durante más de 1 año, se han grabado encuentros periódicos con estudiantes de todo el estado. Juntos han construido una guía para hacer que los propios estudiantes promuevan la inclusión en sus institutos (Calderón et al., 2021).

El cuarto y último, lo conforma la creación, promoción y difusión de la campaña divulgativa por la educación inclusiva “Querrela es crearla”. La campaña, diseñada, desarrollada y difundida por un grupo de trabajo de familias activistas por la educación inclusiva, está compuesta varios videos, de entre los que destaca el que da nombre a la campaña (disponible en <https://youtu.be/ze1K3X5-NTY>) y una website (<https://creemoseducacioninclusiva.com>). Este trabajo culmina con un documental que se

estrenará en octubre de 2022, bajo el título “Educación inclusiva. Quererla es crearla”, dirigido por la cineasta Cecilia Barriga.

Esta breve panorámica del proyecto da muestra de la arquitectura compleja que ha desarrollado entre 2018 y 2022, siendo muy sensible a las necesidades y propuestas emergentes generadas por las personas que participan en ella. Esto significa que la investigación se ha puesto a su servicio, y no al contrario, contando con información de más de 500 personas en sus diferentes bloques. Todas ellas han participado como sujetos investigadores y no como objetos de investigación (Freire, 1982), para lo que hemos desarrollado métodos que permiten resistir a las actuales condiciones opresivas de sus experiencias. Una pedagogía social que pretende la transformación de la realidad con un “decidido afán reivindicativo: cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que [...] posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica” (Caride, 2003: 48).

La Investigación-Acción Participativa desarrolla e incorpora propuestas metodológicas muy diversas en su seno, todas ellas basadas en la comunidad, que impulsan procesos de transformación personal y social. Los procesos de análisis y categorización también han sido construidos por los participantes, y han dado lugar a diferentes informes, publicaciones y acciones. Cada una de estas parcelas tienen sus propios procesos de investigación, que están siendo publicados de manera pormenorizada. Todo ello avanza, por tanto, en la construcción de comunidades resistentes para generar identidades resilientes (Calderón & Ruiz, 2015).

Este artículo pretende mostrar algunos hallazgos generales, tejiendo conexiones entre diferentes pilares de la investigación, con la intención de mostrar la relevancia de la construcción de nuevas narrativas, imaginarios colectivos y posibilidades de acción en las que personas comunes y silenciadas aprenden a reconocer el valor de sus voces, a hilarlas y a reconstruir con ello sus vidas, incardinándolas en movimientos de educación popular asentados en la esperanza.

3. Resultados

“Somos el relato que nos contamos y que nos cuentan, un relato inacabado, que no puede terminarse.” (Mélích, 2001:407)

Ese relato, bien podría comenzar por la historia de Rafael y la conversación que su madre mantenía con la vecina al llegar del hospital después de dar a luz:

Antonia [una vecina durante la infancia de Rafael] vino con muy malilla uva, poca gracia. Dice: “Oye, dicen que tu niño es mongólico. ¿Es o no es?”. Digo: “Pues si tú lo dices y la gente lo dice, pues será”. Dice: “Pero bueno, ¿es o no es mongólico?”. Digo: “Para mí no es, para mí es mi niño, pero ahora ya no sé yo lo que la gente diga o tú digas... Pues está muy bien, ¿qué quieres que te diga yo?”. (Basilisa, madre de Rafael)

“Si tú lo dices, será”. Esas palabras tienen de fondo una idea: que la realidad no está hecha, sino que la hacemos. Y aunque a menudo nos damos cuenta de que no podemos hacer el mundo a nuestro antojo, lo que hacemos y decimos transforma el mundo. Tener presente esta idea nos pone en el papel de «hacedores» de ese mundo deseable, en lugar de sufridores de un mundo deshumanizado. En esa breve conversación, dos vecinas ponen en diálogo dos prácticas discursivas que construyen realidad, dos modelos paradigmáticos –el médico, que sitúa el problema en la biología, y el social, que lo sitúa en las relaciones y la cultura–. Sería difícil saber qué influencia tuvieron aquellas palabras en la salida del mundo de los muertos que unos años más tarde protagonizaría Rafael. Unas palabras que se pronunciaron cuando él acababa de nacer.

Algo relacionado con esto le ocurrió a Antón. Su madre fue una de las precursoras del Workshop, y lo hizo a través de un video (disponible en <https://youtu.be/VgQAPrDOWIU>) en el que contaba una anécdota con la maestra de infantil de su hijo que, en su empeño por ser la maestra de todos y todas, trataba de que Antón siempre fuera acompañado de otros compañeros cuando tenía que desplazarse en ascensor por su movilidad. Para ello lo convirtió en un privilegio y no en una obligación.

Un día, se hicieron un lío: normalmente eran 4 compañeros los que iban con él, y aquel día aparecieron 5 en la puerta del ascensor. Ella lo que les dijo fue: “Solo podéis ir 4 y sois 5. Os dejo ahí un ratito, que deliberéis. [...] Y la portavoz del grupo le dijo: “Ya lo hemos hablado y hemos decidido que el que no puede ir en el ascensor es Antón porque ya va todos los días”. (Carmen, madre de Antón)

Carmen se preguntaba, a continuación, qué había ocurrido para que aquellos niños y niñas que no veían una discapacidad, siete años después “no sientan que forma parte de su mundo”. Antón ha pasado los últimos años de su escolarización en absoluta soledad, hasta el punto de haber acabado la secundaria obligatoria a distancia.

Sin embargo, Antón contó en los encuentros del grupo “Estudiantes por la inclusión” su

experiencia. También la hizo pública en las redes sociales. Retó a los representantes políticos en la Comisión de Educación y F.P. del Congreso: “¿Qué medidas van a tomar para que ningún niño se sienta solo en la escuela?” (Calderón & Rascón, 2020:19-20). Más tarde, construyó en equipo la guía “Cómo hacer inclusiva tu escuela”, en la que se aborda la soledad como una forma de violencia que hay que abolir en las escuelas. Se la presentó, junto a sus amigos y amigas, a la Ministra de Educación (Calderón *et al.*, 2021). Un adolescente maltratado por la escuela dando lecciones a la máxima responsable del sistema educativo... Hizo conferencias para docentes y entrevistas de radio. En una de sus últimas intervenciones públicas, después de haber contado su experiencia de soledad en el instituto a alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, una estudiante le preguntó si quería contar alguna experiencia positiva en la escuela. Antón recordó la historia del ascensor. La memoria de su madre había pasado a ser parte de su propia memoria. Y esa memoria que se entrelaza, junto a la construcción colectiva de otros relatos, constituyen una nueva forma de confrontar los colosales “mecanismos de silenciamiento” existentes en las escuelas, y las voces acalladas que se escuchan son ya una afirmación de lucha (hooks, 1989).

Íbamos tomando conciencia de colectivo con cada relato y con cada experiencia que se contaba. Al mismo tiempo, iba cogiendo forma la idea de que nuestra condición biológica no es el problema, sino la ‘excusa’ para mantener un sistema que se alimenta con la segregación. (Estela, madre de Víctor)

Pocos meses después del Workshop en el que Carmen contó la historia del ascensor y muchas otras personas contaron sus propias historias de dolor y alegría, falleció Basilisa, la madre de Rafael. Una de las coronas de flores decía: “Si tú lo dices, será”. Se la enviaron un grupo de madres y padres que ella nunca conoció.

Una escuela es muchas escuelas. Una sola persona es el mundo entero

Unos años antes del encuentro entre la madre de Rafael y su vecina, nació Ángel. Ángel es hijo de María Luisa, que iniciaba su relato (disponible en https://youtu.be/GMP3p_LQDB4) así:

Mi hijo nació en los años ochenta y su experiencia educativa en la escuela ordinaria se reduce a la etapa infantil. No voy a hablar del dolor que supuso para mí aceptar que la escuela no se adaptaba a las necesidades de mi hijo. (María Luisa, madre de Ángel)

Podría parecer algo del pasado, pero en realidad es muy actual. Muchos niños y niñas son segregados en escuelas especiales y aulas específicas en nuestros días. Se entiende que es lo lógico, lo normal. A poca gente le extraña una práctica que suele ser argumentada como en favor del niño o la niña, para ofrecerle los recursos que necesita. Alejandro, padre de Rubén, describe la escolarización segregada desde hace años en los términos de Rafael y Cyrulnik: “es condenarlos a una muerte educativa y social” (Diario Público, 27/9/2020).

Con solo 10 años, Marcos trajo al primer plano esta realidad invisible. En unos minutos de conversación emocionada e inocente, describió con una lógica y sencillez aplastantes la realidad de las aulas (disponible en https://youtu.be/sW_D7T_aV5A):

Marcos: [Mi escuela] Para mí es buena, pero para mi hermana no tanto, [...] porque se siente sola en el patio. [...] Está sola. [...] Siempre.

Ignacio: ¿Y cómo se podría arreglar eso, Marcos? ¿Qué se te ocurre?

Marcos: Hablando con los de su clase. [...]

Ignacio: ¿Y qué podríamos decir a los de su clase?

Marcos: Que se junten con ella.

Ignacio: ¿Y por qué crees que no se juntan con ella?

Marcos: Porque tiene autismo.

Ignacio: Y tú antes decías, Marcos, que para ti sí era buena. ¿La escuela por qué es buena para ti?

Marcos: Porque a mí me mandan cosas, estoy con mis amigos, se juntan conmigo... (Marcos, estudiante de Primaria)

Marcos muestra que en una misma escuela, la homogeneidad genera experiencias radicalmente desiguales. La diferencia entre su experiencia y la de su hermana define lo que hace que él sí sea considerado un alumno más de la escuela: estar con sus amigos (presencia), se juntan con él (participación) y le mandan tareas (importa su aprendizaje). Un niño de 10 años muestra la inequidad en la escuela y construye en su lenguaje común la definición de inclusión que utiliza la UNESCO (2017). La escolarización ordinaria es, como argumentan Slee & Allan (2001), una forma de genocidio cultural que niega la legitimidad de las diferencias. Según Ainscow (2003), la educación inclusiva es técnicamente sencilla, pero socialmente compleja. Sin embargo, para Marcos es fácilmente solucionable: se arregla con el diálogo.

Sufre Marcos mientras cuenta la soledad y abandono que vive su hermana. También María Luisa, incluso varias décadas más tarde de vivir ese dolor con su hijo Ángel. Y sin embargo, ella se convierte en referente de otras madres, sin

resignarse a la defensa del derecho a la educación que le fue negado a su hijo. Una consigna repite como un mantra: “Una sola persona es el mundo entero” (María Luisa, madre de Ángel). Lucía, la hermana de Marcos, es el mundo entero.

La lucha por el derecho (y la dignidad)

Hace unos años, una noticia en forma de esperanza estableció una importante relación entre la investigación que desarrollamos, las luchas de algunas familias y profesionales por el reconocimiento del derecho de todas las personas a la educación inclusiva, y la realidad jurídica de nuestro país. El titular no podía ser más inquietante: “La justicia devuelve a Adrián a la escuela ordinaria” (Diario de la Educación, 4/7/2017). “Devuelve” lo que la propia institución había expulsado, a través de prácticas habituales como las evaluaciones psicopedagógicas que “se están utilizando como prueba de cargo que justifica la segregación de determinado alumnado considerado con diversidad funcional” (Calderón & Echeita, 2016:40). De esta forma, hoy estamos ante algunas noticias esperanzadoras, pero antes se han sucedido otras que no lo eran: “El Constitucional niega el derecho de un niño autista a un colegio ordinario” (El País, 6/2/2014). Estas son realidades sufridas por Rubén en León, Daniel en Palencia, Gerard en Barcelona, Gloria en Málaga, y otro estudiante en Pontevedra, y en Oviedo... Y hemos sido los propios profesionales de la educación quienes constituimos obstáculos a la inclusión (Echeita & Calderón, 2014).

Siguiendo los testimonios de muchas madres, hoy el derecho a una educación inclusiva está siendo un «desecho», por su inoperancia para superar la discriminación. Existen normas y directrices que son claramente contrarias a la ratificación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Esto es lo que defienden muchas de las familias de nuestro estudio por todo el país, en procesos judiciales que han llegado incluso a tribunales internacionales. De fondo, un argumento jurídico: la legislación educativa española constituye una violación sistemática del Derecho a la educación inclusiva. Y con esta palanca pretenden hacer tambalear el sistema educativo español. Ya no solo se trata de conocimiento valioso, ni de grupos de apoyo, sino de acciones transformadoras. Uno de los ejemplos más paradigmáticos es el de Rubén Calleja: “Rubén sufrió en el colegio por parte de algunos profesores rechazo, abandono y maltrato, y la Administración educativa en vez de proteger y defender al menor, calló y le abandonó decretando su segregación y exclusión social a un centro de educación especial al que nunca ha acudido” (Calleja, Calderón &

Ruiz, 2015:72). Sus padres defendieron el derecho a la educación inclusiva de Rubén, negándose a escolarizarlo en un centro de educación especial, algo que les costó una demanda de la Fiscalía de Menores por abandono de familia. Rubén estuvo aprendiendo en casa con su familia durante 5 años. Nueve años después, tras una tonelada de sufrimiento, lograron un dictamen pionero en todo el mundo que pone en cuestión a todo un sistema educativo:

El Comité [...] dictamina que el Estado parte ha incumplido las obligaciones que le incumben en virtud de los artículos 7, 15, 17, 23 y 24 leídos solos y conjuntamente con el artículo 4 de la Convención. En consecuencia, el Comité formula [...]: a) En lo que respecta a los autores, el Estado parte tiene la obligación de: i) Proporcionarles una reparación efectiva [...] b) En general: el Estado parte tiene la obligación de adoptar medidas para evitar que se cometan violaciones similares en el futuro. (CDPD ONU, 2020:13)

Todo ello reubica a los y las profesionales en una posición incómoda. Es insoportable que no lo sea, porque hablamos de derechos fundamentales de nuestra infancia más vulnerable:

Tarde o temprano se nos plantea un dilema. ¿Qué hago, me adapto a lo que se espera de mí o hago cumplir los Derechos Humanos? (Raúl, Orientador Escolar)

Es difícil explicar con palabras lo que ha supuesto para mí escuchar a todas estas personas. Me ha cambiado la vida, me ha cambiado la forma de pensar, ha sido un antes y un después. [...] No quiero seguir formando parte de esta forma de violencia inconsciente (otras veces consciente) que ejercemos. (Ana, Estudiante universitaria de educación)

4. Discusión y conclusiones

“La inclusión es un imperativo moral. Debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva es como debatir acerca de los beneficios de los derechos humanos” (UNESCO, 2020). A pesar de ello, este y otros informes internacionales ofrecen datos que ponen de relieve que las oportunidades de educación no son iguales para todo el alumnado, y que siguen existiendo barreras a la presencia, la participación y el progreso de buena parte del alumnado. La investigación presentada en estas páginas ofrece una mirada narrativa a esa realidad opacada por el imperativo de la normalidad que domina las escuelas.

Rescatar y contribuir a construir narrativas contrahegemónicas sobre la base del respeto a la

dignidad humana permiten convertir el pasado en presente, lo distante en cercano, lo imposible en posible y lo invisibilizado en una realidad palpable sobre la que podemos y debemos actuar. Esas narrativas contrahegemónicas pueden abrir nuevos campos de saber, que actúen como resistencia a las actuales opresiones y privilegios de las lógicas dominantes presentes en la escuela.

Para ello, es necesario “utilizar métodos de investigación que involucren a las personas del área de estudio como investigadores” (Freire, 1982:30. Traducción propia). No seremos los científicos quienes cambiemos la realidad. Es la gente que la vive quien tiene el poder, aún sin ser conscientes de ello, de modificarla. Y para que eso ocurra, la investigación ha de irse a lo concreto: lo que le ha pasado a tu hija; la dificultad que un docente encuentra en su aula; la soledad que sufre un niño en el patio; la alegría desbordante de una familia cuando se siente parte de la comunidad; la angustia de una madre cada inicio de curso; la creatividad de una escuela cuando se abre a las diferencias; la intensa sensación de estar construyendo políticas públicas.

En este punto, la educación deja de ser una mera cuestión que piensa la Universidad o el Ministerio. La educación ahora empieza a ser algo bastante concreto, porque la gente está hablando de eso. Si voy a hablar de educación con la gente, entonces tengo que partir de su percepción de la educación y no de mi propia percepción (Freire, 1982:34. Traducción propia)

El conocimiento científico, académico y profesional, con la tradición que los empapa, acaparan lo que se considera legítimo en las escuelas. Pero hay todo un saber por conocer y construir a partir

de la participación real –emergente solo cuando se silencia el poder– que permite hilar nuevas historias y construir con ello nuevas realidades. La construcción de redes de ciencia ciudadana, así como la emergencia de movimientos sociales a lo largo y ancho del planeta, constituyen nichos de resistencia a las políticas neoliberales, de agencia y resiliencia para las poblaciones silenciadas. Se hilan así realidades estructurales, relacionales y personales. Realidades cognitivas, emocionales y discursivas. Realidades que desafían el orden injusto de las cosas, y ponen esperanza porque pueden cambiar con nuestra acción. Como afectan las historias de unas personas en otras, desconocidas, lejanas... pasando a formar parte de una misma historia.

Leer la historia de Rafael se ha convertido en una invitación a leer y releer nuestra historia como familia. Mi historia se reconstruye cada vez que le doy una nueva interpretación. Por eso te agradezco por invitarme a mirar atrás para proyectarme en un mañana distinto. Por mucho tiempo, el junio de 2015 se había convertido en un hito paradigmático en mi historia. El nacimiento de Gael y la muerte de mi madre en la misma semana se convirtieron por muchos años en un quiebre en mi historia [pausa emocionada], la cual parecía tener un antes y un después de esa semana. [Pausa emocionada]. Volver allí gracias a tu provocación y a los relatos de cada una de las familias que participaron en este espacio me ha permitido volverle a dar nuevos sentidos a lo que fue, y a enmarcarlo en luchas que van más allá de mi propia historia. Permitirme repensarme desde otros lugares también me ha ayudado a matizar ese aparente quiebre de mi historia. El nacimiento y la muerte se han empezado a combinar, y a integrarse en mi historia y a ser dos caras de la misma moneda. (Cristina, madre de Gael, Colombia)

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003. <https://bit.ly/38t1DDE>
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.
- Asís, R., Campoy, I. & Bengoechea, M. A. (2007). Derecho a la igualdad y a la diferencia. Análisis de los principios de no discriminación, diversidad y acción positiva. En De Lorenzo, R. y Pérez, L. C., *Tratado sobre discapacidad* (pp.115-142). Madrid: Thomson/Aranzadi.
- Barnes, C. (1996). Disability and the Myth of the Independent Researcher. *Disability & Society*, 11(1), 107-112. <https://doi.org/10.1080/09687599650023362>
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. London: Sage.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 253-272). Madrid: Morata.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory Action Research: Contributions to the Development of Practitioner Inquiry in Education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/09650790802667469>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Calderón, I. & Calderón, R. (2016). 'I open the coffin and here I am.' Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 31(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1133400>
- Calderón, I. & Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó*, 1, 35-41.
- Calderón, I. & Rascón, M. T. (Coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro: Barcelona. <https://bit.ly/3PICTli>
- Calderón, I.; Mojtar, L.; Cabello, F. & Colectivo 'Estudiantes por la Inclusión' (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid. <https://bit.ly/3MOaevo>
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón, I. & Ruiz, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In Kiuppis, F. & Sarromaa Hausstätter, R. (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). New York: Peter Lang.
- Calleja, A., Calderón, I. & Ruiz, C. (2015). Terminar con el apartheid educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 72-74.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la educación social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 47-51.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Echeita, G. & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41. <http://ambitsaaf.cat/article/view/805>
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1982). Creating alternative research methods: learning to do it by doing it. En Hall, B., Gillette, A. & Tandon, R. (Eds.), *Creating knowledge: A Monopoly? Participatory research in development* (pp. 29-37). Toronto: International Council for Adult Education.
- Galeano, E. [Club de Escritura] (2017, 29 de septiembre). Eduardo Galeano: estamos hechos de historias [Video]. YouTube. <https://youtu.be/r2A98jW5XWs>
- Garrido, E. (6 de Febrero de 2014). El Constitucional niega el derecho de un niño autista a un colegio ordinario. *Diario El País*. <https://bit.ly/3wV26YO>
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Education Review*, 53(3), 257-293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H. (2019). Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella. *Dossier Entrevistas CCBLAB*. Entrevista realizada por João França (02/07/2019). <https://bit.ly/38tVbfN>
- hooks, B. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston: South End.
- Kaufman, J., & Herzog, A. (Eds.). (2005). *Collected poems of Muriel Rukeyser*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Kohan, M. (27 de septiembre de 2020). "Segregar a los menores con necesidades especiales es condenarlos a una muerte educativa y social". *Diario Público*. <https://bit.ly/3LYizj6>
- Lafuente, A. (31 de julio de 2013). Ciencia ciudadana: los itinerarios amateur, activista y hacker. *INTEF Blog*. <https://bit.ly/3LY3jTr>
- Lafuente, A. & Estaella, A. (2015). Modos de ciencia: pública, abierta y común. En Albagli, S., Maciel, M. L. & Abdo, A. H. (Eds.), *Open Science, open issues*. Río de Janeiro: Unirio.
- Mèlich, J. (2001). La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En Larrosa, J. & Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 393-410). Barcelona: Laertes.
- ONU (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: Organización de Naciones Unidas. <https://bit.ly/2X6oZGC>
- ONU, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2020). Dictamen aprobado por el Comité en virtud del artículo 5 del Protocolo Facultativo, respecto de la comunicación núm. 41/2017, CRPD/C/23/D/41/2017. <https://bit.ly/3sZJ40U>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca. <https://bit.ly/3NyDM4q>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Saura, V. (4 de Julio de 2017). La justicia devuelve a Adrián a la escuela ordinaria. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3auSAMq>
- Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Revista Nómadas*, 49, 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>

- Soldevila, J., Calderón, I. & Echeita, G. (2022). My (school) life is expendable: radicalizing the discourse against the miseries of the school system. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila (Ed). *Global struggles for inclusive education: lessons from Spain*. Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_2
- Spivak, G.C. (2006). Can Subaltern Speak? In C. Nelson & I. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-316). London: Macmillan.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO. <https://bit.ly/2ZZW76O>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all*. París: UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Ungar, M.P. (2003). *Creciendo peligrosamente: Formando la resiliencia escondida en Jóvenes y Familias difíciles*. Conferencia presentada en la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Calderón, I. & Rascón, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. 29071-Málaga (España). E-mail: ica@uma.es

MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. 29071-Málaga (España). E-mail: trascon@uma.es

PERFIL ACADÉMICO

IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS

<http://orcid.org/0000-0002-7012-2551>

Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social. Investiga colaborativamente con activistas, docentes y otros investigadores en la promoción de la educación inclusiva, y es asesor científico en el Área de Educación de la Federación Iberoamericana de Síndrome de Down. Es autor de numerosos artículos y libros, de entre los que destaca "Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad" (Cinca, 2014), reconocido internacionalmente.

MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ

<http://orcid.org/0000-0002-9635-7228>

Profesora titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social (HUM-169). Sus líneas de investigación son la educación inclusiva, la educación intercultural y la atención a la diversidad. Entre sus publicaciones destacan *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes* (SPICUM), y otras de autoría compartida como *La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes* (Revista Española de Pedagogía, junto a J.M. Esteve y C. Ruiz) y el libro *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa* (Octaedro), junto a I. Calderón.

EDUCAR EN LOS MÁRGENES EN INSTITUCIONES CERRADAS: UN ESTUDIO DE LA CULTURA PROFESIONAL DESDE LAS PERCEPCIONES SOBRE EL APOYO SOCIAL Y EL BIENESTAR

EDUCATING ON THE MARGINS IN CLOSED INSTITUTIONS: A STUDY OF PROFESSIONAL CULTURE FROM PERCEPTIONS OF SOCIAL SUPPORT AND WELL-BEING

EDUCAR A MARGEM EM INSTITUIÇÕES FECHADAS: UM ESTUDO DA CULTURA PROFISSIONAL A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE APOIO SOCIAL E BEM-ESTAR

Eduardo S. VILA MERINO*, Santiago RUIZ-GALACHO*, Fernando GIL CANTERO**
& Víctor M. MARTÍN-SOLBES*

* Universidad de Málaga, ** Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción: 05.V.2022

Fecha de revisión: 02.VI.2022

Fecha de aceptación: 30.VI.2022

PALABRAS CLAVE:

Educación social;
cultura profesional;
instituciones
cerradas;
desarrollo
profesional;
deontología

RESUMEN: En este artículo indagamos en el desarrollo de la cultura profesional en instituciones cerradas, centrándonos en las percepciones de los y las profesionales en torno al apoyo social y el bienestar. Para ello partimos de una conceptualización emergente de estas instituciones como espacios de ayuda educativa y de su análisis desde la teoría general de sistemas, haciendo especial énfasis en los aspectos comunicativos, relacionales y su incidencia en el quehacer profesional y sus consecuencias para las personas que trabajan en esas instituciones desde sus percepciones al respecto. Partiendo, y en diálogo con estudios previos, planteamos los resultados de una investigación cuantitativa con un estudio ex post facto sobre los niveles de apoyo social laboral y su relación con la autoeficacia y la satisfacción con la vida, con una muestra constituida por 241 profesionales del ámbito de la acción socioeducativa en España, de los cuales casi un 15% trabajaban en un entorno institucional-residencial especializado. De dicho estudio recogemos los datos más significativos vinculados con la relación entre el apoyo social laboral con los niveles de satisfacción con la vida y la autoeficacia general y si existen relaciones significativas entre los niveles de apoyo social laboral en los contextos profesionales de instituciones cerradas en comparación con otros contextos de la acción socioeducativa, encontrándose evidencias empíricas al respecto,

CONTACTO CON LOS AUTORES

Eduardo Salvador Vila Merino. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: eduardo@uma.es

	las cuales se ponen en discusión con la literatura existente, determinando la importancia de cuidar esas dimensiones de la cultura profesional y su percepción para un mejor desempeño y calidad de vida profesional.
KEYWORDS: Social education; professional culture; closed institutions; professional development; deontology	ABSTRACT: In this article we explore the development of professional culture in closed institutions, focusing on professionals' perceptions of social support and well-being. To do so, we start from an emerging conceptualisation of these institutions as spaces of educational support and their analysis from the general theory of systems, with special emphasis on the communicative and relational aspects and their impact on the professional work and its consequences for the people who work in these institutions from their perceptions in this regard. Based on and in dialogue with previous studies, we present the results of a quantitative research with an ex post facto study on the levels of social support at work and its relationship with self-efficacy and life satisfaction, with a sample of 241 professionals in the field of socio-educational action in Spain, of which almost 15 % worked in a specialized institutional-residential environment. From this study we gather the most significant data related to the relationship between social support at work with the levels of life satisfaction and general self-efficacy and whether there are significant relationships between the levels of social support at work in professional contexts of closed institutions compared to other contexts of socio-educational action, finding empirical evidence in this regard, which are discussed with the existing literature, determining the importance of taking care of these dimensions of professional culture and its perception for better performance and quality of professional life.
PALVRAS-CHAVE: Educação social; cultura profissional; instituições fechadas; desenvolvimento profissional; ética	RESUMO: Neste artigo investigamos o desenvolvimento da cultura profissional em instituições fechadas, com foco nas percepções dos profissionais sobre suporte social e bem-estar. Para isso, partimos de uma conceituação emergente dessas instituições como espaços de apoio educacional e sua análise a partir da teoria geral dos sistemas, com especial ênfase nos aspectos comunicativos, relacionais e seu impacto no trabalho profissional e suas consequências para as pessoas que trabalham. Essas instituições a partir de suas percepções a esse respeito. Partindo e dialogando com estudos anteriores, apresentamos os resultados de uma pesquisa quantitativa com um estudo ex post facto sobre os níveis de apoio social no trabalho e sua relação com a autoeficácia e satisfação com a vida, com uma amostra composta por 241 profissionais do campo da ação socioeducativa na Espanha, dos quais quase 15% trabalhavam em ambiente institucional-residencial especializado. Deste estudo recolhemos os dados mais significativos relacionados com a relação entre o apoio do serviço social com os níveis de satisfação com a vida e a autoeficácia geral e se existem relações significativas entre os níveis de apoio do serviço social nos contextos profissionais de instituições fechadas em comparação com outros contextos de ação socioeducativa, encontrando evidências empíricas nesse sentido, que são postas em discussão com a literatura existente, determinando a importância do cuidado com essas dimensões da cultura profissional e sua percepção para melhor desempenho e qualidade de vida profissional.

Introducción

Debido a la influencia de las ideas de la psicología positiva y, sobre todo, a la extensión de la toma de conciencia de la importancia de los derechos de los trabajadores en las distintas profesiones, así como los correspondientes de los destinatarios, cada vez está más extendido el estudio de las culturas profesionales particulares, la percepción de su bienestar laboral y aún, como en este caso concreto, la valoración sobre el apoyo o el reconocimiento social.

Este tipo de estudios tienen una dimensión particularmente interesante cuando se trata de profesionales que trabajan en instituciones cerradas. En efecto, antes de pasar a analizar los resultados del estudio de campo realizado, principal objetivo de este artículo, es necesario apuntar, aunque sea brevemente, algunas de las particularidades que tienen este tipo de instituciones que nos van a permitir, además, como se verá,

comprender mejor el alcance y significado de algunos de los datos obtenidos.

Lo primero que conviene señalar es que las instituciones que tienen como objetivo la reeducación de menores o adultos deben ser ellas mismas, *espacios de ayuda educativa* (Luri, 2022; Meirieu, 2022). Es decir, la educación no es sólo lo que ocurre en la convivencia de esas instituciones, en las relaciones personales y profesionales que se den, sino también hay una dimensión pedagógica en el propio espacio que puede favorecer o perjudicar directa o indirectamente las influencias educativas. Como consecuencia de advertir esta importancia del espacio pedagógico hace ya algún tiempo que se ha ido abriendo paso para referirse a este tipo de instituciones, principalmente centros de menores y de instituciones penitenciarias, la propuesta de comprenderlos como *entidades funcionales con organización propia*.

Para entender en toda su profundidad el significado de esta expresión tenemos que remitirnos

brevemente a la teoría general de sistemas (Von Bertalanffy, 1976; Wiener, 1985; Ashby, 2013) aplicándola al pensamiento pedagógico. Como es sabido, es una teoría general, un modelo, paradigma o categoría, que trata de comprender, en nuestro caso, cualquier situación educativa, independientemente del espacio o el contexto en que se dé. Trata de comprender las condiciones de posibilidad más comunes a cualquier instancia personal, material u organizativa de carácter educativo. Una de las aportaciones más interesantes de la teoría general de sistemas al campo pedagógico es la conceptualización de los espacios educativos como espacios abiertos, cerrados o semiabiertos. Con esta clasificación, si bien se tratan de apuntar muchos aspectos, lo que interesa resaltar en este momento es que una u otra tipología va a depender del nivel de flujo de intercambio de información que pueda producirse entre el exterior y el interior de la institución que sea el caso. La consideración así de abierto o cerrado va a depender del incremento, disminución o, en su caso, supresión de canales de comunicación.

Una conclusión fundamental de la teoría general de sistemas aplicado a la educación es que se generan espacios más educativos en la medida que incrementamos los flujos de información con el exterior o, dicho en la terminología propia de esta teoría, la comunicación con otros sistemas, donde la pluralidad metodológica de las intervenciones no deben dejar de lado estas cuestiones. (Añaños, García & Moles, 2021) Esto es especialmente importante para lo que conocemos como instituciones cerradas pues su propia inercia de vigilancia y custodia, de aislamiento y aún de alejamiento de núcleos de población, tienden a suprimir o a no considerar relevante (y, peor aún, valorarlo como peligroso) el mantenimiento del incremento de los canales de comunicación con el exterior.

En contra de lo que en ocasiones se ha pensado, desde el punto de vista pedagógico, la defensa a ultranza de la importancia de que estos espacios se autorregulen, se autogestionen o se autoabastezcan dificultan más las posibilidades educativas, pues los flujos de información, de comunicación, se empobrecen en posibilidades de experiencias, esto es, de acciones susceptibles de ayudar a educar, lo cual consideramos que afecta directamente al desarrollo de los y las profesionales, entre otras cuestiones, en aspectos relacionados con el clima laboral, el bienestar y el apoyo mutuo. Y lo mismo cabe afirmar, por supuesto, de la errónea exaltación de los principios de autoorganización y autorregulación referida a los sujetos individuales, pues si bien son logros evidentemente deseables, lo son más y se alcanzan mejor incrementando,

del mismo modo que veíamos en las instituciones, los canales de información, de comunicación y de intercambio de experiencias con otras personas y grupos. De hecho, resultan muy discutibles las posibilidades de reeducación y reinserción de las instituciones de centros de menores y de adultos cuando toman medidas prolongadas de aislamiento, mientras que factores como la mediación intercultural sí mejoran la comunicación y el clima. (Torres & Vargas, 2021) El peor castigo que se puede aplicar a un ser humano y la peor institución en la que se puede estar, ya sea como usuario o trabajador, esto es, la que menos bienestar puede proporcionar, es aquella en la que no hay o es muy escasa la comunicación con nuestros congéneres. Ya lo decía María Zambrano “(s)e puede morir aún estando vivo (...) cuando a nadie le podemos contar nuestra historia” (1989, pp.15-16).

En definitiva, entender en la actualidad estas instituciones como entidades funcionales con organización propia, más allá de la tradicional perspectiva foucaultiana de instituciones cerradas, supone asumir que, además de cumplir el mandato de la guardia y custodia, han de favorecer la reeducación de los sujetos incrementando lo más posible la apertura al exterior. Y esto vale tanto como conceptualización de los principios organizativos de la propia institución como de los referidos a la práctica educativa habitual. En efecto, incrementamos las posibilidades de mejora educativa y de bienestar en la medida que se colabore con *más instituciones locales* -de carácter social, cultural o sanitario-, con *más personas*, con *más medios de comunicación*, con *más voluntarios*, etc. Todo esto, como ha fundamentado la teoría general de sistemas, multiplica los mensajes de comunicación intra e interinstitucional y, por lo tanto, la pluralidad de información y de experiencias personales y sociales.

En alguna de las últimas revisiones publicadas sobre la percepción del clima social en instituciones penitenciarias -tal y como está planteado este artículo valdría también para otras instituciones cerradas- se acentúa la misma conclusión: “uno de los principales retos derivados de nuestra investigación es poner en valor aspectos organizacionales (...) incidir en la construcción de puentes entre la cárcel y la comunidad (...). En definitiva, urge atender las relaciones y los apoyos sociales de las personas que experimentan la cárcel (Agúndez del Castillo, et al., 2022, p. 44). Aguilar Conde (2020), por su parte, aporta el matiz significativo de que esa construcción de puentes entre los centros y la sociedad debe tener en cuenta que el clima social de las instituciones suele ser un reflejo de los valores y de las ideologías dominantes que dan significado y sentido a esas mismas

instituciones. Esto supone, en definitiva, poner en marcha esos contactos o experiencias de vinculación de las instituciones buscando, como ya hemos señalado, su apertura al exterior para incrementar los flujos de información que mejoran el bienestar de las personas. Pues bien, es conocido que el incremento de los discursos sobre los derechos de los internos o residentes, ya sea en prisiones o en centros de justicia juvenil, incrementan la probabilidad de aumentar la percepción crítica de las condiciones personales, evitando así la cosificación o la percepción de los sujetos como cosas manejables. Cuanto más se habla de derechos más cerca estamos de una relación personalizada en la que impera el cuidado y la atención a las necesidades del prójimo. Y esto mejora también las condiciones y el bienestar de los propios trabajadores (Coyle, 2003; Ward & Willis, 2010).

Otra variable bien conocida que influye en el bienestar de todos los que forman parte de una institución, sean trabajadores o no, es el incremento de participación en actividades comunes. La explicación antropológica que fundamenta este hecho se encuentra en que el bienestar humano está vinculado con la toma de conciencia mayor de un sujeto sobre sí mismo, esto es, lo que podríamos decir en términos pedagógicos el incremento de su *condición de agente*: se siente director y organizador de su propia vida, tomando iniciativas, llevándolas a cabo junto con otras personas. Por eso, además del flujo exterior de comunicación que veíamos antes, para favorecer el bienestar es necesario incrementar también los canales de comunicación internos de la propia institución. Esto supone poner en marcha procesos de animación, de persuasión, que traten de involucrar a los sujetos para que participen en el diseño y ejecución de las actividades que se llevan a cabo. Hay más posibilidades de educación en torno a la participación en actividades grupales, puesto que se incrementa la probabilidad de nuevas experiencias imprevistas a las que uno tiene que hacer frente con ayuda de los demás. Es sabido, por ejemplo, que en los módulos de respeto, donde los funcionarios toman parte en conversaciones cotidianas con los internos y conocen la biografía de estos, se favorece el bienestar recíproco (Galán & Gil Cantero, 2018).

Centrándonos en la vertiente profesional y en las percepciones del colectivo en el seno de las instituciones cerradas, es inevitable aludir al 'burnout' como elemento de análisis vinculado ineludiblemente a los ejes que se desarrollan en la parte empírica del artículo (apoyo social laboral, autoeficacia general y satisfacción con la vida). Consideramos que, en el ámbito de las profesiones socioeducativas, el constructo del 'burnout'

debe entenderse desde una perspectiva multidimensional. En este sentido, Maslach (2003) lo caracteriza por tres dimensiones: agotamiento emocional, sensación de escasa realización personal y presencia de altos niveles de despersonalización. Resultan especialmente interesantes estas dos últimas dimensiones en la medida en que las personas dejan de asociar sentimientos gratificantes al trabajo, disminuyen la conexión personal y la empatía, se incrementan las rutinas profesionales y se despersonaliza, en definitiva, la propia labor y a las personas que intervienen o son receptores de la misma (Leiter & Maslach, 2017). Por eso en este trabajo hemos querido estudiar, en primer lugar, si la evidencia empírica muestra que exista una relación entre las dinámicas de apoyo social laboral en contextos profesionales de la acción socioeducativa y los niveles de autoeficacia y satisfacción con la vida, para posteriormente determinar si existen diferencias significativas entre los niveles de apoyo social laboral en el contexto de las instituciones cerradas, en comparación con otros contextos de la práctica socioeducativa.

En este sentido, consideramos que el apoyo social laboral está vinculado, en parte, con la percepción que se tenga del mismo, pero sin duda está relacionado con el estado emocional, la conexión y la aceptación grupal, por lo que puede ser un predictor del 'burnout' y también un elemento que minimice los efectos negativos del estrés psicosocial (Fachado, Menéndez & González, 2013). A su vez, la percepción de apoyo social incrementa las posibilidades de mejora del clima laboral y del bienestar profesional, lo cual está muy relacionado con la satisfacción laboral. Locke (1976), en un trabajo clásico, definió la satisfacción laboral como un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto e identificó nueve facetas de satisfacción que nos parecen de sumo interés en el ámbito de las y los profesionales de las instituciones cerradas (centros penitenciarios, de justicia juvenil y de salud mental, en el caso de la parte empírica de este artículo): la satisfacción con el trabajo, con el salario, con las promociones, con el reconocimiento, con los beneficios, con las condiciones de trabajo, con la supervisión, con los compañeros y con la empresa y dirección.

La satisfacción con la vida parece ser uno de los indicadores clave para identificar un adecuado nivel de bienestar subjetivo. Las investigaciones de Salazar-Estrada (2018) y Souza-Vázquez *et al.* (2019) pusieron de manifiesto cómo un adecuado clima laboral está relacionado con elevados niveles de satisfacción con la vida. Del mismo modo, la percepción de autoeficacia en el desempeño del puesto de trabajo ha mostrado tener un efecto

moderador con respecto al impacto del estrés laboral en profesionales (Merino & Lucas, 2016). Estos dos elementos resultan importantes a la hora de establecer una relación entre bienestar profesional y personal con relación a la práctica laboral.

1. Objetivos

De todo lo anterior emergen los objetivos de este trabajo, que podemos sintetizar así:

- Explorar si existe relación entre el apoyo social laboral con los niveles de satisfacción con la vida y la autoeficacia general, partiendo de la hipótesis de que, en profesionales de la acción socioeducativa, mayores niveles de apoyo social laboral se relacionan con mayores niveles de autoeficacia y con mayores niveles de satisfacción con la vida.
- Identificar si existen relaciones significativas entre los niveles de apoyo social laboral en profesionales de instituciones cerradas, con respecto a otros profesionales del ámbito de la educación social, teniendo como punto de partida la hipótesis de que existen menores niveles de apoyo social laboral en los contextos profesionales de instituciones cerradas, en comparación con otros contextos de la acción socioeducativa.

Consideramos que un mayor conocimiento de las percepciones de las y los profesionales en estos ámbitos ayudará a comprender mejor los procesos de la cultura y del desarrollo profesional y, en posteriores trabajos, esto permitirá poder introducir estrategias y propuestas para la mejora de las realidades profesionales y sociales y los procesos pedagógicos en estos contextos.

2. Metodología

Presentamos a continuación un extracto de un estudio cuantitativo desarrollado a través de un cuestionario a profesionales de la acción socioeducativa a nivel estatal. En concreto, vamos a tomar los resultados más destacados y vinculados con los fines planteados en este texto. Del total de la muestra, una parte son profesionales en instituciones cerradas. Por lo tanto, metodológicamente se ha realizado un estudio ex post facto sobre los niveles de apoyo social-laboral y su relación con la autoeficacia y la satisfacción con la vida. La muestra del estudio está formada por 241 profesionales del ámbito de la acción socioeducativa en España. El grupo de participantes estaba compuesto mayoritariamente por mujeres, representando un 69.3 % ($n = 167$) del total de personas encuestadas. Con respecto a las titulaciones de procedencia,

más de la mitad de la muestra está formada por profesionales de la educación social (35.7 %, $n = 86$) y del trabajo social (33.6 %, $n = 81$), teniendo también una representación notable el grupo de profesionales de la psicología (12.9 %, $n = 31$). El 17 % restante lo componen profesionales de la pedagogía, el magisterio u otras titulaciones universitarias, así como otros grupos de formación profesional.

El lugar en el que las personas participantes desempeñan su trabajo cuenta con una mayoritaria representación en Andalucía (55.6 %, $n = 134$), seguido por un 11.2 % en la Comunidad de Madrid, un 9.5 % en el País Vasco, un 6.6 % en Cataluña. Un 3.7 % trabaja en la Comunidad Valenciana y otro 3.7 % en Galicia. Un 2.5 % de participantes de la Región de Murcia, un 1.7 % de Aragón y otro 1.7 % de Cantabria. El 2.8 % de la participación restante se divide entre Islas Baleares, Extremadura, Asturias, Navarra, Canarias, Castilla y León y Castilla-La Mancha.

El 73.9 % ($n = 178$) de las personas participantes trabajaban en entidades privadas del tercer sector (asociaciones, fundaciones, ONGs, cooperativas de iniciativa social, etc.). El 21.9 % se desempeñaban en la administración pública: un 12 % ($n = 29$) en la local, un 4.1 % ($n = 10$) en la administración provincial, un 5.8 % ($n = 14$) en la administración autonómica y el 0.4 % constituye el único caso registrado en la administración estatal. Además, un 3.7 % de la muestra indicó “trabajar en otro tipo de entidades”.

Dada la diversidad de acciones profesionales hemos diferenciado en el cuestionario cuatro entornos:

- Entorno institucional (entorno al que la persona acude de manera puntual o periódica).
- Entorno institucional-residencial (entorno en el que la persona reside, incluida pernocta, en el periodo en el que se trabaja con ella).
- Entorno institucional-residencial especializado (prisiones, centros de modificación de conducta para adolescentes, centros de reforma para personas menores de edad, comunidades terapéuticas, unidades de psiquiatría).
- Acción social en la calle

Con respecto al tipo de entorno en el que desarrollaban sus funciones profesionales, las respuestas mostraron los siguientes porcentajes:

- Un 14.1 % ($n = 34$) trabajaba en un entorno institucional-residencial especializado.
- Un 22 % ($n = 53$) trabajaba en un entorno institucional-residencial.
- Un 53.1 % ($n = 128$) trabajaba en un entorno institucional.

- Un 10.8 % ($n = 26$) realizaban tareas de acción social en la calle.

En referencia al procedimiento, se ha contactado con las personas participantes a través de diversos empleadores del ámbito de servicios sociales comunitarios y especializados, a nivel estatal. Una vez se hubo explicado el estudio, a aquellas personas que mostraban interés se les remitió un enlace web que, a través del software para gestión de encuestas de la Universidad de Málaga de LimeSurvey, les condujo a un cuestionario online anónimo. La aplicación registró las diferentes direcciones IP desde las que se rellenaron los cuestionarios, posteriormente se cotejó que no hubiese cuestionarios duplicados que hubieran sido contestados desde una misma dirección IP. Se enviaron un total de 350 cuestionarios siendo el rango de respuesta final del 68.85% ($N = 241$). El tiempo medio de respuesta del cuestionario completo fue de 30 minutos. Para el análisis de los datos se utilizó el software IBM-SPSS Statistics v24.

Sobre los instrumentos utilizados, específicamente en lo relativo para este estudio, se midieron las dimensiones, a modo de variables a tener en cuenta para la investigación: apoyo social laboral, nivel de autoeficacia y nivel de satisfacción con la vida. Para la medición del apoyo social laboral se ha utilizado la Escala de Apoyo Social en el ejercicio profesional de Hombrados y Cosano (2013). Esta escala tipo Likert de 7 puntos consta de 21 ítems y ha presentado una fuerte consistencia interna ($\alpha = .95$). La escala evalúa las tres dimensiones del apoyo: emocional, instrumental e informacional, en su relación con las fuentes de apoyo en el contexto laboral: compañeros de trabajo, apoyo institucional, superiores inmediatos, apoyo normativo y usuarios. Se calcula un índice global de apoyo social en el ámbito laboral.

Para el cálculo de los niveles de autoeficacia, se utilizó la escala de Autoeficacia General de Bäßler y Schwarzer (1996), en su adaptación española propuesta por Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Kerstin y Zhang (1997) y validada por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). Se trata de una escala tipo Likert que consta de 10 ítems y ha presentado, igualmente, una fuerte consistencia interna en su aplicación ($\alpha = .93$). Se entiende la autoeficacia como aquella creencia estable que posee una persona sobre su capacidad para lidiar adecuadamente con una amplia gama de situaciones estresantes.

Con el fin de conocer el nivel de satisfacción con la vida, se empleó la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada y validada al español por Vázquez, Duque y Hervás (2013). Se trata de una escala tipo Likert de 7 puntos con 5 ítems y que ha

presentado una más que aceptable consistencia interna en su aplicación ($\alpha = .89$). Entendemos la satisfacción con la vida como una dimensión de estudio del bienestar subjetivo y que se mide a través de la realización de juicios cognitivos globales de satisfacción con respecto a su propia vida.

3. Resultados

A partir de los resultados ofrecidos por estos instrumentos se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo con relación a los objetivos anteriormente definidos para los que, como se ha explicado, se plantearon diversas hipótesis de trabajo.

En una primera hipótesis de investigación, se pretendía confirmar que mayores niveles de apoyo social laboral se relacionan con mayores niveles de autoeficacia en profesionales de la acción socioeducativa. La relación entre el apoyo social laboral y el nivel de autoeficacia fue estudiada a través del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. Se observó una correlación positiva débil con una fuerte significación estadística entre los niveles de apoyo social y la autoeficacia: $r = .21$, $N = 241$, $p < .001$, lo que nos informa de que ambas variables se encuentran relacionadas en nuestro estudio.

Igualmente, con el fin de confirmar la segunda hipótesis de investigación, que pretendía afirmar que mayores niveles de apoyo social laboral guardaban relación con mayores niveles de satisfacción con la vida, se realizó el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. A la luz de los análisis se estableció una relación positiva moderada del apoyo social laboral con los niveles de satisfacción con la vida ($r = .41$, $N = 241$, $p < .000$) con una muy elevada significación estadística, lo que se traduce en que mayores niveles de apoyo social guardan relación con mayores niveles de satisfacción con la vida.

La tercera hipótesis de investigación afirma que existen menores niveles de apoyo social laboral en los contextos profesionales de instituciones cerradas. La prueba T de Student para muestras independientes fue realizada para comprobar la relación entre los niveles de apoyo social laboral existentes en dos grupos diferenciados de profesionales: quienes trabajan en instituciones cerradas y aquellas personas que ejercen sus funciones en otros contextos de la acción socioeducativa. El grupo 1 fue constituido por profesionales de instituciones cerradas ($n = 34$) y el grupo 2 por profesionales que ejercen su labor en instituciones, recursos residenciales o en el medio comunitario ($n = 106$).

En referencia a estos niveles de apoyo social se observó una diferencia estadísticamente

significativa en las puntuaciones medias del primer grupo ($M = 94.26$, $DT = 21.7$) y del segundo grupo ($M = 102.9$, $DT = 24.4$), $t(48) = -2.1$, $p < .05$. El tamaño del efecto de la diferencia entre medias (-8.6 , 95 % IC: $-16.88 - 0.39$) fue pequeño ($d = 0.3$), de lo que podemos inferir que las y los profesionales de la acción socioeducativa de las denominadas instituciones cerradas, mantienen niveles de apoyo social ligeramente inferiores a los que mantienen profesionales de la acción socioeducativa en otros contextos.

Todos estos resultados nos ofrecen nuevas líneas y focos de investigación, los cuales, a partir de nuevas indagaciones, permitirán determinar la existencia de relaciones de causalidad que, por la naturaleza de la investigación realizada, no pueden adelantarse actualmente. Las relaciones halladas entre apoyo social y la autoeficacia invitan a una revisión de las dinámicas organizacionales y de intervención en los contextos socioeducativos. Igualmente, la presencia de elementos estructurales que favorezcan el apoyo social, parecen relacionarse con la satisfacción con la vida, una dimensión fundamental en las profesiones que se sustentan en la relación de ayuda. Los resultados arrojan luz sobre la cuestión específica de las instituciones cerradas, tomando en consideración los mismos para avanzar nuevas propuestas para la planificación de la intervención en estos contextos específicos, tal y como se abordará en el siguiente apartado.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados planteados, queremos destacar una serie de confluencias entre los mismos, otras investigaciones relacionadas y un corpus de conocimiento profesional. Para ello, vamos a centrarnos en desglosar algunos aspectos emergentes de lo explicitado aquí anteriormente.

La comunicación es una aliada imprescindible de los procesos educativos y de mejora del clima y del bienestar en entornos institucionalizados. Las relaciones educativas germinan en los entornos institucionalizados cuando, al ser comprendidos como entidades funcionales con organización propia, favorecen la apertura de los flujos comunicativos, la configuración de espacios de ayuda mutua, la participación colectiva en actividades y la mejora de la propia comunicación inter y, sobre todo, intrainstitucional. Todo esto puede facilitar que se promueva, a pesar de encontrarnos en instituciones cerradas, la visibilización del otro, se reconozca su singular corporeidad y personalidad, incrementando así la pluralidad de experiencias de encuentro entre internos y trabajadores y, con ello, la dimensión reeducadora de la institución.

La percepción del apoyo social laboral por parte de los y las profesionales incrementa un estado emocional positivo y disminuye el estrés laboral y las posibilidades de consolidación de dinámicas de 'burnout'. Esto también se ve beneficiado cuando se produce un incremento de la participación en actividades comunes que contribuyen al bienestar conjunto. Esto favorece el desarrollo de su práctica profesional así como el buen clima, que también está relacionado con la atención y preocupación por el otro u otra, lo que supone ampliar el marco -siempre frío- de convivencia de los derechos y deberes, por el marco -siempre cálido- ético de interesarse por los demás poniéndonos en su lugar, como ya indicaron Galán & Gil Cantero (2018).

Otros estudios recientes (Jacobs & Wahl-Alexander, 2021) coinciden con nuestra primera hipótesis de que la autoeficacia, esto es, el sentido exitoso de la propia labor realizada tiene una vinculación muy significativa con el apoyo social recibido sea o no una cuestión laboral. En otros trabajos (Zanbar & Nouman, 2021; Sedillo-Hamann, 2021; Hong *et al.*, 2022) se ha comprobado también que el sentido de la autoeficacia se incrementa si, junto al apoyo social recibido, se acentúa, como se ha indicado, la participación comunitaria, por cierto, en cualquier segmento de edad. Todo esto coincide, como es sabido, con los trabajos clásicos de Bandura (1977).

Del mismo modo, tal y como sugiere nuestra segunda hipótesis, en estos mismos estudios se han detectado la autoestima, el sentido del dominio y la esperanza como recursos internos desarrollados a través del apoyo social y de la participación comunitaria, variables relacionadas claramente con la satisfacción con la vida. Incluso el trabajo de Hong *et al.*, (2022), al vincular bienestar o satisfacción de la vida con la mayor o menor salud mental, encuentra relación significativa entre la salud mental, en este caso, de cuidadores en residencias de ancianos con el mayor o menor apoyo social recibido.

Con respecto a la tercera hipótesis planteada, no se han podido contrastar los resultados con otras publicaciones ya que no parecen existir investigaciones desarrolladas específicamente en este punto. Sin embargo, parece razonable considerar que la diferencia, estadísticamente significativa, encontrada entre la percepción de apoyo social laboral recibido por parte de profesionales que trabajan en contextos de acción socioeducativa y profesionales que trabajan en instituciones cerradas, se ajusta al hecho de que, como hemos señalado, las condiciones que permiten el ejercicio y el apoyo social, esto es, la participación comunitaria en algún proyecto o actividad, el

incremento de los flujos de información interior y exterior a la organización y los niveles de apertura, son mucho más difíciles de llevar a cabo lógicamente en instituciones cerradas o semicerradas.

En definitiva, siguiendo a Durán (2006) & Colletti (2010), quienes profundizan en la complejidad presente en los contextos de la acción socioeducativa y cómo ésta afecta a la práctica profesional, debemos reflexionar sobre los conflictos de valor presentes en el día a día de las y los profesionales de la educación, así como la falta de recursos o la incapacidad para resolverlos en muchas ocasiones. Ante esta circunstancia, parece exigible la construcción de una narrativa deontológica, desde el mismo contexto de la intervención, basada en valores universales y fundamentada en el acervo pedagógico, que evite diversas formas de inacción o de reproducción, que pueden generar altos niveles de inestabilidad emocional en las y los profesionales educativos y, consecuentemente en las relaciones con las personas con las que trabaja.

En cualquier caso, es necesario ser conscientes de que los procesos educativos emergen, más allá de la práctica profesional, del propio contexto de la acción socioeducativa. La respuesta profesional no puede pretender presentarse como una solución al malestar global, a las injusticias que arrasan el mundo y a la iniquidad, sino más bien como una contribución parcial a la generación de espacios de bienestar y justicia social en la medida de las posibilidades del contexto de la acción educativa, proyectando una propuesta ontológica y axiológica. Así, existe una tensión dialéctica, en el seno de los procesos educativos, que no parece ofrecer una solución total, sino una propuesta de transformación orientada a la justicia social, con posibilidades de una relativa incidencia sobre las formas de organización de los grupos humanos y de éstos con las y los profesionales de la educación. Desde aquí, la categoría apoyo social laboral, adquiere una nueva dimensión en el caso específico de las profesiones educativas, que lo vinculan con la participación en el desarrollo de buenas prácticas profesionales.

Por todo ello resulta importante incidir en el estudio de la cultura profesional en instituciones cerradas, en la configuración de la misma desde las dimensiones en las que se ha basado este texto. De hecho, siguiendo las palabras de Adorno (1973, p. 82), debemos insistir en el hecho de que la “educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica”. Esto nos lleva a pensar en el necesario cuestionamiento de las dinámicas relacionales presentes en las instituciones cerradas, la mirada crítica sobre el estado de normalidad percibido de la realidad sobre la que se interviene,

para la orientación y transformación de las prácticas desarrolladas en estos contextos.

Este estudio supone una aproximación cuantitativa que presenta algunas limitaciones, vinculadas al número de profesionales de instituciones cerradas participantes, la dispersión geográfica de los datos y la diversidad de escenarios de intervención. Tiene, por tanto, un sentido exploratorio, que nos debe servir para iniciar una indagación más profunda y cualitativa, la cual nos facilite acercarnos a los universos de significados de los y las profesionales en los contextos descritos. Esto nos permitiría conocer con más detalle las motivaciones, argumentos y experiencias que emergen del escenario que presentan los resultados obtenidos.

Somos conscientes de que la cultura profesional está condicionada, sin duda, por el entorno en que ésta se desarrolla, de ahí la necesidad de realizar más estudios en esta línea, los cuales nos deben ofrecer luz en torno a qué significa educar en los márgenes, qué implica educar en instituciones con carencias comunicativas a nivel interno y externo, con las consecuencias de esto para unos y otros. Esto nos arrastra necesariamente, para el desarrollo de buenas prácticas, a un enfoque de derechos humanos, como un marco desde el que pensar la práctica de la Educación Social, más si cabe en estos contextos, en cuanto que la práctica socioeducativa y la consecución de derechos fundamentales se relacionan de forma recurrente, permanente, con sentido de reciprocidad. En esta línea, resulta importante hacer pedagogía de los derechos humanos en el ámbito del ejercicio profesional y en el de la percepción por parte de los y las profesionales de las dimensiones culturales que los amparan. Por eso, no se puede olvidar que los derechos humanos son compartidos por todas las personas y a todas benefician desde la diversidad de la vida social, que no puede encorsetarse en un sistema jurídico de ‘obligaciones perfectas’; al igual que tampoco se puede olvidar la diversidad intracultural y las comprensiones extensas que hay que realizar sobre las personas y las culturas, más allá de los clichés o prejuicios. La diversidad y los significados culturales presentes en las instituciones cerradas deben ser tenidos en cuenta como elementos de análisis de la realidad en la que se interviene, lo cual facilita el ajuste de la práctica profesional a las necesidades de las personas hacia las que dirige su acción e, igualmente, redonda en un mayor compromiso profesional y ofrece una condición de posibilidad para generar, a nivel institucional, dinámicas de apoyo social laboral y de desarrollo de elementos de una pedagogía de la alteridad (Vila, 2006) en estos contextos cerrados.

En pleno siglo XXI, la fuerza de los derechos humanos emana no sólo de su articulación sino también de las intuiciones sobre la condición y la dignidad humanas que éstos posibilitan, y sobre las cuales se (re)construyen horizontes, expresiones y expectativas permanentes de humanización, de creación de ideas sobre lo justo y lo bueno (Gil Cantero, 2013). Educar en los márgenes supone comprender cómo las dinámicas propias de la marginalidad estructural sitúan al profesional en la disyuntiva de, o bien actuar como dique de contención de la exclusión, padeciendo a su vez los efectos del malestar que emana de la vulneración de derechos, o bien, desarrollar prácticas socioeducativas capaces de evidenciar las situaciones de desigualdad, difuminando paulatinamente los márgenes que son producidos por la desigualdad. Para el desarrollo de una buena práctica profesional, los principios deontológicos deben estar presentes en la organización de las relaciones dentro del contexto de la intervención (Martín-Solbes & Vila, 2012). Una institución cerrada, impermeable a los principios éticos y deontológicos, es una institución incapaz de hacer educación. Las dinámicas de apoyo social laboral son una condición previa de integración

de la figura del profesional dentro del proyecto educativo, ofreciéndole la posibilidad de sentir que su práctica y su rol profesional tienen un sentido, que también es compartido por sus compañeros y compañeras, así como por la organización de la que forman parte. De esta manera, sólo entendiendo la práctica socioeducativa como un proyecto común en el que participa el contexto mismo de la intervención, podemos hacer partícipes de estos procesos educativos a las personas hacia las que se dirige el diseño e implementación de la intervención. Estas dinámicas de confluencia favorecen la generación de un contexto resiliente, en el cual la función socioeducativa encuentra mayores posibilidades para el alcance de sus fines (Ruiz-Román, Juárez & Molina, 2020).

No olvidemos que el margen da forma y sentido a la página, condiciona su contenido y permite modificarlo, a la par que a sí mismo. Igualmente, educar en y desde los márgenes supone hacerlo desde el territorio fronterizo donde lo profesional tiene sus mayores desafíos, como en el caso de quienes desempeñan su labor en instituciones cerradas. Cuidar el apoyo social y el bienestar de los y las profesionales en estas instituciones debe ser una prioridad y un imperativo ético.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W. (1973). *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Aguilar Conde, A. (2020). Análisis del clima social percibido por las mujeres en prisión desde una perspectiva feminista. *International e-journal of criminal sciences*, 15, 1-36.
- Agúndez del Castillo, R., Navarro-Lashayas, M. A., & Maiztegui-Oñate, C. (2022). La percepción del clima social en instituciones penitenciarias y su relación con el apoyo social: retos y oportunidades. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 31-46. doi: 10.14198/OBETS2022.17.1.02
- Añaños, F., García, M. & Moles, E. (2021). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos. *Revista Paz y Conflictos*, 14(2), 106-130.
- Ashby, W. R. (2013). *Introducción a la cibernética*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bäßler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Coletti, M. (2010). Las emociones del profesional. In M. Coletti & J. L. Linares. *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática* (pp. 201-221). Barcelona: Paidós.
- Coyle, A. (2003). Editorial: A Human Rights Approach to Prison Management. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 13, 77-80.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Durán, M. (2006). El síndrome de estar quemado por el trabajo (burnout) en el marco de la intervención social y comunitaria. In M. Hombrados, M. García & T. López (Coords.), *Intervención social y comunitaria* (pp. 181-188). Málaga: Aljibe.
- Fachado, A. A., Menéndez, M., & González, L. (2013). Apoyo social: mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- Galán, D. & Gil Cantero, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación* 29(2), 475-489. doi: 10.5209/RCED.53425.

- Gil Cantero, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo Good Lives. *Revista de Educación*, 360, 48-68. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-220
- Hombrados, M. I., & Cosano, F. (2013). Burnout, workplace support, job satisfaction and life satisfaction among social workers in Spain. A structural equation model. *International Social Work*, 56(2), 228-246. doi: 10.1177/0020872811421620.
- Hong, Z., Zhou, W., Song, M., Wang, Y. & Liu, S. (2022). Social support and mental health of caregivers in pension institutions: A mediated moderation model. *Current Psychology*, 41(3), 1395-1403. doi: 10.1007/s12144-020-00678-4
- Jacobs, J.M. & Wahl-Alexander, Z. (2021). Self-Efficacy Experiences of Graduate Students Working in a Sport-based Leadership Program at a Youth Prison. *Child and Adolescent Social Work*, 38(4), 393-407. doi: 10.1007/s10560-021-007
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. doi: 10.1016/j.burn.2017.04.003
- Locke, E.A. (1976). The nature and consequences of job satisfaction. En M.D. Dunnette (ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Luri, G. (2022). Lo que permanece en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 177-188. doi: 10.14201/teri.27573
- Martín-Solves, V.M. & Vila, E.S. (2012). Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303-323.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Los Altos: ISHK.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. doi: 10.14201/teri.27128
- Merino, E. & Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación Primaria. *Universitas psychologica*, 15(1), 205-218. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm
- Ruiz-Román, C., Juárez, J. & Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. doi: 10.6018/educatio.432981.
- Salazar-Estrada, J. G. (2018). La relación entre el apoyo organizacional percibido y la calidad de vida relacionada con el trabajo, con la implementación de un modelo de bienestar en la organización. *SIGNOS - Investigación en sistemas de gestión*, 10(2), 41-53. doi: 10.15332/s2145-1389.2018.0002.02
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Kerstin, S., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88.
- Sedillo-Hamann, Dayna (2021). Building Adolescent Self-efficacy and Resilience Through Social Action. *Child and Adolescent Social Work*. doi: 10.1007/s10560-021-00788-3
- Souza Vazquez, A. C., dos Santos, A. S., Vargas da Costa, P., Pizarro de Freitas, C. P., De Witte, H., Schaufeli, W. B. (2019). Trabalho e bem-estar: evidências da relação entre burnout e satisfação de vida. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 372-381. doi:10.15689/ap.2019.1804.18917.05.
- Torres, R. & Vargas, M. (2021). La mediación intercultural y el papel de los menores migrantes en la comunicación en un centro de menores. *Hikma: estudios de traducción*, 2(20), 9-35.
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in a Representative Sample of Spanish Adults: Validation and Normative Data. *Spanish Journal of Psychology*, 16(82), 1-15.
- Vila, E.S. (2006). Una voz que siente, un cuerpo que escucha, una mirada que invita: reflexiones éticas para una pedagogía de la alteridad. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 58(1), 77-86.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: FCE.
- Ward, T., & Willis, G. (2010). Ethical Issues in Forensic and Correctional Research. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 399-409.
- Wiener, N. (1985). *Cibernética*. Barcelona: Tusquets.
- Zambrano, Ma. (1989). *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori.
- Zanbar, Lea, & Nouman, Hani (2021). Predictors of self-efficacy among residents of low-income neighborhoods: Implications for social work practice. *Journal of Social Work*, 21(3), 513-532. doi: 10.1177/1468017320911503

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Vila, E. S.; Ruiz, S. ; Gil, F. & Martín, V. M. (2022). Educar en los márgenes en instituciones cerradas: un estudio de la cultura profesional desde las percepciones sobre el apoyo social y el bienestar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 55-66. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

EDUARDO S. VILA MERINO. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: eduardo@uma.es

SANTIAGO RUIZ GALACHO. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: ruizgalacho@uma.es

FERNANDO GIL CANTERO. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Estudios Educativos. Calle Rector Royo Villanova 1, C.P. 2040, Madrid. E-mail: gcantero@edu.ucm.es

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: victorsolbes@uma.es

PERFIL ACADÉMICO

EDUARDO S. VILA MERINO

<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>

Profesor Titular del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha trabajado en el ámbito de la educación social y como maestro de educación primaria. Miembro del Grupo de Investigación HUM-169 Teoría de la Educación y Educación Social. Líneas de investigación: Pedagogía social, políticas educativas, teoría de la educación, inclusión, paz y derechos humanos, educación intercultural, educación para la igualdad de género. Ha sido coordinador del Máster Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas.

SANTIAGO RUIZ GALACHO

<https://orcid.org/0000-0001-8229-3350>

Doctorando en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga. Durante más de diez años ha sido educador social en las diferentes tipologías de recursos de acogimiento residencial de varias comunidades autónomas. Actualmente es Director de diversos centros de acogimiento residencial gestionados por la Asociación Engloba y Profesor Sustituto Interino de la UMA. Sus principales líneas de investigación son la pedagogía social, la cultura de paz, la deontología profesional y la violencia en los entornos de acción socioeducativa.

FERNANDO GIL CANTERO

<https://orcid.org/0000-0002-6636-7601>

Catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado) de la Universidad Complutense de Madrid. Codirector con el profesor David Reyero del Grupo de Investigación de la UCM *Antropología y Filosofía de la Educación* (GIAFE). Ganador del Premio Esteve (2012). Editor desde enero de 2019 de la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES

<https://orcid.org/0000-0003-2163-8946>

Educador social habilitado, habiendo trabajado como educador en Instituciones Penitenciarias. Actualmente es Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social HUM-169. Sus principales líneas de investigación son la pedagogía social, la cultura de paz, la deontología profesional y la violencia en los entornos de acción socioeducativa, contando con numerosas publicaciones en torno a todos estos aspectos.

PROGRAMA DE APOYO A LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA EN ANDALUCÍA PARA LA JUVENTUD EXTUTELADA. POTENCIALIDADES Y RETOS EN LOS MÁRGENES DE LA EMANCIPACIÓN¹

SUPPORT PROGRAMME FOR THE TRANSITION TO ADULT LIFE IN ANDALUSIA FOR CARE LEAVERS. POTENTIALITIES AND CHALLENGES IN THE MARGINS OF EMANCIPATION

PROGRAMA DE APOIO À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA NA ANDALUZIA PARA JOVENS EX-ACOLHIDOS. POTENCIALIDADES E DESAFIOS NAS MARGENS DA EMANCIPAÇÃO

Verónica SEVILLANO-MONJE & Ángela MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 31.V.2022
Fecha de revisión: 28.VI.2022
Fecha de aceptación: 06.VII.2022

PALABRAS CLAVE:

Transición a la vida adulta;
emancipación;
juventud extutelada;
acompañamiento;
potencialidades;
retos

RESUMEN: Las investigaciones nacionales e internacionales han evidenciado los retos a los que tienen que enfrentarse la juventud tutelada y extutelada cuando alcanzan la mayoría de edad. Los programas de apoyo a la transición a la vida adulta reportan resultados positivos en los jóvenes que se encuentran en esta etapa. Sin embargo, son necesarias las evaluaciones continuas de estos recursos. Esta investigación tiene como objetivo evidenciar las potencialidades y los retos del programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 de la Junta de Andalucía (España) que desarrolla una entidad sevillana, un recurso que no ha sido evaluado de manera exhaustiva en sus 20 años de recorrido. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 19 profesionales (orientadores, directores, educadores e informantes clave) y 7 jóvenes con trayectorias de éxito egresados del programa. Los resultados muestran que las potencialidades del programa son la valoración positiva del mismo, el proceso de acompañamiento socioeducativo y la capacitación social, académica y laboral de los jóvenes. Con

CONTACTO CON LOS AUTORES

Verónica Sevillano-Monje. E-mail: vsevillano@us.es

¹ Esta publicación es parte de la tesis doctoral *Transición a la vida adulta para jóvenes procedentes del Sistema de Protección en Andalucía: percepciones y experiencias sobre el programa de Alta Intensidad "Mayoría de Edad +18"*, financiada por el Ministerio de Universidades bajo el marco del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU16/02941).

	<p>respecto a los retos se destacan los recursos institucionales, la situación de partida de los jóvenes al acceder al programa y las funciones y dedicación que tienen los orientadores. Se concluye que el programa contribuye a la preparación a la vida adulta de la juventud extutelada, dotándola de las herramientas necesarias para la emancipación. No obstante, también se deja patente la necesidad de aumentar los recursos (humanos, estructurales y temporales) para mejorar la intervención de los profesionales.</p>
<p>KEYWORDS: Transition to adulthood; emancipation; care leavers; accompaniment; potentialities; challenges</p>	<p>ABSTRACT: National and international research has highlighted the challenges faced by young people in care and care leavers when they come of age. Programmes to support the transition to adulthood report positive outcomes for young people at this stage. However, ongoing evaluations of these resources are needed. This research aims to highlight the potential and challenges of the High Intensity Coming of age +18 programme of the Junta de Andalucía (Spain) developed by an organisation in Seville, a resource that has not been comprehensively evaluated in its 20 years of existence. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 19 professionals (counsellors, directors, educators and key informants) and 7 young people with successful trajectories who have graduated from the programme. The results show that the potentialities of the programme are the positive assessment of it, the socio-educational accompaniment process and the social, academic and work training of the young people. With regard to the challenges, the institutional resources, the starting situation of the young people when they enter the programme and the functions and dedication of the counsellors stand out. It is concluded that the programme contributes to the preparation for adult life of the care leavers, providing them with the necessary tools for emancipation. However, it also shows the need to increase resources (human, structural and temporal) to improve the intervention of the professionals.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: Transição para a vida adulta; emancipação; jovens ex-acolhidos; acompanhamento; potencialidades; desafios</p>	<p>RESUMO: A investigação nacional e internacional tem destacado os desafios enfrentados pelos jovens acolhidos e ex-acolhidos quando atingem a maioridade. Os programas de apoio à transição para a idade adulta relatam resultados positivos para os jovens nesta fase. No entanto, são necessárias avaliações contínuas destes recursos. Esta investigação visa destacar o potencial e os desafios do programa Envelhecimento de Alta Intensidade +18 da Junta de Andalucía (Espanha) desenvolvido por uma organização em Sevilha, um recurso que não foi avaliado de forma exaustiva nos seus 20 anos de existência. Para este fim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 19 profissionais (conselheiros, diretores, educadores e informadores chave) e 7 jovens com trajetórias de sucesso que se graduaram no programa. Os resultados mostram que as potencialidades do programa são a avaliação positiva do mesmo, o processo de acompanhamento sócio-educativo e a formação social, académica e laboral dos jovens. Em relação aos desafios, destacam-se os recursos institucionais, a situação inicial dos jovens quando entram no programa e as funções e dedicação dos conselheiros. Conclui-se que o programa contribui para a preparação da vida adulta dos jovens ex-acolhidos, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para a emancipação. No entanto, mostra também a necessidade de aumentar os recursos (humanos, estruturais e temporais) para melhorar a intervenção dos profissionais.</p>

1. Introducción

Las investigaciones nacionales e internacionales han evidenciado los retos a los que tienen que enfrentarse la juventud tutelada y extutelada cuando alcanzan la mayoría de edad. Llegado este momento, abandonar los centros de protección de menores supone numerosos desafíos como el miedo, la soledad, la incertidumbre y preocupaciones de distinta índole (Gradaílle, Montserrat & Ballester, 2018). Los jóvenes extutelados también presentan necesidades en el ámbito de la salud, la gestión económica, la formación, el apoyo, el asesoramiento y la adquisición de habilidades para desenvolverse en la vida adulta (Häggman-Laitila, Saloekkilä & Karki, 2019; Refaeli, 2020). A su vez, Groining y Sting (2019) mencionan la necesidad de tiempo y flexibilidad durante el proceso de transición.

No obstante, estos jóvenes tienen expectativas positivas que benefician la planificación de objetivos y la participación en programas de preparación a la vida adulta tras cumplir los 18 años (Sulimani-Aidan, 2017). Estas expectativas son importantes para la resiliencia y la confianza en sí mismos (Häggman-Laitila *et al.*, 2019).

En España, la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia supone una mejora sustancial a las regulaciones nacionales anteriores al tener en cuenta, por primera vez, medidas para el fomento de los procesos de emancipación de los jóvenes extutelados. En Andalucía, esta premisa ya se establecía desde la Ley 1/1998 de 20 de abril de los Derechos y la Atención al Menor de Andalucía. Actualmente, la Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía recoge que la autonomía, la integración social y laboral y

la preparación para la vida independiente son de máxima prioridad.

No obstante, la revisión de estudios realizada demuestra que desde el Sistema de Protección se debería promover una transición más gradual después de abandonar los centros de protección (Cameron *et al.*, 2018) y diseñar programas que continúen apoyando a los jóvenes extutelados durante más tiempo para que puedan superar sus dificultades (Arnau-Sabatés Dworsky, Sala-Roca & Courtney, 2021; Heerde, Hemphill & Scholtes-Balog, 2018). En este contexto, diversas investigaciones han revelado el importante papel del acompañamiento profesional (Fernández-Simo, Cid-Fernández & Carrera-Fernández, 2022; Furey & Harris-Evans, 2021; Häggman-Laitila, Salokkila & Karki, 2020). De esta manera, los programas de tutorías evidencian efectos positivos en los jóvenes tales como el logro de actitudes de motivación prosocial, habilidades de relaciones sociales, resultados de emociones psicológicas y comportamiento y funcionamiento académico (Thompson, Greeson & Brunsink, 2016). También los jóvenes valoran que existan profesionales disponibles con los que puedan mantener relaciones significativas, a las que conciben como análogas a las relaciones familiares tras abandonar el Sistema de Protección independientemente de la estabilidad que tengan en la vivienda (Furey & Harris-Evans, 2021; Sulimani-Aidan, 2017).

Los programas de transición que amplían los servicios para los jóvenes extutelados reportan resultados positivos en el ámbito educativo, en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida autónoma e independiente, en el empleo y en la vivienda (Fernández-Simo & Cid-Fernández, 2018; Frimpong-Manso, 2020; Gradaïlle *et al.*, 2018; Gunawardena & Stich, 2021; Häggman-Laitila *et al.*, 2020; Heerde *et al.*, 2018; Kim, Ju, Rosenberg & Farmer, 2019). A pesar de los buenos resultados de este tipo de recursos, las investigaciones ponen de manifiesto carencias en la atención psicológica (Martín Cabrera, González Navasa, Chirino Alemán & Castro Sánchez, 2020) y problemas en el acceso a los recursos debido a los requisitos que se exigen (Comasòlivas Moya, Sala-Roca & Marzo Arpón, 2018; Fernández-Simo *et al.*, 2022). Kim *et al.* (2019) argumentan que hay una brecha sustancial entre la necesidad de servicios y la recepción de estos y que, por tanto, hay que explorar enfoques para proporcionar un acceso más completo y equitativo. Además, esta extensión de los recursos no es suficiente para obtener buenos resultados si no se realiza una atención de calidad (Kumar Keshri, 2021).

Por otro lado, las investigaciones postulan que los programas de apoyo con resultados positivos

deben contar con un enfoque holístico (Häggman-Laitila *et al.*, 2019, 2020). Estos programas también deben basar la intervención en un enfoque preventivo y personalizado (Fernández-Simo *et al.*, 2022; Häggman-Laitila *et al.*, 2019), así como promover la participación activa de los jóvenes y la intervención adaptada al contexto y las necesidades de los participantes (Cassarino-Perez, Ermel Córdova, Montserrat C. & Castellà Sarriera, 2018).

Concretamente, Andalucía cuenta con un abanico de programas de apoyo a la transición a la vida adulta dirigidos a los jóvenes procedentes del Sistema de Protección a partir de los 16 años organizados en recursos de vivienda, de orientación sociolaboral, de prestación económica y de apoyo legal (Sanz & Sevillano-Monje, 2022). Esta investigación se centra en el recurso de vivienda de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 al ser el recurso que atiende los jóvenes extutelados a partir de los 18 años en diferentes facetas, especialmente en formación y orientación, cubriendo de forma integral todas sus necesidades básicas hasta que alcancen una situación de vida independiente (Junta de Andalucía, s.f.).

2. Justificación y objetivos

La motivación de centrar esta investigación en el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 responde a que este recurso no ha sido evaluado de forma exhaustiva ni adaptado a los nuevos tiempos después de más de 20 años de su puesta en marcha (Sevillano-Monje, 2022). Sin embargo, las investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de la evaluación continua de los recursos disponibles para los jóvenes extutelados en su transición a la vida adulta, con el objetivo de que exista una mejora en la eficacia de la intervención (Arnau-Sabatés *et al.*, 2021; Cassarino-Perez *et al.*, 2018). Desde este planteamiento, este trabajo persigue como objetivo evidenciar las potencialidades y los retos del programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 desde las voces de los implicados.

3. Metodología

La metodología de esta investigación es de corte cualitativo y nos permite explorar e indagar desde una visión global e inmediata esta realidad educativa (Ugalde Binda & Balbastre Benavent, 2013). En este sentido, la metodología ofrece la oportunidad de explorar la percepción que tienen las personas implicadas en el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 para conocer cuáles son las potencialidades y retos que presenta el mismo.

Para ello, la investigación cuenta con dos fases diferenciadas: en la primera se realizan entrevistas semiestructuradas a orientadores, directores, educadores e informantes claves vinculados al recurso de Alta Intensidad; y, en la segunda fase, se entrevistan a jóvenes egresados del programa y de nuevo a los orientadores por ser los que conocen el programa en mayor medida al trabajar en él. Esto nos permite contrastar y completar los resultados obtenidos en la primera fase.

3.1. Participantes

Se selecciona una entidad de la provincia de Sevilla en la que se desarrolla el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18. Se elige esta entidad porque reúne los siguientes criterios: gestionar diversos centros de protección de menores y recursos de Alta Intensidad, accesibilidad

al campo de trabajo y una larga trayectoria en la atención y acompañamiento a la juventud tutelada y extutelada en Andalucía. Los 26 participantes de esta investigación son seleccionados de manera intencional. En el caso de los profesionales, se seleccionaron a aquellos que contaban con mayor experiencia y antigüedad. Los informantes clave fueron seleccionados por sus años de experiencia como educadores y en el puesto de dirección. Los jóvenes egresados participaron por contar con trayectorias de éxito tras pasar por el recurso de Alta Intensidad (Tabla 1). Las voces de estos participantes ponen en valor los resultados de las intervenciones desarrolladas en el programa objeto de estudio y sirven de inspiración para generar buenas prácticas en el futuro. No se seleccionaron nuevos participantes porque se consiguió la saturación de la información en las diferentes categorías de análisis (Izcarra, 2014).

Tabla 1: Características de los participantes

Perfil	Número	Características
Orientadores de los pisos del programa (O)	2	<ul style="list-style-type: none">- Sexo: 50% H y 50% M- Edad: 38 y 43 años- Años de experiencia: 8-10 años- Formación: Pedagogía y Educación Primaria
Directores de centros de protección (D)	7	<ul style="list-style-type: none">- Sexo: 28.6% H y 71.4% M- Edad: 36-45 años- Años de experiencia: 6-15 años- Formación: Educación Social, Educación Especial, Educación Musical, Educación Física, Trabajo Social y Pedagogía
Educadores de centros de protección (E)	7	<ul style="list-style-type: none">- Sexo: 57.1% H y 42.9% M- Edad: 32-44 años- Años de experiencia: 5-12 años- Formación: Educación Especial, Educación Infantil, Trabajo Social, Relaciones laborales e Historia
Informantes clave (IC)	3	<ul style="list-style-type: none">- Sexo: 66.7% H y 33.3% M- Edad: 41-47 años- Años de experiencia: 13-20 años- Formación: Psicología, Pedagogía y Educación Social
Jóvenes extutelados (J)	7	<ul style="list-style-type: none">- Sexo: 42.9% H y 57.1% M- Edad: 20-24 años- Nacionalidad: 85.7% N y 14.3% E- Permanencia en el programa: 13-19 meses

Nota: elaboración propia. H = Hombre; M = Mujer; N = Nacional; E = Extranjero.

3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información

En las dos fases de investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas ya que permiten contar con un guion preestablecido que ayuda a dirigir y matizar la recogida de datos en profundidad

desde la perspectiva de los participantes (Denzin & Lincoln, 2011). Este guion (Tabla 2), validado por dos expertos en la temática y en metodología cualitativa, recogía información sobre las necesidades de partida de los jóvenes, el proceso de acompañamiento socioeducativo del programa, la aportación del mismo a la transición a la vida adulta

de los jóvenes, la valoración del programa de los participantes y los profesionales que intervienen en él. En total se realizaron 28 entrevistas: una por

participante y, en el caso de los orientadores, una entrevista más en la segunda fase (F1 y F2).

Tabla 2: Guion de entrevista semi-estructurada a los distintos perfiles de participantes

Necesidades de partida de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características presentan/presentáis los jóvenes que acceden/accedéis al programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18? • ¿Qué actitudes personales y sociales manifiestan/manifestáis los jóvenes tras salir del Sistema de Protección?
Acompañamiento socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de atención reciben/recibís los jóvenes en el recurso? • ¿Qué necesidades presentan/presentáis los jóvenes y contenidos se abordan para cubrirlos en la intervención profesional? • ¿Cómo valoras el acompañamiento ofrecido/recibido?
Aportaciones del programa a la transición a la vida adulta de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendizaje adquieren/adquirís los jóvenes tras el paso por el programa? • ¿Qué oportunidades les/os ofrece el programa en su/vuestra transición a la vida adulta?
Valoraciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinas del programa de Alta Intensidad Mayoría de edad para los jóvenes que están próximos a cumplir los 18 años? • ¿Cuáles consideras que son las necesidades/carencias que tiene el programa?
Nota: elaboración propia.	

3.3. Procedimiento y análisis de datos

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en el año 2019. Previamente se facilitó un consentimiento informado con los datos de la investigación y las implicaciones de su participación (confidencialidad, anonimato, voluntariedad, etc.). Posteriormente se transcribieron y analizaron mediante un análisis inductivo-deductivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Esto permitió realizar una categorización de la información a partir de categorías preestablecidas y emergentes surgidas tras el proceso. Siguiendo a Tójar (2006), se realizó la codificación de los datos obteniendo dos unidades de análisis compuestas, a su vez, por tres categorías cada una de ellas (Tabla 3). Estas categorías han permitido evidenciar las potencialidades y retos del programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18. Para realizar esta codificación se utilizó el programa Aqua 7.

4. Resultados

Los resultados se presentan en dos bloques: (1) Potencialidades del programa, como la valoración del mismo, el proceso de acompañamiento socioeducativo y la capacitación social, académica y laboral de los jóvenes; y (2) Retos del programa, como los recursos institucionales, la situación de partida de los jóvenes y las funciones y dedicación de los orientadores.

4.1. Potencialidades del programa

4.1.1. Valoración del programa

En general, se considera que el programa de Mayoría de Edad + 18 de Alta Intensidad es un recurso interesante, idóneo, realista y vital para los jóvenes que salen de los centros de protección. En este sentido, los participantes coinciden en que es un programa muy útil y está bien planteado para aquellos jóvenes que no tienen recursos familiares y que necesitan orientación y preparación para la realidad social y laboral que van a encontrarse fuera del Sistema de Protección. En definitiva, el recurso previene que los jóvenes vuelvan a su origen, en el que se encontraban en una situación más desfavorable que cuando finalizan el programa. Por último, se considera que el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 es completamente necesario y que habría que darle continuidad, replantearlo y reforzarlo.

Hombre pues me parece un recurso espléndido ¿no?, sobre todo para chavales que no tienen ninguna posibilidad de reinserción familiar... [IC2]

Pues muy bien, me parece necesario, idóneo y realista porque tú no puedes tener a niños en centros de menores desde pequeños para luego soltarlo en la calle sin ningún tipo de trabajo previo. [E2]

Si no hubiera accedido al programa estaría en una peor situación de la que estoy ahora. [J4]

Tabla 3: Definición y fragmentos de las unidades de comparación y categorías de análisis

Unidades de comparación	Categorías de análisis	Definición	Fragmentos de las entrevistas
Potencialidades del programa	Valoración del programa	Opiniones críticas de los profesionales y jóvenes sobre el propio programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18.	“Pues muy bien, me parece necesario, idóneo y realista porque tú no puedes tener a niños en centros de menores desde pequeños para luego soltarlos en la calle sin ningún tipo de trabajo previo” [E2]
	Acompañamiento socioeducativo	Intervención socioeducativa individual, técnicas y contenidos de orientación que se ofrece durante la estancia en el programa o posterior a él	“En función de las intenciones y expectativas del joven, trabajamos su Proyecto Profesional de Vida y vamos intentando ayudarles en ese recorrido” [O2E1]
	Capacitación social, académica y laboral	Formación que ofrece el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 para ayudar a los jóvenes en su transición a la vida adulta	“Te ayudan muy bien a aprender a gestionarte el dinero y también te ayudan a gestionarte con el tiempo, con el tema de estudios y del trabajo” [J4]
Retos del programa	Recursos institucionales	Elementos influyentes en el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 por parte de la Administración, la comunidad y el ámbito laboral.	“Los técnicos de los programas se ven llamando puerta por puerta a las empresas e intentando transmitirles que hay una serie de chicos que han salido de protección” [IC3]
	Situación de los jóvenes	Necesidades de partida de los jóvenes al iniciar el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18	“Influyen muchísimos factores del joven que afectan a la intervención profesional” [D7]
	Función y dedicación de los orientadores	Actividades desempeñadas por los orientadores y tiempo que destina a las mismas	“porque tienen una cantidad de obligaciones que no le permiten a lo mejor estar un poco más encima de ellos” [E5]

Nota: elaboración propia.

4.1.2. Acompañamiento socioeducativo

El acompañamiento socioeducativo pone su foco en la atención integral del joven en todas las áreas de su vida favoreciendo su autonomía para que sean capaces de vivir de manera independiente sin el apoyo educativo las 24 horas del día. No obstante, los jóvenes pueden seguir recibiendo ayuda cuando lo necesiten, por lo que el programa es una oportunidad de seguir teniendo apoyos. Algunos de los contenidos que se abarcan son la integración social; la gestión de las tareas domésticas, documental, económica y de ocio y tiempo libre; y, por último, los contenidos de carácter formativo-laboral para insertar laboralmente a los jóvenes a corto plazo. Por otro lado, es fundamental el acompañamiento socioeducativo en la elaboración del Proyecto Profesional de Vida de cada joven gracias al vínculo creado con el profesional. Para ello, los jóvenes son asesorados de manera individual y atendiendo a sus necesidades en

tutorías cada 15 días, sin imposiciones en la toma de decisiones.

Tocan todos los ámbitos, tocan todas las áreas que le van a ayudar... [E2]

El programa los baja a la tierra y les abre esa puerta de la autonomía. [D7]

Y si veía que yo me iba pasando de tiempo me ponía una fecha límite, por ejemplo, pues tienes lunes y martes para hacer esto y el miércoles quiero ver un papel con esto encima de la mesa. [J4]

En función de las intenciones y expectativas del joven, trabajamos su Proyecto Profesional de Vida y vamos intentando ayudarles en ese recorrido. [O2F1]

Te intentan aconsejar siempre qué va a ser lo mejor para ti, pero está en tu mano decidir si quieres o no quieres porque ya eres mayor de edad y tienes libertad. [J6]

Durante las tutorías individuales los orientadores trabajan las expectativas de los jóvenes desde sus realidades, aunque les permiten equivocarse en sus decisiones. Para realizar esta labor de asesoramiento, dado el tiempo que dura el programa, los profesionales ofrecen estrategias que ayuden a los jóvenes a encauzarse trabajando sus miedos, madurez, habilidades e intereses.

Nosotros somos súper realistas. Soy de la opinión de que a los chavales hay que decirles la verdad y que conozcan su realidad. Una vez que la han aceptado, empezar a trabajar. [O1F1]

Ellos van probando porque realmente no saben lo que quieren hacer o no están preparados. [O2F2]

Lo que se estuvo trabajando conmigo es que terminara el curso de auxiliar y que me pudiera enfrentar al miedo a estar solo. [J5]

La valoración del acompañamiento es destacada positivamente al favorecer el cumplimiento de los objetivos del programa debido, entre otras cuestiones, a la versatilidad de los orientadores. En este sentido, los orientadores se sienten satisfechos con los resultados de su trabajo pese a las dificultades que pueden encontrar (falta de recursos, situación de los jóvenes, etc.). Los jóvenes reconocen la dificultad de su labor y valoran positivamente su seguimiento, implicación y apoyo.

Creo que ellos tienen una imagen y una valoración positiva. [O2F1, líneas 303-305]

El orientador hace el papel de todo. Hace el papel de madre, el papel de padre, el papel de psicólogo y el papel de trabajador social. [E5, líneas 225-228]

Pero es que yo creo que es un trabajo muy difícil, tratar con personas así y saber cómo actuar para que ellos aprendan y todo... [J2]

Para mí son parte de mi familia porque sigo en contacto con ellos. [J5]

El seguimiento posterior tras la salida del joven del programa depende de aquellos que quieran mantener el contacto y la relación con el orientador referente. Los orientadores también ponen interés en mantener esta relación para que los jóvenes sigan sintiendo su apoyo, sobre todo inmediatamente después de salir del programa.

Esa tranquilidad que tú le transmites, que vas a continuar siendo esa referente, que vas a continuar manteniendo ese vínculo, para ellos también es importante. [O2F2]

Ya estando fuera del programa también me han escrito por si necesitaba alguna compra o necesitaba algo. [J1]

Yo cuando he tenido un problema muy gordo le escribo a ella, que ya tengo su número privado y ella me ayudaba a resolverlo. [J5]

4.1.3. Capacitación social, académica y laboral

El programa se considera un puente hacia la vida adulta al permitir a los jóvenes aprender a ser responsables, autónomos e independientes con la supervisión esporádica de los orientadores del programa. Así, los jóvenes se enfrentan a los retos de la vida adulta en un entorno de seguridad y convivencia con compañeros donde tienen cubiertas sus necesidades básicas para que puedan ir superando sus dificultades mientras estudian y/o trabajan. Asimismo, el programa les permite relacionarse con sus familias en un plano de igualdad al no depender directamente de ellos.

El programa de Mayoría da la oportunidad de que ellos vean que no es fácil, que no es fácil vivir solo, que no es fácil la administración del hogar, que no es fácil compartir piso con compañeros o con compañeras, etc. [D7]

Cuando entran allí es poner en práctica todo lo relacionado con la vida independiente... [E5]

El programa de Mayoría de Edad surge para que aquellos jóvenes sin recursos económicos ni familiares tengan sus necesidades cubiertas mientras que estudian y/o trabajan. [IC2]

Te ayudan muy bien a aprender a gestionarte el dinero y también te ayudan a gestionarte con el tiempo, con el tema de estudios y del trabajo. [J4]

Lo importante del Plan de Mayoría es poder seguir trabajando a nivel relaciones emocionales o lo que sea en ese plano de igual a igual con la familia. [O1F2]

Por otro lado, desde el programa se les ofrece un abanico de recursos –entre ellos la orientación para el empleo y la formación, así como el seguimiento de los orientadores que sirven de guía y apoyo para la vida independiente– con el objetivo de que los jóvenes puedan marcar por ellos mismos su destino. Asimismo, les abre la posibilidad de acceder a prácticas laborales, puestos de trabajos específicos o tener mayores oportunidades laborales, así como recibir apoyo en la búsqueda de empleo y vivienda.

Todos los chavales van a tener la oportunidad de hacer unas prácticas o de hacer una inserción laboral, eso seguro. [O1F1]

También sé que me buscaron unas prácticas en una cafetería, que las prácticas fueron de un mes y me la alargaron un mes y medio más. [J2]

Estando en el piso solo encontré un trabajo, en el que estuve 4 años, y fue con ayuda de ellos. Ellos me encontraron el mes de práctica y lo acabé. [J3]

4.2. Retos del programa

4.2.1. Recursos institucionales

El mayor reto del programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 es la falta de recursos institucionales por parte de la Administración, la comunidad y el ámbito laboral. Los recursos a los que tienen acceso los orientadores para trabajar los distintos ámbitos de desarrollo de la juventud extutelada (social, laboral, académico, etc.) no son suficientes para realizar las intervenciones de manera óptima con los jóvenes. Por este motivo, los orientadores se sienten solos en el acompañamiento y seguimiento de este colectivo y, en muchas ocasiones, saben dónde encontrar la ayuda que estos necesitan, pero no la reciben.

Sé dónde buscarla, pero no la recibo... Entonces sería a lo mejor canalizar la ayuda de la Administración a través mía. [O1F1]

En el tema de una ayuda a la vivienda no la consigo de ninguna manera. [O2F2]

Los técnicos de los programas se ven llamando puerta por puerta a las empresas e intentando transmitirles que hay una serie de chicos que han salido de protección. [IC3]

Además, el programa no cuenta con suficientes plazas para responder a la numerosa demanda existente, ya que los requisitos de acceso excluyen a muchos jóvenes que podrían necesitar de este apoyo. Esta situación se evidencia en perfiles como son los jóvenes con un grado de discapacidad menor al 65%. A nivel interno, el programa carece de profesionales dedicados a la psicología y de recursos económicos para que el acompañamiento socioeducativo sea continuado.

Me parece un poco escaso para la oferta tan brutal que hay en esa edad, es decir, hay muchos niños que demandan ese tipo de programa. [D4]

Pues quizás que no haya las plazas suficientes. [O2F2]

Hombre al programa le faltan profesionales, al programa le faltan plazas, recursos, infraestructuras... [E6]

Te sientan y te dicen todo lo que tienes que lograr en un año y medio, un agobio súper fuerte... no tienes un psicólogo con quien desahogarte. [J5]

Si tienen menos de un 65% te quedas en la calle, que eso es lo peor de lo peor porque una persona con discapacidad totalmente vulnerable que se queda en la calle y del Sistema de Protección. [D7]

En último lugar, los profesionales coinciden en señalar la carencia en el tiempo de duración del programa debido a que los jóvenes no pueden cumplir sus objetivos. Por tanto, la intervención socioeducativa no es capaz de abordar los aspectos psicológicos, emocionales o incluso los relacionados con la orientación laboral para aquellos jóvenes que deciden seguir estudiando o que aún no han conseguido el permiso de trabajo.

Y después allí entran en un contrarreloj diferente porque el recurso del programa es limitado y dura un tiempo determinado. [E5]

Mi sensación es falta de tiempo para dedicarme un poquito con más detenimiento a cada chico o a cada chica. [O2F1]

Los programas son de un año o año y medio aproximadamente. No es el tiempo necesario suficiente para poder dar ese salto. [IC3]

Hay muchísimas cosas que no da tiempo a trabajarlas... No da tiempo a trabajar tus miedos, a trabajar los problemas que están surgiendo... [J5]

No recuerdo que hayamos trabajado con una empresa grande que realmente nos haya llamado más de un chaval. [O1F2]

4.2.2. Situación de los jóvenes

Al acceder al programa, los jóvenes están destrozados psicológicamente, con muchas carencias e influidos por numerosos factores como la intervención que se haya realizado con ellos durante el proceso de institucionalización, la etapa evolutiva en la que se encuentran, su desarrollo emocional y la falta de referencia de una familia normalizada. Por tanto, estas necesidades de partida ocupan mucho tiempo del programa, lo que provoca que algunos objetivos de intervención no se trabajen.

Además, otro aspecto que influye está relacionado con las actitudes que muestran dentro del programa a nivel personal y social. Desde este punto de vista, los jóvenes presentan muchas dificultades para establecer vínculos con los profesionales del programa y, por consiguiente, en confiar en ellos.

Chavales que vienen destrozados psicológicamente [...] y eso muchas veces es lo más complicado para nosotros. [O1F1]

Influyen muchísimos factores del joven que afectan a la intervención profesional. [D7]

Entonces hay que trabajar prácticamente desde cero con ellos. Básicamente desde el principio con ellos. [IC2]

Tiene que ver con la persona, es la actitud de cada uno y si tú no quieres aprender, por más que yo te insista... si tú no quieres aprender, no quieres aprender. [J3]

Intentamos ir creando ese vínculo para luego trabajar con él hay chavales que te permiten entrar más en su vida y otros que no. [O2F2]

Finalmente, los orientadores explican que es muy difícil hacer un seguimiento a estos jóvenes tras el programa porque desaparecen, por lo que solo hay seguimiento de los que quieren mantener el contacto de forma puntual. También señalan que las familias de los jóvenes pueden ver a los orientadores como enemigos.

La mayoría de los chavales no quieren saber nada del Sistema ni de nosotros y desaparecen prácticamente. [O1F2]

En otras ocasiones la familia no quiere que nosotros nos metamos por medio, somos enemigos. [O2F2]

4.2.3. Funciones y dedicación de los orientadores

Los orientadores cuentan con otro tipo de funciones dentro de la entidad en la que trabajan, además del acompañamiento socioeducativo. Esta situación resta tiempo de intervención con los jóvenes que atienden en el recurso. No obstante, las entrevistas realizadas evidencian que los orientadores destinan más tiempo al programa por los jóvenes, atrasando sus horas de salida. Como consecuencia, estos sienten más cansancio y saturación.

Implicarte te implicas al máximo, y muchas veces le dedicas mucho más tiempo por ellos y más horas de tu trabajo por ellos. [O2F1]

El orientador del programa podría acompañar más tiempo a los chavales y no que le dedican mucho tiempo a la gestión documental. [IC2]

Los orientadores no pueden desempeñar más seguimiento a los jóvenes porque tienen una cantidad de obligaciones que no les permiten a lo mejor estar un poco más encima de ellos. [E5]

5. Discusión y conclusiones

Los programas de apoyo a la transición a la vida adulta para la juventud extutelada han demostrado ser un recurso efectivo al favorecer las posibilidades de éxito de este colectivo en su emancipación. Esta investigación ha evidenciado que el programa Mayoría de Edad + 18 de Alta Intensidad de la Junta de Andalucía desarrollado en la entidad objeto de estudio presenta potencialidades y retos desde la perspectiva de los agentes implicados. Entre las potencialidades destacan la valoración positiva del programa, el proceso de acompañamiento socioeducativo y la capacitación social, académica y laboral de los jóvenes. Por otro lado, entre los retos se plantean los recursos institucionales, la situación de partida de los jóvenes al acceder al programa y, por último, las funciones y dedicación que tienen los orientadores.

En general, el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 es considerado como un recurso útil, realista y esencial para que los jóvenes extutelados no tengan que volver a su origen y puedan desarrollarse en todas las áreas. Sin embargo, los recursos con los que cuenta este programa son escasos en tiempo y en plazas. Por un lado, la duración actual del programa no permite que los jóvenes puedan trabajar todos los objetivos que plantea el recurso, especialmente los objetivos laborales de aquellos que están terminando sus estudios. Tampoco permite que los orientadores puedan intervenir en el ámbito emocional de los jóvenes que requieren atención especializada, por lo que se propone como mejora del programa contar con un profesional de la psicología para abordar el ámbito emocional de los jóvenes. La necesidad de contar con este profesional también la destacaba Martín Cabrera *et al.* (2020) en su investigación. En torno a esto, se sugiere como mejora que el sistema sea flexible dependiendo de los resultados socioeducativos y necesidades de cada joven y no atendiendo a los plazos establecidos por procesos administrativos, como también señalan Fernández-Simo *et al.* (2022). Por

otro lado, la falta de plazas y la exigencia de los requisitos de acceso impide que se den respuesta a todos los perfiles de jóvenes extutelados. Otras investigaciones han puesto de manifiesto esta situación (Comasòlivas Moya *et al.*, 2018; Fernández-Simo *et al.*, 2022). Osgood, Foster & Courtney (2010) también hacen referencia a esta cuestión sobre el problema de la exclusión de jóvenes que podrían ser beneficiados por las políticas públicas de transición. Por tanto, de acuerdo con Kim *et al.* (2019), se recomienda como mejora explorar diferentes enfoques para proporcionar un acceso más completo y equitativo. A pesar de esto, esta investigación ha demostrado que el programa es completamente necesario.

El acompañamiento socioeducativo que se realiza en el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 ayuda a que las habilidades necesarias para la vida adulta sean desarrolladas en un entorno adecuado (Goig Martínez & Martínez Sánchez, 2019; Trull-Oliva & Soler-Masó, 2021) gracias, entre otros motivos, a los procesos de intervención socioeducativa individualizados (Herrera-Pastor & de-Oña-Cots, 2017). En este contexto, los jóvenes tienen que asumir todas las responsabilidades que conlleva vivir de manera independiente cuando acceden al piso al no contar con un profesional que esté presente de manera permanente. Por consiguiente, el programa consigue que los jóvenes adquieran autonomía, habilidades para la vida independiente, recursos sociolaborales y competencias para buscar empleo y vivienda. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones similares (Fernández-Simo & Cid-Fernández, 2018; Frimpong-Manso, 2020; Gradaille *et al.*, 2018; Gunawardena & Stich, 2021; Häggman-Laitila *et al.*, 2020; Heerde *et al.*, 2018; Kim *et al.*, 2019). Así, este programa y, concretamente, el acompañamiento socioeducativo que en él se realiza, pueden contribuir al desarrollo de la capacidad de resiliencia de los jóvenes que acceden a él, superando así la situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social que suele presentar este colectivo.

Sin embargo, el proceso de acompañamiento no está exento de retos, pues este depende de

los propios jóvenes (de su implicación, de sus objetivos y aspiraciones, de que se dejen ayudar, etc.), de su situación psicológica/emocional y de la relación de confianza que se establezca con el orientador, aspecto fundamental para que los jóvenes se involucren en su proceso de planificación (Glynn & Mayock, 2019). Asimismo, otro reto del programa son los apoyos y recursos al integrar a los jóvenes en los distintos ámbitos laborales y formativos por parte de la propia Administración y de otras entidades. De este modo, se sugiere mejorar la preparación a la vida adulta de los jóvenes tutelados en los centros de protección, así como garantizar por parte de la Administración una mayor oferta de acceso a recursos académicos y profesionales después de la mayoría de edad. Pese a estos retos, las valoraciones sobre la intervención de los orientadores son positivas debido al seguimiento que realizan a los jóvenes, su implicación y el apoyo que les aportan. No obstante, como propuesta de mejora es importante que se delimiten sus funciones como orientadores para aumentar el tiempo dedicado a la intervención.

Una de las limitaciones de esta investigación ha sido que los participantes provenían de una sola entidad, por lo que los resultados no se pueden generalizar. Futuras investigaciones podrían recabar información de otras entidades de la comunidad autónoma. Esto permitiría hacer un estudio comparativo sobre las entidades en las que se desarrolla el programa de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18. Otra de las limitaciones es no haber podido profundizar en los retos del programa desde la perspectiva de los jóvenes sin trayectoria de éxito. Esto se debe a que los jóvenes que abandonan el programa por expulsión o de forma voluntaria no mantienen el contacto con los orientadores, por tanto, no ha sido posible el acceso a ellos. En cuanto a las implicaciones políticas, sería necesario que la Administración andaluza tomara en consideración esta investigación y planteara un aumento de los recursos (humanos, estructurales y temporales) con los que cuenta el programa con el objetivo de mejorar la intervención que se realiza con la juventud tutelada.

6. Referencias bibliográficas

- Arnau-Sabatés, L., Dworsky, A., Sala-Roca, J. & Courtney, M. E. (2021). Supporting youth transitioning from state care into adulthood in Illinois and Catalonia: Lessons from a cross-national comparison. *Children and Youth Services Review*, 120, 105755. doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.105755
- Cameron, C., Hollingworth, K. Schoon, I., van Santen, E. Schöer, W. Ristikari, T., Heino, T. & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany?. *Children and Youth Services Review*, 87, 163-172. doi: 10.1016/j.chilyouth.2018.02.031
- Cassarino-Perez, L., Ermel Córdova, V., Montserrat, C. & Castellà Sarriera, J. (2018). Transition from care to adulthood: a systematic review of intervention programs. *Trends in Psychology*, 26(3), 1683-1698. doi: 10.9788/TP2018.3-19En
- Comasólvivas Moya, A., Sala-Roca, J. & Marzo Arpón, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. doi: 10.7179/PSRI_2018.31.10
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Fernández-Simo, J. D. & Cid-Fernández, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia ya la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. doi: 10.13042/Bordon.2018.54539
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X.M. & Carrera-Fernández, M.V. (2022). Socio-Educational Support Deficits in the Emancipation of Protected Youth in Spain. *Child Youth Care Forum*, 51, 329-346. doi: 10.1007/s10566-021-09631-3
- Frimpong-Manso, K., (2020). Stories of Care Leaving: The Experiences of a Group of Resilient Young Adults on Their Journey to Interdependent Living in Ghana. *Emerging Adulthood*, 8(1), 16-25. doi: 10.1177/2167696818807114
- Furey, R. & Harris-Evans, J. (2021). Work and resilience: Care leavers' experiences of navigating towards employment and independence. *Child & Family Social Work*, 26(3), 404-414 doi: 10.1111/cfs.12822
- Glynn, N. & Mayock, P. (2019). "I've changed so much within a year": care leavers' perspectives on the aftercare planning process. *Child Care in Practice*, 25(1), 79-98. doi: 10.1080/13575279.2018.1521378
- Goig Martínez, R. & Martínez Sánchez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 71-84. doi: 10.13042/Bordon.2019.67905
- Gradaillé, R., Montserrat, C. & Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89, 54-61. doi: 10.1016/j.chilyouth.2018.04.020
- Groining, M. & Sting, S. (2019). Educational pathways in and out of child and youth care. The importance of orientation frameworks that guide care leavers' actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review*, 101, 42-49. doi: 10.1016/j.chilyouth.2019.03.037
- Gunawardena, N. & Stich, C. (2021). Interventions for young people aging out of the child welfare system: A systematic literature review. *Children and Youth Services Review*, 127, 106076. doi: 10.1016/j.chilyouth.2021.106076
- Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P. & Karki, S. (2019). Young People's Preparedness for Adult Life and Coping After Foster Care: A Systematic Review of Perceptions and Experiences in the Transition Period. *Child Youth Care Forum*, 48, 633-661. doi: 10.1007/s10566-019-09499-4
- Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P. & Karki, S. (2020). Integrative review of the evaluation of additional support programs for care leavers making the transition to adulthood. *Journal of Pediatric Nursing*, 54, 63-77. doi: 10.1016/j.pedn.2020.05.009
- Heerde, J. A., Hemphill, S. A. & Scholes-Balog, K. E. (2018). The impact of transitional programmes on post-transition outcomes for youth leaving out-of-home care: a meta-analysis. *Health & Social Care in the Community*, 26(1), 15-30. doi: 10.1111/hsc.12348
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.
- Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M. & González-Monteaugudo, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22(1), 62-74. doi: 10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05
- Izcarra, S.P (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Junta de Andalucía. (s.f.). *Acogimiento residencial en centros de protección de menores*. Recuperado el 17 de Marzo de 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadypoliticassociales/areas/infancia-familias/separacion-familia/paginas/acogimiento-residencial.html>
- Kim, Y., Ju, E., Rosenberg, R. & Farmer, E. B. M. (2019). Estimating the effects of independent living services on educational attainment and employment of foster care youth. *Children and Youth Services Review*, 96, 294-301. doi: 10.1016/j.chilyouth.2018.11.048
- Kumar Keshri, A. (2021). Life after Leaving Institutional Care: Independent Living Experience of Orphan Care Leavers of Mumbai, India. *Asian Social Work and Policy Review*, 15(3), 255-266. doi: 10.1111/aswp.12239

- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. *Boletín Oficial del Estado*, 150, de 24 de junio de 1998, pp. 20689-20702. <https://www.boe.es/boe/dias/1998/06/24/pdfs/A20689-20702.pdf>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, de 29 de julio de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf>
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 9 de agosto de 2021, pp. 97276-97344. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/08/09/pdfs/BOE-A-2021-13605.pdf>
- Martín Cabrera, E., González Navasa, P., Chirino Alemán, R. & Castro Sánchez, J. J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. doi: 10.7179/PSRI_2020.35.08
- Osgood, D. W., Foster, E. M. & Courtney, M. E. (2010). Vulnerable populations and the transition to adulthood. *The future of children*, 20(1), 209-229. doi: 10.1353/foc.0.0047
- Rafaelli, T. (2020). Needs and availability of support among care-leavers: A mixed-methods study. *Child & Family Social Work*, 25(2), 412-420. doi: 10.1111/cfs.12697
- Sanz, C. & Sevillano-Monje, V. (2022). Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 195-209. doi: 10.7179/PSRI_2022.40.11
- Sevillano-Monje, V. (2022). *Transición a la vida adulta para jóvenes procedentes del Sistema de Protección en Andalucía: percepciones y experiencias sobre el programa de Alta Intensidad "Mayoría de Edad +18"* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). 'She was like a mother and a father to me': searching for the ideal mentor for youth in care. *Child & Family Social Work*, 22(2), 862-870. doi: 10.1111/cfs.12306
- Thompson, A. E., Greeson, J. K. P. & Brunsink, A. M. (2016). Natural mentoring among youth in and aging out of foster care: a systematic review. *Children and Youth Services Review*, 61, 40-50. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.12.006
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Trull-Oliva, C. & Soler-Masó, P. (2021). The opinion of young people who have committed violent child-to-parent crimes on factors that enhance and limit youth empowerment. *Children and Youth Services Review*, 120, 105756. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105756
- Ugalde Binda, N. & Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sevillano-Monje, V. & Martín-Gutiérrez, A. (2022). Programa de apoyo a la transición a la vida adulta en Andalucía para la juventud extutelada. Potencialidades y retos en los márgenes de la emancipación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 67-79. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE. E-mail: vsevillano@us.es

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ. E-mail: angela.martin@unir.net / amartin9@us.es

PERFIL ACADÉMICO**VERÓNICA SEVILLANO-MONJE**

<https://orcid.org/0000-0002-1533-5829>

Doctora Internacional en Educación por la Universidad de Sevilla vinculada al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Graduada en Pedagogía y galardonada con el premio al mejor expediente del Máster Oficial en Formación y Orientación Profesional para el Empleo. Actualmente profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ha sido miembro del equipo de trabajo de varios proyectos nacionales e internacionales sobre jóvenes en riesgo de exclusión. También trabajó durante dos años como educadora de centros de menores del Sistema de Protección de la Junta de Andalucía, en primer lugar, en un Centro Terapéutico para menores con discapacidad y trastorno de conducta y, posteriormente, en un Centro de Acogida Inmediata para menores en desamparo. Sus líneas de investigación se centran en la juventud tutelada, la transición a la vida adulta, el sistema de protección, la educación inclusiva e intercultural y la exclusión social

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

<https://orcid.org/0000-0001-9847-245X>

Doctora Internacional en Educación y Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones de Formación por la Universidad de Sevilla (US). Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de La Rioja y Profesora Sustituta Interina de la Universidad de Sevilla (España). Secretaria de la “Red Iberoamericana para el Desarrollo y la Difusión de la Investigación Educativa” (RIDDIE). Miembro del Grupo “Investigación Pedagógica de la Persona” (HUM403) y del grupo “Investigación Inclusión Socioeducativa e Intercultural, Sociedad y Medios de Comunicación” (SIMI). Sus líneas de investigación se centran en la formación profesional, el emprendimiento, la formación del profesorado (inicial y continua), la educación inclusiva e intercultural en el ámbito formal y no formal, el género y la colaboración educativa

LA RESILIENCIA EN JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN. EL CASO DE COKE¹

RESILIENCE IN YOUNG PEOPLE AT RISK OF EXCLUSION. THE COKE CASE

RESILIÊNCIA EM JOVENS EM RISCO DE EXCLUSÃO. A CAIXA DE COKE

Jesús JUÁREZ PÉREZ-CEA, José Manuel DE OÑA COTS, Iulia MANCILA
& Lorena MOLINA CUESTA
Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 24.V.2022
Fecha de revisión: 21.VI.2022
Fecha de aceptación: 29.VI.2022

PALABRAS CLAVE:

resiliencia;
exclusión social;
investigación
cualitativa;
etnia gitana;
tutorización de
resiliencia

RESUMEN: Se enmarca este estudio dentro de un proyecto más amplio que tiene como fin conocer y desarrollar el trabajo en red como forma de promoción de la resiliencia en la infancia en riesgo de exclusión. La cuestión de la resiliencia encuentra en la actualidad un eco importante en el mundo socioeducativo, y valoramos la necesidad de afrontar su conocimiento y significado para mejorar su comprensión y utilización como herramienta facilitadora de la práctica profesional socioeducativa. En concreto, en este artículo se plantea analizar el proceso resiliente de un joven de etnia gitana proveniente de un barrio en exclusión social, profundizando en los elementos que pueden haber fortalecido dicho proceso, y realizando sugerencias para la práctica socioeducativa. La investigación tiene un diseño de corte exploratorio y cualitativo, utilizando el estudio de casos, realizándose en el propio entorno del sujeto analizado. Los datos se han obtenido a través de entrevistas al propio sujeto, a personas y profesionales de su entorno.

Los resultados que se nos ofrecen tienen que ver con el entendimiento de la resiliencia como un proceso en el cual confluyen y se relacionan distintos factores personales, familiares y sociales, donde es necesario atender a las necesidades de los sujetos desde distintos estamentos y agentes educativos, proporcionando a la tarea una visión global y holística. Destacaremos, también, como sugerencia, la importancia de la formación de los profesionales para dotar sus intervenciones de estilos que promuevan y faciliten el surgimiento de la resiliencia: empatía, cercanía, establecimiento de objetivos sensatos y alcanzables, entre otros.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Iulia Mancila. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus Teatinos, Blvr. Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga, España. E-mail: imancil@uma.es

¹ Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de la resiliencia de la infancia en riesgo social (Referencia del proyecto: P12SEJ1366, financiado por Junta de Andalucía).

<p>KEYWORDS: resilience; social exclusion; qualitative research; gipsy ethnicity; tutor for resilience</p>	<p>ABSTRACT: This investigation is framed within a major project that aims to learn and develop networking to promote resilience in children at risk of exclusion. The issue of resilience currently finds an important echo in the socio-educational world, and we value the need to address its knowledge and meaning to improve its understanding and use as a facilitating tool for socio-educational professional practice. Moreover, the main aim of the article is to analyze the resilient process of a young man of gipsy ethnicity from a neighborhood in social exclusion, delving into the elements that may have strengthened the resilient process, and making proposals for educational practice. The research has an exploratory and qualitative design, carried out in the environment of the subject analyzed. The data have been obtained through interviews with the subject himself, with people and professionals from his environment.</p> <p>The results that are offered us have to do with the understanding of resilience as a process in which different personal, family, and social factors converge and are related, where it is necessary to attend to the needs of the subjects from different levels and educational agents, providing the task with a global, holist vision. We will also highlight the importance of training professionals to provide their interventions with styles that promote and facilitate the emergence of resilience: empathy, closeness, setting sensible objectives, etc.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: resiliência; exclusão social; pesquisa qualitativa; etnia cigana; mentoria de resiliência</p>	<p>RESUMO: Este estudo faz parte de um projeto mais amplo que visa conhecer e desenvolver o trabalho em rede como forma de promover a resiliência em crianças em risco de exclusão. A questão da resiliência encontra atualmente um importante eco no mundo socioeducativo, e valorizamos a necessidade de abordar o seu conhecimento e significado de forma a melhorar a sua compreensão e utilização como ferramenta facilitadora da prática socioeducativa profissional. Especificamente, este artigo se propõe a analisar o processo resiliente de um jovem cigano de um bairro em exclusão social, aprofundando os elementos que podem ter fortalecido esse processo e apresentando sugestões para a prática socioeducativa. A pesquisa tem um desenho exploratório e qualitativo, por meio de estudos de caso, realizados no ambiente do sujeito analisado. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com o próprio sujeito, com pessoas e profissionais de seu ambiente.</p> <p>Os resultados que nos são oferecidos têm a ver com a compreensão da resiliência como um processo em que diferentes fatores pessoais, familiares e sociais convergem e se relacionam, onde é necessário atender às necessidades dos sujeitos de diferentes níveis e agentes educacionais, proporcionando a tarefa com uma visão global e holística. Destacamos ainda, como sugestão, a importância de formar profissionais para dotarem as suas intervenções de estilos que promovam e facilitem a emergência da resiliência: empatia, proximidade, estabelecimento de objetivos sensatos e alcançáveis, entre outros.</p>

1. Introducción

El presente artículo emerge del Proyecto de Investigación (SEJ 1366): Trabajo en Red y Atención Socioeducativa para la Promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social, y trata de analizar y desgranar el proceso resiliente de un joven de etnia gitana proveniente de un barrio (Los Asperones) de Málaga que sufre gravemente las consecuencias de la exclusión social. El documento gira en torno al análisis profundo de la resiliencia con el objetivo de extraer ideas y propuestas para promover procesos resilientes en la acción educativa. La exclusión social produce graves consecuencias en la vida de las personas, siendo los jóvenes un colectivo que las sufre directamente (Ayllón, 2015; Bernedo *et al.*, 2019; Echeita, 2008; Gentile, 2010), alejándolos de sus posibilidades de participación social y promoviendo la construcción de identidades envueltas en dificultades. En este sentido, entendemos que esta problemática requiere de soluciones educativas en las que todos los protagonistas se impliquen, generando espacios resilientes de crecimiento

y oportunidades para la mejora de la calidad de vida de estos jóvenes.

En la actualidad, y como tendencia proveniente de los últimos años, tanto a nivel internacional como nacional, se percibe una corriente significativa de interés por la cuestión de la resiliencia (García, 2016; Manciaux, 2003; Vanistendael & Lecomte, 2002) en el ámbito de la educación social. Un concepto que aún no se acaba de acotar debido a sus variados orígenes y a los distintos usos en diferentes investigaciones y prácticas educativas. Sin ser un concepto nuevo, sí que podemos afirmar que es una cuestión que ocupa cada vez más las investigaciones socioeducativas (Barudi & Marquebreuck, 2006; Blanco & Carretero, 2010; Forés & Grané, 2012; Pérez, 2021; Ruiz-Román *et al.*, 2017) ya que ha significado un cambio en la forma de entender al ser humano en sus relaciones con las demás personas e, incluso, en la propuesta de sociedad que queremos construir.

Se han producido distintas definiciones acerca del concepto de resiliencia que nos ofrecen algunas características en común: en todas existe un componente de lo que podríamos llamar recuperación de la persona, desarrollo de conciencia

propia ante la adversidad, aprender a mantener la esperanza, etc. (Cyrulnik, 2004). Aunque en la actualidad existen investigaciones (Madariaga, 2014; Ruiz - Román, 2020; Sandoval-Díaz 2020) que no se centran tanto en la individualidad de los sujetos como en tratar de comprenderla en forma de proceso en el que intervienen multitud de factores personales, familiares, ambientales y sociales.

Surge dentro de la cuestión de la resiliencia un factor más para tener en cuenta: la relevancia de las relaciones educativas como forma de tutorización y/o acompañamiento resiliente (Rubio & Puig, 2015). Este acompañamiento implica la necesidad de crear una relación de confianza en la que se genere un espacio de apoyo y comprensión ante la situación que la persona está viviendo. Hablamos de poder establecer vínculos afectivos que faciliten espacios y momentos de comunicación donde la persona se sienta valorada y reconocida (Forés & Grané, 2008).

Además, en este trabajo queremos añadir una última dimensión a tener en cuenta: el trabajo en red como forma de acción socioeducativa (Ruiz-Román *et al.*, 2018). El trabajo en red es una propuesta de trabajo socioeducativo integrador, que ofrece una mirada holística y participativa. La problemática a la que nos enfrentamos necesita un ejercicio de corresponsabilidad y trabajo en común, entendiendo la educación como una auténtica construcción de red de redes y relaciones (Longás *et al.*, 2008). Hablamos de trabajar juntos, de generar aprendizajes de valores y propuestas, y de optimizar el servicio educativo que queremos ofrecer.

A continuación, vamos a desgranar, tres conceptos que entendemos claves en nuestra investigación: la resiliencia, como herramienta educativa para la construcción de una identidad sana; los tutores y tutoras de resiliencia, como aquellos profesionales y/o agentes educativos que con su trabajo facilitan la aparición de los procesos resilientes; y el trabajo en red, como forma de trabajo común al servicio de las personas y grupos destinatarios de la acción educativa.

Aunque los exponemos de forma diferenciada para su análisis, entendemos los tres conceptos de forma íntimamente unidos, formando un entramado propio e interrelacionado con el objetivo de facilitar y promover procesos educativos y de resiliencia.

1.1. Sobre el concepto de resiliencia

Según Vanistendael y Lecomte (2002) el concepto de resiliencia es complicado de cercar, ya que es bastante amplio, aunque el origen de su uso está relacionado con la física, y hace referencia a la capacidad que tienen ciertos materiales para

recuperar su forma después de haber recibido un impacto o de haber sido manipulado (Kotliarenco *et al.*, 1997). También se utiliza en otras ramas científicas como la medicina, donde es entendida como la habilidad del organismo para hacer crecer determinados huesos en el sentido adecuado tras cualquier tipo de fractura; o la ecología, donde se relaciona con la capacidad de los ecosistemas para resistir y rehacerse de cambios propios de la naturaleza.

Una de las definiciones que ha sido más admitida hasta ahora fue la que propuso Garmez (1991), quien la definió como “la capacidad de recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (p. 459). En esta misma línea encontramos a Masten (2004), que definió la resiliencia como “un tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo” (p. 228). En ambas definiciones se destaca una mirada hacia la recuperación como una realidad dentro del concepto.

En la actualidad, las investigaciones ya no sólo se ocupan de estudiar a la persona resiliente, sino de comprender los procesos resilientes (Ruiz-Román *et al.*, 2020) poniendo de ese modo el foco de atención en qué aspectos influyen para la aparición de dichos procesos. En este sentido, se observa como a lo largo de los estudios sobre resiliencia (Forés & Grané, 2008; Melillo *et al.*, 2004; Pérez, 2021; Walsh, 2004) se pone en evidencia que este concepto continúa abierto a nuevas vías de investigación relacionadas con aquellos procesos en los cuales la persona afronta la adversidad, saliendo reforzado de ella.

1.2. Tutores y tutoras de resiliencia

En la línea que venimos exponiendo queremos entender la resiliencia no como un estado, ni una capacidad innata en la persona, sino como un proceso educativo que se enmarca en un momento y una forma concretos, y que puede ser acompañado por la presencia de alguien que apoye de manera efectiva y conativa a la persona en su proceso resiliente (Madariaga, 2014). Y es a partir de ese apoyo y presencia humana donde queremos situar la figura del tutor o tutora resiliente (Asensio, 2004; Pérez 2012), ya que las personas que han vivido o viven procesos resilientes suelen señalar con frecuencia a alguien que marcó sus vidas en un momento concreto (Batle, 2010; Planella, 2008). A este tipo de agentes educativos vamos a considerarlos como tutores o tutoras resilientes, personas que acompañan en el proceso, llegando a convertirse en figuras de referencia

que “les tiene en cuenta, que incentiva, que les hace sentirse queridos y valorados, únicos y especiales” (Rubio & Puig, 2015, p. 169).

Podríamos considerar, por tanto, al tutor o tutora de resiliencia como la figura educativa con la que, en primer lugar, se crea una relación de confianza. No tienen por qué estar siempre arraigados a un mismo contexto, pero se le atribuye la capacidad de establecer relaciones y vínculos afectivos sanos, cierta habilidad para mejorar factores como la autoestima, creatividad, aceptación o visión crítica (Alonso & Funes, 2009). Todo esto, sin embargo, se puede cristalizar de muy distintas formas, no desde una única metodología, sino desde la singularidad de cada tutor o tutora, y cada persona con la que se vaya a trabajar, poniendo en práctica estilos educativos individualizados (Longás & Riera, 2011), que traten a cada sujeto desde la visión de que son únicos e irrepetibles. En esta línea, y considerando lo expuesto, se observa, la importancia de una sana construcción de la identidad por parte del joven (Telias, 2012). El acompañamiento educativo debe respetar y promocionar la construcción identitaria de la persona, haciéndola capaz de comprender, representar y encontrar un sentido vital a su vida (Armas & López, 2018), que le permita desarrollarse y profundizar en él mismo, y en su contexto.

Los tutores o tutoras de resiliencia han de poner en práctica estilos relacionales que pongan en juego el afecto, la comunicación y la capacidad de empatizar como cuestiones básicas para la promoción de la resiliencia. Sin estos factores, los procesos de crecimiento se ven afectados y mermados; mientras que, si son potenciados, las capacidades y habilidades que facilitan la resiliencia pueden verse igualmente potenciadas.

1.3. Trabajo en red

No existen dudas sobre la necesidad de implementar acciones basadas en el trabajo en red cuando hablamos de trabajo socioeducativo (Ruiz-Román *et al.*, 2018). Hace tiempo que dejamos de entender la educación como una responsabilidad única de la institución escolar (Caride, 2018), ya que todo hecho educativo es holístico, y en él intervienen la escuela, las familias, las entidades del barrio y territorio correspondiente, las instituciones corporativas, etc. En este sentido, podríamos recordar las experiencias y propuestas planteadas por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (Álvarez, 2001; Jurado, 2003; Llorente, 2015), donde se ponen de manifiesto de manera explícita la importancia de entender la educación a partir de estos parámetros colaborativos y de trabajo en común.

En cualquier caso, creemos que la educación constituye un ejercicio de corresponsabilidad compartida por los distintos agentes implicados en la misma, con el objetivo de generar desarrollo y cambio social que, sin duda, es la premisa de todo proceso educativo: conocer, compartir y comprometer a la sociedad para su optimización. Y es que únicamente podemos hablar de desarrollo social y humano si contamos con la implicación de toda la población en estos procesos, potenciando los aprendizajes (Llena & Úcar, 2006).

Sea como fuere, el trabajo en red debe ser concebido como un trabajo sistemático de colaboración entre los recursos de un territorio, lo que hace que aumenten los actores y las posibilidades de interacción (Dorado, 2006; Marchioni, 2006; De Marinis *et al.*, 2010).

2. Metodología

Tal y como manifestamos anteriormente, tiene la presente investigación el objetivo principal de analizar el proceso resiliente de un joven de etnia gitana proveniente de un barrio en exclusión social; a la par que profundizar en los elementos que pueden haber fortalecido dicho proceso, y realizar sugerencias para una práctica socioeducativa con una dimensión que promueva la resiliencia.

Para poder dar cumplimiento a este objetivo, consideramos que la opción por el uso de una metodología cualitativa responde adecuadamente a nuestras pretensiones al investigar, ya que: “la investigación cualitativa en educación estudia la calidad de actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en determinadas situaciones o problemas, pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad” (Hernández & Opazo, 2006, p. 23). Nos encontramos, por tanto, ante una investigación que opta por la metodología cualitativa, pues nos facilita poder tener una visión situada de un fenómeno social determinado desde los propios actores sociales (Canales, 2006).

Pretendemos, en definitiva, “acercarnos al mundo de ahí fuera y entender, describir y, algunas veces, explicar fenómenos sociales desde el interior de varias maneras diferentes” (Kvale, 2011, p. 12), ya sea analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, analizando las interacciones y las comunicaciones mientras se produce, o analizando documentos y/o piezas similares de las distintas experiencias.

2.1. Estudio de casos

Dentro de la metodología cualitativa hacemos uso del estudio de casos. Podríamos definir el mismo

como “un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, los que son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos” (Hartley, 1994, p. 2). La metodología del estudio de casos se define también como un proceso en el cual se trata de describir, examinar e interpretar una realidad en términos cualitativos (González, 2001; Sánchez-Flores, 2019). Por ello, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que han de converger en un estilo de triangulación, y se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

Además de esto, la investigación realizada se ha construido asumiendo también la necesidad de contar con un espacio y un tiempo para observar, registrar e interpretar todo el trabajo de campo desarrollado durante la investigación.

2.2. Participantes y recogida de información

El estudio tiene como protagonista a un joven de etnia gitana al que llamaremos con el seudónimo de Coke, quien, en la actualidad, tiene 25 años. Es el tercero de cuatro hermanos de su familia. Fue el primer niño en obtener el Graduado en Secundaria en su barrio. Durante nuestro estudio se observa como Coke ha ido afrontando distintas adversidades de una manera resiliente y como el apoyo social ha supuesto un elemento transformador en su persona.

Siempre ha vivido en el mismo barrio, un lugar que se creó como barrio de transición en 1987 dentro de un Plan de Erradicación del Chabolismo de la ciudad de Málaga, con una duración máxima de cinco años. Hoy día, más de tres décadas después, la situación de barrio es aún más excluida, sufriendo problemas muy graves como la extrema pobreza en un 74% de la población, desempleo generalizado, problemas de hacinamiento, chabolismo, etc. (Bernedo *et al.*, 2019).

Durante el trabajo de campo se realizaron cinco entrevistas a Coke en las que se hizo un recorrido pormenorizado por toda su vida, prestando especial atención a su infancia y su relación con la escuela y el deporte. En esta narración aparecían personas que habían sido significativas para él, y los investigadores elaboraron una lista con todas ellas. Autores como Correa (1999) nos recuerdan que a través de las entrevistas se pueden recoger “las memorias personales [...] consideradas como una fuente creíble por los historiadores, porque se fundamentan en el testimonio: yo lo vi, yo lo conocí, yo estuve ahí. Son crónicas directas de testigos presenciales” (p. 16). Además, se afronta la subjetividad como un factor elemental en la

recreación de las vivencias y situaciones que se establecen en el día a día de una persona. La doble dimensión desde la que se concibe a los sujetos sitúa la construcción de la realidad desde la influencia de lo comunitario y sus estructuras, hasta la impresión que ejerce el ser humano a través de su singularidad y capacidad de resignificar y modificar constantemente dichas estructuras (Bertaux, 2005).

Después se solicitó a Coke elaborar un listado de las personas que, a su modo de ver, habían contribuido a que se materializaran cambios positivos en su vida. A partir de dicha lista, y teniendo como criterio de selección la trascendencia en este caso, se concretaron nueve informantes:

- *Director del CEIP del barrio.*
- *Educador de calle del barrio.*
- *Educadora de calle del barrio.*
- *Profesora de Coke.*
- *Compañero del equipo de fútbol.*
- *Jefa de Estudios del IES donde Coke estudió.*
- *Madre de Coke.*
- *Tía de Coke.*
- *Amigo de la infancia de Coke.*

Todos estos informantes fueron entrevistados y de dichas entrevistas se recopiló un compendio de testimonios significativos que posibilitaron un enriquecimiento y una mejor comprensión de su experiencia vivida, otorgando mayor sentido al estudio de casos. Las entrevistas fueron realizadas en base a un esquema previo, pero ni las preguntas ni la secuencia de estas estaban prefijadas. Siguiendo este esquema, las cuestiones realizadas se basaron en el foco principal de la investigación (resiliencia y acompañamiento en la acción educativa), y tuvieron como objetivo recoger información relevante acerca de la vida de Coke. Por tanto, las preguntas buscaban profundizar en unas dimensiones comunes (grupo de iguales, vida escolar, familia, ocio y tiempo libre, etc.), y estas fueron profundizadas a lo largo de distintas etapas vitales (infancia, adolescencia y actualidad en el momento de la recogida de datos).

En resumen, la recogida de información se llevó a cabo desde un planteamiento claramente cualitativo, tratando de recolectar y analizar datos, con una mirada basada en el paradigma inductivo.

2.3. Trabajo de campo

La recogida de datos se produjo de manera secuenciada desde abril de 2019 hasta marzo de 2020, aprovechando las instalaciones del colegio de educación infantil y primaria del barrio en el que los investigadores pudieron desarrollar gran

parte del trabajo, dentro del Proyecto de Excelencia en el que se enmarca esta investigación. En este sentido, hay que indicar que esta situación ha facilitado el desarrollo de un plan de trabajo comunitario y en red fuertemente arraigado entre el equipo de profesionales del C.E.I.P., los distintos profesionales educativos del barrio y los propios vecinos del mismo (Ruiz- Román *et al.*, 2018).

En dichas instalaciones se realizaron las entrevistas en un ambiente tranquilo y relajado, proclive a la comunicación y al intercambio de ideas y fueron grabadas en audio, con los permisos correspondientes. En cuanto, a las dificultades de la investigación, cabe decir que algunos de los informantes claves del estudio preferían ser entrevistados en otros lugares. Es por ello que se visitó a la madre y a la tía de Coke a su casa para entrevistarla en un ambiente más familiar, facilitando de la misma forma la comunicación. A pesar de estas dificultades encontradas a lo largo de la recogida de datos, se lograron los objetivos propuestos al inicio de esta investigación.

En esta línea, cabe reseñar la circunstancia de que uno de los investigadores trabaja de forma cotidiana, como profesional educativo, con la familia y el propio joven, lo que ha supuesto un factor facilitador, apuntalando la metodología de investigación utilizada.

En última instancia, se realizó una devolución de toda la información recabada en forma de informe tanto al propio Coke como a los participantes de la investigación, con el objeto de cumplir con los estándares de calidad necesarios en cuanto a este protocolo (Santos & De la Rosa, 2016).

2.4. Categorización y análisis de la información

Dadas las características de nuestra metodología de investigación y las técnicas utilizadas para recoger la información, el análisis de datos se hizo usando el programa "Atlas.ti" que nos facilitó, en primer lugar, un análisis de contenido, con el objetivo de poder establecer conexiones, tendencias y aspectos comunes. Posteriormente, y para poder ofrecer y analizar los resultados obtenidos, realizamos un análisis descriptivo e interpretativo de los mismos, tratando de localizar y relacionar aquellos aspectos más significativos en las respuestas y en las expresiones obtenidas en las entrevistas, exponiendo las líneas generales más importantes y las valoraciones que entendíamos más significativas de las personas que forman nuestra muestra, obteniendo algunas categorías que expondremos en el siguiente apartado.

3. Resultados

Teniendo en cuenta la recogida de información y el planteamiento general de la investigación, decidimos organizar los resultados en cuatro grandes categorías:

- a) Resiliencia familiar: Un niño y su familia ante un barrio que golpea.
- b) Ocio y tiempo libre para afrontar la adversidad: Una pelota como escudo.
- c) Acompañamiento educativo: Mis educadores, mis segundos padres.
- d) Trabajo en red para la promoción de la resiliencia: La importancia de una suma colaborativa.

3.1. Resiliencia familiar: Un niño y su familia ante un barrio que golpea

De manera general, esta primera categoría nos acerca al entorno en el que nuestro protagonista nació y se ha desenvuelto en su vida, y cómo, a pesar de esta dificultad, pudo encontrar el apoyo necesario para poder construir su identidad desde parámetros positivos. Y es que, en primer lugar, encontramos necesario resaltar la marginalidad del barrio donde Coke ha nacido, la cual supone un golpe en la vida de las personas que viven allí, ya no solo por su situación histórica y geográfica, sino por la exclusión social, el estigma y la pobreza extrema a la que se enfrentan los vecinos de Los Asperones.

Es un barrio de marginación social, con mucha pobreza, con muy mala fama, un barrio donde es difícil crecer [...] Es un barrio donde es difícil porque estás apartado del mundo, muy apartado del mundo, y no se le puede pedir que actúen de forma normalizada, porque en verdad es que no viven de forma normalizada (Entrevista a compañero de Coke del equipo de fútbol).

El contexto social donde Coke nació no puso las condiciones necesarias para facilitar su buen desarrollo. Hablamos de un territorio con graves problemas convivenciales, fracaso escolar, hacinamiento, insalubridad, falta de propuestas de ocio sano, venta y consumo de drogas, etc.

Antes había mucha movida, había drogas, había mucho enganchado que igual los veías ahí delante de niños chicos fumando y de todo. [...] Yo he vivido ese cambio (Entrevista 1 a Coke).

Cuando estaba en el colegio, veía que uno que fumaba, otro que no quería estudiar, otro que se iba por ahí, yo estaba con ellos, y daban las 22:00 o las

23:00 de la noche, yo decía: “tío, me voy que tengo que estudiar” y me decían: “no ve este, a irse a estudiar por la cara” [...] A mis amigos del barrio les hablo de ecuaciones y me dicen: “¡mira el loco ... echa ‘para allá!’ y se van (Entrevista 3 a Coke).

A pesar de ello, descubrimos también cómo Coke tuvo un apoyo significativo para su crecimiento, cristalizado en un ambiente familiar que le sirvió de protección ante un entorno hostil. En esta línea, se observa como el apoyo de su familia funciona como un refuerzo para afrontar las dificultades vitales de Coke, donde la protección de su contexto familiar le ha ayudado a la adaptación al medio y a dar alternativas educativas ante la marginalidad del entorno.

Era muy bueno, no le gustaba salir de la casa, la verdad que tampoco nosotros queríamos que saliera mucho porque en la barriada había lo que había (Entrevista a madre de Coke).

Yo era el típico niño de papá y mamá, no me gustaba la calle, me gustaban los dibujos animados: Goku, Oliver y Benji, etc. (Entrevista 4 a Coke).

Podemos inferir, según las manifestaciones expuestas, que Coke pudo disfrutar durante su infancia de un apoyo significativo por parte, especialmente, de su grupo familiar, que le ofreció la posibilidad de permanecer protegido ante un entorno con graves deficiencias y dificultades. Además, los datos nos muestran la influencia de la educación, desde muy temprana edad, mediada por la familia y los dibujos animados como un recurso educativo que tienen a su alcance ya que los personajes favoritos representan modelos a seguir y que le haya abierto al protagonista un modo alternativo de relacionarse, un mundo de valores entorno al respeto y al convivir con los demás que no coincide con la realidad cercana que se vive en la calle.

3.2. Ocio, tiempo libre para afrontar la adversidad: Una pelota como escudo

Continuando con la línea de exposición, hemos creído necesario poner nuestra mirada en el papel que jugó la práctica del fútbol en el caso de Coke, convirtiendo dicha actividad en una forma de practicar un ocio sano y un elemento clave en su proceso resiliente.

Es un muchacho que ama el deporte [...] es como si el deporte, el fútbol en general, le abriera una visión de escape (Entrevista a compañero de Coke del equipo de fútbol).

Yo he crecido y solo tenía una obsesión: el fútbol. Como en el barrio hay poco ambiente solidario, está apartado de todo, allí el deporte ayuda a que no te aburras, el aburrimiento es muy malo (Entrevista 1 a Coke).

La posibilidad de tener un ocio sano no solo se adhiere fuertemente a dimensiones físicas o emocionales como consecuencias de la actividad deportiva, sino también a los valores positivos que tiene el deporte per se. En el caso de Coke, estos han tenido una potencialidad educativa, porque si bien el ocio resulta sanador en cualquier persona, lo es mucho más en personas que viven en contextos de marginación. Y es que, en un contexto de vulnerabilidad social como el de Coke, el ocio abarca mucho más porque supone una oportunidad de vivir otras alternativas que potencian dimensiones como la socialización normalizada. Dentro de esta dinámica, encontramos testimonios que no hacen sino incidir en esta misma idea que nos señala cómo la práctica deportiva ha sido un aspecto muy importante para la vida de Coke.

Todo este talante personal, unido a que encontró una puerta, aquí el fútbol es la vía de escape saludable única, única que hay (...). Una cosa que tiene el deporte que es fantástica: juegas con otros niños y juegas con otro equipo y hay torneos fuera y como eres bueno te dice: vente a jugar conmigo (Entrevista a director CEIP del barrio de Los Asperones).

De esta manera se observa la importancia de la incorporación de espacios sanos a la juventud en riesgo social. El fomento de la participación de diversas redes sociales supone, no solo una apertura a otras posibilidades, sino la ampliación de otros horizontes socioeducativos.

3.3. Acompañamiento educativo: Mis educadores, mis segundos padres

Dentro del análisis de la vida de Coke surge otro factor en el que es importante detenerse para su análisis: el valor de los distintos profesionales educativos presentes en el barrio y su influencia sobre nuestro protagonista.

Para mí los educadores son como un segundo padre, me han ayudado mucho y me han abierto muchas puertas y a mí me han dado ganas de estudiar (Entrevista 2 a Coke).

Parece que la presencia de estos profesionales en la vida de Coke significó un espaldarazo en la construcción de su identidad, unos referentes para seguir avanzado en una línea coherente

con el ambiente de su casa familiar, permitiendo al protagonista poder mantener en el tiempo un proceso que podríamos calificar como de positivo. El acompañamiento educativo ha de estar basado en una relación que contribuya al desarrollo integral de la persona. Es aquí, donde encontramos la necesidad de que existan diversos elementos que generen que la relación sea educativa, y es que este acompañamiento es capaz de generar procesos resilientes y de empoderamiento. Es decir, entendemos estas relaciones educativas como un espacio que genera procesos compartidos capaces de subvertir la adversidad

Yo creo que también todos los educadores han sido resilientes al reforzarle esas expectativas y ese tipo de cosas, de hecho, yo creo que él tiene todos esos deseos; hay mucho de satisfacciones personales, pero también no decepcionar y acompañar al educador que le ha ido acompañando (Entrevista a director CEIP del barrio de Los Asperones).

Creemos muy destacable esta última aportación, ya que puede darnos pistas de trabajo para profundizar más en la construcción de relaciones educativas resilientes. La cuestión de las expectativas de los educadores, la relación establecida entre el joven y los profesionales, y el proceso recorrido entre ambos, puede significar un beneficio para las dos partes incluidas en este trabajo, convirtiendo así la educación en un proceso común, de ida y vuelta.

3.4. Trabajo en red para la promoción de la resiliencia: La importancia de una suma colaborativa

En los procesos de resiliencia encontramos relevante señalar que este no puede ser un acto aislado de una persona junto con otra, sino que existe la necesidad de otros, que sean capaces de trabajar en equipo para conseguir un objetivo común. De hecho, en el caso de Coke encontramos esto reflejado a lo largo de toda su vida: observamos como en la intervención socioeducativa con este joven ha existido siempre una intención compartida en agentes externos al joven ya sea en su familia, sus educadores de calle o su centro escolar.

Otro peldaño para salir de esa escalera es que la familia es una familia de peso, de referencia, protectora, cuidadora. Él no ha sufrido desamparo de su familia. Ha sido siempre protección, incluso en momentos críticos de la familia, él ha sido amparado (Entrevista director CEIP del barrio de Los Asperones).

Ahí sí que daba alegría mi niño. Me llamaban (de la escuela) solo para decirme cosas buenas (Entrevista madre de Coke).

En esta línea, observamos la importancia, no solo de una mirada compartida sobre una intervención educativa concreta, sino también la necesidad de entender que cada participante tiene sus conocimientos, su situación y sus habilidades y se siente parte de un engranaje colaborativo.

Se hace un trabajo muy de coro. Cantamos a una con voces diferentes, porque somos diferentes. Pero no hay una voz cantante o eso se pretende. Hay una línea, hay una partitura que es verdad que nos ponemos de acuerdo ella (Entrevista director CEIP del barrio de Los Asperones).

En conclusión, la intervención social ha de entenderse como una misión compartida, donde participan todos los agentes socioeducativos (comunidad educativa, entidades, familia, grupo de iguales, etc.), desde una perspectiva integral y holística, que ponga al joven en el foco de la intervención.

3. Discusión y conclusiones

Con la intención de poder reflexionar acerca de la resiliencia a partir del caso de Coke, queremos recoger y exponer una serie de ideas que puedan aportar pistas de acción y reflexión sobre esta temática.

De entrada, sostenemos que en el caso estudiado el proceso resiliente de nuestro sujeto ha sido fruto de un trabajo compartido iniciado en el grupo familiar, apoyado por la práctica deportiva y acompañado también por la presencia de profesionales del ámbito social y educativo, además de las características propias del chico. Nos encontramos ante un proceso educativo en el que se han ido facilitando oportunidades y opciones que han generado una serie de condiciones ambientales, sociales y afectivas, produciendo la irrupción de una auténtica red de atención socioeducativa que ha hecho de sustento en la vida de Coke, generando una experiencia de vida resiliente.

Entendemos que en este proceso han existido algunas dimensiones básicas sobre las que merece la pena reflexionar: en primer lugar, la atención recibida por el joven se ha hecho a partir de estilos educativos que han brindado apoyo emocional, atención a sus necesidades y refuerzo de la autoestima (Forés & Grané, 2008; Molina et al., 2022). Además, se han ofrecido espacios de vivencia de valores como la lucha ante la adversidad, la capacidad de adaptación, el respeto, etc. facilitando

aprendizajes de experiencias colaborativas y de apoyo mutuo. Dentro de esta dinámica, podemos destacar la concreción de actividades de ocio saludable (Fernández-García *et. al.*, 2015; Fraguera *et. al.*, 2018). Estas actividades de ocio influyen directamente en el desarrollo físico y psicológico del protagonista del estudio, potenciando factores como la responsabilidad, el trabajo en equipo, o la tolerancia a la frustración y la apertura de mirada a otros horizontes (Guirola, 2014).

Queremos defender la idea de que la resiliencia nos habla, sin duda, de procesos globales, holísticos, que se relacionan con diversos elementos que van conformando cada situación y cada persona. Existen numerosos aspectos que están presentes en la resiliencia y que tienen que ver tanto con las características de cada sujeto como con el entorno en el que se desenvuelven. Conceptualizamos, por tanto, la resiliencia como un entramado de diferentes aspectos o dimensiones que van de lo más interno de cada persona a otros más externos e, incluso, sociales (Ruiz-Román *et. al.* 2020). En esta línea se hace necesaria la idea de conocer la influencia del entorno y del apoyo social para fomentar procesos resilientes.

Por tanto, creemos que en relación con la resiliencia deben atenderse de forma integral todas estas dimensiones, teniendo en cuenta las

necesidades singulares de cada persona, poniendo a su alcance lo necesario para conseguir un grado óptimo de madurez y participación social. En este sentido, consideramos que se puede luchar contra la exclusión social potenciando los procesos resilientes a través del trabajo en red (Serrate, 2018; Herrera *et al.*, 2020) de los distintos agentes implicados en el cambio y la mejora del entorno más cercano y de las personas que lo conforman.

Cabe reflexionar sobre una cuestión más que está presente en la investigación y que tiene que ver con relación establecida con los educadores del barrio y los distintos profesionales educativos que estuvieron en contacto con Coke. Se revela como un factor muy importante la presencia de un acompañante o tutor que se haga presente en la vida del sujeto para hacer de referente de escucha y apoyo (Molina & Juárez, 2018). Este profesional debe tener convencimiento férreo en las posibilidades de la persona, respetar la dignidad e individualidad de cada sujeto y promover oportunidades de aprendizaje, convirtiéndose en un agente de referencia educativo dentro de los propios contextos de las personas, generando oportunidades de comunicación, aprendizaje y toma de decisiones, desde una visión holística e integradora de la realidad.

4. Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2001). Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 20-35.
- Alonso, I. & Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social*, 42, 28-46.
- Armas, M., & López, A. (2018). El sentido de la Vida: Factor protector de ansiedad y depresión. *Cauriensia*, 13, 57-72.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós.
- Ayllón, S. (2015). *Infancia, pobreza y crisis económica*. Obra Social "La Caixa", vol. 40.
- Barudi, J. & Marquebreuck, A.P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Batlle, F.A. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8, 102-110. Barudi, J. & Marquebreuck, A.P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Bernedo, I, Ruiz-Román, C, Lino, R. M. & Juárez, J. (2019). Situación educativa y sociolaboral de familias en exclusión social en Málaga. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos & M. Campos (Coord.), *Inclusión, tecnología y sociedad: Investigación e innovación en educación* (pp. 1328-1340). Dykinson
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Blanco, I. & Carretero, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Science*, 27 (3), 1-14.
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social*. LOM Ediciones.
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde o cuando lo social necesita a la pedagogía. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 32, 17-30.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones* 29, 1-9.
- Cyrulnik, B. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Gedisa.

- De Marinis, P., Gatti, G. & Irazuzta, I. (2010). *La comunidad como pretexto. En torno al (re) surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Anthropos.
- Dorado, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educación*, 37, 12-20.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 5-15.
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, F., & Fiorucci, M. (2015). Análisis metateórico sobre el ocio de la juventud con problemas sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 119-141
- Fraguela, R., De-Juanas, A. & Franco, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58. doi: 10.7179/PSRI_2018.31.04
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Plataforma.
- Forés, A. & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416- 430.
- García, F. J. (2016). *Resiliencia en la escuela: proyecto de acción tutorial para el desarrollo de factores resilientes*. UVA.
- Gentile, A. (2010). De vuelta al nido en tiempos de crisis. Los boomerangs kids españoles. *Revista de Estudios de Juventud*, 90, 181-203.
- González, T.N. (2001). *Metodología de la investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Guirola, I. (2014). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en 3000 viviendas (Sevilla). *MoleQla. Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 16, 24-27.
- Hartley, J. (1994). *La psicología de la influencia y del control en el trabajo*. Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social.
- Hernández, R. & Opazo, H. (2006). *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrera-Pastor, D., Juárez, J., & Ruiz-Román, C. (2020). Collaborative leadership to subvert marginalisation: The workings of a socio-educational network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 203-220.
- Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, 29, 127-142.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washintong: Organización Panamericana de la Salud.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Llena, A. & Úcar, X. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Graó.
- Llorente, M. (2015). *La ciudad: huellas en el espacio habitado*. Acanalado.
- Longás, J., Riera, J., Civis, M. & Fontanet, A. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151. https://doi.org/10.7179/psri_2008.15.11
- Longás, J. & Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, 145-162.
- Madariaga, J. M. (2014). *Nuevas miradas sobre resiliencia: ampliando ámbitos y prácticas*. Gedisa.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Marchioni, M. (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de trabajo social*, 19, 213-224.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 321-319.
- Meillo, A., Suárez, E.N., Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad*. Paidós.
- Mínguez, R., Romero, E. & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro. Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 28 (2), 163-183.
- Molina, L., & Juárez, J. (2018). El acompañamiento en la educación social: los retos de una tarea cotidiana. En *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (pp. 211-224). Aljibe.
- Molina, L., Juárez, J., Barranco, A. & Ruiz-Román, C. (2022). Muros que abren horizontes desde una pedagogía de la esperanza: El mural de las Estrellas (Los Asperones – Málaga). En *Voces con esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 117-130). Octaedro.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-14.
- Pérez, C. (2012). *La acción educativa social. Nuevos planteamientos*. Desclee de Brouwer.
- Pérez, V. M. O. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação Em Questão*, 59(59).

- Pita-Fernández, S. & Pértegas-Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de atención primaria*, (9), 2, 76-78.
- Rubio, J. L. & Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. Gedisa.
- Ruiz-Román, C., Calderón, I. & Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.
- Ruiz-Román, C., Alcaide, R. & Molina, L. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 453-474.
- Ruiz-Román, C., Juárez, J., & Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232.
- Sánchez-Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Sánchez M, Fernández M, Díaz J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121
- Sandoval-Díaz, J. (2020). Vulnerabilidad-resiliencia ante el proceso de riesgo-desastre: Un análisis desde la ecología política. *Polis*, 19(56), 214-239.
- Santos-Guerra, M. Ángel, & De La Rosa Moreno, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295-316.
- Serrate, S. (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. A (JIPS), *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio* (p. 187-208). Aljibe.
- Telias, M. (2012). Resiliencia, identidad y reconocimiento. Nuevas aproximaciones del concepto a los aportes de George Mead y Axel Honneth. *Revista Trabajo Social*, 82, 43-52.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Juarez, J.; De Oña, J. M.; Mancila, I. & Molina, L. (2022). La resiliencia en jóvenes en riesgo de exclusión. El caso de Coke. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 81-92. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JESÚS JUÁREZ PÉREZ - CEA. Departamento de Teoría de la Educación y MIDE. Universidad de Málaga. Email: juarez@uma.es

JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS. Departamento de Teoría de la Educación y MIDE. Universidad de Málaga. Email: josecots@uma.es

IULIA MANCILA. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Email: imancil@uma.es

LORENA MOLINA CUESTA. Departamento de Teoría de la Educación y MIDE. Universidad de Málaga. Email: lorenacuesta@uma.es

PERFIL ACADÉMICO

JESÚS JUÁREZ PÉREZ - CEA

Diplomado en Educación Social, Licenciado en Pedagogía, Graduado en Magisterio de Primaria “Mención en Escuela Inclusiva”, Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas, y Doctor en Educación. Tras más de quince años como educador social en barrios marginales, actualmente trabaja como Profesor Asociado en el Departamento de Teoría de la Educación y M.I.D.E. en la Universidad de Málaga. Esta actividad la compagina con la de profesor de primaria en el colegio San José de la Montaña (Málaga).

JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS

Doctor en Pedagogía y Educador Social. Con más de 15 años de experiencia laboral e investigadora en ámbitos de exclusión social, desarrollo comunitario, acompañamiento educativo y aprendizaje a lo largo de la vida. Autor de un número significativo de publicaciones relacionadas con estas áreas, en la actualidad es Coordinador del Grado de Educación Social de la UMA e Investigador Principal del proyecto de I+D+i de la Junta de Andalucía llamado “Educar desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas”.

IULIA MANCILA

Doctora en Educación por la Universidad de Málaga y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. (España). Ha participado en varios proyectos de investigación nacionales e internacionales en temáticas relacionadas con la inclusión y enfoques críticos de la educación intercultural y educación social, la “segunda generación” de inmigrantes, jóvenes en riesgo de exclusión, la metodología cualitativa y participativa.

LORENA MOLINA CUESTA

Diplomada en Educación Social por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concretamente en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. Durante doce años ha realizado su profesión como educadora social. En la actualidad, está finalizando la tesis doctoral por la Universidad de Málaga cuyo foco de investigación giran en torno a la resiliencia y al acompañamiento socioeducativo.

INVESTIGACIONES

**DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS FRENTE
A LA PANDEMIA DE LA COVID-19: SITUACIÓN FAMILIAR
EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES (MÉXICO)**
**DIAGNOSIS OF SOCIO-EDUCATIONAL NEEDS IN THE FACE OF THE COVID-19
PANDEMIC: FAMILY SITUATION IN THE STATE OF AGUASCALIENTES (MEXICO)**
**DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES SOCIOEDUCACIONAIS DIANTE
DA PANDEMIA COVID-19: SITUAÇÃO FAMILIAR NO ESTADO
DE AGUASCALIENTES (MÉXICO)**

Javier FERNÁNDEZ-DE-CASTRO* & Leticia Nayeli RAMÍREZ-RAMÍREZ**

* Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, ** Universidad Pedagógica Nacional

Fecha de recepción: 27.V.2021

Fecha de revisión: 11.I.2022

Fecha de aceptación: 24.V.2022

PALABRAS CLAVE:

Situación familiar;
Necesidad de
educación;
Diagnóstico;
Política Social;
COVID-19

RESUMEN: El propósito general de este estudio consiste en identificar y diagnosticar la situación familiar, las principales necesidades socioeducativas y servicios gubernamentales de apoyo y asesoría requeridos por las familias del Estado de Aguascalientes (México), a fin de orientar el proceso de análisis y rediseño de políticas públicas estatales en materia familiar, por parte del Órgano Consultivo Estratégico (OCE) del Gobierno Estatal. Para ello se realizó un estudio con diseño no experimental, de tipo trasversal y con alcance exploratorio y descriptivo, en el que una muestra de 2,488 familias contestó un instrumento diseñado para medir indicadores sociodemográficos, de cohesión social y de necesidades socioeducativas en un contexto en donde recién comenzaba el confinamiento promovido por los gobiernos estatal y federal respectivamente por la contingencia de la COVID-19. El análisis de resultados evidenció un nivel adecuado de confiabilidad en los ítems analizados para los fines de este estudio. Asimismo, se reveló que en el Estado las necesidades socioeducativas prioritarias son las relativas a adicciones a sustancias, depresión y tristeza, agresión psicológica o verbal, agresión física y otras adicciones (redes sociales, videojuegos, apuestas, pornografía, entre otras). En cuanto a los servicios gubernamentales con mayor demanda se identificaron la atención psicológica familiar, el aprendizaje de procesos asertivos de comunicación con las hijas e hijos, así como la atención y prevención de violencia intrafamiliar. Los resultados anteriores son relevantes por el hecho de reflejar un diagnóstico de la situación familiar en un

CONTACTO CON LOS AUTORES

Javier Fernández-de-Castro. Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía. Josemaría Escrivá de Balaguer 101, Aguascalientes, 20296, México. E-mail: jfernandezc@up.edu.mx

	contexto afectado por la pandemia de la COVID-19, así como por la contribución que implican para el proceso de análisis y redefinición de políticas públicas estatales en materia familiar a raíz del trabajo del OCE y el Gobierno Estatal.
KEYWORDS: Family situation; Need for education; Diagnosis; Social Policy; COVID-19	ABSTRACT: The general purpose of this study is to identify and diagnose the family situation, the main socio-educational needs and government services of support and advice required by the families of the State of Aguascalientes (Mexico), in order to guide the process of analysis and redesign of public policies in family matters, by the Strategic Consultative Body (OCE) of the State Government. For this, a study with a non-experimental design, of a transactional type and with an exploratory and descriptive scope, was carried out, in which a sample of 2,488 families answered an instrument designed to measure sociodemographic indicators, social cohesion and socio-educational needs in a context where the confinement promoted by the state and federal governments respectively due to the contingency of COVID-19 was just beginning. The analysis of the results showed an adequate level of reliability in the items analyzed for the purposes of this study. Likewise, it was revealed that in the State the priority socio-educational needs are those related to substance addictions, depression and sadness, psychological or verbal aggression, physical aggression and other addictions (social networks, video games, gambling, pornography, among others). Regarding the government services with the highest demand, family psychological care, learning assertive communication processes with children, as well as care and prevention of domestic violence were identified. The previous results are relevant for the fact of reflecting a diagnosis of the family situation in a context affected by the COVID-19 pandemic, as well as for the contribution they imply for the process of analysis and redefinition of state public policies on family matters as a result of the work of the OCE and the State Government.
PALVRAS-CHAVE: Situação familiar; Necessidade de educação; Diagnóstico; Política social; COVID-19	RESUMO: O objetivo geral deste estudo é identificar e diagnosticar a situação familiar, as principais necessidades socioeducativas e os serviços governamentais de apoio e aconselhamento requeridos pelas famílias do Estado de Aguascalientes (México) para orientar o processo de análise e reformulação de políticas poder público estadual em matéria de família, pelo Conselho Consultivo Estratégico (OCE) do Governo do Estado. Para tanto, foi realizado um estudo com desenho não experimental, de tipo transversal e de escopo exploratório e descritivo, no qual uma amostra de 2,488 famílias respondeu a um instrumento destinado a medir indicadores sociodemográficos, coesão social e necessidades socioeducativas em um contexto onde O confinamento promovido pelos governos estadual e federal respectivamente devido ao contingenciamento da COVID-19 estava apenas começando. A análise dos resultados mostrou um nível adequado de confiabilidade nos itens analisados para os fins deste estudo. Da mesma forma, foi revelado que no Estado as necessidades socioeducativas prioritárias são aquelas relacionadas às dependências de substâncias, depressão e tristeza, agressão psicológica ou verbal, agressão física e outras dependências (redes sociais, videogames, jogos de azar, pornografia, entre outras). Em relação aos serviços governamentais de maior demanda, foram identificados o atendimento psicológico familiar, o aprendizado de processos de comunicação assertivos com as crianças, bem como o atendimento e prevenção à violência familiar. Os resultados anteriores são relevantes pelo fato de refletirem um diagnóstico da situação familiar em um contexto afetado pela pandemia COVID-19, bem como pela contribuição que implicam para o processo de análise e redefinição das políticas públicas estaduais em matéria de família. como resultado do trabalho da OCE e do Governo do Estado.

Introducción

De acuerdo con estadísticas sobre la COVID-19 reportadas por CONACYT (2021) en México se han acumulado al mes de mayo 2,574,035 casos confirmados, lo que supone un impacto significativo para las familias mexicanas. De acuerdo con la Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de las Niñas, Niños y Adolescentes, el 62% de las personas que pertenecen a familias con niñas, niños y adolescentes se encuentran en una condición de mayor vulnerabilidad al ubicarse el 62% de los encuestados dentro del sector informal y reportar que únicamente el 58.3% de los hogares cuentan con los recursos que les permitan permanecer en casa.

Adicionalmente, dichas familias han experimentado reducciones en sus ingresos debido a la pérdida de empleos y las restricciones que muchas actividades económicas han tenido que acatar en función a las disposiciones gubernamentales (UNICEF-IBERO, 2020).

Ante el contexto de la pandemia, las familias se han visto sometidas a presiones económicas, psicológicas y educativas. El confinamiento obligado ha tenido un impacto emocional dentro de las familias que no estaban preparadas para afrontar, creando incertidumbre y experiencias disruptivas al interior y exterior del contexto familiar, como resultado de los cambios en las dinámicas interpersonales (Guedes, 2020). En el contexto educativo, como resultado de la estrategia educativa implementada por las autoridades, las familias han adquirido

mayores responsabilidades en el acompañamiento académico de los alumnos, al ser los encargados de garantizar que las actividades escolares se lleven a cabo. Sin embargo, muchas familias han manifestado problemas en esta labor educativa, entre ellos, gestionar los tiempos entre las actividades familiares, laborales y académicas, así como problemas afectivos tales como falta de motivación y frustración (Dorta & González-González, 2020). Adicionalmente, las familias manifiestan dificultades para acompañar al alumnado en la resolución de sus tareas al no contar con las habilidades y herramientas necesarias para hacerlo (Ramírez-Ramírez, Arvizu-Reynaga, Ibañez-Reyes, Claudio-Martínez, & Ramírez-Arias, 2020). Ante esta situación, resulta de especial relevancia el estudiar la familia y sus percepciones en el contexto COVID 19, toda vez que sus necesidades afectivas, sociales y educativas se han visto modificadas por la pandemia y que, en particular, aquellas con niñas, niños y adolescentes, se encuentran más vulnerables ante sus efectos adversos.

Desde la pedagogía social, el estudio de las poblaciones en situaciones de riesgo, como la que se menciona, favorece la construcción de soportes sociales y culturales que fortalezcan las redes de apoyo y participación social. Por ello, es importante contar con la mirada integral que ofrece esta disciplina desde la cual es posible analizar la problemática familiar en contexto de pandemia considerando sus dimensiones psicológicas, sociales, culturales, económicas y educativas (Solorzano-Benítez & De-Armas-Urquiza, 2019).

Así, las poblaciones más vulnerables durante la contingencia COVID-19 son aquellas familias que presentan niveles socioeconómicos en condición de riesgo, que tienen escaso acceso a los servicios básicos como luz, agua, comida y aquellas familias que se encontraban criando hijas e hijos menores de edad o adolescentes que dejaron de asistir a la escuela por el cierre dado en contingencia, personas con discapacidad o alguna condición psicológica/psiquiátrica (Larsen, Helland, & Holt, 2021; Zhang et al., 2020; Zilincikova & Stofkova, 2021)

En este sentido, es importante señalar que, desde antes de la pandemia, se cuentan con pocos instrumentos de diagnóstico que permitan identificar las necesidades familiares dirigidos hacia el contexto mexicano. Muestra de ello es que las escalas psicosociales orientadas al contexto familiar están enfocadas al diagnóstico de diversos aspectos del funcionamiento familiar o de las conductas e interacciones de sus integrantes (Calleja, 2011). Sin embargo, es necesario formular instrumentos que permitan reconocer sus necesidades en términos socioeducativos y, en este sentido, obtener información que facilite el diseño de

políticas gubernamentales ante las demandas sociofamiliares actuales bajo el contexto COVID-19.

1. Justificación y objetivos

A inicios de 2020, el Gobierno Federal del Estado de Aguascalientes (México) constituyó un Órgano Consultivo Estratégico (OCE) con la comisión de diagnosticar la situación familiar del Estado, así como evaluar y rediseñar las políticas públicas estatales en materia familiar, a fin de responder con pertinencia a las necesidades del contexto. Éste se conformó por distintas personalidades del sector público, social, educativo y empresarial del Estado, con el afán de realizar un trabajo interdisciplinario que favoreciera el análisis integral del contexto actual y prospectivo.

En el marco de lo anterior, el OCE solicitó a un grupo de investigadores e investigadoras externas al mismo órgano o a dependencias del Gobierno Estatal realizar el estudio diagnóstico, cuya implementación se llevó a cabo de febrero a junio de 2020. Este tiempo coincidió con los inicios de la pandemia de la COVID-19, que de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas en México (2020), se trata de una enfermedad infecciosa provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, cuyo primer brote se originó en diciembre de 2019 en Wuhan, China, extendiéndose a lo largo de los continentes durante los primeros meses de 2020.

Ante los niveles alarmantes de propagación, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) determinó el 11 de marzo de 2020 que la COVID-19 era una pandemia. Esto provocó que en México se comenzara una campaña de confinamiento, motivado a través de medidas como el cierre de instituciones educativas, decretado el 16 de marzo del mismo año a través del Acuerdo 16/03 /2020 publicado en el Diario Oficial de la Federación.

Desde esta perspectiva, la recolección de datos para el diagnóstico sobre la situación familiar en el Estado de Aguascalientes coincidió con la campaña de confinamiento y el cierre de instituciones educativas, lo que permitió conocer las perspectivas de las familias estando ya en contingencia sanitaria. En el marco de lo anterior, el propósito general del presente estudio consiste en diagnosticar la situación familiar del Estado de Aguascalientes (México) en cuanto a las principales necesidades socioeducativas y apoyos gubernamentales requeridos, a fin de orientar el proceso de análisis y rediseño de políticas públicas en materia familiar desarrollado por el OCE. Para ello, se establecieron dos objetivos particulares: (a) identificar las principales necesidades socioeducativas percibidas en el interior de las familias del Estado, y (b) identificar los servicios gubernamentales más

requeridos por las familias para resolver las problemáticas familiares enfrentadas.

2. Metodología

En atención al objetivo de investigación se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo transversal, con alcance exploratorio y descriptivo (Kerlinger & Lee, 2002; McMillan y Shumacher, 2010; Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Se justifica dicho diseño al tratarse de una investigación en la que se busca realizar mediciones que permitan identificar las principales necesidades socioeducativas de las familias del Estado de Aguascalientes (México), así como los servicios gubernamentales de apoyo y asesoría más requeridos para la resolución de problemáticas en el interior de dichas familias. Lo anterior considerando un contexto en el que recién iniciaba la pandemia COVID-19, así como las medidas de confinamiento promovidas por los Gobiernos Federal y Estatal respectivamente.

El marco muestral se constituyó por las familias de 141 escuelas secundarias que forman parte del Programa Juntos por la vida (implementado por DIF Estatal, organismo público encargado de brindar servicios y atención en materia familiar),

que en suma conjuntó una matrícula de 52.223 estudiantes. Se aplicó una fórmula para calcular la muestra en estudios descriptivos (Aguilar-Barojas, 2005), considerando un 99% de confianza y un error de muestreo de 0.03.

$$n = \frac{N Z^2 pq}{d^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

El tamaño calculado fue de 1.786 familias. Se contemplaron de 18 a 20 estudiantes (6 o 7 por grado escolar) de 131 escuelas (10 instituciones del municipio de Aguascalientes se descartaron por imposibilidad para aplicar los instrumentos por cuestiones de gestión escolar), previendo que podría haber instrumentos eliminados por estar incompletos o no contestados. Finalmente, se logró el registro exitoso de 2.488 casos, superando el tamaño de muestra calculado.

Respecto a la selección de familias, se trabajó con los grupos "A" de cada grado escolar (1º, 2º y 3º), eligiendo de modo sistemático a seis o siete estudiantes, comenzando por el ubicado en el tercer lugar de la lista oficial, y eligiendo aquéllos que seguían cada 5 casos (3, 8, 13, 18, 23 y 28). En la Tabla 1 se presentan la distribución de la muestra por municipio, modalidad y turno escolar.

Tabla 1. Distribución de la muestra por municipio, modalidad y turno escolar

Municipio			Turno		Total
			Matutino	Vespertino	
Aguascalientes	Modalidad	General	467	321	788
		Técnica	353	231	584
		Telesecundaria	180	54	234
	Total	1.000	606	1.606	
Asientos	Modalidad	Técnica	72		72
		Telesecundaria	36		36
	Total	108		108	
Calvillo	Modalidad	General	37	17	54
		Telesecundaria	36	0	36
	Total	73	17	90	
Cosío	Modalidad	Técnica	18		18
		Telesecundaria	18		18
	Total	36		36	

Municipio			Turno		Total
			Matutino	Vespertino	
El Llano	Modalidad	Telesecundaria	18		18
	Total		18		18
Jesús María	Modalidad	General	18	18	36
		Técnica	54	36	90
		Telesecundaria	36	0	36
	Total		108	54	162
Pabellón de Arteaga	Modalidad	Técnica	36	18	54
		Telesecundaria	36	0	36
	Total		72	18	90
Rincón de Romos	Modalidad	General	18	18	36
		Técnica	18	18	36
	Total		36	36	72
San Francisco de los Romo	Modalidad	Técnica	60	47	107
		Telesecundaria	91	36	127
	Total		151	83	234
San José de Gracia	Modalidad	Técnica	18		18
	Total		18		18
Tepezalá	Modalidad	Técnica	18		18
		Telesecundaria	36		36
	Total		54		54
Total	Modalidad	General	540	374	914
		Técnica	647	350	997
		Telesecundaria	487	90	577
	Total		1.674	814	2.488

La recolección de datos se realizó a través del instrumento Situación Familiar en el Estado de Aguascalientes 2020, diseñado *exprofeso* para el estudio con base en indicadores sociodemográficos y de cohesión social de interés para el Órgano Consultivo Estratégico (OCE). Se validó su contenido a través de un comité de expertos constituido por tres personas: la directora del DIF

estatal, el director de Desarrollo Comunitario del DIF estatal, así como un profesor-investigador de una Universidad privada. Sus sugerencias fueron atendidas, mismas que estuvieron orientadas al ajuste de algunos reactivos en cuanto al uso de un lenguaje coloquial, accesible para las personas participantes. Se constituyó por 30 reactivos, habiendo 29 de corte cuantitativo (opción múltiple,

selección múltiple o escalas tipo Likert) y uno cualitativo (pregunta abierta). Éstos se orientaron a medir aspectos de cuatro dimensiones de interés para el OCE: (1) convivencia familiar, (2) comunicación familiar, (3) vínculos de confianza y (4) necesidades socioeducativas. En congruencia con el objetivo de investigación, este artículo se centra en la última dimensión, en donde se contemplan factores relativos a las principales necesidades socioeducativas percibidas en el interior de las familias, así como los servicios gubernamentales demandados.

Habiendo recibido la respectiva autorización por parte de las autoridades educativas, la aplicación se realizó con formato impreso, a través de un equipo constituido por 100 psicólogas y psicólogos que colaboran con el Programa Juntos por la Vida, quienes recibieron capacitación previamente respecto a la naturaleza del instrumento, su aplicación y el vaciado de datos. El periodo de recolección abarcó del 6 al 27 de marzo de 2020. La mitad de las encuestas se desarrollaron frente a frente, y el resto vía telefónica, una vez iniciado el confinamiento promovido ante la pandemia de la COVID-19. Todas las personas participantes fueron informadas sobre los propósitos del estudio, la confidencialidad de los datos recabados y el uso investigativo que se daría a los mismos, siendo en todo caso voluntaria e informada la participación.

Al finalizar el periodo de aplicación, las psicólogas y los psicólogos vaciaron los datos en un archivo de Excel diseñado para este fin. Con estos archivos, se generó una base de datos con todos los registros, cuyo procesamiento se realizó a través del software SPSS 27 (IBM). Para fines de este estudio, el análisis se centró en los reactivos 17, 23 y 29, relativos a la dimensión de *necesidades socioeducativas*. El primero estaba orientado a la identificación de las principales necesidades socioeducativas en el interior de las familias, presentando una lista de 13 aspectos con una escala tipo Likert de cinco niveles en la que las personas participantes determinaban qué tan importante resultaba la atención y apoyo por parte del gobierno para cada uno. La confiabilidad de la subescala, analizada a través del coeficiente Alpha de Cronbach ($\alpha = 0,956$), resultó ser excelente (Nunnally & Bernstein, 1994).

El reactivo 29 indagaba sobre los servicios gubernamentales considerados necesarios para la resolución de conflictos familiares. Incluía ocho servicios en los que el encuestado debía indicar si los consideraba o no relevantes. La confiabilidad de esta subescala, analizada mediante el

coeficiente KR-20 al tratarse de ítems dicotómicos (Merino & Charter, 2009), resultó ser buena ($KR_{20} = 0,868$).

Todo el procedimiento anteriormente descrito, así como el análisis de los datos, se realizó bajo las directrices del Comité de Ética para Publicaciones (COPE), enfatizando el consentimiento informado por parte de las personas participantes y los principios de anonimato y confidencialidad, ya que no se solicitó nombre, dirección ni algún otro dato que permitiera la identificación de las familias. Asimismo, no existió ningún tipo de conflicto de interés en el estudio, ya que los autores de la investigación son personas ajenas al OCE, al Gobierno Estatal o al DIF Estatal.

3. Resultados

El primer análisis se centró en el reactivo 23, alusivo a las principales necesidades socioeducativas percibidas por las familias. En la Tabla 2 se presentan los puntajes promedios para cada una, por municipio y para el Estado en general. Para la interpretación es importante considerar que los valores de la escala oscilaban entre 1 y 5, siendo 1 *muy poco importante* y 5 *totalmente importante*.

Se aprecia que la necesidad socioeducativa más relevante en todos los municipios, excepto San José de Gracia, así como a nivel Estado, es la de *Adicciones a sustancias (alcohol, drogas, etc.)*. En ésta los puntajes promedio son en su mayoría mayores que 4, valor que en la escala de medición significa *bastante importante*.

Enseguida, se observa que hay dos necesidades con puntajes muy cercanos entre sí. Por un lado, está la *Depresión y tristeza*, relevante para los municipios de Aguascalientes, Calvillo, Pabellón de Arteaga y San José de Gracia. Por el otro, la *Agresión psicológica o verbal*, relevante para los municipios de El Llano, Jesús María, Rincón de Romos y San Francisco de los Romo. Ambas evidencian un puntaje alto a nivel estatal.

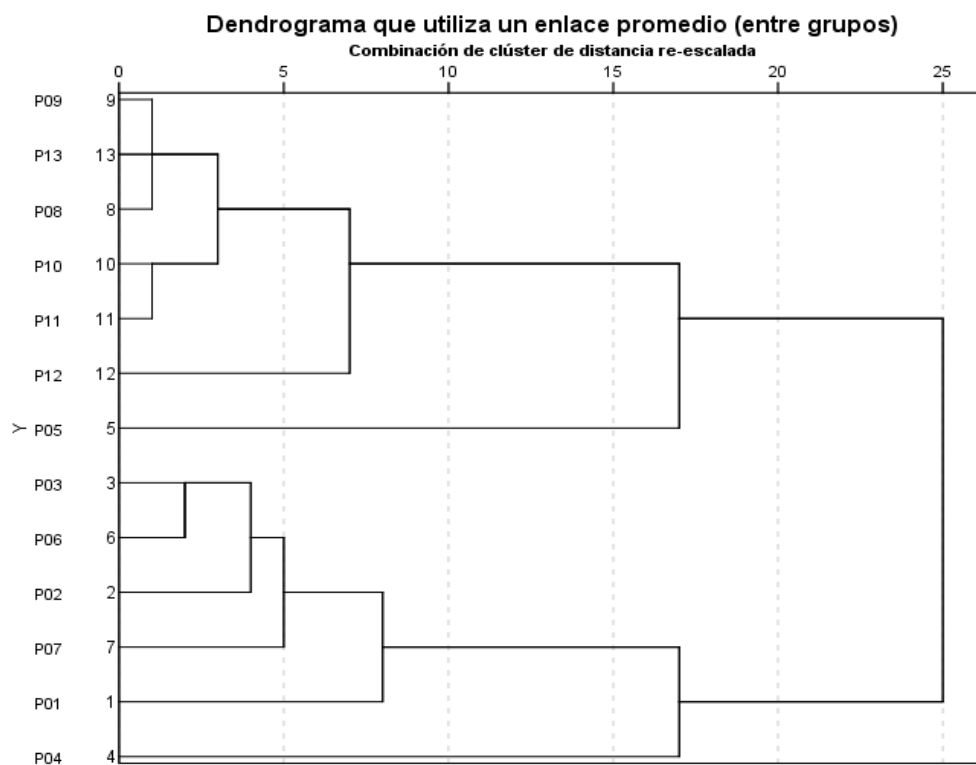
A nivel estatal se identifican otras dos necesidades con puntajes promedios mayores que 4. Éstas son la *Agresión física* y *Otras adicciones (redes sociales, videojuegos, internet, apuestas, pornografía, etc.)*. Por tanto, podría considerarse que también son relevantes desde la percepción de las familias para su consideración dentro de los apoyos gubernamentales y las políticas públicas en materia familiar.

Con los datos de la Tabla 2 se procedió a realizar un análisis de clústeres, desde la perspectiva de las necesidades socioeducativas. Éste se presenta a través de un dendograma en la Figura 1.

Tabla 2. Necesidades socioeducativas relevantes por municipio y a nivel estatal

Municipio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Aguascalientes	3,86	4,11	4,14	4,27	4,06	4,15	3,92	3,78	3,78	3,88	3,87	3,57	3,86
Asientos	4,13	4,48	4,45	4,61	4,46	4,46	4,27	3,97	3,91	4,14	4,36	3,93	4,14
Calvillo	4,21	3,98	4,17	4,32	4,04	4,29	4,19	3,95	3,72	3,95	3,95	3,54	3,92
Cosío	3,52	3,55	3,92	4,41	4,24	4,20	4,00	3,76	3,74	3,33	3,50	3,55	3,67
El Llano	4,00	3,88	4,27	4,62	2,71	4,00	3,93	2,92	3,00	3,08	3,08	2,82	3,00
Jesús María	3,98	4,05	4,13	4,32	4,11	4,12	3,78	3,68	3,58	3,74	3,78	3,33	3,57
Pabellón de Arteaga	3,93	4,22	4,23	4,58	4,21	4,37	4,11	3,91	4,12	4,38	4,32	4,05	4,14
Rincón de Romos	3,79	4,05	4,14	4,16	3,92	4,02	4,08	3,91	3,95	4,08	3,97	3,66	3,97
San Francisco de los Romo	3,79	3,96	4,01	4,21	3,80	3,97	3,81	3,70	3,69	3,71	3,84	3,32	3,77
San José de Gracia	3,89	4,22	4,22	3,94	3,94	4,50	4,50	4,22	4,11	4,11	4,17	4,00	4,00
Tepezalá	3,11	2,79	2,89	3,54	3,27	3,08	2,53	2,40	2,55	2,19	2,50	2,53	2,44
Estado	3,86	4,07	4,12	4,27	4,03	4,13	3,90	3,75	3,75	3,84	3,86	3,54	3,82

Nota: 1 = Falta de comunicación / 2 = Agresión física / 3 = Agresión psicológica o verbal / 4 = Adicciones a sustancias (alcohol, drogas, etc.) / 5 = Otras adicciones (redes sociales, videojuegos, internet, apuestas, pornografía, etc.) / 6 = Depresión o tristeza / 7 = Estrés / 8 = Falta de cariño / 9 = Soledad / 10 = Abandono / 11 = Discriminación / 12 = Infidelidad / 13 = Desórdenes alimenticios

**Figura 1. Dendrograma (clústeres de variables)**

Desde este análisis se visualizó una clasificación de los problemas en dos grupos de acuerdo con su relevancia. El primer grupo contiene a los menos importantes, siendo éstos: 9 (*Soledad*), 13 (*Desórdenes alimenticios*), 8 (*Falta de cariño*), 10 (*Abandono*), 11 (*Discriminación*), 12 (*Infidelidad*) y 5 (*Otras adicciones: redes sociales, videojuegos, internet, apuestas, pornografía, etc.*). En el otro grupo se encuentran aquéllos que se perciben como más relevantes, siendo éstos: 3 (*Agresión psicológica o verbal*), 6 (*Depresión o tristeza*), 2 (*Agresión*

física), 7 (*Estrés*), 1 (*Falta de comunicación*) y 4 (*Adicciones a sustancias: alcohol, drogas, etc.*). La clasificación anterior resulta relevante para los fines del OCE, al permitir detectar las áreas prioritarias de atención mediante los programas gubernamentales y las políticas públicas.

Se procedió a realizar un análisis comparativo de las necesidades socioeducativas en función del estado civil de las mujeres madres y los hombres padres de familia. La Tabla 3 presenta los resultados.

Tabla 3. Necesidades socioeducativas relevantes por estado civil de los padres

Estado civil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Personas Solteras	3,93	4,07	4,09	4,25	3,99	4,15	3,84	3,77	3,83	3,76	3,78	3,43	3,78
Personas en unión libre	3,88	4,01	4,10	4,26	3,97	4,02	3,87	3,75	3,77	3,84	3,80	3,52	3,85
Personas casadas por ley civil	3,83	4,09	4,06	4,28	4,07	4,09	3,90	3,70	3,71	3,84	3,86	3,54	3,69
Personas casadas por unión religiosa	3,33	3,60	3,76	3,93	3,51	3,79	3,57	3,21	3,32	3,40	3,38	3,20	3,47
Personas casadas por ley civil y unión religiosa	3,83	4,07	4,12	4,30	4,07	4,16	3,93	3,77	3,76	3,87	3,92	3,55	3,87
Personas divorciadas	3,97	4,17	4,26	4,25	3,96	4,18	3,87	3,77	3,70	3,83	3,74	3,63	3,78
Personas viudas	4,40	4,11	4,31	4,37	4,13	4,27	4,16	4,00	3,89	4,09	4,06	3,72	4,03

Nota: 1 = Falta de comunicación / 2 = Agresión física / 3 = Agresión psicológica o verbal / 4 = Adicciones a sustancias (alcohol, drogas, etc.) / 5 = Otras adicciones (redes sociales, videojuegos, internet, apuestas, pornografía, etc.) / 6 = Depresión o tristeza / 7 = Estrés / 8 = Falta de cariño / 9 = Soledad / 10 = Abandono / 11 = Discriminación / 12 = Infidelidad / 13 = Desórdenes alimenticios

La tabla anterior evidencia que los puntajes promedio más bajos tienden a estar en las familias con madres y padres que están *casados por unión religiosa*, estando éstos por debajo de 4. Por el contrario, los puntajes son mayores ante familias en donde el padre o madre de familia es *viudo(a)*. En este caso encontramos puntajes mayores que 4 en todas las necesidades educativas excepto la relativa *Infidelidad*, aspecto comprensible ante la naturaleza de dicho estado civil.

Resulta interesante identificar que la principal necesidad socioeducativa ante los distintos estados civiles es la de *Adicciones a sustancias (alcohol, drogas, etc.)*, aspecto que coincide con los resultados por municipio (Tabla 2). Puede apreciarse que los puntajes son mayores en los estados civiles *casados por ley civil y unión religiosa*, así como *viudo(a)*, aunque en el resto de los casos los valores son mayores o cercanos a 4. Por lo anterior

se identifica como una necesidad socioeducativa prioritaria la prevención, atención y corrección de adicciones a sustancias, estando esta problemática presente en familias de todos tipos.

Otras tres necesidades han sido identificadas como prioritarias en segundo término. Por un lado, está la *Depresión o tristeza*, relevante ante familias con padres con estados civiles de *solteros*, *casados por ley civil*, *casados por unión religiosa* y *casados por ley civil*, así como *unión religiosa*. Encontramos también la *Agresión psicológica o verbal*, presente relevante para familias de padres en *unión libre* o *divorciados*. Finalmente está la *Falta de comunicación* como necesidad prioritaria para familias con padre o madre *viudo(a)*.

Se procedió con un análisis comparativo en función al sexo de la persona participante del estudio. En la Tabla 4 se presentan los resultados.

Tabla 4. Necesidades socioeducativas relevantes por sexo

Necesidades	Persona	N	Media	Levene (Sig.)	Prueba T (Sig.)
1	Mujer	1738	3,88	0,226	0,180
	Hombre	350	3,78		
2	Mujer	1715	4,08	0,739	0,268
	Hombre	331	4,00		
3	Mujer	1739	4,12	0,549	0,707
	Hombre	338	4,09		
4	Mujer	1829	4,29	0,221	0,210
	Hombre	349	4,20		
5	Mujer	1758	4,04	0,061	0,183
	Hombre	350	3,95		
6	Mujer	1787	4,16	0,112	0,005
	Hombre	344	3,96		
7	Mujer	1692	3,93	0,066	0,034
	Hombre	326	3,77		
8	Mujer	1593	3,77	0,882	0,186
	Hombre	319	3,66		
9	Mujer	1589	3,77	0,776	0,219
	Hombre	314	3,66		
10	Mujer	1598	3,87	0,624	0,075
	Hombre	319	3,72		
11	Mujer	1637	3,88	0,438	0,081
	Hombre	324	3,74		
12	Mujer	1562	3,56	0,771	0,216
	Hombre	315	3,45		
13	Mujer	1643	3,82	0,634	0,588
	Hombre	327	3,78		

Nota: 1 = Falta de comunicación / 2 = Agresión física / 3 = Agresión psicológica o verbal / 4 = Adicciones a sustancias (alcohol, drogas, etc.) / 5 = Otras adicciones (redes sociales, videojuegos, internet, apuestas, pornografía, etc.) / 6 = Depresión o tristeza / 7 = Estrés / 8 = Falta de cariño / 9 = Soledad / 10 = Abandono / 11 = Discriminación / 12 = Infidelidad / 13 = Desórdenes alimenticios

Se aplicó la Prueba Levene, concluyendo que hay homogeneidad de varianza en todos los casos. Posteriormente se aplicó la Prueba T para muestras independientes, identificando que en las necesidades 6 (*Depresión y tristeza*) y 7 (*Estrés*) había diferencia estadísticamente significativa en función del sexo, siendo que las mujeres obtuvieron puntajes significativamente mayores que los hombres. En el resto de las necesidades, incluidas la agresión física, la agresión psicológica o verbal, la falta de comunicación, las adicciones a sustancias y las otras adicciones, se observaron puntajes mayores en las mujeres, sin resultar significativamente mayores que los de los hombres.

El reactivo 17 del instrumento era relativo a la *frecuencia de diálogo* entre madre, padre, hijas e hijos. En éste se presentaban cinco opciones en forma de escala (1 = una vez al mes, 2 = una vez cada quince días, 3 = una vez a la semana, 4 = casi diario, y 5 = diario). Se procedió a realizar un análisis comparativo de los puntajes medios de las necesidades socioeducativas del reactivo 23, a través de un Análisis de Varianza Unifactorial. Para ello se aplicó primero una prueba de homogeneidad de varianzas, identificando que en todos los casos se cumplía con igualdad de varianzas entre los grupos (Sig. < 0.05). En los resultados del ANOVA se encontraron ocho necesidades con diferencias estadísticamente significativas. En la Tabla 5 se presentan las respectivas significancias, así como las medias para cada categoría de la variable *frecuencia de diálogo* (Tabla 5).

Resulta interesante observar que las diferencias identificadas presentan un patrón contrario al que podría esperarse, ya que las familias en las que el diálogo entre madres, padres, hijas e hijos es menos frecuente (una vez al mes o una vez cada quince días) obtuvieron puntajes menores que las familias con mayor frecuencia comunicativa. Lo anterior abre nuevos panoramas de investigación, ya que es posible que los padres que se comunican menos con sus hijas e hijos tengan menos consciencia de las necesidades educativas existentes en el interior de la familia. Evidentemente lo anterior habría que comprobarse mediante algún estudio sucesivo.

El siguiente análisis consideró al reactivo 29, relativo a los servicios gubernamentales requeridos para la resolución de problemas familiares. En la Tabla 6 se presenta el porcentaje de respuestas afirmativas por municipio para cada uno de los servicios considerados, estando resaltados aquellos con los dos puntajes más altos.

Tabla 5. Diferencias en necesidades socioeducativas en función de la frecuencia de diálogo entre madres, padres, hijas e hijos

Necesidad socioeducativa	Frecuencia de diálogo					Pruebas	
	Una vez al mes	Una vez c/ 15 días	Una vez a la semana	Casi diario	Diario	Levene (Sig.)	ANOVA (Sig.)
3. Agresión psicológica o verbal	3,64	3,73	4,17	4,11	4,15	,000	,041
4. Adicciones a sustancias	3,80	3,81	4,37	4,28	4,29	,003	,023
5. Otras adicciones	3,43	3,35	4,04	4,02	4,08	,001	,001
6. Depresión o tristeza	3,50	3,56	4,19	4,12	4,17	,000	,001
9. Soledad	3,21	3,20	3,76	3,76	3,77	,009	,034
10. Abandono	3,28	3,04	3,94	3,85	3,87	,000	,003
11. Discriminación	3,27	3,19	3,87	3,85	3,90	,034	,006
13. Desórdenes alimenticios	3,43	3,15	3,76	3,84	3,84	,001	,048

Tabla 6. Servicios gubernamentales más cotizados por municipio y a nivel estatal

Municipio	1	2	3	4	5	6	7	8
Aguascalientes	80,0	77,9	91,8	89,0	81,0	89,9	74,5	70,8
Asientos	75,7	68,7	85,9	87,2	81,6	86,4	78,9	68,2
Calvillo	91,8	71,1	98,6	96,1	85,7	97,1	87,2	91,9
Cosío	95,8	56,3	100,0	85,7	64,7	91,3	72,2	50,0
El Llano	25,0	66,7	91,7	88,9	75,0	100,0	60,0	50,0
Jesús María	74,4	69,7	87,8	87,7	71,9	84,4	75,2	68,6
Pabellón de Arteaga	79,3	81,0	91,8	95,1	82,5	89,3	68,4	62,3
Rincón de Romos	69,6	60,4	85,7	91,8	77,4	84,7	72,2	68,5
San Francisco de los Romo	81,2	60,2	88,8	83,2	71,7	87,2	70,7	66,5
San José de Gracia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	88,9	66,7
Tepezalá	64,0	42,6	67,3	54,3	47,8	67,3	37,0	41,3
Total, Estado	79,3	73,8	90,6	88,0	78,7	88,8	73,5	69,1

Nota: 1 = Orientación social (programas de gobierno) / 2 = Orientación jurídica (divorcio, herencias, etc.) / 3 = Atención psicológica familiar / 4 = Atención y prevención de la violencia en la familia / 5 = Mediación familiar para resolver conflictos / 6 = Aprender a comunicarse con las hijas e hijos / 7 = Participación de la familia en la comunidad / 8 = Red de apoyo entre vecinos.

Puede apreciarse que el servicio gubernamental más requerido por las familias es el referente a la *Atención psicológica familiar*. A excepción del municipio de Asientos, en el resto de los

municipios fue uno de los dos con mayor porcentaje de respuesta afirmativa. Inclusive a nivel estatal obtuvo el mayor puntaje.

Enseguida, se identifican dos servicios con valores muy cercanos entre sí. Por un lado, el de *Aprender a comunicarse con las hijas e hijos*, relevante para los municipios de Aguascalientes, Asientos, Calvillo, El Llano, San Francisco de los Romo, San José de Gracia y Tepezalá, y que a nivel estatal obtuvo el segundo puntaje mayor. Por el otro, el de *Atención y prevención de la violencia en la familia*, importante para Asientos, Jesús María, Pabellón de Arteaga, Rincón de Romos y San José de Gracia, y que obtuvo el tercer puntaje mayor a nivel estatal.

Se realizó un análisis comparativo en función del sexo. A través de una Prueba T para muestras independientes se identificó una diferencia estadísticamente significativa en el servicio relativo a la red de apoyo entre los vecinos (Sig. = 0,022), siendo mayor el puntaje en las mujeres (70%) que en los hombres (63%).

4. Discusión y conclusiones

El propósito general del estudio consistió en diagnosticar la situación familiar del Estado de Aguascalientes (México) en cuanto a las principales necesidades socioeducativas y apoyos gubernamentales requeridos, a fin orientar el proceso de análisis y rediseño de políticas públicas en materia familiar desarrollado por el OCE. A través de la aplicación del instrumento de recolección y el análisis estadístico de los datos recabados fue posible conseguir el cumplimiento de dicha intención, aspecto que representa una fortaleza per sé, por el hecho de que los resultados han brindado luz en el proceso de análisis y redefinición de políticas públicas, y han servido de sustento para la constitución de la Secretaría de la Familia (SEFAM), organismo encargado de coordinar las políticas públicas en el Estado a partir de marzo de 2021.

Con base en los hallazgos relevantes localizados en la investigación exploratoria desarrollada podemos señalar los siguientes puntos de convergencia con la literatura reportada actualmente respecto a la situación de la COVID-19 y las familias en diferentes contextos:

1. En los resultados encontrados en el contexto de Aguascalientes (México) los problemas más relevantes estadísticamente señalados por las familias participantes son los que tienen que ver con la agresión psicológica o verbal, depresión o tristeza, agresión física, estrés, falta de comunicación y adicción a sustancias (alcohol, drogas, etc.). Dichas problemáticas son un indicador de las vulnerabilidades que previas a la pandemia ya estaban identificadas en el contexto

social de Aguascalientes, como el caso de la violencia de género (INEGI, 2011; Gómez, 2016) o el consumo de sustancias (Del Valle-Ávila & García-Rodríguez, 2019), no obstante, con el curso de la pandemia la salud mental en las familias se ha puesto en manifiesto la necesidad de atención socioeducativa y psicológica en diversos contextos. Por ejemplo, en España se documentó la necesidad de implementar más programas y recursos de atención social y psicológica para las familias durante el confinamiento COVID-19, siendo una de las principales problemáticas reportadas por las familias la falta de comunicación y la necesidad de educar en competencias parentales para la crianza (Orte, Ballester & Nevot-Caldentey, 2020). En el contexto latinoamericano también se identificó una falta de educación emocional preventiva para la regulación y manejo de emociones en las familias durante el confinamiento (Reluz-Barturén & Palacios-Alva, 2021).

2. Un segundo punto de relevancia desde la pedagogía social emergido con más fuerza durante la pandemia es la atención socioeducativa y el vínculo familia-escuela (Garreta-Bochaca, 2017). Sobre este punto en la presente investigación se logró identificar que las familias que se comunican de forma ineficiente con sus hijas e hijos tienen menos consciencia de las necesidades educativas existentes en el interior de la familia. En el contexto COVID-19 aún se están realizando proyectos en todo el mundo para explorar la comunicación de las familias y escuelas; en algunos datos localizados se reporta que muchas familias se enfrentaron al desconocimiento del uso de las tecnologías educativas durante la pandemia, estrés, la necesidad de adaptación y resiliencia, así como la fatiga generada por la combinatoria de roles entre la crianza, educación y trabajo que desempeñaban en el hogar (Fisher et al., 2020; Lu, 2020; Morgül, Kallitsoglou, & Essau, 2020; Ramadhana,
3. Otro de los factores que emergió en el análisis como una problemática vinculada a la vulnerabilidad experimentada por las familias durante el confinamiento por la COVID-19 es el suicidio y su correlación con otras conductas autodestructivas como el consumo de sustancias o la depresión. En este punto las estadísticas son escasas aún sobre la correlación de la contingencia COVID-19 y el incremento de suicidios. Algunos datos localizados a nivel mundial revelan

que durante la crisis vivida por COVID-19 pueden aumentar las tasas de suicidio tanto durante como después de la pandemia (Sher, 2020). En México, según lo reportado por el Comité de Salud Mental de la Secretaría de Salud, del 23 de marzo hasta el 12 de junio 2020 en las llamadas de solicitud de atención psicológica 23.400 personas reportaron autolesión o riesgo de suicidio (INHISAC, 2021).

4. Si bien los datos reportados en esta investigación no son generalizables a nivel nacional o mundial, son un precedente importante para un diagnóstico inicial de las secuelas de la pandemia COVID-19, aspecto que seguirá siendo analizado en diferentes localidades. Un aporte importante de la investigación es la necesidad de generación de programas socioeducativos sobre estilos de comunicación, emociones y crianza, así como la necesidad de atención psicológica con mayor amplitud a la población en situación de vulnerabilidad (personas con antecedentes psiquiátricos, trastornos depresivos, trastornos de ansiedad y otras condiciones con baja resiliencia ante crisis) con la finalidad de prevenir un incremento en suicidios.
5. Los resultados en torno a las necesidades socioeducativas en función del sexo de las y los participantes nos invitan a reflexionar sobre la inequidad experimentada antes y durante la pandemia COVID-19, particularmente en el contexto mexicano (Ferryra-Beltrán, 2020; CNDH, 2021). Los resultados del presente estudio apuntalan una diferencia significativa en las necesidades socioeducativas orientadas hacia depresión, tristeza y estrés en las participantes mujeres con puntajes más altos que los varones. Los estudios de género son un corpus teórico-metodológico importante para desarrollar una mayor comprensión de los retos experimentados en tema de inequidad de género durante la pandemia, aspecto que puede ser indagado en futuros proyectos de investigación

Por otra parte, desde la perspectiva de los servicios se observó que la sociedad demanda

primordialmente la atención psicológica familiar, mecanismos para establecer procesos de comunicación pertinentes con las hijas e hijos, así como para atender y prevenir la violencia intrafamiliar. Estos mecanismos habrán de privilegiar la corrección del comportamiento, así como procesos de educación integral para la persona, a fin de lograr que las problemáticas anteriormente identificadas puedan superarse. Ante estas necesidades, los esfuerzos de la SEFAM y el DIF Estatal podrán canalizarse a prevenir y resolver tales situaciones, en aras de promover el desarrollo armónico de los individuos, así como la cohesión social.

La principal dificultad identificada en este estudio radicó en el hecho de que la recolección de datos se tuvo que adaptar durante el proceso del modo en el que se había planeado. Originalmente se había establecido que la aplicación se realizara frente a frente, en los espacios propios de las escuelas secundarias seleccionadas. No obstante, el confinamiento promovido ante la pandemia, así como el cierre de las escuelas, provocó que en la mitad de los casos el levantamiento de datos se hiciera a través de llamadas telefónicas, lo que forzó a asumir como criterio de exclusión para la muestra a quienes carecían de línea telefónica o celular. Consideramos que esta situación no comprometió la validez del estudio, ya que los encuestadores no reportaron obstáculos por falta de estos recursos tecnológicos, y por el hecho de haber encuestado más familias que el tamaño de muestra calculado.

La continuidad de este estudio se plantea desde distintas aristas. Por un lado, la realización de un estudio de evaluación de impacto de la SEFAM, a fin de vislumbrar el efecto provocado ante los servicios ofrecidos a la sociedad, así como estudios orientados a la evaluación de los programas del DIF Estatal, en aras de valorar atributos de pertinencia, eficacia y eficiencia. Desde otra perspectiva, se buscaría ahondar sobre el vínculo familia-escuela-gobierno, en aras de dar mayor luz en los procesos de análisis y redefinición de políticas públicas. Finalmente, el desarrollo de un estudio orientado a la descripción y análisis de la situación familiar del Estado de Aguascalientes ante el escenario post COVID, a fin de identificar posibles cambios en las necesidades socioeducativas en las familias y las principales demandas de apoyos y servicios gubernamentales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>
- Calleja, N. (2011). *Escalas Psicosociales en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- CONACYT. (2021). COVID-19 Tablero México. Retrieved May 22, 2021, from <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- CNDH. (2021). *Mujeres en el contexto del COVID-19*. Retrieved from https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/Estudio_Mujeres_COVID19.pdf
- Del Valle-Ávila, P., & García-Rodríguez, J. C. (2019). Estudio sobre el consumo de riesgo y perjudicial del alcohol en alumnos de la UT del Norte de Aguascalientes Study on the risk and harmful consumption of alcohol in students of the UT of North Aguascalientes. *Revista de Gestión Universitaria*, 3(9), 21-31.
- Dorta, A. G., & Gonzalez-Gonzalez, C. S. (2020). Educational emergence answer to COVID-19: A case of study on families. In *Proceedings - 10th International Conference on Virtual Campuses, JICV 2020*. Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. DOI: <https://doi.org/10.1109/JICV51605.2020.9375779>
- Fisher, J., Languilaire, J., Lawthom, R., Petts, R. J., Runswick-cole, K., & Yerkes, M. A. (2020). Community , work , and family in times of COVID-19, 8803(May). <https://doi.org/10.1080/13668803.2020.1756568>
- Ferryra-Beltrán, M. C. (2020). Desigualdades y brechas de genero en tiempos de pandemia. *Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO)*, 31-50. Retrieved from <https://www.comeceso.com/las-ciencias-sociales-y-el-coronavirus/desigualdades-brechas-genero-pandemia>
- Garreta-Bochaca, J. (2017). *Familias y escuelas*. España: Ediciones Pirámide.
- Gómez, L. E. L. (2016). Diagnósticos, indicadores e igualdad de género en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 179-202.
- Guedes, D. D. (2020). The COVID-19 impact on families and the excess as drive object. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(3), 388-397. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v9i3.3069>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edición). México: McGraw-Hill.
- INEGI. (2011). *Panorama de violencia contra las mujeres en Aguascalientes*. INEGI. Retrieved from <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5309/11.pdf>
- INHISAC. (2021). Suicidio en Tiempos de COVID19. Retrieved May 22, 2021, from <https://www.suicidologia.com.mx/wp-content/uploads/2021/01/Suicidios-en-tiempos-de-COVID19.pdf>
- Kerlinger, F.E., & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a edición). México: McGraw Hill.
- Larsen, L., Helland, M. S., & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European Child and Adolescent Psychiatry*, (0123456789). <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01758-x>
- Lu, S. (2020). School + Family Community Learning Model of PE Course under COVID-19 Epidemic Situation. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 15(18), 218-234. <https://doi.org/https://doi.org/10.3991/ijet.v15i18.16439>
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. España: Pearson.
- Merino, C., & Charter, R. (2010). Modificación Horst al coeficiente KR-20 por dispersión de la dificultad de los ítems. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 274-278. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641008.pdf>
- Morgül, E., Kallitsoglou, A., & Essau, C. A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(September), 42-48. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2049>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas en México (2020). Acerca del virus. Retrieved from <https://coronavirus.onu.org.mx/coronavirus/acerca-del-virus>
- Organización Mundial de la Salud (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Retrieved from <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Orte, C., Ballester, L. & Nevot-Caldentey, L. (2020). Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID- 19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 205-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-20>
- Ramadhana, M. R. (2020). A dataset for emotional reactions and family resilience during COVID-19 isolation period among Indonesian families. *Data in Brief*. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105946>
- Ramírez-Ramírez, L. N., Arvizu-Reynaga, V., Ibañez-Reyes, L., Claudio-Martínez, C., & Ramírez-Arias, V. (2020). Apoyo ante COVID-19 en Latinoamérica: Estudio exploratorio de las necesidades psico-socio educativas durante la con-

- tingencia. In Covid 19. Consecuencias psicológicas, sociales, políticas y económicas (pp. 1-22). España, Malaga.: EU-MED. Retrieved from <https://www.eumed.net/actas/20/covid/8-apoyo-ante-covid-19-en-latinoamerica-estudio-exploratorio-de-las-necesidades.pdf>
- Reluz-Barturén, F., & Palacios-Alva, C. (2021). Salud familiar en contexto COVID-19 y prevención desde la educación emocional. Análisis bibliográfico-documental Latinoamericano. *Medicina Naturalista*, 15(1), 54-61.
- Sher, L. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates. *QJM: An International Journal Of Medicine*, (June), 707-712. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa202>
- Solórzano Benítez, M. R., & de Armas Urquiza, R. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300014
- UNICEF-IBERO. (2020). *Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de las Niñas, Niños y Adolescentes* (Vol. 1). Retrieved from <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67, 747-755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>
- Zilincikova, M., & Stofkova, J. (2021). Impact of COVID 19 on the provision of services by public administration. *SHS Web of Conferences*, 92, 01059. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219201059>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fernández-de-Castro, J. & Ramírez-Ramírez, L.N. (2022) Diagnóstico de necesidades socioeducativas frente a la pandemia de la COVID-19: Situación familiar en el estado de Aguascalientes (México). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 95-109. DOI: 10.7179/PSRI_202241.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JAVIER FERNÁNDEZ DE CASTRO. Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía. Josemaría Escrivá de Balaguer 101, Aguascalientes, 20296, México. E-mail: jfernandezc@up.edu.mx

LETICIA NAYELI RAMÍREZ-RAMÍREZ. Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco. Carr. Picacho-Ajusco 24, Equipamiento Periférico Picacho Ajusco Canal 13, Tlalpan, 14200 Ciudad de México, CDMX. Programa de Licenciatura en Psicología Educativa, Área 3, Cubículo 82. E-mail: qramirez@upn.mx

PERFIL ACADÉMICO**JAVIER FERNÁNDEZ DE CASTRO**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-5560>

Secretario de Investigación de la Escuela de Pedagogía y Psicología de la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Su producción científica se orienta a dos líneas de investigación: Actores, procesos e instituciones educativas, y Neuropsicología y Aprendizaje. Doctor en Educación: Medida y Evaluación de la Intervención Educativa por la Universidad Anáhuac campus México Norte. Maestro en Gestión y Dirección de Centros Educativos, Especialista en Antropología Filosófica y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Panamericana campus Aguascalientes. Cuenta con estudios de Especialidad en Métodos Estadísticos por el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT, sede Aguascalientes).

LETICIA NAYELI RAMÍREZ-RAMÍREZORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8113-2368>

Doctora en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, Ciudad de México). Especialidad en Antropología Filosófica por la Universidad Panamericana. Licenciatura en Psicología por la U.N.A.M. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco (Ciudad de México). Reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI, México) nivel 1. Líneas de investigación: Formación profesional e innovación educativa.

**PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES ACERCA
DE LA CALIDAD DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL
EN LA PROVINCIA DE PONTEVEDRA**
**PERCEPTIONS OF PROFESSIONALS ABOUT THE QUALITY
OF RESIDENTIAL CARE IN THE PROVINCE OF PONTEVEDRA**
**PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE A QUALIDADE DO ATENDIMENTO
RESIDENCIAL NA PROVÍNCIA DE PONTEVEDRA**

Ana FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Margarita GONZÁLEZ-PEITEADO*,
Carmen VERDE-DIEGO** & Margarita PINO-JUSTE**

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, ** Universidade de Vigo

Fecha de recepción: 26.XII.2021
Fecha de revisión: 07.V.2022
Fecha de aceptación: 31.V.2022

PALABRAS CLAVE:

protección infantil;
acogimiento
residencial;
menores;
educación;
desamparo;
escala

RESUMEN: Al ritmo de los cambios sociales surgen nuevas demandas que deben ser solucionadas a través de la unidad de actuación generada a partir de la normativa estatal, las disposiciones del código civil y la legislación autonómica con el fin de proteger al menor ante situaciones de riesgo o desamparo. Por ese motivo, la finalidad de este estudio es identificar variables relacionadas con la percepción de los equipos directivos y del personal psico-socio-educativo acerca de la calidad de su trabajo en los centros de acogimiento residencial. Se estudió una muestra de 122 profesionales que trabajaban en este sector en la provincia de Pontevedra, mediante el diseño y aplicación una escala de valoración del acogimiento residencial que recoge sus opiniones acerca de la calidad profesional, el ingreso y permanencia, los recursos, la adecuación normativa y las perspectivas de futuro. El estudio es de carácter no experimental, transversal, descriptivo-inferencial, de diferencias entre grupos y emplea una muestra no probabilística de sujetos voluntarios. De este modo, se observan, describen, analizan e interrelacionan las variables sociodemográficas y las variables evaluadas a través del instrumento de manera simultánea y en un momento determinado. Ha sido completado con un análisis estadístico multivariante. Los resultados permitieron detectar las necesidades que experimentan los profesionales en situaciones de acogimiento residencial como medida de protección de menores arrojando diferencias significativas en función de las variables objeto de estudio. Estos resultados se discuten en relación a la investigación previa y a los cambios legislativos en materia de protección infantil. Las conclusiones, las limitaciones y

CONTACTO CON LOS AUTORES

Margarita González-Peiteado. Rúa de Portugal, 1, 36162 Pontevedra. E-mail: margonzalez@pontevedra.uned.es

	<p>propuestas de mejora abren nuevas vías de investigación que permitirán optimizar el acogimiento residencial en la provincia de Pontevedra, haciendo que el recurso se adecúe al máximo a las directrices y recomendaciones recogidas en la normativa al respecto y en la literatura especializada.</p>
<p>KEYWORDS: child protection; residential care; children; education; helplessness; scale</p>	<p>ABSTRACT: At the rate of social changes, new demands arise that must be solved through the unit of action generated from state regulations, the provisions of the civil code and regional legislation in order to protect the minor in situations of risk or distress. For this reason, the purpose of this study is to identify variables related to the perception of management teams and psycho-socio-educational personnel about the quality of their work in residential care centers. A sample of 122 professionals who worked in this sector in the province of Pontevedra was studied, by means of the design and application of an assessment scale of residential care that collects their opinions about professional quality, admission and permanence, resources, adequacy normative and future perfectives. The non-experimental, cross-sectional, descriptive-inferential study of differences between groups that uses a non-probabilistic sample of volunteer subjects. In this way, the sociodemographic variables and the variables evaluated through the instrument are observed, described, analyzed and interrelated simultaneously and at a specific time. It has been completed with a multivariate statistical analysis. The results allow detecting the needs experienced by professionals in residential care situations as a measure of protection for minors, yielding significant differences depending on the variables under study. These results are discussed in relation to previous research and legislative changes regarding child protection. The conclusions, limitations and proposals for improvement open up new avenues of research that will make it possible to optimize residential care in the province of Pontevedra, making the resource comply as closely as possible with the guidelines and recommendations contained in the regulations on the matter and in the specialized literature.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: proteção à criança; cuidados residenciais; menores; Educação; abandono; escala</p>	<p>RESUMO: No ritmo das mudanças sociais, surgem novas demandas que devem ser solucionadas por meio da unidade de ação gerada a partir das regulamentações estaduais, das disposições do código civil e da legislação regional a fim de proteger o menor em situações de risco ou desamparo. Por isso, o objetivo deste estudo é identificar variáveis relacionadas à percepção das equipes gestoras e psicossocioeducativas sobre a qualidade de seu trabalho em centros de acolhimento. Foi estudada uma amostra de 122 profissionais que trabalhavam neste sector na província de Pontevedra através da concepção e aplicação de uma escala de avaliação de acolhimento residencial que recolhe as suas opiniões sobre a qualidade profissional, entrada e permanência, recursos, regulamentos de adequação e futuros perfectivos. O estudo é não experimental, transversal, descritivo-inferencial, de diferenças entre grupos e utiliza uma amostra não probabilística de sujeitos voluntários. Dessa forma, as variáveis sociodemográficas e as variáveis avaliadas por meio do instrumento são observadas, descritas, analisadas e inter-relacionadas simultaneamente e em um determinado momento. Ele foi completado com uma análise estatística multivariada. Os resultados permitiram detectar as necessidades vivenciadas pelos profissionais em situação de acolhimento residencial como medida de proteção de menores, apresentando diferenças significativas em função das variáveis em estudo. Esses resultados são discutidos em relação a pesquisas anteriores e mudanças legislativas em proteção à criança. As conclusões, limitações e propostas de melhoria abrem novos caminhos de pesquisa que permitirão otimizar o atendimento domiciliar na Galiza, tornando o recurso totalmente compatível com as diretrizes e recomendações contidas na regulamentação sobre o assunto e na literatura especializada.</p>

Introducción

El acogimiento residencial es una de las medidas de protección que nuestra legislación contempla en situaciones de desamparo de menores, junto con otras más normalizadoras como el apoyo a la familia, el acogimiento familiar o la adopción. En España, esta medida sigue cumpliendo una función esencial en la protección de niños, niñas y en especial, adolescentes, en situación de desamparo. La necesaria atención a problemas emergentes como la llegada de menores extranjeros no acompañados, el incremento de los casos de violencia familiar, la necesidad de atención terapéutica a niños con problemas emocionales

y de salud mental, entre otros, han provocado una gran crisis e importantes cambios en la estructura y objetivos de los hogares de acogida. Hoy en día, el trabajo de los profesionales se ha intensificado en la intervención con adolescentes y problemáticas como las descritas. Aunque siguen existiendo unidades dedicadas a los más pequeños, éstas tienden a desaparecer a medida que el acogimiento familiar recibe el impulso necesario (Abad Arenas, 2018, Bravo & Del Valle, 2009, Moss, 2017), siendo una de las medidas más aconsejada y adecuada en caso de que la separación del menor de la familia sea necesaria (Carrera, Jiménez-Morago, Román, León & Viedma, 2016).

Realizando una breve evolución histórico-legislativa del acogimiento residencial se observa que aparece regulado en la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de protección jurídica del menor, modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, introduciendo la distinción entre situación de riesgo y situación de desamparo, que ha dado lugar a un grado distinto de intervención de la entidad pública ante estas dos situaciones. En el primer caso, existe un riesgo para el menor, pero se considera que la situación se puede subsanar activando los recursos de las entidades locales, sin necesidad de separar al menor de su ámbito familiar. La intervención de la administración pública competente garantizará en todo caso los derechos del menor y se orientará a disminuir los indicadores de riesgo y dificultad que incidan en la situación personal, familiar y social en que se encuentra, y a promover medidas de protección y preservación en el entorno familiar.

La actuación de la entidad pública respecto a la persona menor declarada en desamparo, según el artículo 10 de la Ley 2/2006 de derecho civil de Galicia, consistirá en promover alguna de las medidas siguientes:

- 1ª) La reinserción del menor en el propio núcleo familiar en que se hubiera producido el desamparo, cuando ello sea posible y el interés del menor lo aconseje.
- 2ª) La constitución de la tutela ordinaria, en los casos en que sea conveniente para el interés del menor.
- 3ª) La adopción, cuando no sea conveniente la reinserción del menor en su familia de origen.
- 4ª) La declaración de incapacidad del menor, en caso de que concurra alguna de las causas de incapacitación.

Cuando no sea posible la reinserción de la persona menor en su propia familia o se constituya la tutela ordinaria o la adopción, corresponde a la entidad pública la guarda de la persona menor, la cual se ejercerá por medio del acogimiento.

El artículo 21 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia también recoge que el acogimiento residencial tiene carácter subsidiario respecto al familiar y demás medidas de protección del menor. Sólo podrá recurrirse al acogimiento residencial si no fueran posibles aquellos o, en atención al interés del menor, si se consideraran inadecuados el mantenimiento del menor en su familia, el acogimiento familiar, la constitución de la tutela ordinaria o la adopción.

En las situaciones de riesgo; siguiendo lo establecido en el artículo 50 de la Ley 3/2011 de 30 de junio, de apoyo a la familia y la convivencia de

Galicia; la actuación administrativa estará orientada a conseguir entre otros, la mejora del medio familiar, la eliminación y la neutralización o disminución de los factores de riesgo y dificultad social.

El artículo 69 de la citada Ley establece una serie de criterios de aplicación para la adopción de la medida de acogimiento:

- a) Dar prioridad a la utilización del acogimiento familiar sobre el residencial.
- b) Evitar, en la medida de lo posible, la separación de hermanos y/o hermanas y procurar su acogimiento por una misma familia o en un mismo centro.
- c) Favorecer la permanencia del niño, niña o adolescente en su propio ambiente, procurando que el acogimiento se produzca en familia extensa, salvo que no fuera aconsejable para el interés de la persona menor acogida o de las o los menores del grupo familiar acogedor.
- d) Fomentar las relaciones entre el niño, niña o adolescente y su familia natural para posibilitar su reintegración a la misma.
- e) Mantener la medida por el tiempo estrictamente necesario.
- f) Fomentar la integración del niño, niña o adolescente en el entorno social y la asistencia a los sistemas educativos, sanitarios y laborales.
- g) Al objeto de facilitar la integración del menor en una unidad familiar podrá compatibilizarse la utilización del acogimiento residencial y el familiar.

Así mismo, el Defensor del Pueblo en Galicia (Do Pobo, V., 2007), en un informe extraordinario en el año 2007, recomienda que se confeccione una guía de buenas prácticas y estándares mínimos de calidad de cumplimiento efectivo para los equipos de menores. Debiéndose establecer que los planes de trabajo con las familias en el momento inicial de las medidas de protección residencial han de tener objetivos claros y evaluables en un plazo máximo de 18 meses. Se entiende que pasado este plazo, los equipos estarían obligados a tomar una decisión en los siguientes seis meses como alternativa al “internamiento” del menor (en su familia biológica, acogimiento familiar y/o adopción). Propone, además, otras medidas como evitar el internamiento de los menores en los centros, así como minimizar las estancias prolongadas de los mismos. También sugiere potenciar programas de reunificación familiar para el reingreso del menor en su entorno y dotar a los equipos técnicos de recursos humanos y materiales que les permitan realizar estas tareas de desinstitucionalización de forma eficaz.

En relación a ello, el mencionado *Informe* subraya que sería deseable que la administración ofreciera a los educadores de los centros, propios y colaboradores, los necesarios cursos especializados de formación y de reciclaje así como también de los recursos, ayuda y formación precisos para atender a la cada vez mayor afluencia de adolescentes conflictivos, menores extranjeros no acompañados y de menores con problemas graves (mentales, drogodependencias, discapacidades importantes).

Así mismo, la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* añade un artículo al Código Civil en el que recoge que la guarda de los menores se realizará mediante el acogimiento familiar y, no siendo éste posible o conveniente al interés del menor, mediante el acogimiento residencial.

El apartado once del artículo 1 de la citada *Ley 26/2015, de 28 de julio* considera situación de desamparo “la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”. Esta situación incluye el abandono del menor, el riesgo para la vida, salud e integridad física del menor, el riesgo para la salud mental del menor, su integridad moral y el desarrollo de su personalidad y la inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución, entre otros aspectos.

En la actualidad, la acogida e intervención que se realiza con menores desamparados ha evolucionado notablemente contando con residencias y centros cuyos profesionales prestan apoyo, fomentan el desarrollo de una educación integral y ofrecen un ambiente lo más normalizado posible (Martín, González-García, Del Valle & Bravo, 2018; Pérez García, 2019; Sainero Rodríguez, Fernández del Valle & Bravo Arteaga, 2015). No obstante, este recurso no puede proporcionar figuras de apego estables que aseguren al menor apoyo incondicional y permanente (Fernández, Morales & Molero, 2012).

Los diferentes recursos y actuaciones existentes entorno al acogimiento residencial difieren enormemente entre países (Whittaker, Holmes, Del Valle, Ainsworth, Andreassen, & Anglin, 2016). Si se consideran otros contextos como Suecia, el número de menores no acompañados que llegan a los centros sigue aumentando. La mayoría se colocan en unidades de cuidados residenciales (Söderqvist, Sjöblom & Bülow, 2016). Los hallazgos de este estudio confirman que el concepto de hogar tiene un significado complejo que implica aspectos objetivos como edificios y componentes

más subjetivos como el estado de ánimo. El deseo del personal de ofrecer un *hogar común* fracasa debido a la vigilancia, sus posiciones dominantes y especialmente debido a las restricciones legales que inicialmente no eran para este colectivo. Existe un consenso internacional sobre la necesidad de evitar estancias prolongadas en el cuidado residencial y una preferencia por las intervenciones basadas en la familia para los menores que han sido separados de sus familias. Sin embargo, las estadísticas en España muestran un alto número de menores que entran en prácticas residenciales y un escaso desarrollo de programas de crianza familiar sin parentesco (López & Fernández del Valle, 2013; París, Hernando, & Martínez, 2018). Concurren evidencias de que la situación de los jóvenes puede ser diferente en su paso por los recursos residenciales (Granski, Jaudani, Andreson & Caires, 2020).

A pesar de esto, autores como Pérez García, Águila-Otero, González García, Santos, I. & Del Valle (2019), sostienen que no se debe demonizar el recurso del acogimiento residencial, sino al contrario, apoyar el papel de esta protectora, fomentando medida su mejora, desarrollo y adaptación a los nuevos retos que ha de afrontar. En la misma línea, en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia, Cruz López (2011) & Fernández-Martínez, González-Peiteado & Verde-Diego (2018) señalan que es necesario invertir e investigar para desarrollar procesos de mejora que reviertan en las personas acogidas, sobre quienes los poderes públicos tienen la máxima responsabilidad. Para esta autora, el acogimiento residencial es un recurso más del sistema de protección, igual que el acogimiento familiar o la adopción, y no necesariamente subsidiario de ellos. Considera que el acogimiento residencial es a menudo el único recurso posible para sujetos con unas características determinadas: próximos a alcanzar la mayoría de edad, grupos de hermanos, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta las fuentes citadas, se ha querido desarrollar un estudio que cambiase el foco de atención. Mientras la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre acogimiento residencial en España están focalizadas en los menores, la investigación que hemos llevado a cabo está centrada en los profesionales implicados en la atención e intervención con estos sujetos. Shaw (2012) se centra en la percepción de los profesionales para conocer los factores que contribuyen a que los jóvenes de hogares residenciales lleguen al sistema de justicia penal. En nuestro caso el interés radica en conocer el punto de vista de los trabajadores que directamente planifican, gestionan e intervienen con los menores acogidos,

bien desde la Administración -decidiendo su plan de futuro en los Equipos del menor-, bien desde los propios Centros incluyendo aquí los Equipos de Dirección y el personal psico-socio-educativo en contacto directo con los menores. Concretamente, se pretende conocer las necesidades y carencias existentes, las sugerencias de mejora que se plantean, la coherencia y correspondencia que existe entre la legislación que rige para el acogimiento residencial, los estándares de calidad propuestos para el mismo y su implementación en la práctica cotidiana. En resumen, es sustancial tomar en consideración las aportaciones de los profesionales ya que, en definitiva, son los depositarios del saber empírico que debe inspirar y mejorar las futuras formulaciones teóricas, políticas, técnicas sobre el acogimiento residencial.

Ramiro (2015) señala que en España se siguen registrando altas tasas de institucionalismo, de ahí la necesidad de profundizar acerca del proceso de acogimiento residencial y las personas que trabajan en la procura de la existencia de una mejoría en la vida de los menores y todo lo que ello supone. Por ello, objetivo del presente estudio es conocer el estado actual del acogimiento residencial en Pontevedra, desde el punto de vista de los profesionales que planifican, dirigen o directamente intervienen en él (Equipos del menor, Directores, educadores de centros, entre otros), así como sus percepciones sobre las tendencias de futuro para estos centros; y también contrastar, a partir de sus informaciones, la correspondencia entre la normativa y los estándares de calidad relativos al acogimiento residencial y la realidad de éste en los servicios y centros de menores. Paralelamente, es propósito de las autoras conocer el perfil y el grado de satisfacción del equipo que atiende a los menores a partir de la indagación acerca de las características demográficas de los trabajadores/as, identificando el tipo y niveles de formación que les caracteriza y determinando las condiciones laborales y satisfacción con su situación laboral. Todo ello, con el propósito de profundizar en la percepción que tienen los profesionales de la educación que diseñan, previenen e intervienen con los menores acogidos.

Método

Se utilizó un paradigma cuantitativo con un diseño no experimental, exploratorio, descriptivo-inferencial de carácter transversal. Así mismo, se ha optado por la complementariedad metodológica cuantitativa y cualitativa, entrevistando a 25 profesionales

con el propósito de enriquecer el proceso de investigación, el análisis de la información y a posteriori contrastar los resultados obtenidos.

Participantes

La muestra está compuesta por 122 profesionales de la provincia de Pontevedra, de los cuales 80 son mujeres y 42 son varones. El rango edad está comprendido entre los 25 y los 64 años. La tasa de respuesta fue del 95%.

Se tomaron en consideración como variables de estudio socio-académicas el nivel de formación, la edad y el género y como dimensiones profesionales el puesto que desempeñan, la situación laboral y la titularidad del centro. En la Tabla 1 se recoge la muestra y el perfil de los integrantes de la muestra.

Instrumentos

La Escala de Valoración del Acogimiento Residencial (VAR) se elaboró *ad hoc* con el fin de recoger la opinión de los y las profesionales acerca de la calidad del acogimiento residencial en Galicia ante la carencia de un instrumento para tal fin. Los ítems, se han diseñado teniendo en cuenta la evidencia científica desarrollada hasta el momento y fueron evaluados por expertos, quienes consideraron la pertinencia de los elementos para medir la valoración del acogimiento residencial (Fernández-Martínez, González-Peiteado, Pino-Juste, 2022). Dicho instrumento ha permitido conocer el perfil de la muestra estudiada. Los participantes deben expresar el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los elementos siguiendo una escala tipo Likert, de cinco alternativas de respuesta, en la que (1) es “totalmente en desacuerdo”; (2) “en desacuerdo”; (3) “indiferente”, (4) “de acuerdo” y (5) “totalmente de acuerdo”.

Este instrumento consta de 50 ítems referidos a actitudes, emociones y sentimientos que el profesional muestra hacia el trabajo y hacia los receptores de sus servicios, y se divide en cinco dimensiones (Fernández-Martínez, González-Peiteado, & Pino-Juste, 2022).

Así mismo, se ha llevado a cabo una complementariedad metodológica como estrategia de integración de distintos instrumentos en la investigación. A través de la modalidad multimétodo se ha querido enriquecer la producción del conocimiento, expresada a través de estrategias técnicas operativas tales como la combinación de la escala con la entrevista.

Tabla 1. Perfil de los integrantes de la muestra

Datos	Categorías	Dimensiones	Frecuencias	Porcentajes
Datos personales	GENERO	Hombre	42	32.0%
		Mujer	80	68.0%
	EDAD	25 a 34	34	27.9%
		35 a 44	40	32.8%
		45 a 54	20	16.4%
		55 a 64	28	23.0%
Datos académicos	TITULACIÓN	Licenciatura/Grado en Psicología	18	14.8%
		Licenciatura/Grado en Pedagogía	10	8.2%
		Licenciatura/Grado en Psicopedagogía	4	3.3%
		Diplomatura/Grado en Educación Social	18	14.8%
		Diplomatura/Grado en Trabajo Social	20	16.4%
		Diplomatura/Grado Magisterio	34	27.9%
		FP de Grado Superior	8	6.5%
		Bachillerato	10	8.2%
Datos profesionales	PUESTO QUE DESEMPEÑA	Director/a	10	8.2%
		Educador/a	52	42.6%
		Técnico especialista en educación	28	23.0%
		Trabajador/a social	8	6.6%
		Psicólogo	6	4.9%
		Coordinador	4	3.3%
		Miembro del Equipo Técnico	14	11.5%
	TITULARIDAD DEL CENTRO	Administración Autonomía	32	26.2%
		Administración local	56	45.9%
		Iniciativa social	34	27.9%
	SITUACIÓN LABORAL	Contratado	44	36.1%
		Trabajador fijo	78	63.9%

Tabla 2. Características de las dimensiones del estudio

Factores	Denominación	Características
Factor 1	Calidad Profesional e Individualización	Se incluyen ítems que hacen referencia a la cobertura de las necesidades básicas, al cuidado de la afectividad durante la permanencia del menor en el centro, al fomento de su autonomía y a la preparación para la vida independiente. Otros indicadores se refieren a la elaboración de proyectos educativos individualizados y a la cualificación del personal de intervención directa con los menores
Factor 2	Ingreso y permanencia	Esta dimensión conduce al conocimiento relativo al fomento de medidas más normalizadoras, al incremento del acogimiento familiar en detrimento del residencial, al establecimiento de un período de tiempo imprescindible y conocido de antemano por profesionales y por el propio menor sobre la duración del acogimiento residencial y a la existencia de protocolos de ingreso efectivos.
Factor 3	Recursos	Son aquellos ítems relacionados con los programas de preservación y reunificación familiar, con la creación de instituciones más pequeñas y especializadas y con el cuidado de la estructura física de los centros (cálida, acogedora y similar a un hogar familiar)
Factor 4	Adecuación Normativa	Recoge los ítems relacionados con la adecuación de la práctica a las directrices legales y normativas, como son: el fomento de las relaciones familiares, la ubicación de grupos de hermanos en el mismo centro, la normalización de la vida de los menores, la mejora de las condiciones de las residencias, inspecciones periódicas por parte Administración, Fiscalía, etc.
Factor 5	Perspectivas de futuro	Son los ítems relacionados con las previsiones legislativas que vamos conociendo en relación al acogimiento residencial: Evitar ingreso en centros de niños pequeños, reducir el tamaño de residencias y centros, exigir mayor cualificación y especialización al personal que interviene directamente con los menores.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la Comunidad Económica Europea (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación.

Así mismo, se solicitaron a la Xunta de Galicia y a la Universidad de Vigo los permisos necesarios para acceder a los centros y servicios de menores. Todos los educadores participaron de manera voluntaria en el estudio, no tuvieron que escribir ningún dato identificativo y se les garantizó la confidencialidad de los resultados.

Resultados

En primer lugar, se ha calculado la fiabilidad de la escala para la muestra, obteniendo una consistencia interna muy buena (Alfa de Cronbach de .945) para el total de la escalas y se observaron valores correctos en las cinco dimensiones: calidad profesional e individualización ($\alpha=.93$), proceso: ingreso y permanencia ($\alpha=.93$), recursos ($\alpha=.73$).

adecuación normativa ($\alpha=.81$), y perspectivas de futuro ($\alpha=.65$).

Así mismo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables independientes teniendo en cuenta la media, desviación típica, así como los índices de asimetría y curtosis. Seguidamente, se realizaron pruebas T y ANOVA de comparación de medias independientes con un nivel de significación de $p<.05$. Se ha utilizado un nivel de confianza de .05 y, para el análisis de los datos se emplearon el programa estadístico SPSS 24.0

Si se tiene en cuenta los descriptivos correspondientes a cada uno de los factores (Tabla 3) las puntuaciones son altas y se acercan a la puntuación máxima.

Si comprobamos los valores de simetría vemos que el sesgo es negativo en cada una de las distribuciones de ahí que podamos afirmar que la distribución tendrá una cola asimétrica hacia valores negativos; esto es, la cola de la distribución se alarga para valores inferiores a la media.

En el caso de la curtosis nos encontramos que todas las distribuciones son positivas menos el factor 4 y el factor 5. Por tanto, se trata de una distribución relativamente más achatada, es decir platicúrtica lo que significa una menor concentración de datos en torno a la media.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Media	3.56	2.85	3.16	3.95	3.56
DS	.66	.69	.64	.68	.76
Asimetría	-.352	-.165	.296	-.789	-.591
Curtosis	-.908	-.240	-.796	.550	1.249
Mínimo	2.17	1.38	2.00	2.00	1.00
Máximo	4.64	4.27	4.66	5.00	5.00

Para analizar el poder de discriminación de las subescalas se realizó el análisis de la varianza (ANOVA), con el propósito de determinar si se establecen diferencias significativas en las dimensiones estudiadas (VD) en función de la edad (VI). Como se observa en la Tabla 4 las medidas obtenidas en cada uno de los factores no arrojan diferencias estadísticamente significativas a excepción del último factor “*Perspectivas de Futuro*” que recoge diferencias significativas entre el tramo comprendido entre 25-34 años con los intervalos que va desde los 55 y los 64 años, siendo los

que tienen una perspectiva de futuro más negativa el rango de 25 a 34 años.

Para el cuarto análisis se utilizó la variable “puesto que desempeña” que agrupa a 7 dimensiones con el propósito de determinar si aparecen diferencias en los factores en función del trabajo desarrollado. Como se observa en la Tabla 4 las medias obtenidas en el factor 2 “*ingreso y permanencia*” y en el factor 4 “*adecuación normativa*” son significativamente distintas en función de la actividad realizada.

Tabla 4. Anova en función del rango de edad

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Media	3.56	2.85	3.16	3.95	3.56
DS	.66	.69	.64	.68	.76
Asimetría	-.352	-.165	.296	-.789	-.591
Curtosis	-.908	-.240	-.796	.550	1.249
Mínimo	2.17	1.38	2.00	2.00	1.00
Máximo	4.64	4.27	4.66	5.00	5.00

Al considerar los valores en función del cargo ocupado, observamos en la Tabla 5 diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 entre el Equipo Técnico ($x=70.28$) que presenta los valores más altos y director, educadores y técnicos

especialistas. En este caso son los educadores los que arrojan una media más baja ($x=46.88$) en relación a las acciones llevadas a cabo, períodos establecidos y protocolo seguido.

Tabla 5. Anova en función del cargo ocupado

		X	DT	F	Sig	Bonferroni
Factor2 Ingreso y permanencia	Director	49.40	5.02	5.04	.00	Equipo Técnico/Director=.02 Equipo Técnico/Educador=.00 Equipo Técnico/Técnico especialista en ed.=.00
	Educador	46.88	11.78			
	Técnico especialista en educación	48.42	12.27			
	Trabajador Social	57.50	6.13			
	Psicólogo	52.66	6.11			
	Coordinador	53.00	5.65			
	Equipo Técnico	70.28	5.49			

Teniendo en cuenta la titulación académica de los/as trabajadores, el análisis de varianza ha aportado diferencias significativas ($p < .05$) en el factor 2 entre los licenciados/ graduados en psicología y los diplomados/graduados en magisterio

como queda expresado en la Tabla 6. Siendo los psicólogos los que manifiestan creencias más positivas en torno al ingreso y permanencia de los menores en los centros.

Tabla 6. Anova en función de la titulación académica

		Media	DT	F	Sig	Bonferroni
Factor2 Ingreso y permanencia	Licenciatura/Grado Psicología	61.00	8.32	2.38	.03	Licenciatura en Psicología / Diplomatura en magisterio = .02
	Licenciatura Pedagogía	49.20	16.85			
	Licenciatura en psicopedagogía	45.00	16.97			
	Diplomatura/ Grado en Educación Social	54.66	6.81			
	Diplomatura / Grado en trabajo social	52.60	16.43			
	Diplomatura / Grado en magisterio	44.05	9.56			
	FP Grado superior	51.00	11.69			
	Bachillerato	56.40	9.86			

Si se tiene en cuenta la dependencia del centro, el ANOVA y los contrastes a posteriori (Bonferroni) indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 1, factor 2 y factor 4 en relación a la titularidad del centro (ver Tabla 7).

Se observa que los centros creados al amparo de iniciativas sociales arrojan valores más altos en la dimensión calidad profesional, siendo los centros dependientes de la administración local los que presentan puntuaciones más bajas. En cuanto

al componente ingreso y permanencia, los profesionales que trabajan en los centros dependientes de la administración autonómica manifiestan medias superiores y los que desempeñan su labor en la administración local presentan medias inferiores. Al considerar el factor 4, se observan diferencias significativas entre las tres titularidades, siendo los profesionales de los centros pertenecientes a la administración local los que transmiten un mayor acuerdo con las normas aplicadas.

Tabla 7. Anova en función de la dependencia del Centro

		Media	DT	F	Sig	Bonferroni
Factor1 Calidad Profesional e Individualización	Administración autonómica	60.06	13.39	3.92	.02	Adm.local / Iniciativa Social = .02
	Administración local	57.28	10.31			
	Iniciativa social	66.52	8.52			
Factor2 Ingreso y permanencia	Administración autonómica	59.25	12.86	5.31	.00	Adm.Autonómica/ Adm. Local = .00
	Administración local	47.53	12.19			
	Iniciativa social	50.05	9.12			
Factor4 Normas	Administración autonómica	25.62	3.57	7.11	.00	Adm.Local/Adm. autonómica = .00 Adm. Local / Iniciativa social = .01
	Administración local	21.75	3.84			
	Iniciativa social	25.11	3.73			

Si se tienen en cuenta los resultados de la Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes en función de la situación laboral se observa en la Tabla 8 la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, se aprecia que en todos los casos el personal fijo presenta medias superiores. El tamaño del efecto conseguido fue muy bajo a excepción de los factores 2 y 5 en los que se alcanzó una puntuación superior a 0.30. En la interpretación de estos efectos se ha de considerar que en investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo se estima que con valores de .30 o superiores podemos considerar que existen diferencias de significación práctica (Morales, 2010), ya que en este ámbito suelen encontrarse tamaños del efecto más pequeños que en otros. De acuerdo con ello, debe tomarse en consideración la relevancia de la magnitud de las diferencias en función de la situación laboral en estas dos dimensiones, siendo los trabajadores fijos los que presentan una mayor puntuación en ambos casos: el factor ingresos y permanencia y el factor perspectivas de futuro.

Tabla 8. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes en función de la situación laboral

FACTORES	Situación laboral	Media	DT	F	Sig.	D
Factor 1	Contratado	59.21	12.54	.51	.58	-0.15
	Trabajador fijo	60.97	10.83			
Factor 2	Contratado	48.05	11.98	.00	.19	-0.37
	Trabajador fijo	52.71	12.93			
Factor 3	Contratado	17.26	3.75	.33	.21	-0.24
	Trabajador fijo	18.61	3.90			
Factor 4	Contratado	23.31	4.46	.10	.68	-0.11
	Trabajador fijo	23.79	4.04			
Factor 5	Contratado	10.05	2.79	2.58	.19	-0.34
	Trabajador fijo	10.89	2.03			

Realizada la prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes, hemos comprobado la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en relación al género.

Debido a que una diferencia no estadísticamente significativa puede ser grande e importante en determinadas situaciones hemos realizado el cálculo complementario del tamaño del efecto que nos cuantifica de forma más precisa la diferencia entre dos medias, dato que es independiente del valor de t y nos revela la relevancia de la diferencia encontrada. En consecuencia, el cálculo del tamaño del efecto (d-Cohen, 1988) resulta muy informativo, pues permite comparar, entre un conjunto de diferencias, la importancia explicativa de algunas de ellas sobre el resto. De los cinco factores en que se compone la escala, los datos corroboran que la diferencia encontrada es pequeña ya que presentan valores en torno a $d = .20$. A excepción del factor 3 donde se aprecia un mayor tamaño del efecto ($d = -.31$).

Tabla 9. Prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes en función del género						
FACTORES	Género	Media	DT	t	Sig.	D
Factor1	Hombre	59.09	11.98	.712	.45	-.21
	Mujer	61.37	10.96			
Factor2	Hombre	49.85	11.28	.492	.51	-.18
	Mujer	52.07	13.05			
Factor3	Hombre	17.38	3.94	.177	.24	-.31
	Mujer	18.60	3.78			
Factor4	Hombre	23.09	4.35	.328	.40	-.22
	Mujer	24.02	3.99			
Factor5	Hombre	10.85	1.82	1.438	.68	.11
	Mujer	10.60	2.51			

Con el propósito de recopilar mayor información acerca de las creencias, opiniones y situación de los profesionales y así poder maximizar las aportaciones del estudio se consideró fundamental realizar 25 entrevistas con representantes de las instituciones dedicadas a los menores en riesgo de exclusión en la provincia de Pontevedra. Consultados por el grado de satisfacción con respecto a la duración de su jornada laboral han manifestado su desacuerdo en un 70.5%.

Al ser preguntados por el grado de satisfacción con su salario el 54.1% se manifestó indiferente y el 36.0% en desacuerdo. A la cuestión sobre la satisfacción presentada en relación a los

periodos de descansos y vacaciones de los que disfrutaban, el 60.7% están disconformes y un 32.8% se muestra indiferente.

En relación a la pertinencia del número de menores que atiende, en su mayoría se manifiestan indiferentes (60.7%) mientras que el 39.4 % está de acuerdo. Ninguno de los encuestados ha manifestado su disconformidad. En referencia a la valoración que hacen del grado de satisfacción global con trabajo el trabajo desempeñado, el 73.8% no lo considera aceptable, mientras que solo el 4.9% está de acuerdo con dicha afirmación (Tabla 10).

Conclusiones

Conocedores de que los análisis de los componentes de la calidad de la atención a los menores predicen niveles significativos de bienestar psicosocial infantil (Huynh, Limber, Gray, Thompson, Wasonga, Vann & Whetten, 2019), el presente estudio ha querido focalizar su atención en los profesionales que trabajan en los Centros de Menores de la Provincia de Pontevedra. Se ha profundizado en sus representaciones mentales, imágenes y percepciones en función de su perfil demográfico (edad, sexo), académico (titulación) y laboral (puesto que desempeña, titularidad del centro y situación laboral). Así mismo, se ha querido conocer el grado de satisfacción laboral en relación a su jornada laboral, salario, periodo de descanso y vacaciones además de su nivel de complacencia con el número de menores que atiende.

Se ha podido constatar la práctica inexistencia de estudios que intentan recabar la opinión de los profesionales que intervienen directamente con los menores en acogimiento residencial, lo que ha impedido poder establecer una comparación con trabajos previos.

Los resultados de la Escala arrojaron diferencias significativas en función de las variables independientes analizadas. Si se tienen en cuenta las variables personales en relación con el género, realizada la prueba t de Student para el contraste de medias de muestras independientes, en primera instancia, se ha constatado la ausencia de diferencias estadísticamente significativas. Debido a que una diferencia no estadísticamente significativa puede ser grande e importante en determinadas situaciones se ha efectuado el cálculo complementario del tamaño del efecto que nos cuantifica de forma más precisa la diferencia entre dos medias y nos revela la relevancia de la diferencia encontrada. Los datos corroboran que la diferencia encontrada es pequeña ya que presentan valores en torno a $d = .20$. Sin embargo, el factor "recursos" presenta un tamaño del efecto superior ($d=.31$) siendo las mujeres las que valoran

Tabla 10. Grado de satisfacción con indicadores laborales

Alternativas	Satisfacción con su jornada laboral	Satisfacción con su salario	Satisfacción con periodo de descansos y vacaciones	Satisfacción con el número de menores a su cargo	Satisfacción global con su trabajo
En desacuerdo	70.5%	36.0%	60.7%	0.0%	73.8%
Indiferente	24.6%	54.1%	32.8%	60.7%	21.3%
De acuerdo	4.9%	9.8%	6.6%	39.3%	4.9%

más favorablemente la calidad de los recursos adoptados.

Al considerar el rango de edad, se establecen diferencias significativas en el factor “perspectivas de futuro” entre el tramo comprendido entre los 25 a 34 años y los 55 a 64 años, siendo estos los que tienen una perspectiva más positiva. Seguramente debido a la experiencia acumulada y a la constatación de una progresiva evolución. Era difícil imaginar hace unas décadas la importancia que iban a adquirir los adolescentes acogidos en centros residenciales del sistema de protección a la infancia. A pesar de tratarse de una transición vital, difícil y relevante en términos evolutivos, ni la legislación, ni la investigación, ni las estadísticas estatales habían profundizado en el fenómeno como ahora (Cuenca París; Campos Hernando & Goig Martínez 2018).

Si se analizan las variables en relación con la titulación académica, existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 2 referido al “ingreso y permanencia” siendo los licenciados en psicología la que presentan una media más alta ($x=61.00$) y los graduados/diplomados en magisterio una media más baja ($x=44.05$).

Si se analizan las variables laborales, se observa que en la dimensión relacionada con la actividad profesional desarrollada, existen diferencias significativas en el factor 2 “ingreso y permanencia”. Las puntuaciones son significativamente distintas en función del cargo ocupado. Al considerar los valores presentados por esta dimensión que recoge ítems relativos al fomento de medidas normalizadoras (como son el acogimiento familiar o la adopción), al incremento del acogimiento familiar en detrimento del residencial, al establecimiento de un período de tiempo imprescindible y conocido de antemano por los profesionales y por el propio menor sobre la duración del internamiento y a la existencia de protocolos de ingreso efectivos, observamos diferencias estadísticamente significativas entre el equipo técnico ($x=70.28$) que presenta los valores más altos y director ($x=49.40$), educadores ($x=46.48$) y técnicos especialistas

($x=48.42$). En este caso son los educadores los que arrojan una media más baja ($x=46.88$).

Estos valores pueden deberse a que el personal de atención directa, los que conviven día a día con los menores en los centros, se han mostrado más críticos con el recurso. Educadores, técnicos especialistas y directores son testigos directos del ingreso del menor en el centro, deben ofrecerle ayuda en su proceso de adaptación al mismo y para superar el dolor que supone la separación de sus padres. Deben ofrecerle además respuestas acerca de su situación y de la duración del internamiento, cuando a menudo ni ellos lo saben. La labor del personal de los servicios técnicos es más burocrática y, aunque periódicamente reciben a los menores, interactúan menos con ellos.

Si se estudian los factores en función de la titularidad del centro, se aprecian diferencias significativas en el factor 1 “calidad profesional e individualización”, entre la Iniciativa Social ($X=66.48$) y la autonómica ($x=57.67$) y local ($x=57.07$). Así mismo, existen diferencias significativas en el factor 2 “ingreso y permanencia” siendo la administración autonómica la que presenta valores más altos ($x=59.25$) y la Administración Local revela puntuaciones más bajas ($x=47.53$). En el factor 4 “adecuación normativa”, las diferencias se aprecian entre la Administración Local ($x=21.83$) y la Administración Autonómica ($x=24.93$) y la Iniciativa Social ($x=25.64$).

Así pues, la valoración del personal que trabaja en centros de iniciativa social es más positiva que en los que dependen de la administración autonómica o local en lo relativo a cobertura de las necesidades básicas, cuidado de la afectividad, fomento de la autonomía, preparación para la vida independiente, elaboración de proyectos educativos individualizados realistas, flexibles y revisables, y a la cualificación del personal de intervención directa con los menores. Puede deberse también, como dijimos antes, a una menor libertad a la hora de responder a los ítems.

En cambio, a la hora de valorar la adecuación normativa, son más críticos los profesionales que

trabajan en centros que dependen de la administración local (diputaciones provinciales, en su mayoría), que los que trabajan en centros dependientes de la administración autonómica (Xunta de Galicia) o de iniciativa social (asociaciones, fundaciones, ONGs,...). Valoran peor la aplicación de las directrices legislativas en la práctica cotidiana de los centros de menores.

Hay que recordar que en estos centros trabajan técnicos especialistas, a los que se les exige un menor grado de formación académica (bachillerato o ciclo formativo de grado medio) que, por ejemplo a los educadores (a los que se les exige una diplomatura o grado). Es posible que por ello su conocimiento de las leyes y normas que rigen para el acogimiento residencial y la protección de menores sea menor. O es posible que, efectivamente, posean una visión más negativa de la adecuación normativa a la realidad de sus centros.

Al tomar en consideración la entrevista realizada, se comprueba que un número elevado de trabajadores no está de acuerdo con la duración de su jornada laboral (70.5%), ni con el período de descanso y vacaciones (60.7%), tampoco con el número de menores que deben atender (73.8%). Es notorio el número elevado de indiferentes en relación a su satisfacción con el sueldo percibido (54.1%).

Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que presenta el estudio tienen que ver principalmente con la posibilidad de generalización sus resultados. En primer lugar, la investigación se centra en el ámbito del

acogimiento residencial en Pontevedra, por lo que los resultados no son extrapolables a otras zonas de España. Al no poder comparar distintas regiones, se limita el alcance de los resultados. En segundo lugar, para la parte empírica empleamos una metodología de carácter cuantitativo, utilizando como instrumento la escala XXXX, por lo que la eficacia depende en gran medida del grado de sinceridad de los participantes en sus respuestas. Convendría, entonces, complementar el estudio con técnicas cualitativas y enriquecer los resultados. En tercer lugar, dentro del apartado empírico consideramos únicamente las opiniones de los profesionales que intervienen en el acogimiento residencial, sin tener en cuenta el punto de vista de otros agentes implicados, como pueden ser los padres de menores acogidos, los servicios médicos y educativos del entorno dónde el centro se ubique, la familia extensa de los menores, sus amigos e incluso los propios menores. Cada uno de estos sectores, podrían aportar una perspectiva distinta del recurso en función de su situación particular. Investigaciones posteriores pueden suplir esta limitación. En cuarto lugar, se debe tener presente que este estudio es transversal, es decir, el trabajo de campo se realizó en un momento específico. Convendría repetirlo a lo largo del tiempo (estudio longitudinal) para comprobar si los resultados se mantienen estables.

Como corolario de la investigación realizada, se puede concluir que el presente trabajo representa una contribución para que otros estudios puedan ser llevados a cabo, dejando abierta la necesidad de llevar a cabo futuros estudios en otros contextos.

Referencias bibliográficas

- Abad Arenas, E. (2018). El acogimiento residencial de menores. *Revista de l'Institut d'Estudis Superiors de la Família* (4), 29-35 <http://hdl.handle.net/20.500.12328/957>
- Bravo, A. & Del Valle, J.F. (2009). Crisis y Revisión Del Acogimiento Residencial. Su Papel En La Protección Infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1)42-52 <http://www.cop.es/papeles>
- Carrera, P. T., Jiménez Morago, J. M., Román, R.M., León, M.E., & Viedma, I. (2016). La investigación en acogimiento familiar: de la descripción a los procesos de adaptación y desarrollo. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 291-300 <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14324>
- Cuenca París, M. E.; Campos Hernando, G. & Goig Martínez, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-344, doi: 10.5944/educXX1.20201
- Cruz-López, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogía i treball social. Revista de ciències socials aplicades*, 2,66-88
- Do Pobo, V. (2007). Menores vulnerables: desprotección y responsabilidad penal. *Informe extraordinario. A Coruña: Valedor do Pobo*.
- Fernández-Martínez, A., González-Peiteado, M., & Verde-Diego, C. (2018). Percepción de profesionales de centros de protección de menores de Galicia sobre la calidad del recurso. *Prisma Social: Revista De Investigación Social*, (23), 303-330.

- Fernández-Martínez, A., González-Peiteado, M. & Pino-Juste, M. (2022). Escala de valoración del acogimiento residencial. Propiedades psicométricas e implicaciones para la intervención orientadora. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 63-86.
- Fernández, I., Morales, J. F. & Molero, F. (2012). *Psicología de la intervención comunitaria*. Desclée de Brouwer. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Granski, M., Javdani, S., Anderson, V. R. & Cairns, R. (2020). A meta-analysis of program characteristics for youth with disruptive behavior problems: The moderating role of program format and youth gender. *American Journal of Community Psychology*, 65 (1-2), 201- 222. doi: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12377>
- Huynh, H. V., Limber, S. P., Gray, C. L., Thompson, M. P., Wasonga, A. I., Vann, V., & Whetten, K. (2019). Factors affecting the psychosocial well-being of orphan and separated children in five low-and middle-income countries: Which is more important, quality of care or care setting? *PLoS one*, 14(6). <https://journals.plos.org/plosone/article/file?type=printable&id=10.1371/journal.pone.0218100>
- Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ley 2/2006, de 14 de junio de derecho civil de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ley 3/2011 de 30 de junio, de apoyo a la familia y la convivencia de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*.
- López, M. & Del Valle, J. F. (2013). The Waiting Children: Pathways (and Future) of Children in Long-Term Residential Care. *Br J Soc Work*; 45(2), 457-473. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct130>
- Martín, E., González-García, C., Del Valle, J. F. & Bravo, A. (2018). Therapeutic residential care in Spain. Population treated and therapeutic coverage. *Child and Family Social Work*, 23 (1), 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/cfs.12374>
- Moss, P. (2017). Residential care of children: a general view. In *Routledge Revivals: Varieties of Residential Experience (1975)* (pp. 17-51). Routledge.
- París, M. E. C., Hernando, G. C., & Martínez, R. M. G. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-343.
- Pérez García, S. P. (2019). *Desarrollo y aplicación de un instrumento para la evaluación de la calidad de programas de acogimiento residencial*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Pérez García, S.P.; Águila-Otero, A.; González García, C.; Santos, I. & Del Valle, J. (2019). No one ever asked us. Young people 's evaluation of thir residential child care facilities in three different programs. *Psicothema* 31 (3), 319-326 doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2019.129>
- Ramiro, J. (2015). Acogimiento residencial y producción de subjetividades: Identidades y trayectorias ciudadanas de los niños y niñas en protección. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 77-92. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2015.22.05> |
- Sainero, A., del Valle, J. F. & Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(2), 472-480. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.182051>
- Shaw, J. (2012). Professionals' perceptions of offending in children 's residential care. *Child and Family Social Work*, 17, 359-367. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00790.x>
- Söderqvist, A., Sjöblom, Y., & Bülow, P. (2016). Home sweet home? Professionals' understanding of 'home'within residential care for unaccompanied youths in S weden. *Child y Family Social Work*, 21(4), 591-599. <https://doi.org/10.1111/cfs.12183>
- Whittaker, J. K., Holmes, L., Del Valle, J. F., Ainsworth, F., Andreassen, T. & Anglin, J. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: a consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 33 (2), 89-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0886571X.2016.1215755>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fernández-Martínez, A.; González-Peiteado, M.; Verde-Diego, C. & Pino-Juste, M. (2022). Percepciones de los profesionales acerca de la calidad del acogimiento residencial en la provincia de Pontevedra. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 111-126. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

ANA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ. C.I.F.P. A Xunqueira. Rúa, Paseo Rafael Areses, s/n. CP 36005 Pontevedra. E-mail: anamarfer76@hotmail.com

MARGARITA GONZÁLEZ-PEITEADO. Rúa de Portugal, 1. CP 36162 Pontevedra. E-mail: margonzalez@pontevedra.uned.es

CARMEN VERDE-DIEGO. Facultad de Educación y Trabajo Social. Pabellón 2, Planta 2, Despacho 2 As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: carmenverde@uvigo.es

MARGARITA PINO-JUSTE. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Despacho 208. A Xunqueira, s/n. CP 36005 Pontevedra. E-mail: mpino@uvigo.es

PERFIL ACADÉMICO

ANA MARÍA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4041-8914>

Doctora por el departamento de Derecho Público, dentro del programa “Menores en Situación de Desprotección y Conflicto Social”. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. Educadora Social por la Universidad de Vigo. Curso de Especialista en Menores en Situación de Desprotección y Conflicto Social por la Universidad de Vigo. Educadora en el Centro Príncipe Felipe de Pontevedra. Sus líneas de investigación están centradas los menores en situación de riesgo, desprotección o conflicto social. Ha participado en cursos, congresos y realizado publicaciones en revistas de educación.

MARGARITA GONZÁLEZ-PEITEADO

<https://orcid.org/0000-0001-8558-3572>

Profesora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Centro Asociado de Pontevedra). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Vigo. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en las especialidades de Orientación Escolar y Organización y Dirección de Centros Educativos. Diplomada en Profesorado en Educación General Básica por la Escuela Universitaria adscrita a la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, estilos de enseñanza, motivación, atención a la diversidad, menores en riesgo de desprotección. Ha colaborado en congresos y publicado en diversas revistas del ámbito educativo indizadas en prestigiosas bases de datos y con alto índice de impacto.

CARMEN VERDE-DIEGO

<https://orcid.org/0000-0001-7109-4321>

Profesora titular en la Universidad de Vigo en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales en el Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Santiago de Compostela y Doctora en Filosofía Política y Moral. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran: la familia; infancia y adolescencia; género de inmigración; fundamentos del trabajo social; ética profesional y deontología; metodología de la investigación y de la intervención social. En esta línea, ha participado en más de una treintena de proyectos de investigación, algunos como investigadora principal, y ha publicado más de un centenar de referencias científicas (revisiones, artículos, capítulos de libros y libros) y participado en numerosos Congresos.

MARGARITA PINO-JUSTE

<https://orcid.org/0000-0002-2551-5903>

Catedrática de la Universidad de Vigo en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en el diseño y evaluación de proyectos en el ámbito escolar y comunitario y en el estudio de las variables que afectan al rendimiento académico fundamentalmente relacionadas con la salud. Las publicaciones derivadas de los estudios en estas líneas de trabajo se encuentran en diferentes revistas de impacto a nivel nacional e internacional. Participó en varios proyectos de investigación.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

THE PROFESSIONALIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN SCHOOLS

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

Xosé Manuel CID-FERNÁNDEZ & Carolina BORGES-VELOSO

Universidade de Vigo

Fecha de recepción: 15.XII.2021

Fecha de revisión: 20.IV.2022

Fecha de aceptación: 24.V.2022

PALABRAS CLAVE:

educación social;
profesión;
escuela;
profesionalización;
empleo

RESUMEN: La introducción formal de profesionales de la Educación Social en centros escolares en España se remonta al 2002 de la mano de Extremadura y Castilla-La Mancha. Sin embargo, la educación social como práctica y ocupación aún no profesionalizada, adelantándose a la teoría y a la reglamentación, ya se ocupaba del alumnado con problemáticas escolares desde los años 70, realizada desde los servicios sociales o los equipos multidisciplinares de ámbito comunitario. En este artículo pretendemos analizar el nivel de profesionalización de la Educación Social en los centros escolares desde esta perspectiva amplia del universo de la acción socioeducativa escolar. Para llevar a cabo este cometido, se fundamentó en la teoría de las profesiones empleando como herramienta analítica una selección de los actores implicados en su profesionalización. Se utilizó como procedimiento metodológico un enfoque cualitativo inductivo, siguiendo las propuestas de la versión *straussiana* de la Teoría Fundamentada y el programa Atlas.ti. Los resultados señalan que existen factores desprofesionalizantes como la fragmentación de la profesión, la exigüidad del empleo, la ausencia de monopolización, una regularización deficiente, falta de autonomía de los profesionales, la asignación de tareas no educativas, la precarización por una financiación inestable, etc. así como factores profesionalizantes como la eficiencia de los profesionales, satisfacción de la comunidad educativa y el activismo de los grupos profesionales. Además se observaron particularidades en función de la entidad ejecutante, lo que nos llevó a distinguir tres modelos de acción socioeducativa en la escuela. Valiéndonos de un nominalismo empírico crítico, hemos realizado una distinción conceptual del campo para describir dos realidades educativas basándonos en el vínculo del agente, la orientación de las actividades, la intensidad de la intervención y el profesional que la desempeña.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Xosé Manuel Cid Fernández. Universidad de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: xcid@uvigo.es

<p>KEYWORDS: social education; profession; school; professionalization; employment</p>	<p>ABSTRACT: The formal introduction of Social Education professionals in schools in Spain dates back to 2002 in Extremadura and Castilla-La Mancha. However, social education as a practice and occupation not yet professionalized, anticipating theory and regulation, has already dealt with pupils with school problems since the 1970s, carried out by social services or multidisciplinary teams at the community level. In this article, we analyze the level of professionalization of Social Education in schools from the broad perspective of the universe of school socio-educational action. The analysis is based on the theory of professions and uses the selection of the actors involved in its professionalization as an analytical tool. A qualitative deductive approach is used as a methodological procedure, following the proposals of the Glaserian version of Grounded Theory and the Atlas.ti program. The results indicate that there are de-professionalizing factors such as the fragmentation of the profession, the scarcity of employment, the absence of monopolization, deficient regularization, lack of autonomy of professionals, the assignment of non-educational tasks, and precariousness due to unstable financing, as well as professionalizing factors such as the efficiency of professionals, satisfaction of the educational community, and the activism of professional groups. Depending on the executing entity, three models of socio-educational action in the school can be distinguished. Using a critical empirical nominalism, we can conceptually distinguish two educational realities based on the bond of the agent, the orientation of the activities, the intensity of the intervention, and the professional who performs it.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: educação social; profissão; escola; profissionalização; emprego</p>	<p>RESUMO: A introdução formal de profissionais de Educação Social nas escolas na Espanha remonta a 2002 na Extremadura e Castilla-La Mancha. No entanto, a educação social como prática e ocupação ainda não profissionalizada, à frente da teoria e das regulamentações, já vem lidando com alunos com problemas escolares desde a década de 1970, realizada por serviços sociais ou equipes multidisciplinares na comunidade. Neste artigo pretendemos analisar o nível de profissionalização da Educação Social nas escolas a partir dessa perspectiva ampla do universo da ação socioeducativa escolar. Para realizar essa tarefa, baseou-se na teoria das profissões utilizando como ferramenta analítica uma seleção dos atores envolvidos em sua profissionalização. A abordagem qualitativa indutiva foi utilizada como procedimento metodológico, seguindo as propostas da versão straussiana da Grounded Theory e do programa Atlas.ti. Os resultados indicam que existem fatores desprofissionalizantes como a fragmentação da profissão, a escassez de emprego, a ausência de monopolização, uma regularização deficiente / má regularização, falta de autonomia dos profissionais, atribuição de tarefas não educativas, precariedade por financiamento instável, etc. além de fatores profissionalizantes como a eficiência dos profissionais, a satisfação da comunidade educativa e o ativismo dos grupos profissionais. Além disso, foram observadas particularidades dependendo da entidade executora, o que nos levou a distinguir três modelos de ação socioeducativa na escola. Utilizando um nominalismo empírico crítico, fizemos uma distinção conceitual do campo para descrever duas realidades educacionais a partir do vínculo do agente, a orientação das atividades, a intensidade da intervenção e o profissional que a realiza.</p>

1. Introducción, justificación y objetivos

Al igual que ha sucedido con la Educación Social en particular, el desarrollo profesionalizador de la Educación Social en la escuela tampoco tiene una evolución lineal e igual en las diferentes geografías. En cada territorio se están desarrollando programas en los que, tanto las actividades como las condiciones son diferentes, y estas determinan, en una o en otra dirección, su perfil profesional y el resultado de su profesionalización.

La incorporación de los profesionales de la Educación Social está condicionada por un conjunto de decisiones ubicadas en el eje político-educativo, con diversos niveles de responsabilidad: estatal, autonómico y escolar. España no cuenta con un plan común y coordinado entre las diferentes administraciones a nivel estatal para incorporar a los profesionales de Educación Social en las escuelas, sino que se realizan acciones aisladas por parte de los diferentes niveles de

la administración y el entramado comunitario de cada territorio.

A *grosso modo*, en un intento de sistematizar el estado de la cuestión, podríamos concluir que la incorporación se ha ido realizando, básicamente, de dos formas:

- por la vía de la *institucionalización*. La Administración asume y *regula* formalmente su entrada a través de normativas regionales.
- por la vía de la realización de proyectos *ad hoc* entre la escuela y diferentes instituciones o asociaciones (públicas, privadas o del tercer sector).

La incorporación institucional de los profesionales de la Educación Social a los centros educativos se inició en Castilla La-Mancha con la publicación de la Orden de 26 de junio del 2002, y los primeros profesionales en incorporarse a los centros escolares fueron los de Extremadura en el año 2002. Con todo, como ha venido sucediendo a lo largo del desarrollo profesional de la

Educación Social, en la que la praxis se adelanta a la teoría y a la reglamentación (Caride, 2005; Romans, Petrus & Trilla, 2000), la educación social como ocupación, ya llevaba atendiendo desde los años 70 al alumnado con problemáticas escolares de absentismo, abandono escolar, etc. fundamentalmente desde equipos multidisciplinares desde el ámbito comunitario o a través de los servicios sociales (Melendro, 2008). Se tratan de experiencias diversas, sujetas a contingencias locales. Se puede constatar que, en muchas ocasiones, ha sido el trabajo en red el impulsor de estas cooperaciones y las propias realidades sociales las que propiciaron la demanda, pero habitualmente de forma puntual, en proyectos locales, limitadas en el espacio y en los objetivos, y solo en algunos casos desembocaron en proyectos estables en el tiempo.

En los últimos años han aumentado las investigaciones existentes sobre la acción socioeducativa escolar institucionalizada en España (Bretones, Solé, Meneses, Castillo & Fábregues, 2019; Vila, Cortés, & Martín, 2019; Cabrera y Rosales, 2018; Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez, Rodríguez, 2017; González, Olmos & Serrate, 2016; Ortega & Mohedano, 2011). La mayor parte de estas investigaciones son estudios descriptivos-correlacionales de las funciones que realizan los profesionales y de gran ayuda para comprender su lugar en los centros desde la praxis y los pormenores de su incorporación, así como dan muestra de las primeras valoraciones en torno al impacto de sus acciones y la valoración de la comunidad escolar. Sin embargo, transcurridos casi 20 años desde la incorporación formal, y muchos más de la colaboración informal, consideramos que existen lagunas importantes:

- faltan cifras oficiales sobre la expansión de los profesionales de la Educación Social en centros escolares,
- escasean evaluaciones de proyectos concretos que estimen la eficacia de sus actuaciones más allá de valoraciones subjetivas o descripciones, que se centren en variables cuantitativas para valorar su impacto real en las escuelas,
- así como tampoco existen suficientes estudios que se centren en la acción socioeducativa escolar no institucionalizada, la realizada desde los servicios sociales y las entidades sin ánimo de lucro.

Aunque existen loables ensayos y reflexiones en torno a la praxis (Castillo, Paredes & Bou, 2016; Barranco, Díaz & Fernández, 2012; Castro, Malheiro, Rodríguez, 2006), hacen falta estudios sistemáticos como si existen en el ámbito europeo

(Speck, 2019; Speck & Jensen, 2014, Kastirke & Holtbrink, 2013; Olk & Speck, 2009; Elsner & Rademacker, 1997).

El objetivo de este artículo es el de analizar el estado y proceso de profesionalización de la Educación Social en los centros escolares desde esta perspectiva amplia de la acción socioeducativa escolar, teniendo en cuenta tanto los proyectos institucionalizados como los *ad hoc*, es decir, los profesionales externos que trabajan desde otras entidades en colaboración con la escuela (Hoyos, Galán & Vilar, 2003; ASEDES, 2007; Pelegrí, Juliá & Mata, 2017; Ballester & Ballester, 2014).

Se pretendió averiguar cuáles eran sus condiciones, sus avances y retrocesos, los efectos de sus actuaciones, y determinar así los factores profesionalizantes y desprofesionalizantes, para valorar como se están desarrollando y si se están legitimando en este nuevo escenario laboral.

2. Metodología

Como procedimiento metodológico se empleó la versión *straussiana* de la Teoría Fundamentada, un método inductivo sistemático de análisis de datos orientado a la investigación para la descripción interpretativa y que implica el descubrimiento de regularidades a partir de los datos (Strauss & Corbin, 2002), siguiendo los buenos resultados de este tipo de análisis interpretacional en otros trabajos (Soriano & Trinidad, 2014) y ya aplicado a otras investigaciones sobre la Educación Social en la escuela (Vila et. al, 2019) y en la acción profesional socioeducativa con adolescentes (Montserrat & Melendro, 2017).

Siguiendo los preceptos de la Teoría Fundamentada, el criterio teórico que se empleó para explorar los efectos de las acciones de los profesionales de la Educación Social, ha sido la teoría de las profesiones y sus conceptos articuladores: ocupación-profesión, profesionalización-desprofesionalización, monopolización, campo profesional, etc. Por otro lado, se utilizó como herramienta analítica el sistema propuesto por Sáez y García (2006), analizando las interacciones de una selección de los actores clave que intervienen en su profesionalización: Profesionales, Estado, Mercado y clientes, y valorar los recursos que cada actor aportó a la profesionalización y las consecuencias de sus interacciones.

Como plantear la profesionalización se requiere interrogar a la praxis, en sus aspectos cuantitativos y cualitativos (Sáez, 2003a,p.57), objeto de análisis han sido 32 proyectos desarrollados en diferentes comunidades autónomas de los que hemos analizado más de 70 fuentes documentales codificándolas en función de su contenido:

las normativas existentes (Decretos, convenios), información de los proyectos (memorias, descripciones, convocatorias de empleo, entidades) y efectos de la acción (investigaciones, valoración de resultados, etc). Todas estas fuentes fueron codificadas, e interpretadas por medio de categorizaciones (incidentes, codificación abierta y axial) y triangulaciones de fuentes, siguiendo

los procedimientos de la Teoría Fundamentada, analizando la información con el software Atlas.ti. Como criterios de calidad se siguieron las recomendaciones de saturación teórica, método comparativo constante, el ajuste, generalidad e idoneidad de la interpretación teórica obtenida (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006).

Tabla 1: Proyectos analizados

Comunidades y proyectos	Tipo I Regulado	Tipo II Semi-institucionalizado Servicios Sociales	Tipo III Externalizado Tercer Sector
Financiación y/o ejecución	Consejerías de Educación	Servicios Sociales-Municipios	Tercer Sector
ANDALUCÍA	Andalucía: Equipos de Orientación secundaria y primaria		Programa Mentor
ARAGÓN		PIEE de Zaragoza	
CANARIAS	ESEC1 y 2: Secundaria, Primaria y EPA		
CASTILLA LA MANCHA	IES		
CATALUNYA	USEE/SIEI	Comisiones Sociales; Diversos proyectos	UEC
	TIS de los Plans de Qualitat	ES en Plans de Qualitat	ES en Plans de Qualitat
EXTREMADURA	IES		
GALICIA		Centro Cívico de Labañou; Relaciónate de bo rolo UMAD Santiago de Compostela; Centros Quérote, Coruña Educa	Aleida; Atalia Social; Dorna; ACLAD: tod@s contamos, Aloumiños, Arabías, Mentor
ISLAS BALEARES		Varios programas de mejora de la convivencia, absentismo.	Programa Alter
		TISOC-TISE en colaboración con los Servicios Sociales	
MADRID		Programa de Prevención del Absentismo escolar, IRIS	
NAVARRA		Programa Promotor Escolar	
Estatales	PROA, Profesorado Técnico Servicios a la Comunidad.	Comunidades de Aprendizaje	

3. Resultados

Cantidad y calidad del empleo

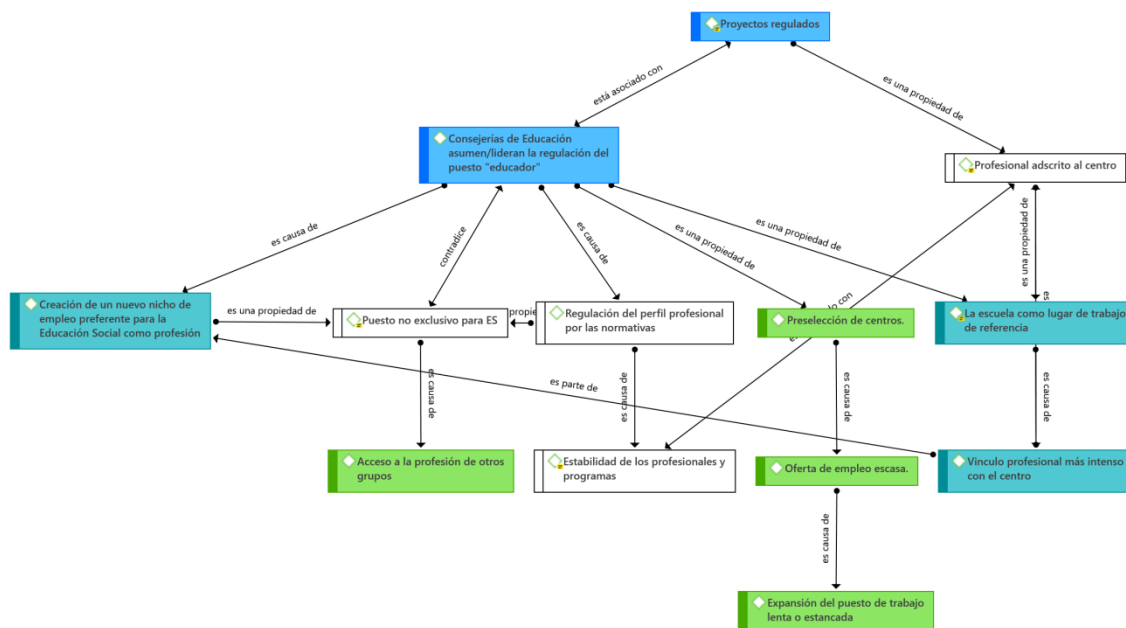


Figura 1: Red conceptual sobre la calidad y la cantidad del empleo de los proyectos regulados.

Los proyectos regularizados tienen como principales efectos sobre la profesionalización de la Educación Social en las escuelas, la creación de un nuevo nicho de empleo idóneo para la educación social como práctica educativa, pero no siempre reservado para los profesionales de la Educación Social con titulación porque, si bien es cierto que la mayor parte de los puestos están cubiertos por titulados, no son exclusivos y acceden a la profesión otras titulaciones, aunque, eso sí, de forma minoritaria.

En cuanto a las variables cuantitativas, se puede observar como los proyectos institucionalizados se van ampliando con una característica que se repite; siempre son iniciativas mediatizadas por las respectivas consejerías de educación. Pero, si bien se puede observar una evolución positiva, también es cierto que existen sombras. Por un lado este crecimiento se da lentamente ya que los proyectos “institucionalizados” son una minoría. En solo tres casos se podría considerar como plena la institucionalización: Extremadura, Castilla La-Mancha y Andalucía. Otras institucionalizaciones menos estables o profesionalizantes, pero con trazos comunes en su implementación, serían el ESEC de Canarias, los Técnicos de Intervención Socioeducativa (TISE) de Baleares y los Técnicos de Integración Social (TIS) de Catalunya.

Además, las cifras de educadoras y educadores sociales contratados en esta modalidad son bastante exiguas si las comparamos con el

número total de centros escolares que existen en el territorio. La razón es que no se han incorporado en todas las escuelas de forma masiva, sino que su condición de posibilidad se ha reducido a una preselección de centros delimitados por las normativas, supeditadas a centros situados en zonas problemáticas o vinculados a determinados grupos de población “en riesgo”. Esta expansión no se da a pesar de las valoraciones positivas de las experiencias realizadas por parte del centro y de las reivindicaciones tanto de las asociaciones profesionales como de la comunidad educativa participante.

De hecho, en algunas ocasiones se dieron retrocesos, como es el caso de Canarias, en el que el ESEC se suprimió después de su segunda edición por la pandemia Covid-19. Decisión que contrasta, por ejemplo, con las acciones emprendidas en Alemania (Straß, Engels, Hettler, Kunitsch, Heike y De Bartolo, 2020), en el que se encomendó a los profesionales de la Educación Social el seguimiento y apoyo del aprendizaje y bienestar del alumnado en sus domicilios. Otro ejemplo revelador es el de las Islas Baleares, en el que el programa TISE se suprimió al poco de iniciarse durante los recortes de la crisis económica iniciada en el 2008 (como tantos otros programas de atención a la diversidad) y tras volver a instaurarse, finalmente en el curso 2021-22 se han substituido por los profesores técnicos de servicios a la comunidad (PTSC) (Serra, 2021), donde pueden acceder

personas tituladas en Educación Social pero no es exclusivo. En cuanto a la figura del PTSC, a pesar de que en su momento fueron una de las primeras experiencias de intervención social institucional escolar, algunos estudios revelan un modelo de intervención básicamente *escolarista*, que no difiere demasiado del profesorado (Ortega & Mohedano, 2011; Terrón *et al.* 2017) y que, con su función evaluadora y rol docente, puede que no sean adecuados como única figura socioeducativa escolar (Borges & Cid, 2019).

Se observa, pues, una tendencia lenta, aunque progresiva, de incorporación de profesionales sociales a los centros educativos a través de la institucionalización, aunque no está exenta de estancamiento y retrocesos, lo que pone de manifiesto la ausencia de un compromiso firme por parte de

los gobiernos de ofrecer una acción socioeducativa escolar profesionalizada estable.

Por su parte, la situación laboral de los profesionales en los servicios sociales o administración municipal tienen un fuerte carácter localista, porque su gestión y desarrollo varían en función del territorio en el que se encuentren y del nivel de la Administración que las financie, por los diferentes recursos económicos de los que disponen. Todos estos factores tienen una incidencia directa en la estabilidad de los proyectos y de sus profesionales. De este modo, encontramos programas muy volubles, posiblemente debido a una financiación deficiente que dificulta darle continuidad y también a la versatilidad del servicio, que hace que sea posible adaptar recursos y programas a nuevas necesidades.

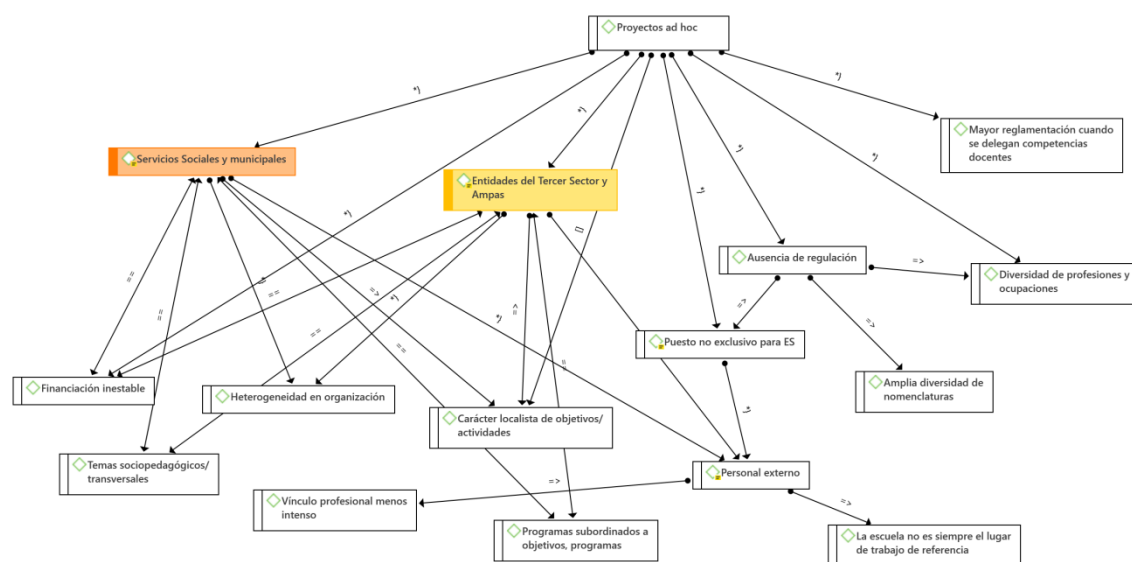


Figura 2: Red conceptual de la cantidad y calidad del empleo en proyectos ad hoc.

Por su parte, la viabilidad de los proyectos del tercer sector va a depender principalmente de las subvenciones que el Estado, por medio de los diferentes niveles administrativos, le conceda, y también de la voluntad de los equipos directivos de los centros de implantar estas modalidades de acción socioeducativa. En efecto, la viabilidad de este tipo de proyectos se deben a la conjunción de 3 factores: disponibilidad de financiación, entidad que lo preste, escuela que lo acepte.

La falta de estabilidad en la financiación de los proyectos es uno de los mayores problemas para la supervivencia y efectividad de los mismos por los siguientes motivos:

- Los criterios educativos tienen que adaptarse a las condiciones económicas, es decir, la fecha en la que salen las subvenciones y a los tiempos estipulados por estas, no a las

necesidades derivadas de la intervención y de los objetivos a alcanzar.

- La financiación es intermitente y no permite planificar a largo plazo.
- La falta de estabilidad en la financiación afecta a la estabilidad de los profesionales, mediante continuos cambios de personal y jornadas parciales (Pelegrí *et al.*, 2017). La temporalidad y los cambios de personal no permiten consolidar ni los proyectos ni el rol del profesional en el centro.

Por otra parte, el hecho de que la entrada en los centros educativos de los profesionales estén sujetos a la decisión de los equipos directivos y no a imperativos legales, es el sector escolar el que regula la entrada de los profesionales y modula la intensidad de la intervención. Se constata

el hecho de que es la institución educativa la que tiene la potestad de introducir este tipo de perspectiva y el vigor con el que se haga. Con lo cual, la existencia del programa y la intensidad de la intervención quedan al arbitrio de la escuela y de su sensibilidad ante la cuestión socioeducativa.

Nexo de unión entre las agencias legislativas y ejecutantes

Las normativas estipuladas por las respectivas Consejerías de Educación establecen un nexo de unión con la profesión que, como hemos visto, contribuyen significativamente a garantizar un puesto preferente para la Educación Social como profesión, además de contribuir a su estabilidad. Es decir, tienden a influir en el tipo de vínculo profesional que se establezca con la escuela; esto es, los programas regulados tienden a convertir a la escuela en el lugar de referencia de los educadores, en contraposición a los no regulados, que son personal externo.

En general, y también dentro de los programas regulados (como es el caso de Andalucía), observamos los siguientes modelos de enfoque del trabajo socioeducativo en función del vínculo del agente con la escuela:

- por una parte estaría la tendencia a asignar un profesional a un centro educativo (o más de uno), en el que el lugar de trabajo de referencia es la escuela; se trabaja *para y desde* el centro.
- por otra parte, estaría el modelo que hemos denominado “*equipos de acción socioeducativa*”, en el que la intervención se concibe de forma itinerante, a través de la creación de equipos que actúan en los centros escolares que lo demanden o tras ofrecer una especie de catálogo de servicios, por medio de la implementación de programas acotados a objetivos. En este caso los profesionales no se vinculan a ningún centro, sino que trabajan por zonas geográficamente delimitadas y en base a las demandas realizadas desde los propios centros, bien por iniciativa de los centros o de los profesionales/entidades.

La externalidad tiene sus riesgos: instaurar procesos ficticios de cooperación (Castillo & Bretones, 2014), en los que se trabaje exclusivamente “a demanda” del profesorado, cuando la problemática está muy asentada y desde el centro se busca principalmente desentenderse de un problema (Pelegrí *et al.*, 2017), y afectando negativamente a la autonomía y capacidad de acción-decisión del profesional.

En el caso de los programas *ad hoc* pueden existir convenios de colaboración entre entidades. Sin embargo, se observa un mayor nivel de regulación cuando las actividades versan sobre objetivos curriculares como en el caso de las UEC y el programa Alter, en el que se delega la ejecución de la docencia desde la escuela a una entidad no gubernamental. En este caso hay un elevado grado de fiscalización de la intervención derivado del hecho de estar ejecutando actividades escolares que tienen que ver con contenidos didácticos, evaluables y acreditables.

Esta regulación, si bien es cierto que crea un marco normativo al que referirse, no resulta suficientemente clarificadora. Parecen ser varios los motivos: por una parte está la dispersión de las funciones en diferentes normativas (Galán, 2008) que dificulta tener una visión unívoca de los cometidos encomendados y, por otro lado, la falta de delimitación de las funciones profesionales que hace que se le asignen cometidos que no parecen ser de su competencia (Terrón *et al.* 2017; Ortega & Mohedano 2011) además del consiguiente riesgo de no aclarar el probable solapamiento profesional con otras figuras escolares.

Fragmentación de la profesión

Como en muchos otros campos de trabajo de la Educación Social, existe una gran flexibilidad para acceder a la profesión y una gran variedad de nomenclaturas y titulaciones para realizar funciones muy similares: cada denominación hace referencia a una parte de lo que la profesión abarca, la cualificación requerida es diferente en función de quien contrata y crean confusión en el mercado laboral dando lugar a una fragmentación innecesaria de la profesión (Sáez 2003a, p.150).

Tabla 2: Titulaciones y nomenclaturas del puesto de trabajo.

Tabla 2: Titulaciones y nomenclaturas del puesto de trabajo.			
	Nomenclatura		Titulación
Programas Institucionalizados	Educador/a	Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía	Titulación Educación Social pero NO Exclusiva. Aceden a la profesión: Psicopedagogía, Magisterio, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social y otras sin especificar.
		Canarias ESEC, PROA	Titulación exclusiva para profesionales de Educación Social colegiados
	TISE: Técnicos/as de intervención socioeducativa		Titulación Educación Social y Trabajo Social
	TIS: Técnico/a de integración social		Técnicos de Integración social (Diploma en ES puntúa pero no se contrata por esa categoría)
	Educador/a USEE e SIEI		No exclusivo Titulación Educación Social
Programas ad hoc	Educador/a o monitor/a		Educador/a monitor/a Animador/a Sociocultural
	Mediadores socioculturales Promotores escolares Agentes lingüísticos de Interculturalidad y cohesión, Técnicos/técnicas		Educación Social, Trabajo Social, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, T. Integración Social, Título de Grado, Diplomatura o Técnico Superior sin especificar, etc.

Se observa que, a pesar de ser un puesto con un evidente matiz socioeducativo denominado “educador”, es cubierto por profesionales de otras titulaciones y solo en el caso de Canarias, por mediación del colectivo profesional, la Educación Social monopoliza ese puesto de trabajo. Existe algo más de homogeneidad dentro de los programas regularizados porque restringen las titulaciones de acceso y estandarizan la nomenclatura. Estos hechos ponen de manifiesto los efectos en la profesionalización cuando el sector profesional controla las condiciones de trabajo (Sáez & Molina, 2006, pp.261-294) y la importancia de la regulación de la profesión por parte de la Administración, como intenta conseguir el colegio profesional en la actualidad por medio de la promulgación de una ley de Educación Social que regule la profesión.

Sería interesante reflexionar en qué medida se requieren responsabilidades y competencias diferentes que expliquen y justifiquen la contratación de profesionales con niveles formativos tan diferentes, así como la pertinencia de dar acceso a la profesión a otras titulaciones/ocupaciones. Mientras que algunos aluden a deficiencias en el conocimiento de la Administración sobre el perfil de la Educación Social y los Técnicos de Integración Social, por ejemplo (Castillo & Bretones, 2014), por nuestra parte nos inclinamos más bien a pensar que tiene que ver con motivos de tipo económico puesto que no tienen la misma cotización. En este caso se puede observar que la Administración

contrata por niveles y no por perfiles profesionales que no responden ni a la capacitación ni a la formación adquirida, sino más bien a intereses administrativos pero que tienen efectos perniciosos para la Educación Social evidenciando que no existe una demanda explícita de la profesión por parte de la Administración (Sáez 2003a, p.147).

La diversidad de nomenclaturas que designan puestos de trabajo técnicamente iguales dificulta visibilizar la figura profesional de la Educación Social en la escuela, ya que se diluye detrás de coordinadores, técnicos, promotores, monitores, animadores, etc. Esta fragmentación de la profesión deriva en una flexibilidad innecesaria de acceso que perjudica a los profesionales de la Educación Social, que ven restringidas sus opciones laborales y desdibujado su especificidad profesional. De ahí la importancia de reivindicar a *los educadores/as totales* (Sáez 2003a, p.151).

Propiedades de las Actividades

En cuanto al carácter pedagógico de las actividades, se centran principalmente en actuar en situaciones de conflicto y en la atención de alumnado con algún tipo de problemática. Asimismo, se le asignan tareas docentes, de vigilancia o control o se le encomiendan funciones excesivamente burocráticas. Destaca su papel en las actividades relacionadas con el fomento de la convivencia (Sierra, Vila, Caparrós & Martín, 2016).

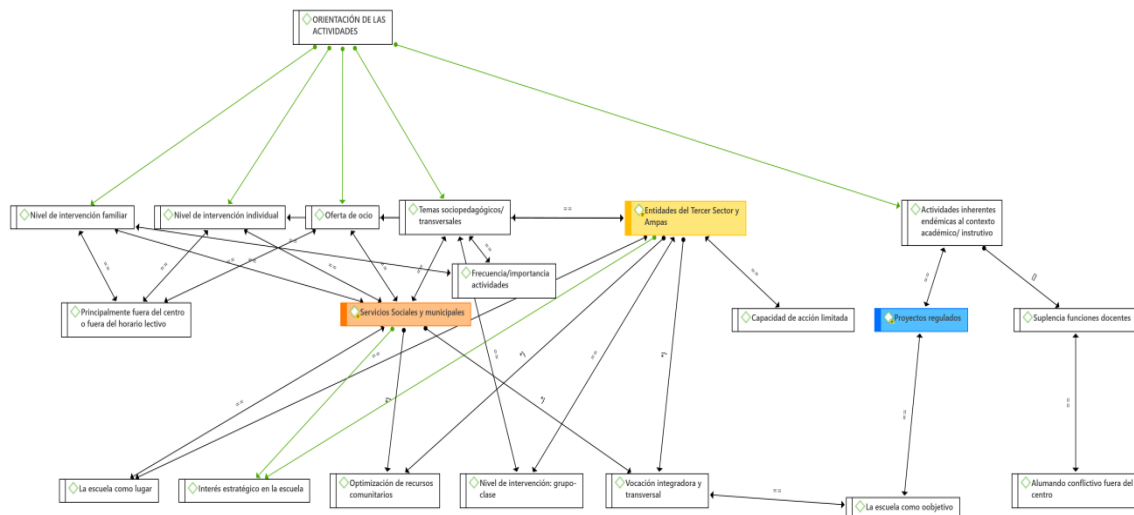


Figura 3: Red conceptual sobre la orientación de las actividades y sus niveles de acción.

Se aprecian las siguientes regularidades en cuanto a los niveles de intervención y el tiempo/lugar en el que suceden. Las temáticas socioeducativas se dan a nivel de grupo -clase, dentro del centro. Por su parte, el nivel de intervención individual o familiar se da, principalmente, fuera del centro y/o fuera del horario lectivo. Las actividades de ocio, se dan fuera del horario lectivo.

En los programas regulados, las acciones suelen dirigirse hacia las situaciones endémicas de la vida escolar. Es decir, las actividades tienden a orientarse con más fuerza hacia la escuela y las dinámicas que surgen de la relación instructiva fruto de los modos y objetivos de la educación escolar.

La orientación de las actividades de los programas *ad hoc* es variada. Esta disparidad en las temáticas suele responder a la especialización de la entidad que la realiza. En el caso de las actividades llevadas a cabo por servicios sociales podemos señalar que la tendencia es la de realizar actividades orientadas principalmente a las familias y al alumnado y suelen estar relacionadas con problemáticas de tipo individual, familiar o social, pero no necesariamente atribuidas a factores escolares, sino que la escuela se presenta como el escenario en donde que se manifiestan estas conductas asociales, puesto que las intervenciones tienen un tratamiento individual (habilidades sociales, intervención en familiar, apoyo escolar, apoyo con los deberes). En este caso, una gran parte de estas actividades discurre fuera del centro o fuera del horario lectivo.

Los programas del tercer sector, por su parte, tratan temáticas socioeducativas de gran

importancia para la infancia y la juventud, en muchos casos con temas y metodologías innovadoras y atractivas. Estos programas se centran en temáticas especializadas: prevención drogodependencias, educación emocional, no sexista, actividades de ocio, extraescolares, etc. y, a no ser que se traten de talleres, se desarrollan principalmente fuera del centro o fuera del horario lectivo aunque en ocasiones puede existir trabajo individual tanto dentro como fuera del centro.

Esta diferencia en la orientación de las actividades, en función de si están enfocadas a la endemia escolar o asuntos *adyacentes* es una de las categorías centrales para articular nuestra propuesta. La diferencia consiste en contemplar la escuela desde dos prismas: o se le otorga un interés estratégico, es decir, la escuela como *lugar* en el que desarrollar la acción, (si las actuaciones tuvieran lugar en un centro cívico o ayuntamiento, no se modificaría ni el contenido ni la metodología), o bien la escuela se convierte en un *objetivo*, en el que la finalidad es la transformación de la institución.

4. Discusión

Modelos de acción socioeducativa escolar

Se han encontrado regularidades en los distintos formatos en función de la entidad responsable, lo que nos lleva a plantear la existencia de tres modelos de acción socioeducativa escolar.

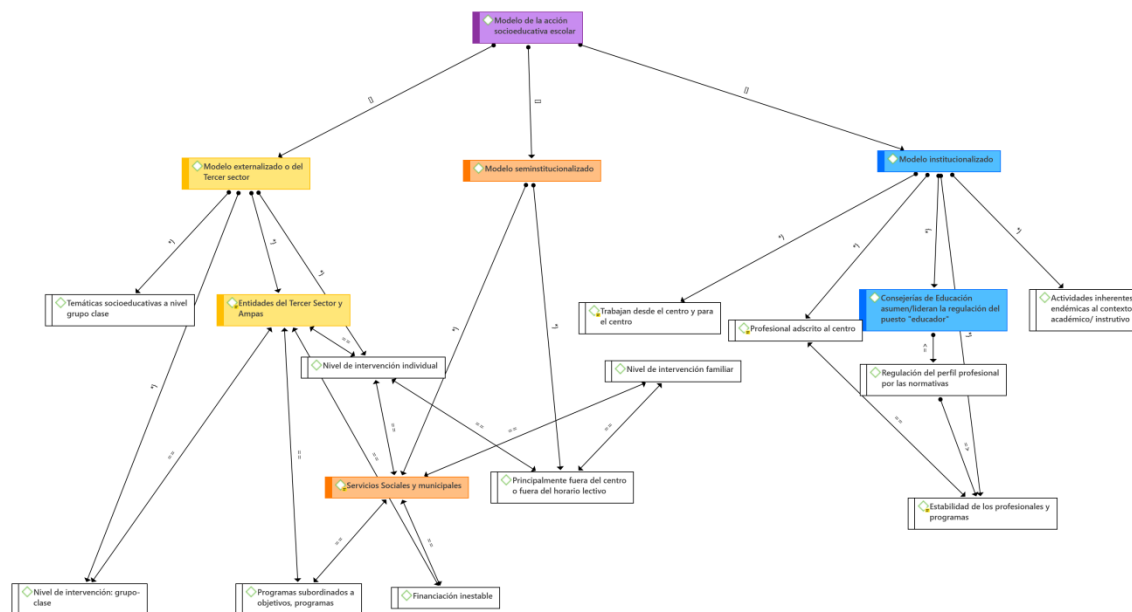


Figura 4: Modelos de acción socioeducativa escolar y sus propiedades.

Modelo1: regularizado. En este grupo estarían los programas y profesionales *regulados* a través de normativas específicas por la Administración, en este caso mediatizadas por las respectivas consejerías de educación, que son las que se encargan de financiar los profesionales y establecer las directrices de los programas. Las educadoras y educadores sociales están adscritas a centros escolares; forman parte de los equipos educativos de la institución escolar y trabajan *para* el centro y *desde* el centro, es decir, la escuela es su lugar de trabajo de referencia, sin exclusión de realizar acciones fuera del centro o del horario lectivo. Las actividades están orientadas a *situaciones endémicas* de la dinámica escolar. Los proyectos suelen ser más estables, garantizando la existencia del profesional de la acción socioeducativa en las escuelas con su especificidad profesional. La regularización ofrece más estabilidad, tanto de los proyectos como de los profesionales.

Modelo2: Semiregularizado/ Servicios Sociales. En este grupo estarían los proyectos que se realizan desde los servicios sociales y los respectivos servicios municipales. En este modelo la entrada no se regula, pero puede existir algún tipo de convenio con los gobiernos regionales o autonómicos. La forma en la que estos proyectos se materializan es muy variada: desde la coordinación con los equipos educativos hasta proyectos creados *ad hoc* de intensidad variable, pero mayoritariamente suelen estar relacionados con el trabajo individual y la atención de determinadas problemáticas socioeducativas del alumnado y sus familias o de actividades de ocio, habitualmente fuera del centro y/o del horario escolar, a excepción de que se

trate de una taller a nivel grupo-clase. El profesional no tiene necesariamente como referencia el centro escolar como lugar de la acción, es decir, trabaja *para* el centro pero *no siempre desde* el centro ni necesariamente *dentro del horario lectivo*. Las experiencias suelen estar subordinadas a objetivos, programas o personas.

Modelo3: externalizado o del tercer sector: En este modelo englobarían todos aquellos proyectos realizados por entidades sin ánimo de lucro o del tercer sector, AMPAS, etc. Es principalmente el Estado el que financia indirectamente estos proyectos a través de la convocatoria de subvenciones desde distintas administraciones. Estos programas son gestionados por entidades no gubernamentales y llevados a cabo principalmente por profesionales del sector social (Educación Social, Trabajo Social, Integración Social, Pedagogía, Psicología, promoción escolar, agentes lingüísticos y de interculturalidad...). Desde las diferentes áreas de especialización de las respectivas entidades sociales para las que trabajan, realizan proyectos en colaboración con la escuela que suponen una optimización de los recursos comunitarios. Son profesionales *externos*, aunque trabajen *para* y *dentro* del centro educativo. La tipología de estos proyectos es muy variada, desde jornadas o colaboraciones específicas hasta intervenciones más intensas y prolongadas en el tiempo. Su existencia está sujeta a la existencia de tres condiciones: financiación, entidad que lo preste y escuela que lo acepte, que es la que modula la entrada y la intensidad con la que se haga. No existen garantías plenas de estabilidad. Los programas suelen renovarse cada curso y están

sometidos a objetivos, proyectos o destinatarios. Se percibe una vocación más integral e integradora de la acción por parte de los profesionales y entidades que lo ejecutan, pero su capacidad es limitada, porque ningún reglamento o normativa garantiza su presencia en los centros.

educativas que tienden a unificarse con el objetivo de problematizarlas. En su elaboración nos hemos basado en las siguientes propiedades: a) intensidad de la acción, b) tiempo y lugar de la acción, c) orientación de las actividades, d) finalidad de las actividades, e) vínculo profesional con el centro y f) tipo de profesional que lo lleva a cabo.

Propuesta conceptual

Resultado de nuestro análisis, hemos realizado una distinción conceptual de dos realidades

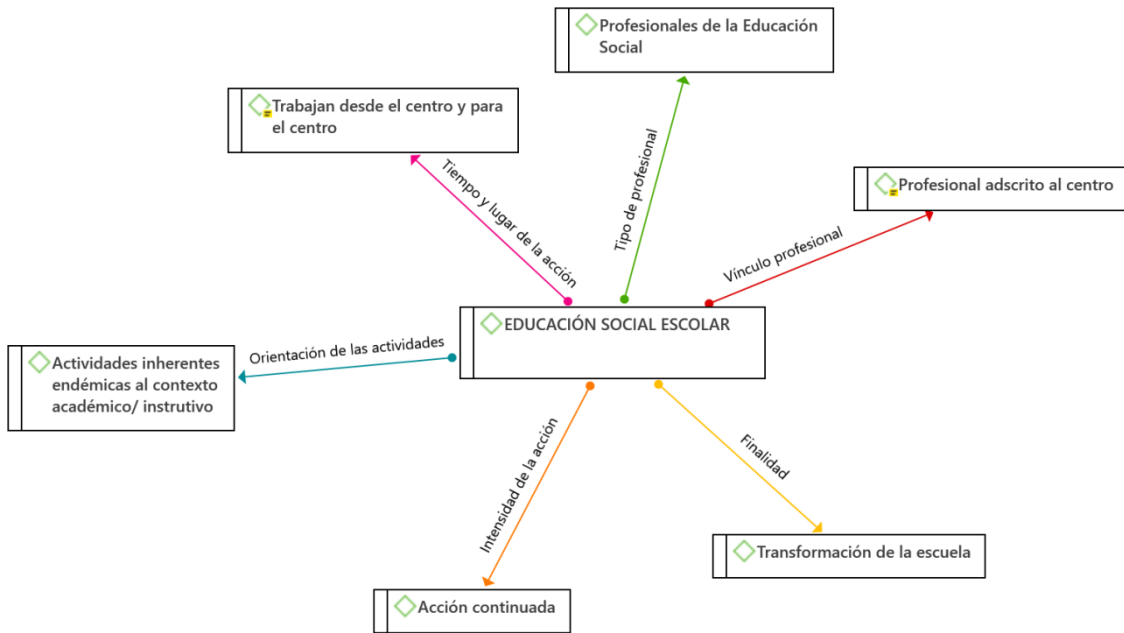


Figura 5: Propiedades del concepto de Educación Social Escolar.

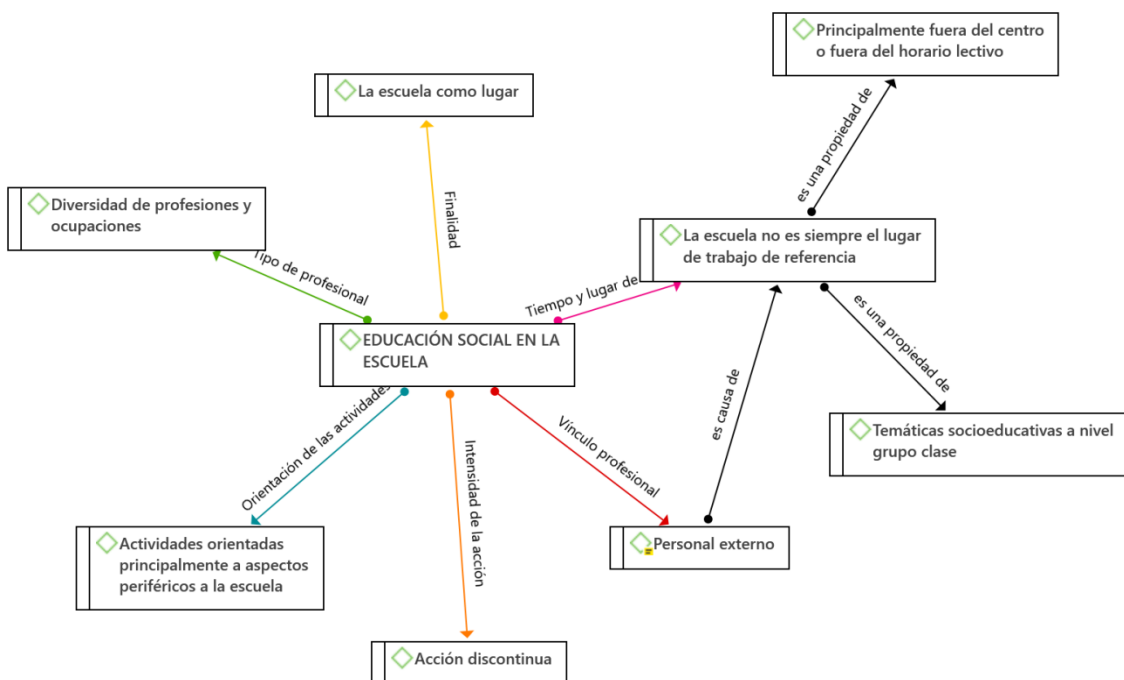


Figura 6: Propiedades del concepto de Educación Social en la Escuela.

Educación Social Escolar: sería una acción profesional socioeducativa continuada, con personal adscrito al centro, que trabaja *dentro y para* el centro escolar, sin excepción de que realice intervenciones fuera del centro o fuera del horario escolar, o con otros agentes de la comunidad educativa, pero son acciones *incardinadas* dentro de la escuela. Una parte importante de sus actividades están orientadas a procesos educativos que son inherentes a la escuela, que surgen y pertenecen a las dinámicas surgidas de la organización escolar, sin excluir otro tipo de actividades. La escuela se concibe como objetivo y, en la medida de sus posibilidades, se busca la transformación de la misma. Está desarrollada por profesionales de la Educación Social.

Educación Social en la Escuela: son acciones socioeducativas realizadas por personal externo al centro que tienen lugar de forma discontinua o de frecuencia intermitente en la escuela. Habitualmente suelen consistir en actividades puntuales, jornadas o días conmemorativos, actividades de ocio, o bien en talleres con el grupo-clase sobre temáticas socioeducativas relevantes para la adolescencia. También pueden ser acciones que se realizan *para* o *en colaboración* con los centros escolares pero que no tienen lugar dentro de la institución, como pueden ser labores de asesoramiento o acompañamiento de determinados alumnos o familias. La escuela se concibe como un *lugar* en el que desarrollar la acción por su situación estratégica; reunir a la población destinataria en un aula. Está desarrollada por múltiples profesiones sociales, entre ellas la Educación Social.

Por lo tanto, todas las actividades de colaboración con los centros escolares que se dan *fuera* de la escuela, *al lado* de la escuela y puntualmente con la escuela, puede ser Educación Social en la escuela, pero no necesariamente Educación Social escolar, si no se trata de una acción persistente, ni siempre o principalmente ligada a situaciones endémicas escolares que se dirijan a transformar sus dinámicas. No son modelos puros. Los consideramos como dos polos de un mismo eje que pivotan en función de la oscilación con respecto a las propiedades señaladas.

Consideramos que aquellos programas que se limiten a “recoger” al alumnado que presente dificultades en actividades o itinerarios diferenciados y se circunscriban a un enfoque individual, no son adecuados porque refuerzan el *status quo* escolar y pueden devenir en intervenciones *de facto* segregadoras con la complicidad técnica de educadores sociales a la hora de apartar problemas (Parcerisa, 2008). Son soluciones *parche* que evitan cuestionar el problema central: el malestar

del alumnado y la falta de competencia de la escuela para educar.

5. Conclusiones

En general, los factores desprofesionalizantes que afectan a la Educación Social en la escuela son comunes a la profesión en general. Es ilustrativa la metáfora del péndulo de Sáez (2003b, p.59) para indicar los movimientos oscilantes que se dan en la profesión y que van marcando el destino de su profesionalización. En la medida en que se convierte en una acción profesional específica, no fragmentada, que mantenga la orientación educativa de sus actividades, que disponga de autonomía y se garantice la focalización de su acción, en la medida en que la profesión sea apoyada por el Estado mediante la regulación de su presencia y funciones en la escuela, de forma estable y de pleno derecho, y que se mantenga la satisfacción con respecto a su trabajo, se legitimará y se profesionalizará. Así mismo, se desprofesionalizará si su desarrollo se ampara al abrigo de políticas públicas insuficientes, si se precarizan mediante programas temporales, medias jornadas, subvenciones intermitentes, si su perfil se fragmenta en diversas nomenclaturas, si acceden a la profesión otros grupos ocupacionales o profesiones, si se dispersa su acción con multitud de tareas, o si pierden su especificidad profesional realizando funciones de control y vigilancia, tareas docentes, etc. renunciando al carácter educativo de la profesión.

Existen otras clasificaciones de los modelos de acción socioeducativa en la escuela. Una de las más citadas es la de López (2013), que en un lúcido ejercicio de sistematización estipuló el siguiente orden: educadores sociales adscritos a centros escolares, integrados en los servicios sociales municipales y proyectos concretos liderados por educadores/as sociales financiados por ayuntamientos.

Aunque esta sistematización es bastante ilustrativa y certera en su juicio, no es la más idónea para establecer tipologías porque mezcla unidades de análisis (entidad contratante, vínculo profesional con la institución y tipo de profesional que la lleva a cabo), lo que dificulta establecer correlaciones y modelos.

Otra propuesta interesante es la de Serrate (2014, p. 143), que realiza una categorización estableciendo tres tipos de líneas de actuación apelando a los diferentes niveles de la administración: de tipo estatal, autonómico y colaboración administrativa. Esta clasificación permite tener una mirada amplia a la acción socioeducativa que se realiza en las escuelas. En este caso, al emplear

la misma unidad de análisis, el resultado es un patrón que permite interpretar con más corrección la realidad. Sin embargo, consideramos que nuestra propuesta es más precisa, puesto que no existen modelos uniformes. En un mismo territorio pueden convivir diferentes programas de acción socioeducativa escolar con las especificidades que le son propias.

En cuanto a nuestra distinción conceptual encontramos elementos confluyentes con la de Ortega & Mohedano (2011). Ellos defienden un *modelo integrado*, caracterizado por un vínculo profesional intenso con la escuela, en la que su presencia sea de pleno derecho y en la que enfatizan su especificidad profesional, con un encargo diferenciado al del personal docente y orientador. Otras ideas convergentes sobre la misión de la Educación Social en la escuela son las de situar la dimensión educativa en todos los momentos y espacios de la escuela (Barranco *et al.*, 2012) enfocarla desde una perspectiva escolar (Castillo & Bretones, 2014, p. 157), ser una oferta profesional independiente y ancorada en la vida escolar (Rademacker, 2011), como una agente de transformación de la estructura organizativa escolar (Rodrigo & Aguirre-Martín, 2020, p. 195), como una forma amplia de cooperación entre los servicios sociales y la escuela (Bolay, Flad & Gutbrod, 2003, p. 9) de corresponsabilidad (Spies & Potter, 2011) y con profesionales que trabajen en colaboración con el profesorado en condiciones de igualdad (Speck, 2020, p. 112), desde un enfoque global y colaborativo, ni clínico ni “de experto” (Parcerisa, 2008). En efecto, equipos docentes y profesionales de la educación social comparten el marco general de los objetivos educativos (Ortega, 2014, p.15); educación social y escolar son elementos de una misma unidad y las diferencias entre ambos son sus respectivas especificidades profesionales que deben concretarse en tareas diferentes, pero con una misión común en un espacio institucional compartido (Borges & Cid, 2019).

Creemos que estas ideas tienen en común el hecho de considerar a la Educación Social como algo más que una simple adicción de actividades o un complemento a la programación escolar

tradicional, sino que promueven un enfoque más integral, que incida en todos los aspectos de la vida escolar desde la perspectiva del éxito educativo de todo el alumnado (Gonçalves, 2018, p. 98). Pero no es una postura uniforme; Vilar (Hoyos, *et al.* 2003) considera que la Educación Social debe circunscribirse únicamente a trabajar “*al lado de la escuela*”, convirtiéndose en un puente entre la institución escolar y el territorio, y dejar que el sistema educativo resuelva sus problemas solo.

Una de las mayores dificultades encontradas ha sido realizar la investigación con la falta de información disponible sobre los proyectos y de datos relevantes como el salario, el horario de trabajo, la cantidad de profesionales y, sobretodo, evaluaciones objetivas de las actuaciones. Además, el estudio tiene las restricciones propias de estar limitado al examen de 32 proyectos. Pero se optó por la profundidad y la representatividad, en detrimento de la enumeración y la descripción superficial.

Es necesario profundizar en los modelos de acción socioeducativa escolar; investigar en torno a sus potencialidades y hándicaps desde los efectos de la praxis y como se pueden compatibilizar para ofrecer una educación holística y optimizar recursos. Algunos estudios alemanes apuntan a una mejor integración y cooperación de los profesionales cuando trabajan desde la institución escolar, pero a costa de perder la intensidad de su especificidad socioeducativa y como su autonomía se ve reforzada cuando trabajan desde los servicios sociales, pero en el que la relación con el personal docente es más distante y en el que afloran las dificultades derivadas de los encargos recibidos de las diferentes instituciones, así como el riesgo de estigmatización de los sujetos de la acción (Speck, 2020; 2006).

También sería interesante ahondar en las definiciones propuestas, en las dimensiones que hemos empleado para construirlas, basándose en la realidad de la profesión y comprobar su adecuación y pertinencia. Del mismo modo sería relevante reflexionar en torno a cuál es el objetivo hacia el que trabajar desde el colectivo profesional, la Universidad y la Administración.

Referencias bibliográficas

- ASEDES (2007). *El educador y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Retrieved from: https://www.ceespv.org/downloads/E.S._Centros_Escolares_ASEDES.pdf
- Ballester, L. & Ballester, M.(2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social*, (18).
- Barranco, R., Díaz, M. & Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau llibres.
- Bolay, E., Flad, C. & Gutbrod, H. (2003). *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zu Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband.
- Borges, C. & Cid, X. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de interacción. *RES, Revista de Educación Social*, (29), 174-193.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. & Fábregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (71), 39-59.
- Cabrera, L. & Rosales, C. (2018). *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC*. Universidad de La Laguna. Retrieved from: http://www.educacionsocialcanarias.org/wp-content/uploads/2018/11/INFORME_EVALUACION_ESEC_Noviembre2018-1.pdf
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. España: Gedisa.
- Castillo, M & Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M., Paredes, L., & Bou, M. (2016). *Escuela y educación social. Necesidades, contextos y experiencias*. Barcelona: UOC.
- Castro, M., Malheiro, X. & Rodríguez, X. (Coords.). (2006). *A Escola, ¿Punto de encuentro entre o profesorado e educadores/as sociales?*. Galicia: NEG e Cesg.
- Elsner, G. & Rademacker, H. (1997). Sozial Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (37), 183-202.
- Galán, D. (2008). Los Educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 57-71.
- Gonçalves, D. (2018). Professoras/es e Educadoas/es sociais em busca do sucesso educativo: uma experiência de uma escola pública no âmbito do Programa TEIP. En Cid, X., Riveiro, S., Carrera, M., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández, A., Cid, A., Alonso P, & Candia, F. (Coord.) *Educación social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)* (pp. 93-101). Ourense: Nova Escola Galega e Cesg.
- González, M., Olmos, S., & Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. DOI: 10.7179/PsRI_2016.28.17
- Hoyos, F., Galán, D. & Vilar, J. (2003). Entre la escuela y la educación social. *Revista de Educación Social*, 32, 19-28.
- Instrucción de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, derivada del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la educación social (CEU, 207)
- Instrucciones Andalucía de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador social en el ámbito educativo.17 de septiembre de 2010.
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y tecnología de la Junta de Extremadura, 25, octubre de 2002.
- Instruccions de la DGOIE, de 30 de juny de 2001, que estableixen el procediment d'escolarització compartida i el traspàs d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els centres i les UEC.
- Kastirke, N. & Holtbrink, L. (2013). *Evaluation zum Beitrag der Schulsozialarbeit in Dortmund zur Realisierung der Ziele des Bildungs und Teilhabepaketes*. Dortmund: Fachschule.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el Estado Español. *RES. Revista de Educación Social*, (16).
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 60(4), 65-77. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869>.
- Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Olk, K. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 910-927.
- Orden 26 junio de 2002, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan par la Mejora de la ESO en Castilla-La Mancha. DOCLM, 26junio, nº 78, p. 9874

- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA* (45), 11-31.
- Ortega, J. & Mohedano, J. (2011). *Educadores sociales escolares, concepto y modelos. A partir de los casos de Castilla y León, Castilla la Mancha y Extremadura*. <https://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 15-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674002>
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 87-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015179005>
- Rademacker, H. (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In Baier, F. Deinet, U. (Hrsg.). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (p. 17-44). Opladen: Budrich.
- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. BOJA, 5 diciembre, nº213, p.21.
- Rodrigo, M. & Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos*, (25), 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>.
- Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2000). *De profesión educador social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (2003a). *La Profesionalización de los Educadores Sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2003b): Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En García, J. (Coord.) *De nuevo, la educación social* (pp. 41-68). Madrid: Dykinson
- Sáez, J. & G. Molina, J. (2006). *Pedagogía social: Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Serra, J. (2021). Educació contarà con cien orientadores sociales en los centros. Última hora. Retrieved from <https://www.ultimahora.es/noticias/local/2021/07/09/1282443/educacion-baleares-centros-contaran-cien-orientadores-sociales.html>
- Serrate, S (2014). *La acción profesional del educador social en el sistema educativo*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Sierra, J.; Vila, E. S.; Caparrós, E.; Martín, V. M. (2016). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28, (2), 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Soriano, R. & Trinidad, A. (2014). La aplicación de criterios de la Grounded Theory en el análisis documental: los textos legales y normativos españoles en materia de extranjería. *EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (28), 157-182. DOI.10.5944/empiria.28.12125
- Speck, K. (2019): Wirkungsforschung in der Schulsozialarbeit. In Begemann, U. (Hrsg.). *Wirkungsforschung zur Kinder- und Jugendhilfe*, (pp. 149-164). Weinheim: Beltz.
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Utb.
- Speck, K. & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. *DDS - Die Deutsche Schule*, 106 (1), 9-29.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit, Konzepte, rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: Springer.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Strauss & Corbin, (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Straß, U., Engels, S., Hettler, I., Kunitsch, L. Heike, W. & De Bartolo, C. (2020). *Dokumentation zum Austausch von Erfahrungen und der Gestaltung der Schulsozialarbeit in BaWü während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie*. KVJS. Retrieved from: <https://www.netzwerk-schulsozialarbeit.de/cms/docman-default/sonstige/33-dokumentation-schuso-corona-8-4-2020/file>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 25-40. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.02.
- Travería, X., Pelegrí, X. & Mata, A., (2017). La participación de los profesionales sociales en los centros educativos. Encuentros y desencuentros. En Garreta J., (Coord.) *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.185-210). Madrid: Pirámide.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

Vila, E., Cortés, P. & Martín, V.(2019). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 47-64. doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cid-Fernández, X. M. & Borges-Veloso, C. A. (2022). La profesionalización de la educación social en la escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 127-142. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ. Universidade de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: xcid@uvigo.es

CAROLINA BORGES-VELOSO. Universidade de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: lacborges9@hotmail.com

PERFIL ACADÉMICO

XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ

Profesor Titular Universidade de Vigo. Actualmente profesor y Decano Facultad de Educación e Trabajo Social. Coordinador del programa de doctorado en Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidade de Vigo. Larga trayectoria investigadora en Historia de la Educación en Galicia, y en ámbitos socioeducativos, siendo director de 18 tesis doctorales y autor de artículos, capítulos y libros en estos campos, pudiendo destacar, *Adolescencias invisibles* (1920) en colaboración con Deibe Fernández Simo.

CAROLINA BORGES-VELOSO

Doctoranda del programa de doctorado en Ciencias de la Educación y del Comportamiento de la Universidade de Vigo, en el que lleva aportado diferentes reflexiones sobre Ética y Educación Social, y Profesionalización de la Educación Social en la Escuela, con artículos de revistas profesionales y científicas, así como en congresos de Pedagogía Social, siendo de destacar el Congreso internacional, realizado en Ourense en 2016, sobre Educación Social y Escuela, (actas 2018).

THE PROFESSIONALIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN SCHOOLS

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

Xosé Manuel CID-FERNÁNDEZ & Carolina BORGES-VELOSO
Universidade de Vigo

Received date: 15.XII.2021

Reviewed date: 20.IV.2022

Accepted date: 24.V.2022

KEYWORDS:

social education;
profession;
school;
professionalization;
employment

ABSTRACT: The formal introduction of Social Education professionals in schools in Spain dates back to 2002 in Extremadura and Castilla-La Mancha. However, social education as a practice and occupation not yet professionalized, anticipating theory and regulation, has already dealt with pupils with school problems since the 1970s, carried out by social services or multidisciplinary teams at the community level. In this article, we analyze the level of professionalization of Social Education in schools from the broad perspective of the universe of school socio-educational action. The analysis is based on the theory of professions and uses the selection of the actors involved in its professionalization as an analytical tool. A qualitative deductive approach is used as a methodological procedure, following the proposals of the Glaserian version of Grounded Theory and the Atlas.ti program. The results indicate that there are de-professionalizing factors such as the fragmentation of the profession, the scarcity of employment, the absence of monopolization, deficient regularization, lack of autonomy of professionals, the assignment of non-educational tasks, and precariousness due to unstable financing, as well as professionalizing factors such as the efficiency of professionals, satisfaction of the educational community, and the activism of professional groups. Depending on the executing entity, three models of socio-educational action in the school can be distinguished. Using a critical empirical nominalism, we can conceptually distinguish two educational realities based on the bond of the agent, the orientation of the activities, the intensity of the intervention, and the professional who performs it.

CONTACT WITH THE AUTHORS

Xosé Manuel Cid Fernández. Universidad de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: xcid@uvigo.es

<p>PALABRAS CLAVE: educación social; profesión; escuela; profesionalización; empleo</p>	<p>RESUMEN: La introducción formal de profesionales de la Educación Social en centros escolares en España se remonta al 2002 de la mano de Extremadura y Castilla-La Mancha. Sin embargo, la educación social como práctica y ocupación aún no profesionalizada, adelantándose a la teoría y a la reglamentación, ya se ocupaba del alumnado con problemáticas escolares desde los años 70, realizada desde los servicios sociales o los equipos multidisciplinares de ámbito comunitario. En este artículo pretendemos analizar el nivel de profesionalización de la Educación Social en los centros escolares desde esta perspectiva amplia del universo de la acción socioeducativa escolar. Para llevar a cabo este cometido, se fundamentó en la teoría de las profesiones empleando como herramienta analítica una selección de los actores implicados en su profesionalización. Se utilizó como procedimiento metodológico un enfoque cualitativo inductivo, siguiendo las propuestas de la versión <i>straussiana</i> de la Teoría Fundamentada y el programa Atlas.ti. Los resultados señalan que existen factores desprofesionalizantes como la fragmentación de la profesión, la exigüidad del empleo, la ausencia de monopolización, una regularización deficiente, falta de autonomía de los profesionales, la asignación de tareas no educativas, la precarización por una financiación inestable, etc. así como factores profesionalizantes como la eficiencia de los profesionales, satisfacción de la comunidad educativa y el activismo de los grupos profesionales. Además se observaron particularidades en función de la entidad ejecutante, lo que nos llevó a distinguir tres modelos de acción socioeducativa en la escuela. Valiéndonos de un nominalismo empírico crítico, hemos realizado una distinción conceptual del campo para describir dos realidades educativas basándonos en el vínculo del agente, la orientación de las actividades, la intensidad de la intervención y el profesional que la desempeña.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: educação social; profissão; escola; profissionalização; emprego</p>	<p>RESUMO: A introdução formal de profissionais de Educação Social nas escolas na Espanha remonta a 2002 na Extremadura e Castilla-La Mancha. No entanto, a educação social como prática e ocupação ainda não profissionalizada, à frente da teoria e das regulamentações, já vem lidando com alunos com problemas escolares desde a década de 1970, realizada por serviços sociais ou equipes multidisciplinares na comunidade. Neste artigo pretendemos analisar o nível de profissionalização da Educação Social nas escolas a partir dessa perspectiva ampla do universo da ação socioeducativa escolar. Para realizar essa tarefa, baseou-se na teoria das profissões utilizando como ferramenta analítica uma seleção dos atores envolvidos em sua profissionalização. A abordagem qualitativa indutiva foi utilizada como procedimento metodológico, seguindo as propostas da versão <i>straussiana</i> da Grounded Theory e do programa Atlas.ti. Os resultados indicam que existem fatores desprofesionalizantes como a fragmentação da profissão, a escassez de emprego, a ausência de monopolização, uma regularização deficiente / má regularização, falta de autonomia dos profissionais, atribuição de tarefas não educativas, precariedade por financiamento instável, etc. além de fatores profissionalizantes como a eficiência dos profissionais, a satisfação da comunidade educativa e o ativismo dos grupos profissionais. Além disso, foram observadas particularidades dependendo da entidade executora, o que nos levou a distinguir três modelos de ação socioeducativa na escola. Utilizando um nominalismo empírico crítico, fizemos uma distinção conceitual do campo para descrever duas realidades educacionais a partir do vínculo do agente, a orientação das atividades, a intensidade da intervenção e o profissional que a realiza.</p>

1. Introduction, justification, and objectives

Like Social Education in particular, the professionalising development of Social Education at school does not follow a linear and equal evolution in the different geographic areas. Programs are developed in territories with different activities and conditions, which somehow determine the programs' professional profile and the result of their professionalisation.

The incorporation of Social Education professionals is conditioned by a set of political-educational decisions, with different levels of responsibility: state, regional, and school. Consequently, Spain does not have a standard collaborative plan between the different administrations at the state level to incorporate Social Education professionals in schools. Instead, isolated actions are carried

out by the various administrative levels and the community framework of each territory.

Roughly speaking, in an attempt to systematise the status of the issue, we could conclude that the incorporation has been carried out, basically, in two ways:

- by *institutionalisation*. The Administration formally assumes and *regulates* incorporation through regional regulations.
- by implementing ad hoc projects by the school and different institutions or associations (public, private, or from the third sector).

The institutional incorporation of Social Education professionals into schools began in Castilla La-Mancha with the Order of June 26, 2002, and the first professionals to join schools were from Extremadura in 2002. However, in the professional development of Social Education, praxis is

ahead of theory and regulations (Caride, 2005; Romans, Petrus & Trilla, 2000). A profession since the 1970s, Social Education has been attending to students with school problems (i.e., absenteeism, school dropout, etc.) mainly through multidisciplinary teams from the community sphere or through social services (Melendro, 2008). These experiences are diverse and subject to local contingencies. Frequently, networking has been the driving force behind these partnerships. Also, social realities have driven the demand, usually for timely local projects with limited space and objectives. Only in some cases have they led to stable projects over time.

In recent years, the existing research on institutionalized school socio-educational action in Spain has increased notably (Bretones, Solé, Meneses, Castillo & Fábregues, 2019; Vila, Cortés, & Martín, 2019; Cabrera & Rosales, 2018; Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez, Rodríguez, 2017; González, Olmos & Serrate, 2016; Ortega & Mohedano, 2011). Most of these works are descriptive-correlational studies of the professionals' functions. They have allowed us to understand the professionals' place in the centres and the details of their incorporation. They also report the impact of professionals' actions and assess the school community. However, after almost 20 years of formal incorporation and many more years of informal collaboration, we consider that there are important gaps:

- There is a lack of official figures on the expansion of Social Education professionals in schools,
- There is a lack of evaluations of the effectiveness of specific projects beyond subjective assessments or descriptions, focusing on quantitative variables to assess their real impact on schools,
- There is a lack of studies focusing on non-institutionalised socio-educational action in schools, social services, and non-profit organisations.

Although there are notable essays and reflections on praxis (Castillo, Paredes & Bou, 2016; Barranco, Díaz & Fernández, 2012; Castro, Malheiro, Rodríguez, 2006), there is a lack of systematic studies such as those in Europe (Speck, 2019; Speck & Jensen, 2014; Kastirke & Holtbrink, 2013; Olk & Speck, 2009; Elsner & Rademacker, 1997).

The aim of this article is to analyse the status and process of the professionalisation of Social Education in schools from this broad perspective of school socio-educational action. Institutionalised and ad hoc projects, that is, external professionals working from other entities in collaboration with

the school, will be considered (Hoyos, Galán & Vilar, 2003; ASEDES, 2007; Pelegrí, Juliá & Mata, 2017; Ballester & Ballester, 2014).

The aim was to determine professionals' conditions, progress, and setbacks, and the effects of their actions, and thus establish the professionalising and deprofessionalising factors, assess their development, and determine whether professionals are being legitimised in this new work scenario.

2. Methodology

We followed the methodological procedure of the *Straussian version* of the grounded theory. This systematic inductive method of data analysis, oriented toward an interpretative description, detects regularities in the data (Strauss & Corbin, 2002). Thus, we are guided by the results of such interpretative analysis in other works (Soriano and Trinidad, 2014) applied to other investigations on Social Education in school (Vila et al., 2019) and on professional socio-educational action with adolescents (Montserrat & Melendro, 2017).

Following the precepts of the grounded theory, the theoretical criterion to explore the effects of the actions of Social Education professionals was the theory of professions and its articulating concepts: occupation-profession, professionalisation-deprofessionalisation, monopolisation, professional field, etc. On the other hand, the system proposed by Sáez & García (2006) was used as an analytical tool, examining the interactions of a selection of the key actors involved in their professionalisation: professionals, State, market and clients, and assessing the resources that each actor contributed to the professionalisation and the consequences of their interactions.

As the approach to professionalisation requires questioning the quantitative and qualitative aspects of the praxis (Sáez, 2003a, p.57), the object of analysis was 32 projects developed in different autonomous communities. We analysed more than 70 documentary sources, coding them according to their content: existing regulations (decrees, agreements), project information (reports, descriptions, job announcements, entities), and effects of the action (investigations, evaluation of results, etc.). All these sources were coded and interpreted through categorisations (incidents, open and axial coding) and triangulation of sources, following the grounded theory procedures, analysing the information with the Atlas.ti software. As quality criteria, we followed the recommendations of theoretical saturation, constant comparative method, adjustment, generality, and suitability of the theoretical interpretation obtained (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006).

Table 1: Projects analysed

Communities and projects	Type I Regulated	Type II Semi-institutionalized Social services	Type III Outsourced Third Sector
Financing and/or execution	<i>Ministries of Education</i>	<i>Social Services-Municipalities</i>	<i>Third sector</i>
ANDALUSIA	Andalusia: Primary and Secondary Orienteering Teams		Mentor Program
ARAGON		PEEE of Zaragoza	
CANARY ISLANDS	ESEC1 and 2: Secondary, Primary and EPA		
CASTILLA LA MANCHA	HEIs		
CATALONIA	USEE/SIEI	Social Commissions; various projects	UEC
	TIS of Quality Plans	ES in Quality Plans	ES in Quality Plans
ESTREMADURA	HEIs		
GALICIA		Labañou Civic Centre; Relate bo roll UMAD Santiago de Compostela; Querote, Coruña Educa Centres	Aleida; Atalia Social ; dorna ; ACLAD: we all count, Aloumiños, Arabías, Mentor
BALEARIC ISLANDS		Several programs to improve coexistence, absenteeism.	Alter Program
		TISOC-TISE in collaboration with Social Services	
MADRID		Absenteeism Prevention Program, IRIS	
NAVARRRE		<i>School Promoter Program</i>	
State	PROA, Technical Teaching Staff Community Services.	Learning Communities	

3. Results

Quantity and quality of employment

The main effects of regularised projects for the professionalisation of Social Education in schools are the creation of a new employment niche suitable for Social Education as an educational practice. However, these posts are not always reserved for qualified Social Education professionals. Although graduates occupy most of the positions, they are not exclusive, and other qualifications have access to the profession, albeit only a minority.

Concerning the quantitative variables, the institutionalised projects are expanding, with a recurring characteristic: they are always initiatives

mediated by the respective Education Departments. However, although a positive evolution can be observed, there are also some shadows. On the one hand, this growth is slow because “institutionalised” projects are a minority. Only three cases could be considered fully institutionalised: Extremadura, Castilla La-Mancha, and Andalusia. The ESEC of the Canary Islands, the Socio-educational Intervention Technicians (TISE) of the Balearic Islands, and the Social Integration Technicians (TIS) of Catalonia are less stable or professionalising institutionalisations, but with common features in their implementation

Moreover, the number of social educators hired in this modality is quite low compared to the total number of schools in the territory. The reason for this is that social educators have not



Figure 1: Conceptual network of the quality and quantity of employment of regulated projects.

been incorporated into all schools on a massive scale. Instead, their status has been reduced to a pre-selection of schools delimited by regulations, subject to schools located in problematic areas or linked to specific “at risk” population groups. Thus, this expansion does not take place despite the positive evaluations of the experiences by the schools and the demands of both the professional associations and the participating educational community.

In fact, there were also some setbacks, as is the case in the Canary Islands, where the ESEC was abolished after its second edition due to the Covid-19 pandemic. This decision contrasts, for example, with the actions undertaken in Germany (Straß, Engels, Hettler, Kunitsch, Heike and De bartolo, 2020), where social education professionals were entrusted with monitoring and supporting students’ learning and well-being at home. Another example is the Balearic Islands, where the TISE programme was abolished shortly after its launch during the cuts of the 2008 economic crisis (like so many other diversity programs). After being reinstated, it has finally been replaced in the 2021-22 academic year by technical teachers of community services (PTSC) (Serra, 2021). People with degrees in Social Education can access PTSC, but it is not exclusive. Although, at the time, the figure of the PTSC was one of the first experiences of institutional social intervention at school,

some studies reveal a basically *school-based intervention model*, which hardly differs from the teaching staff (Ortega & Mohedano, 2011; Terrón *et al.* 2017). However, considering their evaluative function and teaching role, the teaching staff may not be suitable as the sole school socio-educational figure (Borges & Cid, 2019).

There is thus a slow, albeit progressive, trend of incorporating social education professionals into schools through institutionalisation, although with some stagnation and setbacks. This slow progress highlights the absence of a firm commitment by governments to provide stable professionalised school socio-educational action in schools.

For their part, the employment situation of professionals in social services or municipal administrations has a strong local character. The management and development of employment vary depending on the territory where the professionals are located and the level of the administration that finances them, due to the different available economic resources. All these factors have a direct impact on the stability of the projects and the professionals. Thus, we find very volatile programmes, possibly due to deficient financing, which makes it difficult to provide continuity, and also to the versatility of the service, which allows adapting resources and programmes to new needs.

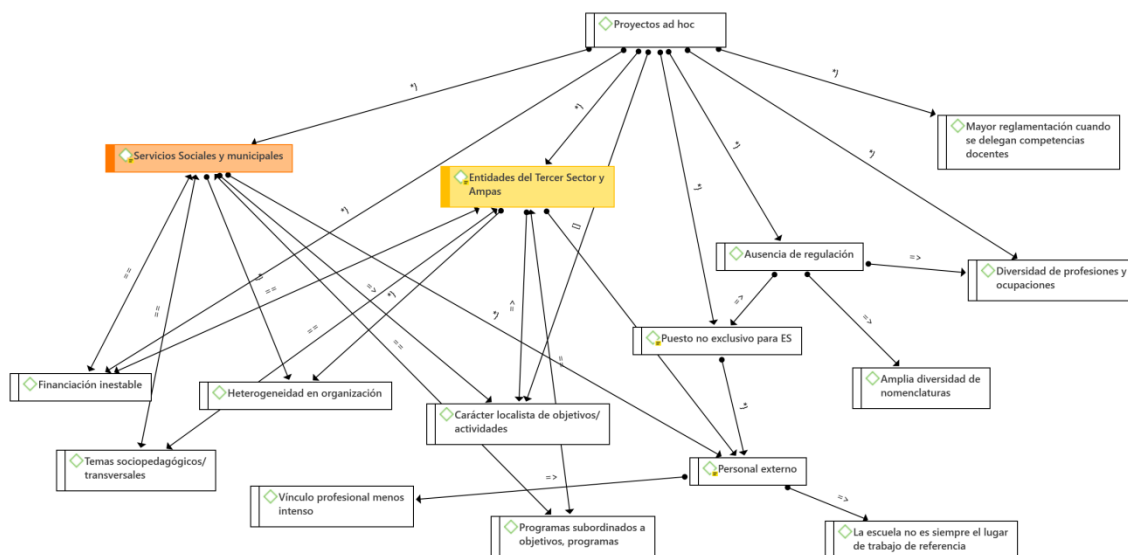


Figure 2: Conceptual network of the quantity and quality of employment in ad hoc projects.

The viability of third-sector projects depends mainly on the subsidies granted by the State through the different administrative levels and the school management teams' willingness to implement these forms of socio-educational action. Indeed, the viability of this type of project depends on the combination of three factors: the availability of funding, the entity that provides it, and the school that accepts it.

The lack of stability in project financing is one of the most relevant problems for the survival and effectiveness of projects, for the following reasons:

- Educational criteria must be adapted to the economic conditions—the date on which the subsidies are released and the timeframe stipulated by the subsidies—, not to the needs arising from the intervention and the objectives to be achieved.
- Funding is intermittent and does not allow for long-term planning.
- The lack of stability in funding affects the professionals' stability, through continuous changes in staff and partial working days (Pelegrí *et al.*, 2017). Temporariness and staff changes do not allow the consolidation of projects or the professional's role in the school.

On the other hand, the professionals' entry into schools is subject to the management teams' decision and not to legal imperatives, so the school sector also modulates the intensity of the intervention. We emphasise that the educational institution can introduce this perspective and the vigour with which it is performed. Thus, the existence of the program and the intensity of the

intervention remain at the discretion of the school and its sensitivity to the socio-educational issue.

The link between legislative and implementing agencies

The regulations stipulated by the respective Education Departments establish a link with the profession which contributes significantly to guaranteeing a preferential position for Social Education as a profession, as well to its stability. In other words, the Education Departments tend to influence the type of professional link established with the school. Regulated programs tend to make the school the place of reference for social educators, as opposed to non-regulated programs, which use external personnel.

In general, and also within the regulated programs (e.g., Andalusia), we observe the following models of approach to socio-educational work depending on the link between the agent and the school:

- on the one hand, there is a tendency to assign a professional to a school (or more than one), in which the school is the place of reference/workplace; work is done *for* and *from* the school,
- on the other hand, there is the model we have called “*socio-educational action teams*”, in which intervention is conceived itinerantly by creating teams that operate in schools that request such action or after offering a catalogue of services through the implementation of targeted programmes. In this case, the professionals are not linked to any school but work in geographically delimited areas, based on the schools' demands, either at the

schools' initiative or that of the professionals/entities.

Externality has its risks: establishing fictitious processes of cooperation (Castillo & Bretones, 2014), in which work is carried out exclusively "on demand" by the teaching staff, when the problem is well-established, and the school is mainly seeking to get rid of a problem (Pelegrí et al., 2017). This situation affects the professional's autonomy and capacity for decision-making negatively.

In the case of *ad hoc* programmes, there may be collaboration agreements between entities. However, a higher level of regulation is observed when the activities concern curricular objectives. For instance, in the case of the UEC and the Alter program, the school delegates teaching to a non-governmental entity. In this case, there is a high degree of supervision of the intervention because school activities are carried out with didactic, assessable, and accreditable content.

Although such regulation creates a normative framework, it is not sufficiently clear. There seem to be several reasons: on the one hand, the

dispersion of the functions in different regulations (Galán, 2008) makes it difficult to have a univocal/unambiguous vision of the tasks entrusted to the professionals. On the other hand, the lack of delimitation of professional functions means that professionals are assigned tasks that are not within their competence (Terrón et. al. 2017; Ortega & Mohedano 2011). There is also the risk of not clarifying the potential professional overlap with other school figures.

Fragmentation of the profession

As in many other fields of work, in Social Education, there is great flexibility in the access to the profession and a great variety of nomenclatures and qualifications to perform similar functions. Each denomination refers to a part of what the profession covers. In addition, the qualification required is different depending on the employer, creating confusion in the labour market, and leading to unnecessary fragmentation of the profession (Sáez 2003a, p.150).

Table 2: Degrees and nomenclatures of the job.

Table 2: Degrees and nomenclatures of the job.			
	Nomenclature	Title	
Institutionalised Programmes	Educator	Extremadura, Castile-La Mancha, Andalusia	Degree Social Education but NOT Exclusive. Access to the profession: Psychopedagogy, Teaching, Psychology, Pedagogy, Social Work and unspecified others.
		Canary Islands ESEC, PROA	Exclusive qualification for registered Social Education professionals
	TISE: Socio-educational intervention technicians		Degree in Social Education and Social Work
	TIS: Social Integration Technician		Social Integration Technicians (Diploma in SE scores but not recruited under this category)
	Educator USEE and SIEI		Non-exclusive Degree in Social Education
<i>ad hoc</i> programmes	Educator or monitor		Educator monitor Sociocultural animator
	Sociocultural mediators school promoters Linguistic agents of Interculturality and cohesion, Technicians/techniques		Social Education, Social Work, Psychology, Psychopedagogy, Pedagogy, Social Integration Technicians, Unspecified Bachelor's Degree, etc.

Despite being a position with an obvious socio-educational nuance called "educator", it can be observed that social education is occupied by professionals with other qualifications. Only in the case of the Canary Islands, through the mediation of the professional collective, does Social Education monopolise this job. There is somewhat more homogeneity within the regularised programmes

because they restrict access qualifications and standardise the nomenclature. These facts highlight the effects on professionalisation when the professional sector controls working conditions (Sáez & Molina, 2006, pp.261-294) and the importance of the Administration's regulation of the profession. The professional association is currently trying to achieve this through the enactment of

a Social Education law that would regulate the profession.

It would be interesting to reflect on the extent to which different responsibilities and skills are required to explain and justify the recruitment of professionals with such different levels of training, as well as the relevance of allowing access to the profession to other qualifications/occupations. While some authors allude to deficiencies in the Administration's knowledge of the the profile of Social Education and Social Integration Technicians (e.g., Castillo & Bretones, 2014), we are more inclined to consider that it involves economic reasons, as the administrations do not have the same contribution (weniger steuergruppe). In this case, the Administration hires by levels and not by professional profiles. This situation does not correspond either to training or acquired training but rather to administrative interests, with negative effects on Social Education, while revealing that there is no explicit demand for the profession by the Administration (Sáez 2003a, p. 147).

The diversity of nomenclatures to designate technically identical jobs makes it difficult to make the professional figure of Social Education at school visible, as it is diluted behind coordinators, technicians, promoters, monitors, and animators, etc. This fragmentation of the profession leads to unnecessary flexibility of access that is detrimental to Social Education professionals, whose employment options are thereby restricted, and their professional specificity is blurred. Hence, reclaiming total educators is important (Sáez 2003a, p. 151).

Properties of Activities

The pedagogical nature of the activities are mainly focused on acting in conflictive situations and dealing with students with some kind of problem. Professionals are also assigned teaching, monitoring or control tasks, or excessively bureaucratic functions. Their role in activities related to the promotion of coexistence stands out (Sierra, Vila, Caparrós & Martín, 2016).

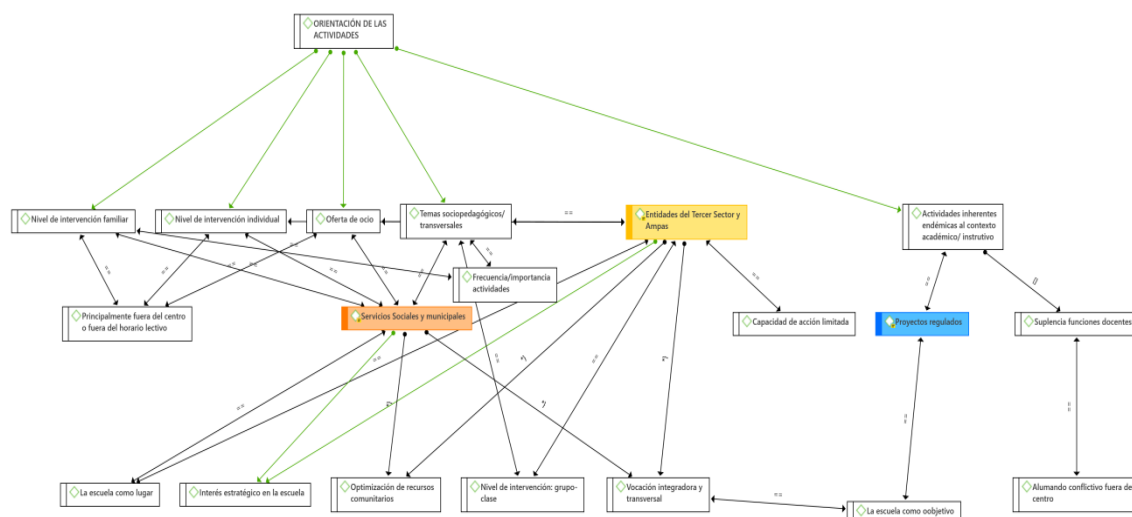


Figure 3: Conceptual network on the orientation of activities and their levels of action.

The following regularities can be seen in the levels of intervention and the time/place in which they place. The socio-educational themes take place at the group-class level, within the school. On the other hand, the level of individual or family intervention takes place mainly outside the school and/or outside school hours. Leisure activities take place outside of school hours.

In regulated programmes, actions tend to be directed toward endemic situations of school life. In other words, activities tend to be more strongly oriented toward the school and the dynamics arising from the instructional relationship between the modes and objectives of school education.

The focus of the *ad hoc* programmes activities is varied. This disparity in the themes usually responds to the specialisation of the entity that performs them. In the case of the activities carried out by social services, the tendency is to perform activities targeting mainly families and students and usually related to individual, family or social problems, but not necessarily attributed to school factors. Although the school is the setting where these asocial behaviours manifest, the interventions are individual (social skills, family intervention, school support, homework support). In this case, a large part of these activities takes place outside the school or outside school hours.

Third sector programmes, on the other hand, deal with socio-educational topics of great importance for children and youth, in many cases, with innovative and attractive themes and methodologies. These programs focus on specialised subjects: drug addiction prevention, emotional education, non-sexist education, leisure activities, extracurricular activities, etc. Except for workshops, they are mainly carried out outside the school or outside school hours, although there may sometimes be individual work both within and outside the school.

This difference in the orientation of the activities, depending on whether they are focused on the school *endemia* or *adjacent issues*, is one of the central categories to articulate our proposal. The

difference consists of looking at the school from two perspectives: either the school is of strategic interest—the school is a *place* where the action occurs (if the actions were to occur in a civic centre or town hall, neither the content nor the methodology would change)—, or the school is a *target*, where the aim is the transformation of the institution.

4. Discussion

Models of school socio-educational action

We found regularities in the different formats depending on the responsible entity. This leads us to consider the existence of three models of school socio-educational action.

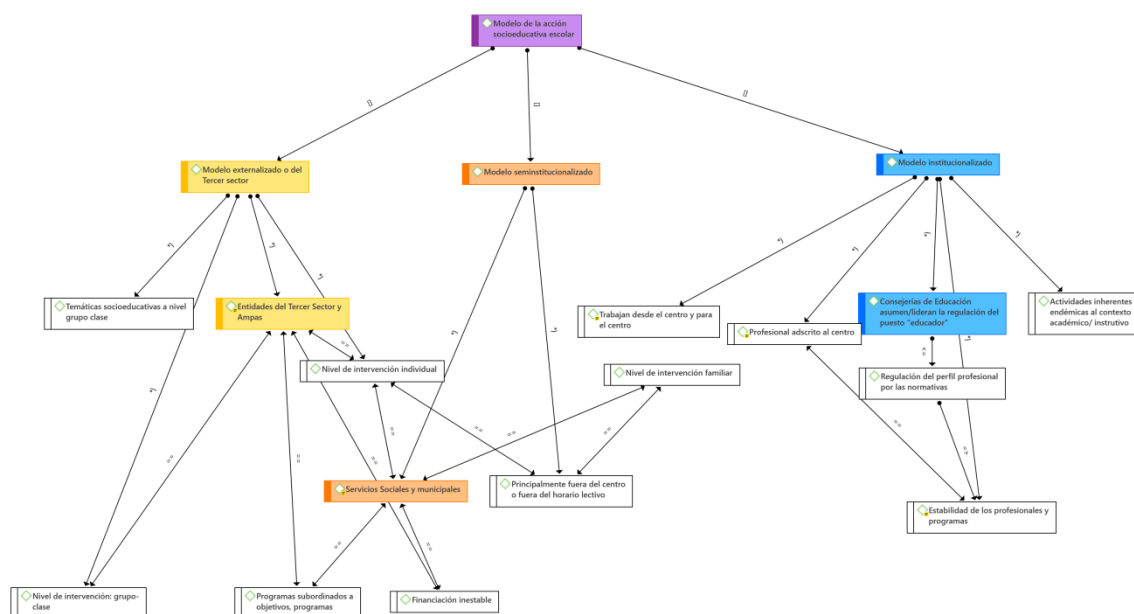


Figure 4: Models of school socio-educational action and their properties.

Model 1: regularisation. This group includes programmes and professionals who are *regulated* through specific rules of the Administration, in this case, mediated by the respective education departments. These departments are responsible for financing the professionals and establishing the guidelines of the programmes. Social educators are attached to the schools; they are part of the educational teams of the academic institution and work *for* the school and *from* the school. The school is their place of reference, without excluding action outside the school or out of school hours. The activities target *endemic* situations to the school dynamics. The projects tend to be more stable, guaranteeing the existence of the professional who performs the socio-educational action in schools with their professional specificity. Regulation offers more stability, both for projects and professionals.

Model 2: Semi-regularized/ Social Services. This group includes projects carried out by the social services and the respective municipal services. In this model, entry is not regulated, but there may be some kind of agreement with regional or autonomous governments. The form in which these projects materialise varies: from coordination with educational teams to *ad hoc* projects of various intensities. However, most of them are related to individual work and attention to some socio-educational problems of students and their families or leisure activities, usually outside the school and/or school hours, except for workshops at the class-group level. The school is not necessarily the professional's reference point as the place of action. Instead, the professional works *for* the school but *not always from* the school or necessarily *during school hours*. Experiences are

usually subordinated to objectives, programmes or people.

Model 3: externalised or the third sector: This model includes all those projects carried out by non-profit entities or third sector organisations, etc. The State mainly finances these projects indirectly through the call for subsidies from different administrations. These programmes are managed by non-governmental entities and carried out mainly by professionals from the social sector (Social Education, Social Work, Social Integration, Pedagogy, Psychology, school promotion, linguistic and intercultural agents...). The professionals collaborate with the school on projects in the different specialisation areas of the social entities they work for, optimising community resources. These professionals are *external*, although they work *for* and *within* the school. The typology of these projects varies, ranging from specific days or collaborations to more intense and prolonged interventions over time. These projects depend on three conditions: funding, the entity that provides

funding, and the school that accepts it. These conditions modulate the entry and the intensity with which the project is carried out. There are no full guarantees of stability. Programmes are usually renewed every academic year and are subject to objectives, projects or target groups. The professionals and their entities show a more comprehensive and integrating vocation, but their capacity is limited because no regulation or norm guarantees their presence in the centres.

Concept proposal

As a result of our analysis, we have made a conceptual distinction between two educational realities that tend to converge to problematise them. We based their elaboration on the following properties: a) intensity of the action, b) time and place of the action, c) orientation of the activities, d) purpose of the activities, e) professional link with the school and f) type of professional who carries it out.

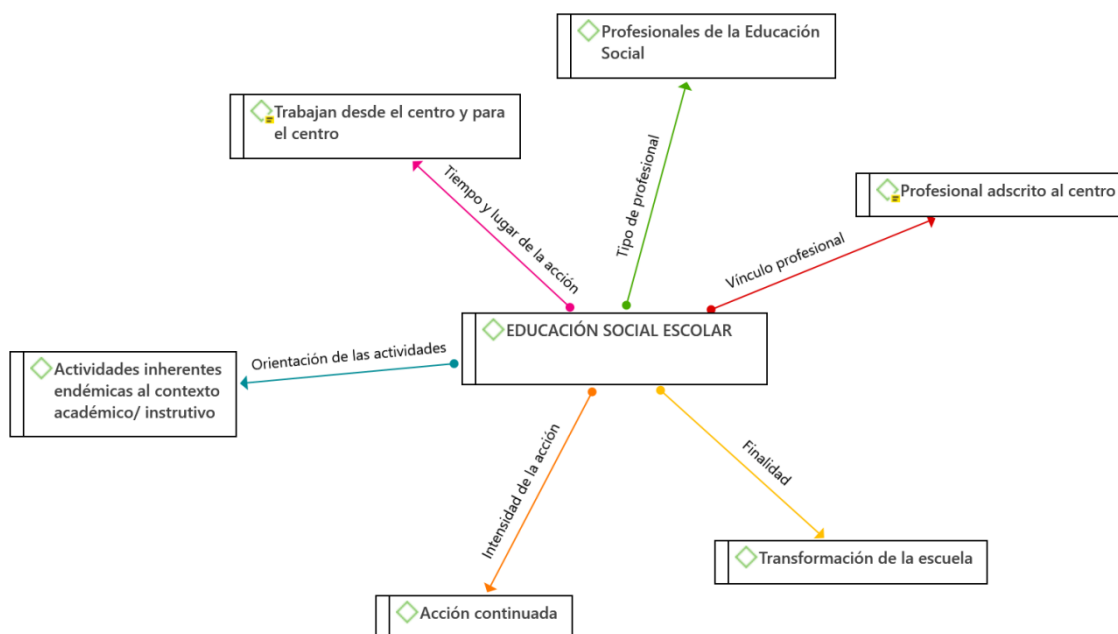


Figure 5: Properties of the concept of Social School Education.

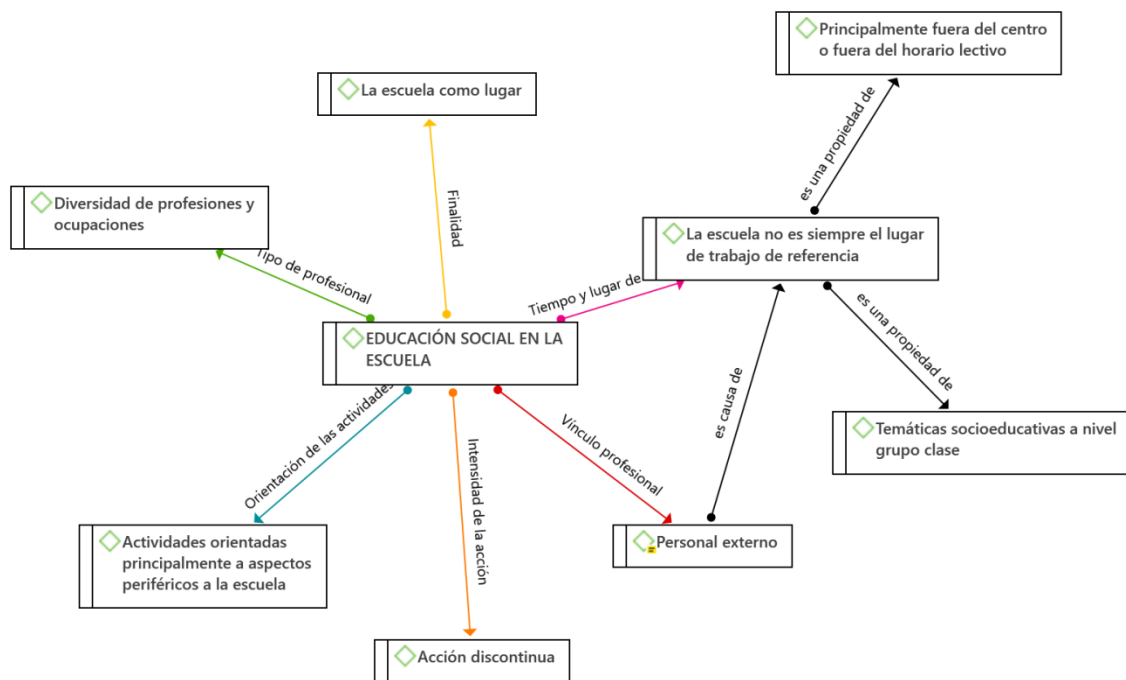


Figure 6: Properties of the concept of Social Education at School.

School Social Education: this is a continuous socio-educational professional action, with staff assigned to the school, working *within* and *for* the school, not excluding interventions outside the school or out of school hours, or with other agents of the educational community. Such actions are *embedded* within the school. An important part of the staff's activities is oriented towards educational processes inherent to the school, part of the dynamics arising from the school organisation, and including other types of activities. The objective is to transform the school as much as possible. School Social Education is carried out by Social Education professionals.

Social Education at School: these are discontinuous or intermittent socio-educational actions carried out by staff external to the school. They usually consist of specific activities, conferences or commemorative days, leisure activities or workshops with the class-group on socio-educational topics relevant to adolescents. The actions are carried out *for* or *in collaboration* with the schools but not within the institution (i.e., counselling, accompaniment, or support for some students or families). The school is conceived as a strategically located *place* in which to perform the action, bringing together the target population in a classroom. Social Education at school is developed by many social professions, including Social Education.

Therefore, all collaborative activities with schools that take place *outside* the school, next

to the school and occasionally *with* the school can be Social Education at school, but not necessarily School Social Education. The former is not a persistent action, not always or not mainly linked to endemic school situations aimed at transforming their dynamics. These are not pure models. We consider them two poles of the same axis that pivot around the above-mentioned properties.

We consider that programmes that are limited to “picking up” students who present difficulties in differentiated activities or itineraries and are limited to an individual approach are inadequate. Such programmes reinforce the school's *status quo* and can become *de facto* segregating interventions with the technical complicity of social educators to eliminate problems (Parcerisa, 2008). They are *stop-gap* solutions that avoid questioning the central problem: students' discomfort and the school's lack of competence in educating students.

5. Conclusions

In general, the deprofessionalising factors affecting Social Education in school are common to the profession. Sáez's (2003b, p. 59) metaphor of the pendulum illustrates the oscillating movements of the profession, which mark the destiny of its professionalisation. If Social Education turns into a specific, non-fragmented professional action, maintaining the educational orientation of its activities, its autonomy and its focus, then it will be legitimised and professionalised. To the extent that Social Education is supported by the State

through the regulation of its presence and functions in school, in its own right and steadily, and professionals are satisfied with their work, then it will be professionalised. Contrariwise, Social Education will be de-professionalised if it is supported by insufficient public policies, and temporary programmes, half-days, and intermittent subsidies make it precarious. It will be de-professionalised if its profile is split into different nomenclatures, or other occupational groups or professions gain access to the profession, the professionals' action is scattered with a multitude of tasks, or it loses its professional specificity because the professionals perform control and surveillance functions, teaching tasks, etc. renouncing the educational nature of their profession.

There are other classifications of the models of socio-educational action in school. One of the most cited is that of López (2013), who, in a lucid exercise of systematisation, stipulated the following order: social educators attached to schools, integrated into municipal social services and specific projects, led by social educators, and financed by municipalities. Although this systematisation is illustrative and accurate, it is not the most suitable for establishing typologies because it mixes units of analysis (contracting entity, professional link with the institution, and type of professional who performs the actions), making it difficult to establish correlations and models.

Another interesting proposal is that of Serrate (2014, p. 143), who categorises three types of lines of action by appealing to the different levels of administration: state, regional and administrative collaboration. This classification provides a broad view of the socio-educational action carried out in schools. In this case, using the same analysis unit, the result is a pattern that presents a better interpretation of reality. However, we believe that our proposal is more precise, as there are no uniform models. Different school socio-educational action programmes with their specificities can coexist in the same territory.

In terms of our conceptual distinction, we find elements that converge with those of Ortega and Mohedano (2011). They defend an *integrated model*, characterised by a strong professional link with the school, where the professionals' presence is complete. Also, the professionals underline their professional specificity in tasks that are differentiated from the teaching and guidance staff's tasks. Other converging ideas on the mission of Social Education in school are to situate the educational dimension all the time and in all spaces of the school (Barranco *et al.*, 2012), to focus from a school perspective (Castillo & Bretones, 2014, p. 157), as an independent professional offer

anchored in school life (Rademacker, 2011), an agent of transformation of the school's organisational structure (Rodrigo & Aguirre-Martín, 2020, p.195), a broad form of cooperation between social services and the school (Bolay, Flad & Gutbrod, 2003, p.9) of co-responsibility (Spies and Potter, 2011), with professionals collaborating with teachers on equal terms (Speck, 2020, p. 112), from a global and collaborative approach, neither clinical nor "expert" (Parcerisa, 2008). Indeed, teaching teams and social education professionals share the general framework of educational objectives (Ortega, 2014, p. 15). Social education and school are elements of the same unit and their differences are their respective professional specificities that must be specified in different tasks, but with a joint mission in a shared institutional space (Borges & Cid, 2019).

We believe that these ideas share the consideration of Social Education as more than a simple addition to activities or a complement to traditional school programming. Instead, we promote a more comprehensive approach, which affects all aspects of school life from the perspective of the educational success of all the students (Gonçalves, 2018, p. 98). However, this is not a uniform position; Vilar (Hoyos *et al.* 2003) considers that Social Education should only work "*alongside the school*", becoming a bridge between the school and the territory, leaving the educational system to solve its problems on its own.

One of the greatest difficulties encountered has been to carry out the research with the lack of available information on the projects and relevant data such as salary, working hours, number of professionals and, above all, objective evaluations of the actions. In addition, the study has the inherent limitation of examining 32 projects. However, we chose depth and representativeness, as opposed to enumeration and superficial description.

It is necessary to go deeper into the models of school socio-educational action, to investigate their potentialities and handicaps from the effects of praxis and how they can be made compatible to offer a holistic education and optimise resources. Some German studies point to better integration and cooperation of professionals when they work from the school institution, but at the cost of losing the intensity of their socio-educational specificity. They also note how professionals' autonomy is reinforced when they work from social services. However, in this case, their relationship with the teaching staff is more distant, and difficulties emerge derived from the assignments from the different institutions, as well as the risk of stigmatisation of the subjects of the action (Speck, 2020; 2006).

It would also be interesting to delve deeper into the proposed definitions and the dimensions we have used to construct them based on the reality of the profession, and verify their suitability

and relevance. Likewise, it would be relevant to reflect on the objective towards which the professional collective, the university and the Administration should work.

Bibliographic references

- ASEDES (2007). *The educator and the social educator in the Spanish State: A concretion of his work in schools*. Retrieved from: https://www.ceespv.org/downloads/ES_Centros_Escolares_ASEDES.pdf
- Ballester, L. & Ballester, M. (2014). Socio-educational network work as a political and technical strategy. The experience of the TISE in the Balearic Islands. *Journal of Social Education*, (18).
- Barranco, R., Diaz, M. & Fernandez, E. (2012). *The social educator in secondary education*. Valencia: Nau llibres.
- Bolay, E., Flad, C., & Gutbrod, H. (2003). *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zu Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband.
- Borges, C. & Cid, X. (2019). Social education and teachers: The school as a common space of intervention. *RES, Journal of Social Education*, (29), 174-193.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M., & Fábregues, S. (2019). What do the educational centres of Catalonia say about the incorporation of educators and social educators in schools and institutes? *Social Education. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (71), 39-59.
- Cabrera, L. & Rosales, C. (2018). *ESEC pilot experience evaluation report*. University of La Laguna. Retrieved from: http://www.educacionsocialcanarias.org/wp-content/uploads/2018/11/INFORME_EVALUACION_ESEC_Noviembre2018-1.pdf
- Caride, J. (2005). *The frontiers of social pedagogy: Scientific and historical perspectives*. Spain: Gedisa.
- Castillo, M & Bretons, E. (2014). *Social and educational action in school contexts*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M., Paredes, L, & Bou, M. (2016). *School and social education. Needs, contexts and experiences*. Barcelona: UOC.
- Castro, M., Malheiro, X. & Rodríguez, X. (Coords.). (2006). *A Escola, meeting point between teachers and social educators?* Galicia: NEG and Cesg.
- Elsner, G. and Rademacker, H. (1997). Sozial Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (37), 183-202.
- Galan, D. (2008). Social educators in secondary education centres in Extremadura. *Social Pedagogy. Interuniversity Magazine*, (15), 57-71.
- Goncalves, D. (2018). Social teachers and educators in search of educational success: an experience of a public school outside the scope of the TEIP Program. In Cid, X., Riveiro, S., Carrera, M., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández, A., Cid, A., Alonso P, & Candia, F. (Coord.) *Social education and school. An analysis of the last decade (2006-2016)* (pp.93-101). Ourense: Nova Escola Galega e Ceesg.
- González, M., Olmos, S., & Serrate, S. (2016). Analysis of the professional practice of the social educator in secondary education centres. *Social Pedagogy. Interuniversity Journal*, 28, 229-243. DOI:10.7179/PsRI_2016.28.17
- Hoyos, F., Galán, D. & Vilar, J. (2003). Between school and social education. *Journal of Social Education*, 32, 19-28.
- Instruction of the General Directorate of Educational Planning, Innovation and Promotion, derived from the Collaboration Agreement between the Ministry of Education and Universities and the Professional College of Educators and Social Educators of the Canary Islands (CEESCAN), for the improvement of the educational system and education social (CEU, 207)
- Andalusian Instructions of the General Directorate of Participation and Educational Innovation which regulates the intervention of the social educator in the educational field. September 17, 2010.
- Instructions from the General Directorate for Organization, Renovation and Centres, which establish the functions and spheres of action of social educators in secondary education centres of the public network dependent on the Ministry of Education, Science and Technology of the Board of Extremadura, October 25, 2002.
- Instructions of the DGOIE, of June 30, 2001, which establish the shared schooling procedure and the transfer of information on the evaluation of the ESO student, between the centres and the UEC.
- Kastirke, N. & Holtbrink, L. (2013). *Evaluation zum Beitrag der Schulsozialarbeit in Dortmund zur Realisierung der Ziele des Bildungs und Teilhabepaketes*. Dortmund: Fachschule.
- Lopez, R. (2013). Educators and social educators in schools in the Spanish State. *BEEF. Journal of Social Education*, (16).

- Melendro, M. (2008). Absenteeism and school failure: Social education as an alternative. *Bordon. Journal of Pedagogy*, 60(4), 65-77. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869>
- Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). What skills and competencies are valued in professionals who work with adolescents at risk of social exclusion? Analysis from socio-educational action. *Education XX1*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Olk, K. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 910-927.
- Order June 26, 2002, by which certain measures contemplated in the Plan for the Improvement of ESO in Castilla-La Mancha are developed. DOCLM, June 26, nº78, p.9874
- Ortega, J. (2014). Social education and teaching: Social educators in educational centres, functions and models. *EDE-TANIA* (45), 11-31.
- Ortega, J. & Mohedano, J. (2011). *School social educators, concept and models. Based on the cases of Castilla y León, Castilla la Mancha and Extremadura*. <https://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Parcerisa, A. (2008). Social education in and with the school institution. *Social Pedagogy. Interuniversity Journal*, (15), 15-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674002>
- Petrus, A. (2004). Social education and school education. *Social Pedagogy. Interuniversity Journal*, (11), 87-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015179005>
- Rademacker, H. (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In Baier, F. Deinet, U. (Eds.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (p.17-44). Opladen: Budrich.
- Resolution of October 16, 2006, of the General Directorate of Human Resources Management, by which a call is made for provisional coverage during the 2006-2007 academic year in social education positions in the educational field. BOJA, December 5, nº 213, p.21.
- Rodrigo, M. & Aguirre-Martin, T. (2020). Social education in postmodern institutionalised educational centres. *Educational Contexts*, (25), 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646> .
- Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2000). *Social educator by profession*. Barcelona: Paidós.
- Saez, J. (2003a). *The professionalisation of social educators. In search of qualifying educational competence*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2003b): Changing conceptions in the construction of Social Pedagogy: Training and professionalisation of social educators. In García, J. (Coord.), *Again, social education* (pp.41-68). Madrid: Dykinson
- Saez, J. & G. Molina, J. (2006). *Social pedagogy: Think Social Education as a profession*. Madrid: Alliance.
- Serra, J. (2021). Educació will have one hundred social counselors in the centres. *Last minute*. Retrieved from <https://www.ultimahora.es/noticias/local/2021/07/09/1282443/educacion-baleares-centros-contaran-cien-orientadores-sociales.html>
- Serrate, S (2014). *The professional action of the social educator in the educational system*. (Doctoral thesis). Education Faculty. University of Salamanca. Salamanca.
- Sierra, J.,Vila, E. S., Caparros, E., & Martin, W. M. (2016). Role and functions of social educators in Andalusian educational centres. Analysis and reflections. *Complutense Journal of Education*, 28, (2), 479 - 495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Soriano, R. & Trinidad, A. (2014). The application of criteria of the Grounded Theory in the documentary analysis: The Spanish legal and normative texts in the matter of foreigners. *EMPIRE. Journal of Social Science Methodology*, (28), 157-182. DOI:10.5944/empirical.28.12125
- Speck, K. (2019): Wirkungsforschung in der Schulsozialarbeit. In U. Begemann (Ed.), *Wirkungsforschung zur Kinder- und Jugendhilfe*, (pp. 149-164). Weinheim: Beltz.
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. Munich: UTB.
- Speck, K. & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. *DDS-Die Deutsche Schule*, 106 (1), 9-29.
- Speck, K.(2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit, Konzepte, rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: Springer.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: vs.
- Strauss and Corbin, (2002). *Basis of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. University of Antioquia.
- Straß, U., Engels, S., Hettler, I., Kunitsch, L. Heike, W., & De Bartolo, C. (2020). *Dokumentation zum Austausch von Erfahrungen und der Gestaltung der Schulsozialarbeit in BaWü während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie*. KVJS. Retrieved from: <https://www.netzwerk-schulsozialarbeit.de/cms/docman-default/sonstige/33-dokumentation-schuso-corona-8-4-2020/file>

- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. & Rodríguez, R. (2017). Inclusive intercultural education. Functions of social educators in educational institutions. *Social Pedagogy. Interuniversity Journal* (29), 25-40. DOI:10.7179/PSRI_2017.29.02.
- Travería, X., Pelegrí, X. & Mata, A., (2017). The participation of social professionals in educational centres. Encounters and disagreements. In J. Garreta (Coord.), *Families and schools. Discourses and practices on participation in school* (pp. 185-210). Madrid: Pyramid.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Grounded Theory "Grounded Theory". Building theory through interpretational analysis*. Madrid: CIS.
- Vila, E., Cortes, P. & Martín, V.(2019). The educators and social educators in the educational centres of Andalusia: Profile and professional development. *REICE. Ibero- American Journal on Quality, Efficiency and Change in Education*, 18(1), 47-64. doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003

HOW TO CITE THE ARTICLE

Cid-Fernández, X. M. & Borges-Veloso, C. A. (2022). The professionalization of social education in school. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 127-141. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.09

AUTHOR'S ADDRESS

XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ. Universidade de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: xcid@uvigo.es

CAROLINA BORGES-VELOSO. Universidade de Vigo. Facultad de Educación y Trabajo Social, Campus Universitario As Lagoas, s/n. CP 32004 Orense. E-mail: lacborges9@hotmail.com

ACADEMIC PROFILE

XOSÉ MANUEL CID-FERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-7470-1737>

Professor at the University of Vigo. Currently Professor and Dean of the Faculty of Education and Social Work. Coordinator of Education and Behavioural Sciences at the University of Vigo. Long research career in History of Education in Galicia, and in socio-educational fields, being the director of 18 doctoral theses and author of articles, chapters and books in these fields, including *Adolescencias invisibles* (1920) in collaboration with Deibe Fernández Simo.

CAROLINA BORGES-VELOSO

<https://orcid.org/0000-0002-9333-9286>

Doctoral candidate in the PhD programme in Education and Behavioral Sciences at the University of Vigo. Her research focuses on Ethics and Social Education and Professionalization of Social Education in Schools, with articles in professional and scientific journals as well as presentations at congresses on Social Pedagogy, like the International Congress on Social Education and School, held in Ourense in 2016, (proceedings 2018).

**STRUCTURAL AND CULTURAL STRATEGIES IN BUILDING
SOCIAL, ECONOMIC, AND ECOLOGICAL RESILIENCE
TOWARDS AN INDEPENDENT SOCIETY**
**ESTRATEGIAS ESTRUCTURALES Y CULTURALES EN LA CONSTRUCCIÓN
DE RESILIENCIA SOCIAL, ECONÓMICA Y ECOLÓGICA HACIA
UNA SOCIEDAD INDEPENDIENTE**
**ESTRATÉGIAS ESTRUTURAIIS E CULTURAIIS NA CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA
SOCIAL, ECONÓMICA E ECOLÓGICA PARA UMA SOCIEDADE INDEPENDENTE**

Muhammad ARSYAD, PERIBADI & La Ode MONTO
University Kendari Indonesia

Received date: 13.II.2022
Reviewed date: 27.V.2022
Accepted date: 07.IV.2022

KEYWORDS:

structural strategy;
cultural strategy;
building social
resilience;
economic resilience;
environment
resilience;
independent
societies

ABSTRACT: This study outlines structural and cultural strategies to build social, economic, and ecological resilience in independent societies. Independent communities are defined by social and economic resilience and ecological support. Socioeconomic and ecological resilience can be achieved through the efforts of the structural and cultural strategies of the government and the people concerned. The research method uses quantitative descriptive mixed research studies and case studies. The research of the case study was conducted in one of the independent villages, which took place eclectically. Quantitative descriptive and case studies complement each other. The results showed that an independent society is a society that is able to meet and maintain social and economic needs and maintain ecology in a sustainable manner. Such independence and survivability can be achieved through structural and cultural strategies. Structural strategy by revitalizing and functioning structural institutions. And its cultural strategy involves all elements of society and pays attention to cultural aspects in every stage of development. The implementation of structural strategies has given rise to social, economic and ecological resilience toward an independent society. Community independence and resilience are supported by the fulfilment of the dimensions of Health, Education, social capital and healthy and comfortable settlements, and economic and ecological dimensions. Based on this, the results of this study contribute to building an independent society in the form of social, economic, and ecological resilience.

CONTACT WITH THE AUTHORS

Muhammad Arsyad. Address housing lecturers Halu Oleo University Block E. 12 Kendari Indonesia. Email adresse: arsyad1965@gmail.com

<p>PALABRAS CLAVE: estrategia estructural; estrategia cultural; construcción de resiliencia social; resiliencia económica; resiliencia ambiental; sociedades independientes</p>	<p>RESUMEN: Este estudio describe estrategias estructurales y culturales para construir resiliencia social, económica y ecológica en sociedades independientes. Las comunidades independientes se definen por la resiliencia social y económica y el apoyo ecológico. La resiliencia socioeconómica y ecológica puede lograrse a través de los esfuerzos de las estrategias estructurales y culturales del gobierno y las personas interesadas. El método de investigación utiliza estudios de investigación mixtos descriptivos cuantitativos y estudios de casos. La investigación del estudio de caso se llevó a cabo en una de las aldeas independientes, que tuvo lugar eclécticamente. Los estudios cuantitativos descriptivos y de caso se complementan entre sí. Los resultados mostraron que una sociedad independiente es una sociedad que es capaz de satisfacer y mantener las necesidades sociales y económicas y mantener la ecología de una manera sostenible. Tal independencia y capacidad de supervivencia pueden lograrse a través de estrategias estructurales y culturales. Estrategia estructural mediante la revitalización y el funcionamiento de las instituciones estructurales. Y su estrategia cultural involucra a todos los elementos de la sociedad y presta atención a los aspectos culturales en cada etapa del desarrollo. La implementación de estrategias estructurales ha dado lugar a la resiliencia social, económica y ecológica hacia una sociedad independiente. La independencia y la resiliencia de la comunidad están respaldadas por el cumplimiento de las dimensiones de salud, educación, capital social y asentamientos saludables y cómodos, y dimensiones económicas y ecológicas. En base a esto, los resultados de este estudio contribuyen a construir una sociedad independiente en forma de resiliencia social, económica y ecológica.</p>
<p>PALVRAS-CHAVE: estrategia estrutural; estrategia cultural; construção da resiliência social; resiliência económica; resiliência do ambiente; sociedades independentes</p>	<p>RESUMO: Este estudo traça estratégias estruturais e culturais para construir resiliência social, económica e ecológica em sociedades independentes. As comunidades independentes são definidas pela resiliência social e económica e pelo apoio ecológico. A resiliência socioeconómica e ecológica pode ser alcançada através dos esforços das estratégias estruturais e culturais do governo e das pessoas em causa. O método de investigação utiliza estudos de investigação mistos quantitativos descritivos e estudos de caso. A investigação do estudo de caso foi realizada numa das aldeias independentes, que teve lugar eclécticamente. Estudos quantitativos descritivos e de caso complementam-se mutuamente. Os resultados mostraram que uma sociedade independente é uma sociedade capaz de satisfazer e manter as necessidades sociais e económicas e manter a ecologia de forma sustentável. Essa independência e sobrevivência podem ser alcançadas através de estratégias estruturais e culturais. Estratégia estrutural, revitalizando e funcionando as instituições estruturais. E a sua estratégia cultural envolve todos os elementos da sociedade e presta atenção aos aspetos culturais em todas as fases do desenvolvimento. A implementação de estratégias estruturais deu origem a resiliência social, económica e ecológica para uma sociedade independente. A independência e a resiliência comunitárias são apoiadas pelo cumprimento das dimensões da Saúde, Educação, capital social e assentamentos saudáveis e confortáveis, e dimensões económicas e ecológicas. Com base nisto, os resultados deste estudo contribuem para a construção de uma sociedade independente sob a forma de resiliência social, económica e ecológica.</p>

A. Introduction

An independent community is a society that has the ability to meet the needs of all citizens in a sustainable manner. The existence of independent communities is determined by social and economic resilience and maintained and sustainable ecological support. Therefore, to bathe society requires the development of social, economic, and ecological resilience, and the development of such resilience requires structural and cultural strategies. Structural strategy through functionalization, restructuring of community development planning and implementing institutions. And cultural strategies in the form of awareness about the orientation of advanced and independent cultures to society.

Self-reliance is a necessity of all civil society. Civil society consists of families and individuals, and it also has an orientation of independence. Civil society in an institutional context is

influenced by domestic governments and institutional actors (Meyer *et al.*, 2020). And the characteristics of civil society are regional participation and integration as well as various institutions of national and international organizations. (Reinold, 2019). Independent society has similar meanings to civil society. Civil society is characterized by the role of various elements of society and cooperation through organizations (Faizin *et al.*, 2019). Independent societies are able to undertake sustainable development and maintain collective energy and technological innovation in preserving ecology by investing in renewable energy (Maturó *et al.*, 2021). Independent societies are characterized by the cooperation of government actors and civil society organizations. They work together to build sustainable development (Schierup *et al.*, 2018). An independent society is analogous to a company. Society as a company is important to adhere to the values and be responsible for overcoming problems (Janang *et al.*, 2020). The

strength of domestic civil society in the process and stage of policy implementation lies in social movements and professional and religious associations (Smith, 2019). Independent communities can also be referred to as independent communities by upholding the values of trust in service (Theron & Pelsler, 2020), and the independent community is educated, has psychological independence, maintains daily life, engages in various social activities. (Higuchi & Liyanage, 2019).

An independent society is the hope of all citizens of various professions and social strata without exception, and where every activity is social and its economy is influenced by their respective cultures and levels of intelligence. This reality has been proven that the results achieved in professional life, where the results of the work achieved are influenced by independence and culture, in addition to intellectual intelligence/emotional/spiritual (Putri & Wirawati, 2020). Independent societies are characterized by the ability to meet primary and secondary needs. Policy alternatives are to design learning-based innovations and development strategies through policies from commodity exports by developing industrial investments, accompanied by agricultural development and agroindustry (Lundvall & Lema, 2014). Independent societies have the ability to stand on their own feet, characterized by social, economic, and environmental resilience. Civilization collapses over global environmental threats and climate change, such as extreme weather that challenges people's resilience; socioeconomic realities prove that community and environmental interactions, where livelihoods are disrupted, are so vulnerable to change that they lead to increased understanding of risks and increased adaptive capacity that can provide opportunities to innovate (Endfield, 2012). Sustainable economic development is determined by economic resilience through socioeconomic, economic growth, the natural environment, and technological innovation (Yu *et al.*, 2018).

However, the reality is that not all societies can be independent, including families or individuals who do not have the ability to meet their primary needs. This is due to the absence of social capital support as part of social integration, even with low fertility rates, family breakdown, and social disintegration effects (Jo *et al.*, 2020). The existence of natural disasters due to human hands also contributes to vulnerability, efforts to reduce it by increasing system resilience, social resilience, infrastructure resilience, and the natural environment, including urban resilience as a key factor toward social, ecological, and infrastructure resilience (Žilėnienė, 2014). As the disease spreads easily,

the daily social resistance to its control measures spreads through discourse in the media, but the political practice of the authority structure is institutionally regulated so that it can control it and overcome social resistance (Wilkinson & Fairhead, 2017). The state, in this case, is represented by the government and has not been able to bathe all its citizens. Governments and citizens need to formulate innovation policies and strategies through the agricultural industry; it is done to adapt and compete in terms of economic resilience development (Lundvall & Lema, 2014). Disappointment from the citizens of the community can lead to suicidal behaviour. Such behaviour results from the interaction of complex factors, including biological, psychological, social, cultural, and natural environment factors. Therefore, arrangements are needed to communicate complex reciprocal relationships between factors related to suicide (Thompson *et al.*, 2020). The state and government have not been able to create a coordinated and integrated development that is equitable and equitable for each of its citizens in meeting primary needs, let alone secondary needs. Development without coordination and an integrated strategy will give birth to inequality; therefore, the development of the agricultural sector coordinated with the city through symbiotic development strategies and symbiotic development strategies has been able to overcome the integration of symbiotic units, optimization of symbiotic interfaces, selection of symbiotic modes and development of symbiotic environments (Shuting *et al.*, 2019). Some people have not been able to stand alone; besides that, there are still conditions of disharmony and social disintegration, low employment, and economic opportunities, as well as damage to the natural environment and the covid 19 pandemic that caused a reaction from the citizens. Such as the public's reaction to the Ebola epidemic in the form of acts of violence or daily resistance to repeated outbreak control measures followed, undermining public health efforts to contain the crisis (Wilkinson & Fairhead, 2017). Acute threats from the COVID-19 pandemic include social disorders such as financial insecurity, parenting burdens, and stress due to confinement that ultimately threaten the welfare of children and families in the community (Prime *et al.*, 2020). There have been family splits in developed countries followed by declining levels of individual health, leading to social disintegration (Jo *et al.*, 2020). That a number of individual and social factors contribute to the difficulty of social integration, especially the complexity of language barriers and closed social environments (H. Li, 2020). Similarly, aggressive resistance to Ebola control efforts

is due to suspicions of mercenary use and violations of burial habits (Claude *et al.*, 2019). So far, the structural and cultural strategies implemented have not revealed their effectiveness in achieving community independence. But empirically, it has been established in 81 countries during the period 1996-2016 that the interaction between countries' Comparative Advantage Following (CAF) development strategies and Aid for Trade (AFT) interventions resulted in higher rates of structural change in production, a higher number of AFT flows helping to promote structural changes in production in countries that have adopted CAF development strategies (Gnangnon, 2020)

Therefore, it is important to analyze the effectiveness of the application of structural and cultural strategies to form community independence. The application of the interaction between comparative advantage following (CAF) development strategies and Aid for Trade (AFT) interventions has changed structurally in production (Gnangnon, 2020). Structural strategies with ecotourism have had both positive and negative impacts on ecotourism, and this shows that the development of ecotourism has a dilemmatic character. However, this strategy is promising in the process of increasing capacity more broadly (Koens *et al.*, 2009). Thus, in devising a structural strategy of economic development, innovation and learning-based development strategies are needed relating to the realities of society (Lundvall & Lema, 2014). In addition, effective cultural strategies are needed to support structural strategies in shaping community independence. The influence of cultural strategies must be adjusted between cultural tendencies for community development through multicultural strategy approaches (Shen, 2020). In a multicultural society accompanied by differences in power and status at the level of macro and micro institutions, cultural strategies are carried out by communicating differences in values and identities so that each member of society is encouraged by intercultural attitudes to be understood. The effectiveness of implementing cultural strategies requires integration into territorial marketing strategies as resources that reinforce the value of goals and society (Campillo-Alhama & Martínez-Sala, 2019). Effectiveness of implementing culturally oriented strategies to support communities by participating in various cultural barriers in the development of rural indigenous peoples (Schill & Caxaj, 2019).

The main objective of the study is to uncover the effectiveness of structural strategies by central and local governments, regulation, and community empowerment oriented towards social, economic, and environmental resilience. Social, ecological

and infrastructure resilience occurs through the interaction of various elements (social, psychological, physical, structural, environmental, etc.). Resilient areas are defined by the synergy of resilient communities, resilient infrastructure, and resilient environments as well (Žile`niene`, 2014). Social and environmental resilience is urgently needed because social (human) and ecological (biophysical) subsystems are interdependent, and resilience itself is concerned with changes in complex multilevel systems, thus requiring adaptive management in addressing the uncertainties of change through a shared learning approach (Berkes, 2017). Economic resilience can be done through local industrial development strategies accompanied by the development of differential potential, such as skills (Kitsos *et al.*, 2019). Regional economic resilience is determined by local governance arrangements and the ability to innovate and diversify the economy (L. Li *et al.*, 2019).

The conceptual framework in this study starts from the implementation of structural and cultural strategies. Structural strategy through functionalization, restructuring of community development planning and implementing institutions. And cultural strategies in the form of awareness about the orientation of advanced and independent cultures to society. This strategy is carried out to build social resilience (social resilience index) and economic (economic resilience index) and is supported by a maintained and sustainable ecological ecology (ecological resilience index). The success of such resilience development is a key and important aspect of an independent society

Based on the framework of the aforementioned concepts, a hypothesis can be drawn up that the more independent society is, the higher the social and economic resilience and the more maintained and sustainable its ecology. A structural and cultural strategy of the community is needed to build resilience and independent societies. The study used a quantitative descriptive mixed research study and a case study. The case study research was carried out in one of the independent villages that took place eclectically, where the selection of the research site considered its location and ecological aspects influenced by urban activities. The districts where this study was located had 336 villages; 53 villages, or 15.77%, were independent villages or independent communities (South Konawe Village Community Development office, 2021).

B. Design of Research

Studies in the research process are developed *mixed research* through quantitative descriptive studies and qualitative studies, using descriptive

type case studies that take place cross-sectional. Quantitative data is used to calculate the score of the village building index, including the Index of social, economic, and ecological/environmental resilience. The quantitative data is combined with qualitative data in the form of interview results from elements of village communities that have been able to be certified independent villages. This research was conducted in Lambusa village of Konda subdistrict of South Konawe District of Indonesia. The selection of the location is based on its success in holding the title of the independent Village. The districts where this study was located had 336 villages, 53 villages or 15.77% were independent villages or independent communities, and the highest number of independent villages in the South Konawe district (South Konawe Village Community Development office, 2021). Data analysis based on the formulation of the Building Village Index strategy consists of (1) Social Resilience Index, (2) Economic Resilience Index, and (3) Ecological Resilience Index. As a formulation. Each dimension is constructed from a series of variables, and each variable comes from an indicator device. Each indicator has a score of 0 to 5; the higher the score, the more it has a positive meaning. The Total Score indicator is converted into an index with a value of 0-1. $Y = \frac{\text{Total Score}}{\text{Maximum Value (X)}}$ $Y = \text{Index component consisting of: Social Resilience Index, Economical Resilience Index and Ecological Resilience Index}$ $X = \text{Indicator (X)}$ In this case, $\frac{1}{3}$ (Social Resilience Index + Economic Resilience Index + Ecological Resilience Index) denotes the Social Resilience Index of 38 Indicators $\times 5 = 190$; Economic Resilience Index as many as 12 Indicators $\times 5 = 60$; and ecological resilience index of 4 indicators $\times 5 = 20$. The results of the Index determine the status of independent villages/independent communities.

C. Result and Discussion

The results of the study are outlined in the application of cultural strategies and cultural strategies. Structural and cultural strategies are implemented by the central and regional governments together with all elements of society. Both strategies are geared toward building social, economic, and ecological resilience. The use of village index analysis builds through social resilience index, economic resilience index, and ecological resilience index, it can be obtained results that determine the predicate of independent villages / independent communities. Here is a description of the application of structural and cultural strategies in building social, economic, and ecological resilience toward an independent society.

Implementation of the structural strategy

The results showed that structural strategies by the central government through regulation-making in organizing and measuring the achievements of community development gradually, ranging from communities that are very lagging, lagging behind, developing, advanced, and independent, while local governments have carried out community development in their regions without discrimination through community empowerment oriented to social, economic and environmental resilience. The structural strategy carried out is to revitalize and re-enable the structural institutions of local governments as a coordination team for Regional Poverty Reduction, which is covered by central government regulations (presidential regulation number 5 of 2010 and regulation of the minister of state number 42 of 2010, has demonstrated political will by carrying out its duties through the realization of participatory planning and empowerment programs in the community, so as to achieve the program objectives of the program). Poverty alleviation towards an independent society. The regional poverty alleviation coordination team develops regional poverty reduction strategies, reviews and enables all work tools and partners, conducts studies on various poverty issues, integrates multisectoral roles at the regional level and, intensifies stakeholder participation at the community level, engages representatives of the poor themselves in the process of identifying eligible and highly deserving poor people, develop programs to strengthen the institutional capacity of the community.

Structural strategies through planning and regulation in organizing and strengthening the institutional capacity of the community are gradually carried out through community empowerment oriented to social, economic, and environmental resilience, revitalization and re-functionalization of structural institutions of government authority, functionalization of work tools that integrate multisectoral roles of stakeholder participation and involve all elements of society. National planning relies on this type of infrastructure through a deep-rooted traditional paradigm that, in line with ecological/environmental demands, has reduced risks in the agricultural sector of society (Lafuente *et al.*, 2020). Structural strategies through increasing institutional capacity in protecting animals, plants, and public health while promoting trade, seeking export market opportunities and anticipating unexpected events, monitoring, reporting, and taking responsive steps to local and global challenges that support food production and

trade (Adamchick & Perez, 2020). Of course, do not forget the efforts of psychological education in fostering and improving family health through participatory approach models (Zoladl *et al.*, 2020). In addition, religion is needed as a bridge to social integration because religion has a function in an integrated social process (Conner, 2019). Another structural strategy is to encourage the birth of innovators capable of solving rare mobility problems, declining social interaction, demographics, and rural and urban bottom-up-based digital gaps (Zerrer & Sept 2020). However, no less important in implementing structural strategies is the participatory budgeting aspects of every element of citizens through participatory democratic models, proximity democracy, participatory modernization, multi-stakeholder participation, neo-corporatism, and community development that can help understand socio-political and ideological dynamics (Röcke *et al.*, 2020).

The next structural effort is the preparation and application of social institutions that have been reconstructed into rural institutions that are able to act as agents of social change to overcome problems in their respective environments, such as Community Empowerment Institutions. Establish a planning working group tasked with coordinating and facilitating the formulation of poverty alleviation strategies and policies and facilitating the synchronization process with the Medium-Term Development Plan, coordinating poverty alleviation priority policies and programs in the Local Government Work Plan, synchronizing poverty alleviation programs between sectors and between centers and regions, facilitating the development of appropriate regional poverty reduction programs. With regional characteristics and potential, as well as monitoring and evaluating the implementation of poverty alleviation policies. Establish an institutional working group tasked with providing facility support in the framework of the implementation of poverty alleviation programs. Establish a funding working group tasked with providing budgeting support for poverty alleviation programs. And structural strategy by involving stakeholders from various professional circles both from universities, non-governmental institutions, and activists and from community leaders, especially poor community leaders themselves. Stakeholders not only discussed in depth various strategies for the implementation of development programs but also at any time involved in monitoring and evaluation of various programs, but the implementation of development by the government and the community was directed to provide social and economic infrastructure supported by ecological conservation

efforts, as a result of an interview with the village head of Lambusa Konda Subdistrict as follows.

"I think all village heads feel happy if the area achieves the title as independent Village. However, it is also undeniable that in addition to requiring improved performance to increase the predicate of his Village from up Village to independent Village, also the Village Head and his apparatus basically also feel anxious if they bear the title of independent Village. Therefore, if it has become an Independent Village, then we must maximally regulate the process of government and development independently and independently. That is, the attention and intake of funds from the local government is no longer maximal, so the village apparatus must fight alone to maintain the status of the Village (Interview with Rojikin, August 27, 2021).

Structural efforts by the apparatus, especially in rural areas, in bathing its people. The strategy carried out by them is directed to continue to maintain and maintain their predicate as an independent village. Based on the aforementioned description, it can be emphasized that the structural strategy of the government in planning and implementing development has achieved the development of a developed and independent society. The orientation of development planning and implementation is on social, economic resilience and environmental carrying capacity in a sustainable manner. Any planning and implementation of independent community development, integrating multisectoral roles at the regional level and intensifying stakeholder participation at the community level, involving representatives of all levels of society in developing programs to strengthen the institutional capacity of the community. The implementation of structural strategies has given rise to social, economic and ecological resilience toward an independent society. Community independence and resilience are supported by the fulfilment of the dimensions of Health, Education, social capital and healthy and comfortable settlements, and economic and ecological dimensions.

Therefore, every strategy implemented is always oriented to maximize the implementation of government and the development process independently. Similarly, the provision of social and economic infrastructure is supported by ecological conservation efforts. Development strategies become the basis for managing rural areas by paying attention to the changing dynamics of local communities and treating state-based nature conservation initiatives in terms of local resistance and unbalanced power relations using planning theory (Hidle, 2019). Major concerns need to be made in addressing ecological and social welfare issues through integrated planning with

all rural areas so as to achieve sustainable community welfare (Khan *et al.*, 2020). And another structural effort is to train individuals and communities to anticipate the onset of their difficulties, especially with regard to economic and social integration through, including the involvement of nation-states and organizations in creating an open climate (H. Li, 2020). In addition, it needs a circular economic strategy by reusing vacant locations and revitalizing the environment that can provide opportunities in the pursuit of community welfare (Foster, 2020).

Implementation of Cultural Strategy

The results showed that cultural strategies in the form of public awareness of advanced and independent cultural orientation based on the culture of each ethnic family, so that it is organized and maintained socioeconomic life, through the synthetic process of organizing development planning deliberations with social institutions. *Kalosara* local culture in the *Tolaki* community. The existence of local *Kalosara* culture as a social capital, a round and modern sacred object made of rattan, seems to be real and still very trusted sanctity and sanctity by the people of the tribe (*Tolaki/Mekongga*) in Konawe Regency, South Indonesia, in the formulation of a participatory development strategy based on local culture *Kalosara*. Against the development of rural areas with various program planning in it, which has been called development planning deliberation. The strategy of organizing development planning deliberations based on local culture *Kalosara* is one of the strategic steps to develop an integrated village development program. In this context, the process of organizing development planning deliberations as an integral part of modern planning is integrated and synergized with traditional planning called *Meobu-obu*, which means sitting in an inner circle negotiating all issues together.

The existence of social capital as a pearl of life in rural communities in the past and even to the present seems to have undergone shifts and changes in social values and norms with various consequences the logical. But *Kalosara*, as a sacred object that is round and blind and made of rattan, looks real and is still very believed sacredness and sacredness by the residents of the *Tolaki/Mekongga* in the mainland region of Southeast Sulawesi Province of Indonesia. Almost all rural areas in South Konawe Regency that the research team comprehensively reviewed found symptoms of shifting values and social norms vitally today. Therefore, the Research Team offers a formulation of *kalosara* culture-based participatory development strategy towards rural

development with various program planning in it, which has been called development planning deliberation (Chart).

Discourse on the functionalization of *Kalosara* local cultural values that are so sacred in the mind and conscience of ethnic *Tolaki/Mekongga* into the development program, it is widely suspected that various development programs organized by involving *osara* institution and institutional *software* can take place smoothly, safely and aspiration. The reason the existence of *Kalosara* as a sacred object packaged in the form of customary ceremony in the middle of the opening of development planning deliberation is not the spirit and work ethic of the community. But at the same time, prevent the behaviour of the irregularities of the apparatus and anticipate public lies as is commonly shown by the government apparatus so far. Therefore, it is necessary to provide space for civil society to negotiate in the realm of policy-making related to government and sustainable development (Sénit, 2020). Sustainable development is carried out through rural development strategies. Rural development means doing local development by means of local capacity building and conducting external relations (Hidle, 2019).

Kalosara social institutions and villages that can be utilized structurally functionally in development planning deliberations at the *Okambo* level led by *Toono Motua*, at the *Otobu* level, which are each led by *Pu'utobu*, and at the *Lipu* and *Wonua* levels are led or initiated by *Sapati* and *Mokole*. Everything can be synergized with indigenous social institutions and institutions that exist at all levels of local government. *Kalosara*, as a *value power* that is still strongly believed by locals, is an internal motivation that contains the power of self-control and social control to run the wheels of government with various development programs toward an independent society. The cultural competence of servants can improve service by using symbolic movement strategies, thus giving rise to commitment to building partnerships so that service goals can be easily achieved. Activities that are characterized by cultural competence link the acceptance of the framework and the safety of the culture itself (Schill & Caxaj, 2019). Similarly, in building entrepreneurship, cultural services are needed, especially in anticipating labor market challenges and goods in accordance with the location of the business (Murzyn-Kupisz & Działek, 2019). And it turns out that external cultural strategies, as institutional manifestations of differences in power and status, require communication techniques so that there is a mutual understanding drive to be relevant to their identity values (Simic', 2020). Culture can be a tool that fosters loyalty and the power of modernization to enhance development (Gerits, 2019)

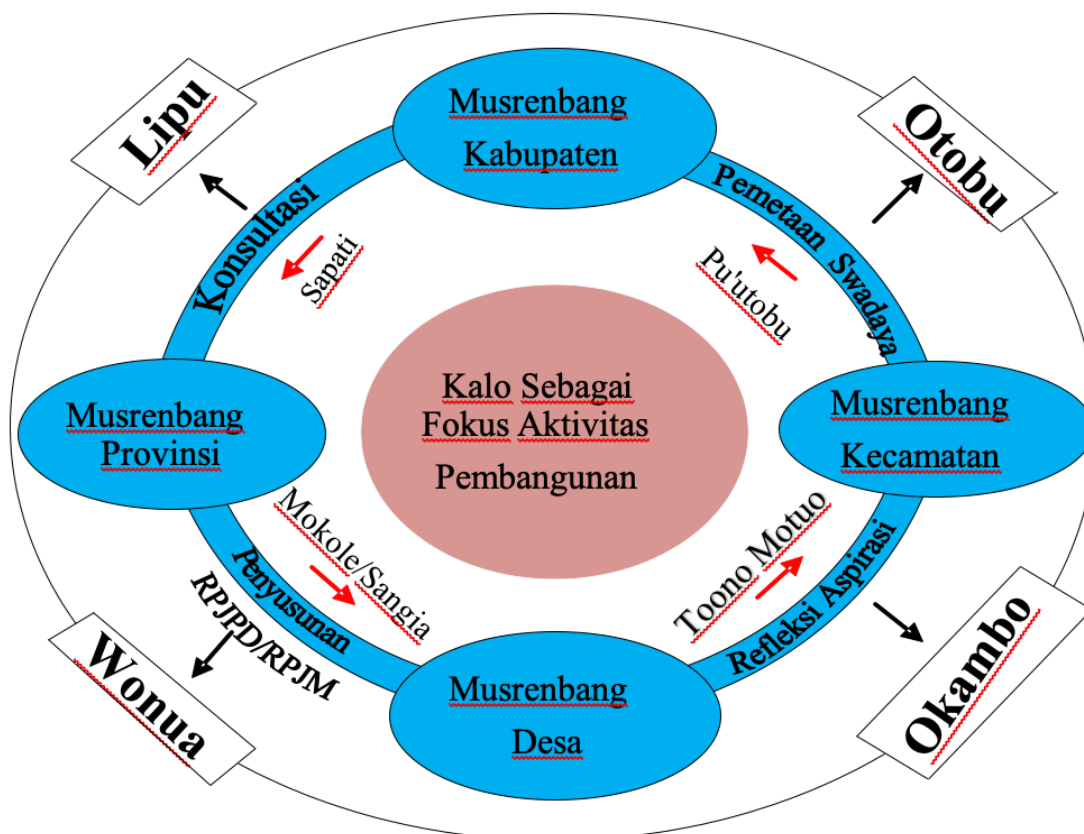


Chart. Synthetic Process of Implementation of Development Planning Deliberation with Kalosara Culture in The Rejeki Society.

Image caption:

1. Musrenbang: Development Planning Deliberations
2. RPJM: Medium-Term Development Plan
3. Lipu: Region/country
4. Otobu: Region
5. Okambo: Village
6. Wonua: Territory of regional head of power
7. Sapati: regional leader/regional head
8. Pu'utobu: Customary head of sub-district
9. Toono Mutuo: Respected public figure
10. Mokole/Sangia: King/regent/governor
11. Kalosara: A circle-shaped sacral object made of rattan as a unifying symbol

Social, economic, and ecological resilience

Community independence on aspects of health dimensions of social resilience with indicators of health services, health empowerment and health insurance, education dimension with indicators of access to primary and secondary education, access to non-formal education and access to

knowledge, social capital dimension with indicators of social solidarity, tolerance, security, social welfare, and settlement dimension with indicators of access to clean water, sanitation, access to electricity and access to information and information. All types of services on the aspect of social resilience supported by 38 indicators are available and easily accessible.

Table 1. Analysis of Independent Village Indicators in the context of Social Resilience		
No.	Dimensions of Health	point
1	Travel Time to Health Infrastructure < 30 Minutes	5
2	Available Midwife Health Workers	5
3	Available Doctor's Health Workers	5
4	Other Health Workers Available	5
5	Access to the village health centre and integrated service centre	5
6	Integrated service centre activity level	5
7	Social security service agency membership level	5
	Sum	35
	Dimensions of Education	
1	Access to Elementary school < 3 Kilometers	5
2	Access to junior high school Education < 6 Kilometers	5
3	Access to high school Education <6 Kilometers	5
4	Illiteracy Activities	5
5	Early childhood education activities	5
6	Community learning Activities center	5
7	Access to course center/skills	5
8	Village Community Reading Park	5
	Sum	40
	Social Capital Dimension	
1	Gotong Royong Village Habits	5
2	There Are Unpaid Open Public Spaces in the Village	5
3	Availability of Sports Facilities	5
4	There is a sports group.	5
5	The Villagers are made up of several Tribes and Ethnicities	5
6	Everyday People Use Different Languages	5
7	Diversity of Religions	5
8	Residents build neighborhood security center	5
9	Security system	5
10	Level of Criminality	5

No.	Dimensions of Health	point
11	Conflict Level	5
12	Conflict Resolution Efforts	5
13	Excellent School Access	5
14	There are People with Social Welfare	5
15	There is a suicide society.	5
	Sum	75
	Settlement Dimensions	
1	Have a decent source of drinking water	5
2	Access residents to bathe and wash	5
3	The majority of the population has latrines.	5
4	There is a landfill.	5
5	The majority of villages have electricity.	5
6	Residents have cell phones and strong signals.	5
7	There is a local, national and international television	5
8	There is internet access	5
	Sum	40
Data Source: Identification Results in Lambusa Village Area, 2021.		

Creating social resilience means activating various components in society. The concept of social resilience structure, among others, is rules, resources, and power relations (Dagdeviren *et al.*, 2020). Regulations relating to social resilience are needed to build the resilience of unemployed young people. The government is establishing a public service that can help build the motivation and ambition of young people to find jobs (Assmann *et al.*, 2021). Stakeholders and policymakers go hand in hand with people's perceptions. Social resilience requires a good relationship between government and society. The relationship of cooperation is realized by understanding the perceptions and expectations of the community and then followed up by the government (Larimian *et al.*, 2020). The social resilience of the communities is done by empowering women and village officials. Empowerment is in the form of education and skills training of household industry business groups. These business groups can utilize the local social capital of rural communities (Rupita,

2020). Social resilience is determined by the ability to independently meet primary commodities. The local economic and social system is a considerable adaptive capacity and social resilience (Argent, 2021)

Social resilience is determined by resilience factors in the region as an integral system of social resilience, ecological and infrastructure environment, or resilient communities due to their resilient environment and infrastructure (Žilėnienė, 2014). Events such as climate and extreme weather or other crises can increase opportunities for people to learn, innovate, and adapt to an independent society (Pretorius *et al.*, 2021). Policy interventions toward individual-based societies and rationality restore democratization and give birth to professional societies (Muñoz Arce & Pantazis, 2019). Bathing societies mean reducing unhealthy risks to the majority and minority relationships by reducing discrimination and social resistance (Factor *et al.*, 2013).

No	Economic Dimensions	Point
1	Economic activities of more than one population	5
2	Access to trade Centers such as Shops and Markets	5
3	There is a trade sector.	5
4	There are Food Stores, Hotels, and lodging	5
5	There is a post office and logistics.	5
6	Availability of General Banking Institutions	5
7	Availability of people's credit agency	5
8	People's Access to Credit	5
9	Available people's economic institutions	5
10	The road can be traversed by vehicles	5
11	Village Road Quality (Asphalt, gravel, Hardening)	5
12	There is a mode of public transportation.	5
	Sum	60

Data Source: Identification Results in Lambusa Village Area, the Year 2021.

Aspects of economic resilience with indicators of production diversity, available trade centres, distribution/logistics access, access to financial institutions, economic institutions, and regional openness. This aspect is also available and provides opportunities for all citizens to meet their primary and secondary needs supported by 12 key indicators. Innovation in the agricultural sector can lead to food security towards sustainable resilience (Volkov *et al.*, 2021). The economic resilience of rural communities has dependent relationships with the agricultural sector and social capital, except for crime and political participation that negatively affect the economy of the community (Hennebry, 2020). Internal and external factors of the regional economy determine the economic resilience of the community, as well as economic openness, export market dynamics, and sectoral composition can affect economic resilience (Pretorius *et al.*, 2021). Improving the agricultural and industrial sectors is something that can increase the economic resilience of the community (Morkunas *et al.*, 2018). Potential factors that drive skill differential resilience performance, controlling regional heterogeneity toward complex economic

growth (Kitsos *et al.*, 2019). Economic resilience means the ability to adapt and innovate accompanied by policy-making for the lasting future of community development (Stognief *et al.*, 2019). Economic resilience and economic vulnerability interact with each other in determining the risk of imminent harm in society; therefore, it takes an economist to avoid harm (Noy & Yonson, 2018) (Table 3).

And the dimension of the ecological resilience aspect is environmental quality, with indicators that no water, soil, air pollution, and no rivers are exposed to sewage. This aspect is oriented towards sustainability and environmental sustainability so that it has the carrying capacity to the aspect of socioeconomic resilience in a sustainable manner, including disaster anticipation supported by four main indicators. In this dimension, the results of the study show that waste management goes hand in hand with its utilization for the development of fish cultivation (fish feed), cattle ranching (cow feed), and silkworm cultivation development media, as a result of interviews with field fisheries extension officers from the following marine and fisheries services.

Table 3. Independent Village Indicator Analysis in An Ecological Context

No	Ecological Dimensions	Point
1	Whether or not there is water, soil, or air pollution	5
2	There are rivers affected by waste.	5
3	Natural Disaster Events	5
4	Disaster Management Efforts	5
	Sum	20

Data Source: Identification Results in Lambusa Village Area, the Year 2021.

Processing plant *Tahu* and *Tempe*, Which is very much pursued by the community in Lambusa Village, has severely polluted the surrounding environment, thus disrupting the comfort of local people’s lives. However, from 2020 until now, ecological pollution can be overcome by developing fish and silkworm cultivation programs that utilize tofu waste and pulp tempeh. Therefore, how great the benefits of this program as assistance from the South Konawe District Fisheries Office. In addition, I myself also cooperated with several farmers by providing capital to buy fish seeds so that they could grow following the pilot demonstration. (Results of an interview with Tri Dani, September 12, 2021).

Dimensions of potential disaster proneness and emergency response with indicators of floods, landslides, and forest fires, as well as efforts/actions against potential natural disasters in the form of disaster response, evacuation routes, early warning, and availability of disaster management equipment. Humans and the environment are interconnected and influence ecological change globally, so collaborative approaches and adaptive management are needed (Berkes, 2017). Society needs an environmental justice movement through the involvement of urban civil and intellectual communities that act as leaders, fostering local and global levels, and the idea of environmental justice requires the adoption of social justice (Shah *et al.*, 2021). Human civilization is associated with changes in the global environment and climate; the interaction between the environment and society results in an increased understanding of risks and an increase in adaptive capacity (Endfield, 2012). Ecological resilience is increasing biodiversity resilience and ecological function. The best thing to do is management based on large spatial scale ecological resilience and through collaborative cross-sector partnerships (Beller *et al.*, 2019). Another effort is to engineer and adapt to change. Promote social-ecological resilience

to a changing world. Creating new norms for social-ecological resilience (Garmestani *et al.*, 2019).

Rural Independent Society

The existence of an independent Village must be able to meet all kinds of needs by doing maximum management of all potentials of the Social, economic, and ecological resilience index to realize the welfare of the community in a sustainable manner. One Village whose community is already independent is Lambusa village, South Konawe District, South Konawe Regency, Southeast Sulawesi, Indonesia, which has achieved the title of independent and can meet its needs independently, so it no longer relies on government assistance. Even if given assistance, then only simultaneously or as a stimulant in boosting the development of village independence. Independence is indicated where all components in it establish good communication and cooperation, have a healthy administrative system and system of government, good community economy, sufficient source of income, high community work ethic, and skills and expertise that can be healthy. The results showed that: (1) The Social Resilience Index of 179 was sourced from health observations as many as 34 points, educational observations as many as 34 points, social capital observation results as many as 73 points, and settlement observations as many as 38 points; (2) Economic Resilience Index by 46 points; and (3) Environmental Resilience Index by 17 points. Thus, (1). $179/190 = 0.94$; (2) $46/60 = 0.76$; and (3) $17/20 = 0.85$. That is, based on the formulation of the building village index is $1/3$ (Social Resilience Index + Economic Resilience Index + Ecological Resilience Index) or $1/3$ ($0.94 + 0.76 + 0.85$) = $1/3$ (2.55) = 0.85 points which overall shows that the existence of Lambusa Village Konda Subdistrict belongs to independent Village. Every individual, including an independent society, needs professional skills (Martin *et al.*, 2009). An independent

society has a need for educated and experienced resources to do every job professionally (Haga *et al.*, 2021). Preservation and sustainability of the independence of rural communities through non-agricultural retail. Shops in the Village are used as a place of social interaction between retailers and buyers who are mutually beneficial (Sarkar & Kundu, 2019). A collaborative independent society between oversight and business that balances mission and commerce. Collaborate Flexibly and adapt to each other to ensure business sustainability and community goals. At the time of collaboration, it needs to utilize the collective strength and expertise of partners with capable, agile, and entrepreneurial staff (Segers *et al.*, 2020).

D. Conclusion

Strategic in building socioeconomic resilience and environment of developed and independent rural areas is through structural efforts. Structural efforts by revitalizing and functionalizing structural institutions. Structural institutions that work specifically in the framework of empowerment, including all stakeholders and rural development actors. They are required to understand and implement the stages of social, economic, and environmental

development simultaneously. At the same time, the cultural strategy is an effort that begins during the process of organizing development planning deliberations. Participatory development planning involves all levels of society, in synergy with social institutions and adapted to the ethnic culture of each Village. In addition, the local government began to take steps to revitalize and re-functionalize structural institutions of Cooperative Institutions and Village Owned Enterprises. These institutions can become social interaction media and economic life sources of independent rural communities. The implementation of rural development is organized with integrity, and full responsibility, also so that rural social institutions will be able to have the capacity in the context of social power, political power (political power/bargaining position), and psychological ability (psychological strength) to fight for the aspirations of independent rural communities. Community independence and resilience are supported by the fulfilment of the dimensions of Health, Education, social capital and healthy and comfortable settlements, and economic and ecological dimensions. Based on this, the results of this study contribute to building an independent society in the form of social, economic, and ecological resilience.

References

- Adamchick, J., & Perez, A. M. (2020). Choosing awareness over fear: Risk analysis and free trade support global food security. *Global Food Security*, 26(April), 100445. <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2020.100445>
- Argent, N. (2021). Adaptive capacities and social resilience on Kangaroo Island: Beyond the staples trap. *Geographical Research*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12469>
- Assmann, M. L., Tolgensbakk, I., Vedeler, J. S., & Bøhler, K. K. (2021). Public employment services: Building social resilience in youth? *Social Policy and Administration*, 55(4). <https://doi.org/10.1111/spol.12649>
- Beller, E. E., Spotswood, E. N., Robinson, A. H., Anderson, M. G., Higgs, E. S., Hobbs, R. J., Suding, K. N., Zavaleta, E. S., Letitia Grenier, J., & Grossinger, R. M. (2019). Building Ecological Resilience in Highly Modified Landscapes. *BioScience*, 69(1). <https://doi.org/10.1093/biosci/biy117>
- Berkes, F. (2017). Environmental governance for the anthropocene? Social-ecological systems, resilience, and collaborative learning. *Sustainability (Switzerland)*, 9(7). <https://doi.org/10.3390/su9071232>
- Campillo-Alhama, C., & Martínez-Sala, A. M. (2019). Events 2.0 in the transmedia branding strategy of world cultural heritage sites. *Profesional de La Informacion*, 28(5), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.09>
- Claude, K. M., Underschultz, J., & Hawkes, M. T. (2019). Social resistance drives persistent transmission of Ebola virus disease in Eastern Democratic Republic of Congo: A mixed-methods study. *PLoS ONE*, 14(9), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223104>
- Conner, N. (2019). Religion And The Social Integration Of Migrants In Dublin, Ireland. *Geographical Review*, 109(1), 27-46. <https://doi.org/10.1111/gere.12295>
- Dagdeviren, H., Capucha, L., Calado, A., Donoghue, M., & Estêvão, P. (2020). Structural Foundations of Social Resilience. *Social Policy and Society*, 19(4). <https://doi.org/10.1017/S1474746420000032>
- Endfield, G. H. (2012). The resilience and adaptive capacity of social-environmental systems in colonial Mexico. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(10), 3676-3681. <https://doi.org/10.1073/pnas.1114831109>

- Factor, R., Williams, D. R., & Kawachi, I. (2013). Social resistance framework for understanding high-risk behavior among nondominant minorities: Preliminary evidence. *American Journal of Public Health, 103*(12), 2245–2251. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301212>
- Faizin, T., Hatta, M., & Abdullah, A. (2019). Tastaifi Communication Strategy in the Development of Madani Community. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) : Humanities and Social Sciences, 2*(2). <https://doi.org/10.33258/birci.v2i2.260>
- Fathalipour, M., Selamat, A., & Jung, J. J. (2014). Ontology-based, process-oriented, and society-independent agent system for cloud computing. *International Journal of Distributed Sensor Networks, 2014*. <https://doi.org/10.1155/2014/689650>
- Foster, G. (2020). Circular economy strategies for adaptive reuse of cultural heritage buildings to reduce environmental impacts. *Resources, Conservation and Recycling, 152*(October 2019), 104507. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104507>
- Garmestani, A., Craig, R. K., Gilissen, H. K., McDonald, J., Soininen, N., van Doorn-Hoekveld, W. J., & van Rijswijk, H. F. M. W. (2019). The Role of Social-Ecological Resilience in Coastal Zone Management: A Comparative Law Approach to Three Coastal Nations. *Frontiers in Ecology and Evolution, 7*. <https://doi.org/10.3389/fevo.2019.00410>
- Gerits, F. (2019). The postcolonial cultural transaction: rethinking the Guinea crisis within the French cultural strategy for Africa, 1958–60. *Cold War History, 19*(4), 493–509. <https://doi.org/10.1080/14682745.2019.1576170>
- Gnangnon, S. K. (2020). Comparative Advantage Following (CAF) development strategy, Aid for Trade flows and structural change in production. *Journal of Economic Structures, 9*(1), 1–29. <https://doi.org/10.1186/s40008-020-0177-8>
- Haga, S. B., Mills, R., Moaddeb, J., Liu, Y., & Voora, D. (2021). Independent community pharmacists' experience in offering pharmacogenetic testing. *Pharmacogenomics and Personalized Medicine, 14*, 877–886. <https://doi.org/10.2147/PGPM.S314972>
- Hennebry, B. (2020). The determinants of economic resilience in rural regions. An examination of the Portuguese case. *Miscellanea Geographica, 24*(1), 24–29. <https://doi.org/10.2478/mgrsd-2020-0001>
- Hidle, K. (2019). How national parks change a rural municipality's development strategies – The Skjåk case, Norway. *Journal of Rural Studies, 72*(January), 174–185. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.001>
- Higuchi, M., & Liyanage, C. (2019). Factors Affecting Quality of Life Among Independent Community-Dwelling Senior Citizens in Sri Lanka: A Narrative Study. *Asian Journal of Social Science Studies, 4*(1). <https://doi.org/10.20849/ajsss.v4i1.554>
- Janang, J. S., Joseph, C., & Said, R. (2020). Corporate governance and corporate social responsibility society disclosure: The application of legitimacy theory. *International Journal of Business and Society, 21*(2).
- Jo, E. B., Kwon, R. H., & Jung, M. (2020). Contextual effects of social integration and disintegration on health status: Evidence from South Korea. *BMC Public Health, 20*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09077-7>
- Khan, J., Hildingsson, R., & Garting, L. (2020). Sustainable welfare in Swedish cities: Challenges of eco-social integration in urban sustainability governance. *Sustainability (Switzerland), 12*(1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su12010383>
- Kitsos, A., Carrascal-Incera, A., & Ortega-Argilés, R. (2019). The role of embeddedness on regional economic resilience: Evidence from the UK. *Sustainability (Switzerland), 11*(14). <https://doi.org/10.3390/su11143800>
- Koens, J. F., Dieperink, C., & Miranda, M. (2009). Ecotourism as a development strategy: Experiences from Costa Rica. *Environment, Development and Sustainability, 11*(6), 1225–1237. <https://doi.org/10.1007/s10668-009-9214-3>
- Lafuente, R., Ganuza, E., & Paneque, P. (2020). Social resistance to the hydrological transition in southern Spain: Public support for the building of new reservoirs. *Resources, 9*(3). <https://doi.org/10.3390/resources9030022>
- Larimian, T., Sadeghi, A., Palaiologou, G., & Schmidt, R. (2020). Neighbourhood Social Resilience (NSR): Definition, conceptualization, and measurement scale development. *Sustainability (Switzerland), 12*(16). <https://doi.org/10.3390/SU12166363>
- Li, H. (2020). How to retain global talent? Economic and social integration of Chinese students in Finland. *Sustainability (Switzerland), 12*(10). <https://doi.org/10.3390/su12104161>
- Li, L., Zhang, P., & Li, X. (2019). Regional economic resilience of the old industrial bases in China-A case study of Liaoning Province. *Sustainability (Switzerland), 11*(3), 8–11. <https://doi.org/10.3390/su11030723>
- Lundvall, B. Å., & Lema, R. (2014). Growth and structural change in Africa: Development strategies for the learning economy. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development, 6*(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/20421338.2014.979660>
- Martin, K. S., McPherson, T. B., Fontane, P. E., Berry, T., Chereson, R., & Bilger, R. (2009). Independent community pharmacists' perspectives on compounding in contemporary pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education, 73*(3). <https://doi.org/10.5688/aj730354>
- Maturo, A., Petrucci, A., Forzano, C., Giuzio, G. F., Buonomano, A., & Athienitis, A. (2021). Design and environmental sustainability assessment of energy-independent communities: The case study of a livestock farm in the North of Italy. *Energy Reports, xxxx*. <https://doi.org/10.1016/j.egy.2021.05.080>

- Meyer, M., Moder, C., Neumayr, M., & Vandor, P. (2020). Civil Society and Its Institutional Context in CEE. *Voluntas*, 31(4). <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00106-7>
- Morkūnas, M., Volkov, A., & Paziienza, P. (2018). How resistant is the agricultural sector? Economic resilience exploited. *Economics and Sociology*, 11(3), 321-332. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2018/11-3/19>
- Muñoz Arce, G., & Pantazis, C. (2019). Social exclusion, neoliberalism and resistance: The role of social workers in implementing social policies in Chile. *Critical Social Policy*, 39(1), 127-146. <https://doi.org/10.1177/0261018318766509>
- Murzyn-Kupisz, M., & Działek, J. (2019). Economic and spatial strategies of artists as cultural entrepreneurs. *Quaestiones Geographicae*, 38(4), 29-47. <https://doi.org/10.2478/quageo-2019-0037>
- Noy, I., & Yonson, R. (2018). Economic vulnerability and resilience to natural hazards: A survey of concepts and measurements. *Sustainability (Switzerland)*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/su10082850>
- Pretorius, O., Drewes, E., Aswegen, M. van, & Malan, G. (2021). A policy approach towards achieving regional economic resilience in developing countries: Evidence from the sadc. *Sustainability (Switzerland)*, 13(5), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su13052674>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Putri, I. G. A. M. A. D., & Wirawati, N. G. P. (2020). Influence of Intellectual/Emotional/Spiritual Intelligence, Independence, and Tri Hita Karana on Auditor Performance. *Jurnal Ilmiah Akuntansi Dan Bisnis*, 15(1), 85. <https://doi.org/10.24843/jiab.2020.v15.i01.p08>
- Reinold, T. (2019). Civil society participation in regional integration in Africa: A comparative analysis of ECOWAS, SADC, and the EAC. *South African Journal of International Affairs*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/10220461.2019.1595127>
- Röcke, A., Herzberg, C., Allegretti, G., & Sintomer, Y. (2020). Transnational Models of Citizen Participation: The Case of Participatory Budgeting. *Journal of Deliberative Democracy*, 8(2). <https://doi.org/10.16997/jdd.141>
- Rupita, R.-. (2020). COMMUNITY EMPOWERMENT AS A FORM OF COMMUNITY SOCIAL RESILIENCE FACING THE IMPACT OF COVID-19. *Sosiohumaniora*, 22(3). <https://doi.org/10.24198/sosiohumaniora.v22i3.29727>
- Sarkar, D. N., & Kundu, K. (2019). The role of independent retailers in sustaining rural society: a study in rural India. *Rural Society*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/10371656.2019.1572310>
- Schierup, C. U., Likić-Brborić, B., Wise, R. D., & Toksöz, G. (2018). Migration, civil society and global governance: an introduction to the special issue. In *Globalizations* (Vol. 15, Issue 6). <https://doi.org/10.1080/14747731.2018.1503840>
- Schill, K., & Caxaj, S. (2019). Cultural safety strategies for rural Indigenous palliative care: A scoping review. *BMC Palliative Care*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12904-019-0404-y>
- Segers, M., Rubinstein, B., FitzGerald, L., & Vance, A. (2020). GeoScienceWorld: A case study in non-profit collaboration to drive sustainability and growth for independent societies. *Learned Publishing*, 33(1). <https://doi.org/10.1002/leap.1276>
- Sénit, C. A. (2020). Leaving no one behind? The influence of civil society participation on the Sustainable Development Goals. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 38(4). <https://doi.org/10.1177/2399654419884330>
- Shah, E., Vos, J., Veldwisch, G. J., Boelens, R., & Duarte-Abadía, B. (2021). Environmental justice movements in globalizing networks: a critical discussion on social resistance against large dams. *Journal of Peasant Studies*, 48(5), 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/03066150.2019.1669566>
- Shen, Y. (2020). Discussion on Cultural Strategy and World's Pluralistic Music Education. *Arts Studies and Criticism*, 1(3), 163-165. <https://doi.org/10.32629/asc.v1i3.210>
- Shuting, L., Hong, L., & Qing, Y. (2019). A symbiotic development strategy for farm areas and townships in Heilongjiang, China. *International Review for Spatial Planning and Sustainable Development*, 7(1), 66-82. <https://doi.org/10.14246/IRSPSD.7.1.66>
- Simić, L. (2020). The relevance of eu external cultural synergies: The external action strategy and institutional intercultural attitudes. *Management (Croatia)*, 25(Special Issue), 11-28. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.25.s.3>
- Smith, S. L. (2019). Factoring civil society actors into health policy processes in low- And middle-income countries: A review of research articles, 2007-16. *Health Policy and Planning*, 34(1). <https://doi.org/10.1093/heapol/czy109>
- Stognief, N., Walk, P., Schöttker, O., & Oei, P. Y. (2019). Economic Resilience of German Lignite regions in transition. *Sustainability (Switzerland)*, 11(21), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su11215991>
- Theron, E., & Pelsler, A. (2020). Trust in independent community pharmacies: Do employee-related factors matter? *Health SA Gesondheid*, 25, 1-10. <https://doi.org/10.4102/hsag.v25i0.1344>
- Thompson, L. H., Lang, J. J., Olibris, B., Gauthier-Beaupré, A., Cook, H., Gillies, D., & Orpana, H. (2020). Participatory model building for suicide prevention in Canada. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13033-020-00359-6>
- Volkov, A., Žičkienė, A., Morkunas, M., Baležentis, T., Ribašauskienė, E., & Streimikiene, D. (2021). A multi-criteria approach for assessing the economic resilience of agriculture: The case of Lithuania. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13042370>

- Wilkinson, A., & Fairhead, J. (2017). Comparison of social resistance to Ebola response in Sierra Leone and Guinea suggests explanations lie in political configurations not culture. *Critical Public Health*, 27(1), 14-27. <https://doi.org/10.1080/09581596.2016.1252034>
- Yu, H., Liu, Y., Liu, C., & Fan, F. (2018). Spatiotemporal variation and inequality in china's economic resilience across cities and urban agglomerations. *Sustainability (Switzerland)*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/su10124754>
- Zerrer, N., & Sept, A. (2020). Smart villagers as actors of digital social innovation in rural areas. *Urban Planning*, 5(4), 78-88. <https://doi.org/10.17645/up.v5i4.3183>
- Žilénienė, B. P. (2014). Integrated Approach to a Resilient City Associating Social, Environmental and Infrastructure Resilience in its Whole. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(2), 1-13.
- Zoladi, M., Afroughi, S., Nooryan, K., Kharamin, S., Haghgoo, A., & Parandvar, Y. (2020). Applying collaborative care model on intensive caregiver burden and resilient family caregivers of patients with mental disorders: A randomized controlled trial. *Iranian Journal of Psychiatry*, 15(1), 17-26. <https://doi.org/10.18502/ijps.v15i1.2436>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Arsyad, M.; Peribadi & Monto, L.O. (2022). Structural and cultural strategies in building social, economic, and ecological resilience towards an independent society. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 413-159. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.10

AUTHOR'S ADDRESS

MUHAMMAD ARSYAD. Address housing lecturers Halu Oleo University Block E. 12 Kendari Indonesia. Email adresse: arsyad1965@gmail.com handphone 06281341628988, tilpon +62081341628988

PERIBADI. Address Housing graha asri Blok S/14 Kendari Indonesia. Email adresse: citaperibadi@gmail.com handphone 06285398805556, tilpon +6285398805556

LA ODE MONTO BAUTO. Address housing lecturers Halu Oleo University Block R. 20 Kendari Indonesia Email adresse: laodemonto@yahoo.co.id handphone 06282259179748 tilpon +6282259179748

ACADEMIC PROFILE**MUHAMMAD ARSYAD**

<https://orcid.org/0000-0002-8250-8814>

The author is a Head Lector on the Sociology Study Program of the Faculty of Social and Political Sciences, Halu Oleo University who was born in Matalalang Selayar Regency on June 10, 1965. The bachelor's degree in sociology was obtained in 1990 from the Faculty of Social and Political Sciences of Hasanuddin University, and a Master's degree in 1999 from The Postgraduate of Airlangga University, a Doctorate in 2017 from The Graduate Of Halu Oleo University. Become a permanent lecturer at Fisip UHO since 1991.

PERIBADI

<https://orcid.org/0000-0002-8181-5089>

The author as the first child was born on December 31, 1966 in Bajoe Village Tanete Riattang District Bone District of South Sulawesi Province. Now, every day is a head lector at the Faculty of Social and Political Sciences Halu Oleo Kendari University.

LA ODE MONTO BAUTO

<https://orcid.org/0000-0002-3797-7961>

Is author as permanent lecturer with the rank of Head of Lektor in the Sociology Study Program of the Faculty of Social and Political Sciences, Halu Oleo University who was born in Bonea Village of La Salepa District of Muna Regency of Southeast Sulawesi on December 30, 1962. Bachelor's degree in Sociology in 1988 from the Faculty of Social and Political Sciences of Hasanuddin University and a Master's degree in 2001 from the Graduate Program of Universitas Padjadjaran Bandung. The doctoral degree in 2014 was obtained from the University of Education Indonesia (UPI) Bandung School. Become a permanent lecturer in the Department of Sociology Fisip Halu-oleo University.

**LIVINGLABS COMO MODELOS DE INNOVACIÓN ABIERTA.
ANÁLISIS A PARTIR DEL CONCEPTO DE EXTITUCIÓN¹**
**LIVINGLABS AS MODELS OF OPEN INNOVATION. ANALYSIS BASED
ON THE CONCEPT OF EXTITUTION**
**LIVINGLABS COMO MODELOS DE INOVAÇÃO ABERTA. ANÁLISE BASEADA
NO CONCEITO DA EXTITUIÇÃO**

Juan C. ACEROS*, Antonio Víctor MARTÍN-GARCÍA**
& Bárbara Mariana GUTIÉRREZ-PÉREZ**

* Universidad Industrial de Santander, ** Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 24.VI.2022

Fecha de revisión: 04.VII.2022

Fecha de aceptación: 05.VII.2022

PALABRAS CLAVE:

Dispositivo de
captura;
instituciones;
Internet;
métodos virtuales;
Sociología de la
Traducción

RESUMEN: La innovación abierta es una forma de organizar los procesos de innovación y desarrollo (I+D) que se ha popularizado recientemente. La distancia que el modelo de la innovación abierta pretende establecer con respecto a la innovación cerrada es un lugar común en gran cantidad de publicaciones. Sin embargo, diversos trabajos la ponen en duda. En este artículo proponemos una lectura crítica de la innovación abierta a la luz del concepto de “extitución”. Con ayuda de esta noción describimos la forma como determinadas organizaciones definen su “ambiente de innovación” y los “actores externos” a los que pretenden articular a los procesos de I+D. Los casos de estudio son los laboratorios vivos en España que se dedican al sector de la salud y el bienestar. El material se recolectó utilizando métodos virtuales y se analizó utilizando un enfoque inspirado en la Sociología de la Traducción. Los resultados dan cuenta de una persistente invitación a establecer relaciones fuertes con el laboratorio, a través de un conjunto de esfuerzos de problematización, interesamiento y enrolamiento, mediante las cuales estos se relacionan con su exterioridad. A partir de estos resultados, se discute el carácter extitucional de los laboratorios vivos en el contexto de la gerontecnología educativa.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Juan C. Aceros. Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander. Santander, Colombia. E-mail: jacerosg@uis.edu.co

¹ Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y “FEDER Una forma de hacer Europa”, por la Unión Europea (Proyecto “Adaptabilidad subjetiva en entornos tecnosociales e innovación gerontecnológica basada en la vida”, SENIORLAB-LBD, Ref. PID2019-107826GB-I00).

KEYWORDS: Capture device; institutions; Internet; virtual methods; Sociology of Translation	ABSTRACT: Open innovation is a way of organising innovation and development (R&D) processes that has recently become popular. The distance that the open innovation model claims to establish with respect to closed innovation is a commonplace in a large number of publications. However, several works question it. In this article we propose a critical reading of open innovation in the light of the concept of 'extitution'. With the help of this notion, we describe how certain organisations define their 'innovation environment' and the 'external actors' they seek to involve in R&D processes. The case studies are living laboratories in Spain that are active in the health and wellness sector. The material was collected using virtual methods and was analysed using an approach inspired by the Sociology of Translation. The results reveal a persistent invitation to establish strong relationships with the laboratory, through a set of problematisation, interestment and enrolment efforts, through which they relate to their externality. Based on these results, the extitutional character of living laboratories is discussed.
PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo de captura; instituições; Internet; métodos virtuais; Sociologia da Tradução	RESUMO: A inovação aberta é uma forma de organizar processos de inovação e desenvolvimento (I&D) que se tornou popular recentemente. A distância que o modelo de inovação aberta afirma estabelecer em relação à inovação fechada é um lugar comum num grande número de publicações. No entanto, várias obras questionam-na. Neste artigo propomos uma leitura crítica da inovação aberta à luz do conceito de "extituição". Com a ajuda desta noção, descrevemos como certas organizações definem o seu "ambiente de inovação" e os "actores externos" que procuram envolver nos processos de I&D. Os estudos de caso são laboratórios vivos em Espanha, activos no sector da saúde e do bem-estar. O material foi recolhido através de métodos virtuais e analisado utilizando uma abordagem inspirada na Sociologia da Tradução. Os resultados revelam um convite persistente para estabelecer fortes relações com o laboratório, através de um conjunto de esforços de problematização, produção de interesses e atribuição de roles, através dos quais se relacionam com a sua externalidade. Com base nestes resultados, o carácter extitucional dos laboratórios vivos é discutido.

Introducción

La innovación abierta es una forma de organizar los procesos de innovación y desarrollo (I+D) que se ha popularizado en respuesta a las demandas de competitividad creciente en diferentes sectores empresariales. Estas demandas ponen a prueba a los actores productivos, quienes buscan relacionarse con otros agentes para compartir conocimientos, recursos y riesgos (González-Sánchez & García-Muiña, 2011). En el ámbito educativo, la innovación abierta ha generado oportunidades para la innovación pedagógica, tanto en colegios y universidades, como en otros espacios de aprendizaje. Estas oportunidades estarían fundamentadas en la posibilidad de pensar nuevas infraestructuras educativas, mejor conectadas con la sociedad (Masseck, 2017). Contextos educativos en los que se desarrolle una cultura participativa que incite a los aprendices a articularse con diversas personas, ideas y tecnologías, así como a adquirir las habilidades necesarias para prosperar en el siglo XXI (Osorio *et al.*, 2019). Un tipo particular de estos laboratorios son los denominados *Living Senior Labs*, entornos de innovación, centrados en personas mayores.

Como su nombre lo indica, la innovación "abierta" se contrapone a un modelo de generación de conocimiento que se considera "cerrado" por recurrir exclusivamente a procesos internos de las organizaciones (Chesborough, 2003). También se presenta como una alternativa "centrada en el usuario", que trasciende los sistemas de

innovación y de aprendizaje dominados por expertos (von Hippel, 2009). En los procesos de innovación abierta, las personas interactúan cara a cara, colaboran y comparten conocimientos a través de un proceso iterativo de prueba y error y el aprendizaje entre pares (Capdevila, 2019). Para que esto sea posible, se busca trascender formas "tradicionales" de innovación (Chesborough, 2003), especialmente aquellas que ocurren en laboratorios de I+D.

Los laboratorios de I+D son espacios singulares, delimitados y separados del mundo (Spicer, 2010), que atrapan materialmente un "nosotros" dentro de un edificio (Tirado & Maureira, 2016). La innovación abierta pretende distanciarse de este modelo, recurriendo a nuevos espacios de innovación y aprendizaje como los laboratorios vivos, los *fabrication laboratories* (FabLabs), los espacios de *co-working*, los *makerspaces* y los *hackerspaces* (Bilandzic, Foth, & Hearn, 2019; Capdevila, 2019). Como una alternativa a la innovación cerrada, dichos espacios buscan trasladar los procesos de generación de conocimiento extramuros (Chesborough, 2003), transformando su contexto en un "ambiente de innovación" (Huizingh, 2011) y creando "ecosistemas educativos emergentes" (Masseck, 2017).

Las organizaciones que apuestan por la innovación abierta defienden la permeabilidad de las fronteras institucionales, y el establecimiento de relaciones continuas con el entorno. Los nuevos espacios de innovación buscan talentos fuera de la organización (von Hippel, 2009) y establecen alianzas con actores diversos, incluidos inversionistas,

intermediarios, autoridades gubernamentales, consultores, universidades y centros de investigación, desarrolladores, y ciudadanos (Almirall, Lee, & Majchrzak, 2014; Dahlander & Gann, 2010). En otras palabras, proponen un ejercicio de distribución de la innovación (Álvarez-Aros & Bernal-Torres, 2017), y promueven el aprendizaje compartido (Osorio et al., 2019). Las instituciones educativas pueden encontrar este movimiento de gran interés pues incita a establecer comunidades de aprendizaje transversales, en los que los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación se basen en interacciones fuertes y significativas con el contexto local y regional (Masseck, 2017).

La distancia que el modelo de la innovación abierta pretende establecer con respecto a la innovación cerrada es un lugar común en gran cantidad de publicaciones recientes (ver, Martín-García, Gutiérrez-Pérez, & Aceros, 2021). Sin embargo, diversos trabajos la ponen en duda. Tras examinar seis casos de innovación abierta a escala urbana Almirall et al. (2014) concluyeron que las organizaciones de I+D recurren a distintas estrategias para gestionar sus fuentes externas de innovación. En ocasiones, esto supone renunciar al ideal horizontal y democrático asociado a la innovación abierta. De manera más general, algunos expertos han reconocido que en los procesos de I+D se dan combinaciones entre estrategias y prácticas abiertas y cerradas (Chesbrough et al., 2006). Tal cosa puede llevar, por ejemplo, a que los departamentos de innovación abierta coexistan con estructuras burocráticas al uso, sin que unas y otras se comprometan mutuamente (Hancke & Larsen, 2019). Otros, autores han querido ir más lejos, poniendo en duda que la innovación abierta sea en realidad una alternativa nueva (Aylen, 2010; Huizingh, 2011) y opuesta de manera dicotómica a la innovación cerrada. Así, se refieren a ella como un vino viejo en botellas nuevas (Trott & Hartmann, 2009).

En este artículo proponemos una lectura crítica de la innovación abierta a la luz del concepto de “extitución”. Empleamos esta noción, procedente de la filosofía de la ciencia, para describir la forma como determinadas organizaciones establecen sus relaciones con los “actores externos” a los que pretenden articular a los procesos de I+D. Nuestro caso de estudio es el de los laboratorios vivos o *livinglabs* en España. Prestamos especial atención a la forma como estas organizaciones buscan establecer relaciones con sus potenciales “usuarios” a través de las nuevas tecnologías, particularmente Internet. Con ayuda de un vocabulario procedente de la Sociología de la Traducción (Callon, 1984; Callon & Law, 1982; Latour, 1983, 1998) tratamos de determinar en qué sentido dichas relaciones se apartan (o no) de las lógicas institucionales clásicas.

1. Justificación y objetivos

Nuestra pregunta de investigación gira en torno a las prácticas que los laboratorios vivos emplean para establecer relaciones con su exterioridad. Entendemos que dichas prácticas ponen en juego, de manera explícita, su declarada apertura y su carácter aparentemente extitucional. Aunque tal cosa puede ocurrir en diferentes ámbitos de la actividad de los *livinglabs*, aquí se presta especial atención a la forma como ocurre en los entornos virtuales. Lo hacemos porque entendemos que Internet es empleado estratégicamente por los *livinglabs* como un medio para entrar en contacto con potenciales innovadores, o “talentos externos” organización (von Hippel, 2009). Además, porque es un ámbito central en su actividad de divulgación e innovación técnica y científica. Consideramos que es fundamental prestar atención a como los laboratorios emplean sus páginas web para establecerse como espacios de innovación y aprendizaje compartido. El estudio de la presencia de los *livinglabs* en la web no agota todo el modelo de “innovación abierta” que estas organizaciones proponen; sin embargo, puede ofrecer luz sobre la forma como despliega este tipo de I+D en la actualidad, y sobre su significado en el campo educativo.

2. Los laboratorios vivos como extituciones

Los laboratorios vivos son uno de los actuales protagonistas de la innovación abierta (Bilandzic et al., 2019; Capdevila, 2019). En ocasiones son considerados como una metodología o como un enfoque (Angelini, Carrino, Abou Khaled, Riva-Mossman, & Mugellini, 2016; Verloo et al., 2020); pero generalmente toman la forma de una organización o como una red (Leminen, Rajahonka, & Westerlund, 2017; Veeckman, Schuurman, Leminen, & Westerlund, 2013). Su implementación supone la realización de procesos de aprendizaje e innovación en entornos “realistas” o “familiares” (Coorevits & Jacobs, 2017); es decir, parecidos a aquellos en los que se desenvuelve la vida de la gente (Bravo-Ibarra, 2020; de Magdala Pinto & Pedruzzi Fonseca, 2013). Así, los *livinglabs* proponen una forma de experimentación “en estado salvaje” (Coorevits & Jacobs, 2017) con la implicación de investigadores, empresas, organizaciones públicas y los usuarios que interactúan alrededor del aprendizaje colectivo, así como del co-diseño y la co-creación de nuevos productos y servicios.

Aquí proponemos examinar este tipo de organizaciones empleando el término “extitución”. Este concepto proviene de la obra del filósofo de

la ciencia Michel Serres (1994) y ha sido dotado de contenido, recientemente, por diversos autores para entender las organizaciones sociales contemporáneas (Collet-Sabé, 2013; Spicer, 2010; Tirado & Maureira, 2016), incluidas las instituciones educativas (Tirado & Domènech, 2001; Tirado & Mora, 2004). Una primera manera de aproximarse a la extitución es considerándola como una forma de vida que no encaja con las instituciones (Spicer, 2010). Se trata de todo aquello que desborda a las organizaciones modernas y que estas últimas intentan disciplinar. Aquí, la extitución es un problema para el que constantemente se busca una solución racional, institucional. En pocas palabras, las extituciones serían “el otro lado de las instituciones” (Spicer, 2010: 25). Así, afirma Spicer (2010) que la prisión necesita criminales, el hospital necesita a los enfermos y el manicomio a los locos.

Una segunda lectura sería aquella según la cual una extitución no es lo otro de las organizaciones, sino una de sus formas. Para Collet-Sabé (2013), por ejemplo, el fenómeno en cuestión sería un tipo ideal de organización que sirve para dar cuenta de un proceso histórico reciente de desinstitucionalización y reinstitucionalización. Como respuesta a las críticas contra las instituciones totales (Goffman, 1961) y las instituciones disciplinarias (Foucault, 1977), diversas organizaciones habrían experimentado procesos de reforma que las ha llevado, por ejemplo, a buscar estructuras más horizontales y abiertas. En algunas ocasiones, esto ha producido la disolución de la separación entre el interior y el exterior de la organización, y el establecimiento de formas de gobierno y funcionamiento reticular. Así, al examinar el caso de las órdenes monásticas en Cataluña, Collet-Sabé (2013) encuentra que algunas se acercan a lo que denomina “el tipo ideal reinstitucionalizador” (la extitución) que reorganiza los monasterios, siguiendo directrices y modelos alternativos con los que pueden seguir existiendo como institución.

Una tercera mirada vuelve a presentar a la extitución como lo otro de la organización, pero en un sentido distinto del propuesto por Spicer (2010). Aquí, la extitución no es aquello que desborda a la organización y que esta última intenta capturar y domesticar, sino una ordenación o régimen de relaciones desbordante que, por sus características, ya no puede ser considerada más como una organización (ni siquiera, en su modalidad reinstitucionalizada). En este caso, la extitución es más una contra-institución (Tirado & Mora, 2014), un acontecimiento que rompe radicalmente con los establecimientos de clausura y disciplinamiento. Se trata, en palabras de Tirado y Maureira (2016) de establecimientos que ya no están hechos para ser habitados, sino de superficies de

conexión pensadas para ser frecuentadas o transitadas. Son algo otro con relación a las organizaciones: son su explosión. En ellas ha ocurrido una “inversión de las fuerzas centrípetas que recorren las instituciones en fuerzas centrífugas que lanzan al exterior precisamente a aquéllos que las moraban” (Tirado & Domènech, 2001, p. 200). De allí el prefijo “ex” que implica –por oposición al “in”– un “fuera” o “más allá” en lugar de un “dentro” o “hacia adentro” (Tirado & Mora, 2004).

Estas distintas formas de entender la extitución podrían darnos claves para entender las relaciones entre los espacios de innovación contemporáneos y su exterioridad. Por ejemplo, podría ayudarnos a pensar en ellas como una forma de capturar y gobernar la “investigación en estado salvaje” (Callon & Rabeharisoa, 2003) que llevan a cabo actores tradicionalmente considerados como ajenos a las lógicas y prácticas de la ciencia, la tecnología y la educación institucionalizadas. También podría llevarnos a ubicar la innovación abierta en el marco de un ejercicio, llevado a cabo por los laboratorios, escuelas y universidades, para adaptarse a las diversas presiones que experimentan y a los requerimientos que se les hacen en términos de su responsabilidad social (Massek, 2017). Finalmente, podría ayudarnos a describir lo que hay de verdaderamente novedoso y radicalmente abierto en la innovación abierta. En las siguientes páginas exploramos empíricamente estas posibilidades, con ayuda de la Sociología de la Traducción.

La Sociología de la Traducción surge en los años 80 dentro los estudios sobre ciencia y tecnología, y desde la década de los noventa goza de gran popularidad en este campo. A lo largo de su historia ha recibido distintos nombres, entre los que se encuentra el de “sociología simétrica” (Domènech & Tirado, 1998), “sociología de las asociaciones” (Latour, 2005), “sociología de la mediación” (Hennion, 2015) y “teoría del actor red” (Law & Hassard, 1999). Aquí preferimos la denominación de “Sociología de la Traducción” para poner en primer plano la importancia que esta perspectiva le da a las transformaciones que ocurren en los actores como resultado de sus cuando sus asociaciones cambian, se renuevan, se erosionan o se rompen. En este sentido, no entendemos la palabra “traducción” como el paso de una lengua a otra, sino como desplazamiento o deriva (Latour, 1998).

La Sociología de la Traducción se ha enfocado inicialmente en los procesos de construcción de los hechos científicos e innovaciones tecnológicas. Al respecto, no propone una aproximación unitaria, sino un conjunto de sensibilidades, métodos analíticos y herramientas teóricas (Law, 2008). Es bien sabido que su aporte trasciende una mirada

meramente social o discursiva de la ciencia y la tecnología para explorar procesos de fabricación de la realidad en los que participan entidades humanas y no-humanas (Lezaun, 2017; Michael, 2017). La propuesta es la de rastrear las prácticas mediante las cuales la ciencia y la tecnología encadenan entidades materialmente heterogéneas y las asocian, favoreciendo entre ellas un intercambio de propiedades e identidades (Latour, 1992).

Para dar cuenta de la ciencia, la tecnología y la innovación en acción, la Sociología de la Traducción se ha distanciado de conceptos usuales en las ciencias sociales (como los de interés, norma, valor, o sistema social). Paralelamente, han desarrollado un novedoso infra-lenguaje (Tirado & López, 2012), un vocabulario alternativo que, de manera simétrica, permite referirse en los mismos términos tanto a los aspectos sociales, como a los naturales y a los tecnológicos de la cuestión que se esté investigando. Con ayuda de este vocabulario se puede seguir la construcción de fenómenos sociales y técnicos, describiendo y explicando los cambios que ocurren en las distintas fases de tales procesos. En este sentido, Callon (1984) describe el devenir de la traducción a partir del inter-juego de cinco procesos: la problematización, el interesamiento, el enrolamiento, la movilización y la disidencia.

Los procesos de problematización, interesamiento y enrolamiento son particularmente importantes a efectos del presente trabajo. Para Callon (1980, 1987), la “problematización” es el proceso mediante el cual un actor (llamémosle, el traductor) define y le da forma a un área de la realidad, demarcando un territorio de acción relevante e identificando en el a determinados actores, a los que adjudica nombres, posiciones, y relaciones (Callon, 1987). Más recientemente, Callon *et al.* (2009) se han referido a la problematización como la definición de un “estado del mundo”. El “interesamiento”, por otro lado, es el conjunto de acciones semiótico-materiales por las que el traductor intenta imponer a otros y estabilizar su problematización, captando potenciales aliados y cortando o debilitando sus vínculos con otros traductores (Callon, 1984). Debido a que los esfuerzos de interesamiento no tienen por qué ser siempre exitosos, Callon (1984) llama “enrolamiento” a las prácticas que logran establecer de manera efectiva la red de alianzas (y de exclusiones) que componen la problematización.

El vocabulario simétrico y la sensibilidad de la Sociología de la Traducción han sido particularmente importantes en el estudio de las prácticas de laboratorio (Latour, 2017; Latour & Woolgar, 1995; Marres, 2002). Tal cosa ha supuesto, no solo el examen del proceder científico, sino también

de los procesos de innovación (Aka, 2019; Callon, 1987; Choi, Yeo, & Won, 2018; Latour, 1996) y educación (Fenwick & Edwards, 2010). Además, los sociólogos de la traducción se han interesado por las investigaciones que realizan otros actores distintos de los científicos y los ingenieros, así como por las interacciones entre expertos y no expertos en la producción de nuevas realidades tecnológicas (Callon *et al.*, 2009). En estos trabajos, los sociólogos de la traducción han mostrado que los laboratorios han sido siempre, en cierta forma, sistemas abiertos que constantemente invierten las relaciones de exterioridad e interioridad. Nunca han sido del todo los “castillos fortificados” (Chesborough, 2003) que critican los defensores de la innovación abierta. Por otro lado, los sociólogos han restituido el valor de la investigación en estado salvaje, y su capacidad para participar en procesos de innovación (Callon *et al.*, 2009). Así pues, su perspectiva resulta de especial utilidad para el estudio de los laboratorios vivos, que se declaran explícitamente a sí mismo como organizaciones abiertas.

3. Metodología

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio interesado por los ecosistemas para la I+D gerontecnológica en España. Uno de los componentes de dicha investigación implica conocer la situación de los laboratorios vivos en el país a través de una aproximación exploratoria a sus contenidos en Internet. Para tal fin, se optó por realizar un estudio de caso múltiple centrado en los *livinglabs* que forman parte de la *European Network of Living Labs* (ENoLL). Este consorcio se creó en 2006 para promover la innovación abierta en Europa, y se formalizó como organización sin ánimo de lucro en 2010. Actualmente, ENoLL promueve y potencia el empleo de laboratorios vivos a nivel mundial.

A lo largo de su historia, ENoLL ha reconocido más de 450 *livinglabs* a los que clasifica según su trabajo se realice en los ámbitos de inteligencia artificial, agricultura, cultura y creatividad, educación, participación, energía, ambiente, industria y manufactura, media, o salud y bienestar. Para este estudio se han escogido los laboratorios agrupados dentro de la última categoría al ser los más cercanos al campo de la gerontecnología. Al momento de realizar el estudio, ENoLL reconocía cinco laboratorios vivos en la categoría de “salud y bienestar”. La mayoría eran gestionadas por entidades públicas; dos de ellas, universidades. Además, se ubicaban en dos Comunidades Autónomas: Andalucía y Cataluña. Para aumentar la heterogeneidad de la muestra, se añadió un caso

atípico: un *livinglab* ubicado en Castilla y León que no formaba parte de la ENoLL al iniciar la

recolección de datos (aunque lo fue en el pasado) y que era, además, gestionado por una empresa.

Tabla 1: Laboratorios vivos considerados para este estudio

Nombre	Entidad gestora	Tipo de entidad	Ubicación
Guadalinfo	Junta de Andalucía y diputaciones provinciales	Red pública	Andalucía
IDES Living Lab*	Innovación social y tecnologías asistenciales	Empresa spin-off	Castilla y León
Living Lab Social in real environment	Ageing Lab Foundation	Fundación	Andalucía
MediaLab UGR	Universidad de Granada	Universidad pública	Andalucía
Neàpolis Living Lab	Ayuntamiento de Vilanova i la Geltrú	Agencia pública	Cataluña
UAB Living Lab	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad pública	Cataluña

*Caso atípico. Fuente: Elaboración propia.

El estudio del material se realizó utilizando métodos virtuales (Hine, 2005). Los mismos se han vuelto populares en la Sociología de la Traducción, especialmente para cartografiar controversias (Venturini, 2009, 2012). Aquí empleamos una aproximación inspirada en el trabajo de Hetland y Mørch (2016), en el que se considera que las webs son infraestructuras fronterizas que conectan múltiples lugares y actores en una comunidad híbrida (Hetland, 2011). Así, las páginas de Internet son concebidas como un espacio en el que se permiten la acción y la cooperación entre actores, aún en ausencia de consenso. En las webs examinadas se agrupan, encapsuladas tras una URL, un conjunto de operadores que establecen y facilitan determinadas actividades puente (*bridging activities*) (Hetland, 2011); su sola existencia supone ya un esfuerzo por vincular el laboratorio vivo con otros actores, particularmente, con quienes visitan sus páginas. Esto último puede ocurrir a través de diferentes caminos. En nuestro caso, fueron dos: (1) el que partía de la web de ENoLL y (2) el que empezaba en un motor de búsqueda.

Sobre el entendido que la ENoLL ofrece acceso a las páginas de las organizaciones que forman parte de su red, se ingresó a su web (enoll.org) y consultó la base de datos disponible en el apartado “network”. Para asegurar el cumplimiento de los requisitos de selección de los casos, se emplearon los filtros regionales y temáticos correspondientes. Así se obtuvieron las direcciones en Internet de cuatro de los cinco laboratorios españoles dedicados a la innovación en salud y bienestar, reconocidos al momento del estudio. Sin embargo, uno de ellos no pudo ser accedido por esta vía, debido a que no había constancia en su web principal de la ENoLL. Para este caso, y para el caso atípico,

se hizo uso de un motor de búsqueda comercial (Google) en el que se ingresó como expresión de búsqueda el nombre del laboratorio vivo. Una vez identificadas las webs, se procedió a mapear las relaciones que ellas establecían mediante hipervínculos (Aceros & Domènech, 2010, 2011). Para tal fin, se empleó el programa *Visone 2.19*.

Las páginas web de los laboratorios fueron visitadas entre marzo y junio de 2021. Con ayuda de un diario de campo, se registró su apariencia y el contenido en el momento de la visita. Tal cosa incluyó tanto descripciones escritas del material textual y multimedia disponible, así como capturas de pantalla de diferentes secciones de las webs. La revisión repetida del material y su ordenamiento temático estuvieron orientados a identificar las actividades de traducción que despliegan las webs y los medios que, para tal fin, se emplean. Tras desarrollar un primer esquema analítico y alcanzar unos resultados preliminares, todas las webs volvieron a ser revisadas en noviembre de 2021 para asegurar que las inferencias se correspondieran con los datos. A continuación, se describen y desarrollan los principales hallazgos, organizándolos de acuerdo con la clasificación de los procesos de traducción realizada por Callon (1984).

4. Resultados

Lo que sigue es una descripción de los encuentros entre los investigadores, y la información publicada por los laboratorios vivos en Internet. Los mismos se llevan a cabo a partir de la visita del sitio web, y la exploración de sus distintos apartados. Este vínculo con la infraestructura fronteriza de los *livinglabs*, en principio limitado en tiempo

y espacio, coloca a los visitantes ante un persistente ejercicio de traducción que los invita a establecer relaciones más fuertes con el laboratorio. La experiencia es la de un llamado constante a que las personas se interesen e impliquen en el estado del mundo que el laboratorio intenta constituir. A continuación, se presentan los esfuerzos de problematización que han sido identificados, así como las actividades puente presentes en las webs y que sirven al propósito de interesar y enlazar al visitante.

4.1. Problematización

Los laboratorios vivos son activos en la definición del mundo que habitan. Esto es evidente especialmente en las secciones en las que hablan de sí mismos (habitualmente tituladas “¿quiénes somos?”); aunque se encuentran referencias a este tema en otros apartados. La parcela de la realidad que ocupan los laboratorios es denominada como “ecosistema”, “red” o “comunidad” de innovación. Algunos laboratorios se definen a sí mismos como parte de un sistema más amplio en el que, como puede leerse en una de las webs: “conviven entornos de innovación e investigación, formación y divulgación tecnológica y actividad empresarial”. Los laboratorios son, ellos mismos, uno de esos “entornos”: “espacios de experimentación, incubación y crecimiento” en los que se desarrollan “productos y servicios”, se impulsan “negocios”, se favorece la “inserción laboral” y se dinamizan “industrias creativas”.

Esta autodefinición se corresponde con tendencias recientes en la literatura sobre I+D. En ella se da menos peso a la idea original de *livinglab* como metodología y se resalta su carácter de “entorno” para la innovación (Bergvall-Kåreborn et al., 2015; Leminen et al., 2017). Así, las webs enfatizan la dimensión espacial de su existencia; lo que se ve fortalecido con la aparición frecuente de fotografías de las sedes institucionales en la *home*. Pero los sitios de Internet hacen algo más que esto: presentan a los laboratorios, no como ubicaciones aisladas, sino como entornos dentro de entornos. Por ejemplo, en una de las webs se lee que son “un entorno de experimentación dentro de la vida real” (la cursiva es nuestra). En otra, el laboratorio se representa visualmente como dos círculos colocados dentro de un cuadrado de esquinas redondeadas denominado “entorno social”. Llama la atención, en esta última representación, que las líneas que esquematan

las fronteras del *livinglab* son punteadas, lo que sugiere la porosidad de un sistema abierto. Esta misma idea está presente en las menciones a los intercambios entre el laboratorio y su “entorno” a través de la “transferencia de conocimiento” y la recepción de “ideas”, “propuestas” o “proyectos” de entidades externas.

La apertura de los laboratorios aparece también en su auto-presentación como “redes” o como “nodos de redes”; es decir, como entidades dispuestas a la interconexión. Esta idea aparece con frecuencia en la literatura sobre el tema (Angelini et al., 2016; Verbeek et al., 2020) y se aproxima a algunas comprensiones del fenómeno extitucional (Collet-Sabé, 2013; Tirado & Domènech, 2001). En las webs examinadas, la naturaleza reticular de los laboratorios se pone en evidencia de diferentes formas. En algunos casos aparecen referencias explícitas a la generación de innovaciones mediante procesos de “trabajo en red”, “hibridación” y “cooperación regional, nacional e internacional”. Así, uno de los laboratorios se define a sí mismo como una “red pública”, otro como un “hub”, y un tercero como un “punto de encuentro”. En otros casos, se aprecian esfuerzos visibles en las webs para dejar claro que el laboratorio surge de la acción de varias entidades, o que cuenta con distintos “aliados” con los que se establecen “sinergias”.

Las mismas páginas web, unidas unas a otras mediante hipervínculos, son redes. En la Figura 1 puede apreciarse la estructura reticular que constituyen. En ella resulta evidente que la mayor parte de los “aliados” son entidades gubernamentales locales o regionales, programas u organizaciones de la Unión Europea, organizaciones de la sociedad civil y, por supuesto, ENoLL. Esta última web es el único nodo que todos los laboratorios comparten. Aquí, resulta llamativo que los laboratorios vivos sean entidades abiertas a la interconexión con muchos otros actores, pero no con otros *livinglabs*. Si su comportamiento puede describirse como una explosión del modelo institucional; se trata de una explosión controlada. Cada laboratorio centrifuga fabricando un “ecosistema” propio y separado de otros *livinglabs*. Dicho ecosistema, aunque tiene su horizonte en Europa, en realidad, es de ámbito local. Así, mientras algunos laboratorios enuncian su “vocación internacional”, la mayoría declaran impactar una universidad, barrio, ciudad o Comunidad Autónoma. Si hay un intento de llegar hasta el nivel europeo, tal cosa está relacionada con la obtención de recursos financieros.

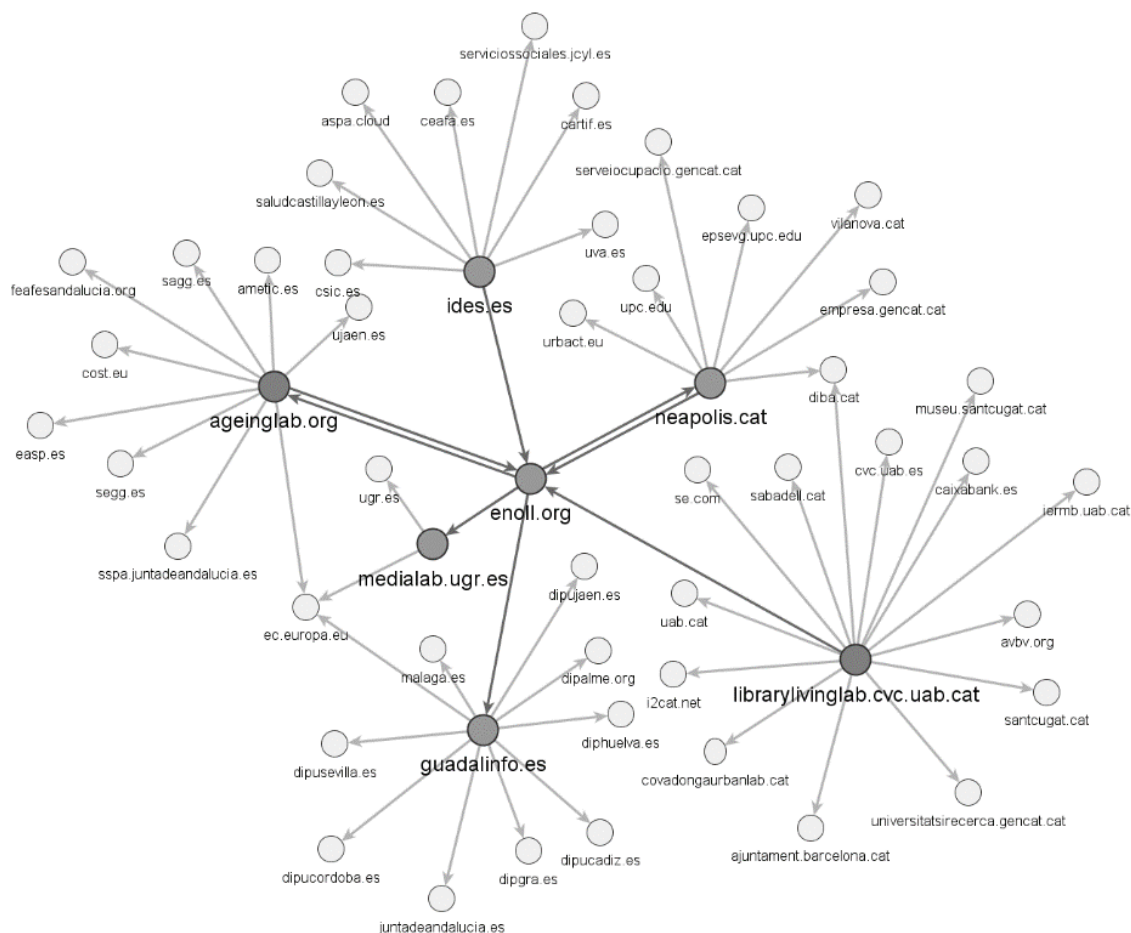


Figura 1. Red de hipervínculos que los laboratorios vivos estudiados tejen alrededor de ENOLL.
Fuente: Elaboración propia.

La última forma de definir el estado del mundo en el que se ubican los *livinglabs* moviliza la idea de “comunidad” (ver también, Følstad, 2008; Verbeek *et al.*, 2020). Esta metáfora no es extraña a la literatura sobre innovación abierta, en la que se piensa en los laboratorios de I+D como “comunidades de práctica” (Aylen, 2010) y como “comunidades educativas transversales” (Masseck, 2017), generadoras de sentido de pertenencia (Osorio *et al.*, 2019). Los *livinglabs* examinados siguen esta estela: se presentan a sí mismos como lugares de encuentro y de colaboración; escenarios donde las personas interactúan, intercambian conocimiento, aprenden juntas y “co-crean” productos y servicios. Uno de los laboratorios dice ofrecer un espacio en el que se aprecian “la vida y los afectos, el valor de lo informal y de la cercanía”. Las fotografías que se emplean en las webs enfatizan la naturaleza social de esta “comunidad”: muestran grupos de personas asistiendo a eventos, conversando en círculo, trabajando juntos alrededor de una mesa o utilizando algún dispositivo tecnológico. Al respecto, en diario de campo:

En esta misma web, se pueden apreciar los espacios interiores del laboratorio, en clara clave *coworking*: con ambientes compartidos, modernos y juveniles. Se aprecian escritorios articulados, separaciones de material transparente, espacios abiertos. Se observan personas sentadas o de pie, inclinadas sobre los escritorios, manipulando diferentes materiales. En otros casos, las personas están al aire libre, reunidas en círculo, hablando.

La definición del laboratorio como “comunidad” tiene el valor de motivar la vinculación a procesos de I+D bajo la promesa de que las personas van a integrarse a un colectivo cercano y significativo. Esta idea de “comunidad” resuena con algunas lógicas institucionales (por ejemplo, las monásticas, Collet-Sabé, 2013); pero lo hace de una manera renovada, presentada como “dinámica”, “activa” y “creativa” y, sobre todo, abierta al contexto social. En este último sentido, resulta llamativa la insistencia en mencionar la formación en competencias para “solucionar” retos sociales. Uno de los laboratorios afirma “capacitar a las personas (...) para que sean ellas el motor de

transformación de sus comunidades”. Un segundo laboratorio se propone construir una sociedad más creativa, innovadora y próspera. El tono positivo y motivador, muy marcado en el contenido de las webs, proyecta una imagen de los laboratorios como comunidades orientadas al exterior, y cuya acción puede aportar a la mejora de la vida de la gente.

En síntesis, las webs definen un estado del mundo en el que los laboratorios están inmersos y en el que, se espera, el visitante se enrolle. Se trata de un “entorno” social –una sociedad, una ciudad, un barrio– atravesado por ciertos “retos” o “problemas” que, presumiblemente, pueden ser “solucionados” mediante procesos de aprendizaje colaborativo e innovación. Afrontar dichos desafíos requiere de sinergias entre diferentes actores, particularmente entidades financiadoras que aporten los recursos que animan la innovación, así como agentes que presten su capacidad de inventiva y su fuerza de trabajo para proponer, diseñar e implementar “proyectos” transformadores. Los laboratorios vivos se colocan ellos mismos como un punto de paso obligado para todos estos actores; es decir, como catalizadores de las políticas europeas orientadas al desarrollo económico y el aumento de la competitividad, así como “comunidad” de aprendizaje creativa, acogedora para los “innovadores”, y como fuente de cambio y mejora de las condiciones de vida en el contexto inmediato. Todo lo anterior en un “ambiente de innovación” controlado, en el que los laboratorios optan por no colaborar unos con otros.

4.2 Interesamiento

Las páginas webs tienen un papel estratégico en el interesamiento de actores a los que los laboratorios asignan roles en su “ecosistema” innovador. La literatura reporta con frecuencia la participación de diversas entidades como un aspecto clave en la definición de lo que es un *livinglab* (Marone, Onofrio, & Masella, 2020; Martín-García *et al.*, 2021). En el contenido web examinado, con frecuencia se mencionan los “usuarios”, los “ciudadanos”, los “productores”, las “empresas”, los “grupos de investigación”, los “profesionales” y los “emprendedores”. A menudo se otorga una posición especial a algunos de ellos, ya sea porque son mencionados con mucha frecuencia (como las “empresas” y los “emprendedores”), o porque se les exalta mediante el uso del lenguaje. Por ejemplo, en una página puede leerse que en el laboratorio: “los ciudadanos serán... los auténticos protagonistas”.

Las webs también hacen mención con frecuencia de sus “aliados” institucionales. Sin embargo,

no se identificaron esfuerzos para captar su apoyo a través del sitio web. Por otro lado, solo en una de las páginas es clara la búsqueda de posibles “clientes” que paguen por el uso de las instalaciones del laboratorio como un “servicio”. Finalmente, las invitaciones a que las personas comunes que visitan la página se impliquen en la “comunidad” son predominantes. La revisión del material sugiere la existencia de tres actividades puente en este sentido: el contacto, la asistencia a actividades, y la implicación en proyectos.

La primera actividad es el “contacto” entre el visitante y el laboratorio. Consultar la web puede considerarse como una forma inicial de esta actividad. Al visitar la web y leer su contenido, el “usuario” obtiene información con la que puede decidir si el laboratorio le interesa. En correspondencia con esto, las páginas suelen utilizar diseños agradables, visuales y poblados de textos cortos, escritos en un estilo dinámico y motivante. Ahora bien, es claro que las páginas además de desplegar distintos esfuerzos por llamar y mantener la atención de los visitantes procuran traducir su visita en un contacto más intenso.

Las webs no solo son fuente de información sino plataformas de conexión e intercambio de competencias. En todas ellas se encuentran llamados diversos al establecimiento de contacto prolongado entre el visitante y el *livinglab*. Esto es posible mediante direcciones, números de teléfono y correos electrónicos que se proporcionan en una sección denominada, precisamente, “contacto”. También es frecuente que se encuentren “buzones de sugerencias” y se inste al visitante a crear una “cuenta de usuario”, a suscribirse a una lista de correo electrónico y a boletines de noticias, o a seguir al laboratorio en redes sociales. Estos operadores invitan al visitante a dejar una huella, un registro de su paso por la web. Además, permiten atraparle, convirtiéndolo en “usuario registrado”, en “seguidor” o en “fan”. Con frecuencia, esto implica el establecimiento de una vía de comunicación entre el laboratorio y una persona, hasta ese momento, externa a él. Tras entregar sus datos al laboratorio, el visitante es transformado en parte de la “comunidad”; más exactamente, en receptor de sus mensajes.

Una segunda actividad puente ocurre a través de la “participación en actividades” organizadas por el laboratorio. Para tal efecto, todas las webs cuentan con “calendarios” y con secciones dedicadas a la “actualidad” o a las “noticias” del laboratorio, con indicaciones de los “próximos eventos”, su objetivo, contenido y lugar y hora de realización. Esta información se envía de manera controlada a los “usuarios” que previamente han cruzado el puente del contacto, produciendo

la periódica sugerencia de que hay que “agendarse”. Debido a la pandemia de SARS-COV-2, muchas de las actividades publicitadas se digitalizaron, pero las fotografías que acompañan la información sobre ellas evidencian que solían hacerse presencialmente. En otras palabras, la formación supone una actividad puente que lleva al “usuario” físicamente a las instalaciones del *livinglab*. Esto es posible, además porque la dirección postal de los laboratorios puede encontrarse fácilmente en las páginas, en ocasiones acompañado de un mapa que muestra la ubicación de las instalaciones, así como de invitaciones explícitas para que el visitante se desplace allí. Con toda esta información, el visitante podría trascender su primer contacto – electrónico y unidireccional – con el laboratorio, e inaugurar relaciones más estrechas con él. Una vez más, pasará a formar parte del colectivo de innovación, en este caso gracias a una vieja operación institucional: la reunión del “nosotros” en el seno de un edificio (Tirado & Maureira, 2016).

La tercera actividad puente supone la “implicación en proyectos”. Como en el caso anterior, se aprecia aquí un claro operador institucional: el de la planificación (Tirado & Maureira, 2016). Las instituciones no solo atrapan el “nosotros” en un espacio. Con sus horarios, calendarios y proyectos, también lo hacen en el tiempo (Spicer, 2010). La innovación abierta se organiza temporalmente mediante acciones planificadas, orientadas al futuro. Es notorio que todas las webs cuentan con secciones en las que se publicitan proyectos finalizados o en curso, así como sus productos o avances. Algunos de estos proyectos son gestionados por el “equipo” del laboratorio –por personal contratado para tal fin– y canalizan recursos públicos y/o provenientes de convocatorias competitivas europeas. Sin embargo, emplean una metodología de tipo “colaborativo”, en el que personas comunes participan como “usuarios” que ponen a prueba tecnologías emergentes o como “ciudadanos” que buscan junto con otros la solución de problemas que les aquejan.

Un segundo tipo de implicación a proyectos ocurre en el marco de “convocatorias abiertas” para que las personas hagan llegar ideas y propuestas al laboratorio. En este sentido, algunos laboratorios optan por un perfil de tipo investigativo. Por ejemplo, en uno de los *livinglabs* se ofertó un premio para el “apoyo e impulso de iniciativas innovadoras” en el ámbito del envejecimiento. Personas y grupos podían plantear sus propuestas de investigación o intervención y, en caso de ser elegidos, recibir un aporte en dinero, así como asesoría por parte del laboratorio, junto con la posibilidad de usar sus instalaciones y equipos,

material fungible y favorecerse de la divulgación de los resultados. Otro de los laboratorios informó a través de su lista de correo sobre un programa para “potenciar la investigación y la transferencia en las líneas estratégicas” de la entidad. Como en el caso anterior, los beneficiarios podrían obtener apoyo económico, asesoramiento y otro tipo de servicios ofrecidos por el mismo laboratorio. En este último caso, llamaba especialmente la atención que la convocatoria estaba orientada a proyectos que, en el futuro próximo, podrían optar a financiación europea.

Algunos laboratorios mostraban una línea menos interesada por la investigación propiamente dicha y exhibían un tono más “empresarial” en sus convocatorias. En este sentido, convocaban a “emprendedores” para que plantearan ideas de negocio a cambio de asesoramiento y acceso a un ambiente propicio que aumentara la probabilidad de éxito de la propuesta. En un video publicado en la web de uno de los laboratorios podía escucharse que “en red, los recursos crecen exponencialmente, los proyectos se hacen visibles, se comparten, crecen, reciben recursos, contactan con otras personas que están llevando a cabo iniciativas muy parecidas y se unen a estos proyectos conectan con financiadores”. Otro de los casos examinados ofrece un espacio de “co-working” que puede ser empleado por profesionales del ámbito tecnológico, de innovación o de los medios, para llevar a cabo sus actividades.

4.3. Enrolamiento

Cruzar cualquiera de los puentes antes mencionados supone el triunfo provisional de la traducción. Implica transformar a un actor, inicialmente ajeno al laboratorio, en un integrante de la “comunidad”, un nodo de la “red”, una pieza clave del “ecosistema de innovación”. Así pues, muchos de los esfuerzos de traducción están orientados a fomentar la “participación” en procesos de I+D. Una de las webs resume bien este propósito al declarar como “ejes centrales” de su actividad tanto la participación como la innovación. Alinearse con esa propuesta supone para las personas que visitan las webs aceptar los roles que el laboratorio les asigna; tal cosa incluye, desde actuar como receptoras de información (como “usuarios registrados”), pasando por ser “asistentes” a eventos o “estudiantes” en procesos formativos, hasta el asumir el reto de ser “emprendedores”, “investigadores” o “innovadores”. No está de más decir que estos últimos roles y otros similares son los que aparecen como más deseables para el laboratorio (pues es así como este se fortalece en su labor de innovar de manera “abierta”).

Como sostiene Spicer (2010), las instituciones son máquinas de clasificar: constantemente intentan maridar determinados fenómenos, con ciertas categorías consideradas “seguras”. Los laboratorios vivos actúan de manera similar: buscan distribuir categorialmente a actores que no son plenamente identificables en un principio, que no tienen forma distinguible. En general, buscan enrolarlos como innovadores en potencia. En este sentido, es frecuente el uso de la imagen de la bombilla encendida como referencia a la generación de ideas, así como la formulación de preguntas como “¿Quieres dar cuerpo a tus ideas?”. De esta manera la organización anticipa en el visitante inquietudes susceptibles de ser transformadas en proyectos. Las mismas pueden ser inicialmente poco estructuradas; por lo que es necesario darles “cuerpo”. El laboratorio se ofrece como el lugar donde esto último es posible. Además, seduce al visitante, ofreciéndole un proceso de formación que no solo afecta a sus “ideas”, sino a su propia subjetividad. Por ejemplo, al respecto de un video consultado en una de las webs, puede leerse el siguiente extracto de diario de campo:

... diferentes escenas muestran personas que se dirigen a la cámara mostrando lo que, se asume, son los productos de sus proyectos de innovación social. Se ven personas felices, de distinta condición. Una mujer escribe en un tablero acrílico la palabra “IDEAS” bajo el dibujo de una bombilla. A continuación, se escuchan las voces de varios “usuarios”: “Yo no sabía lo que era un ordenador”, dice sonriendo un hombre mayor. “De no tener conocimiento de informática a poder administrar mi propia web”, dice un hombre más joven. “Me ha aportado ante todo autoestima”, dice una mujer mayor sentada junto a otras dos de su misma edad: “porque era una cosa que yo nunca creí que podría lograr”.

Ya se ha mencionado que la problematización planteada por los laboratorios sugiere la posibilidad de hacerse miembro de una comunidad “creativa” y “dinámica”. A esta posibilidad hay que añadirle, como el fragmento anterior sugiere, vivir una experiencia de autoexploración (Spicer, 2010), de aprendizaje o crecimiento para “hacer los sueños realidad”. Así pues, los *livinglabs* prometen la posibilidad de ser algo distinto de lo que ya se es, participando en procesos de I+D. Especialmente, indican que el visitante puede convertirse en un agente con capacidad para contribuir a la mejora de la sociedad, actuando como generador de “soluciones” y, luego, como “experto” o “mentor” de personas que inician su carrera como innovadores. Así, se capacitan para convertirse en parte de la fuerza de trabajo que permitirá que el

laboratorio fabrique la parcela del mundo que ha definido previamente.

Los innovadores en potencia –en principio, externos al laboratorio– ayudan a cumplir con los objetivos planteados en los proyectos financiados por la Comunidad Autónoma, el Ministerio de Ciencia o la Comisión Europea. Por esta vía, contribuyen a la solución de los “retos sociales”; especialmente aquellos que resultan financiables mediante convocatorias competitivas. En ocasiones, pueden convertirse en captadores de nuevos recursos, presentando a los esquemas de financiación de la investigación las propuestas que los *livinglabs* les han ayudado a perfilar. Tras una promesa de mejora social, estos innovadores hacen realidad ideas de negocio, contribuyendo al incremento de la competitividad de sus territorios, la mejora de sus indicadores económicos y, presumiblemente, su nivel de vida. No es pues extraño que los laboratorios se esfuercen tanto en atraerlos y en ofrecerles condiciones para mantenerse articulados a procesos de aprendizaje e innovación. Pero es quizá en este acento que los laboratorios ponen en el enrolamiento de actores “externos” donde se aprecia una distancia más notable con respecto al tipo ideal extitucional: no se trata aquí de extenderse en red, sino de captar y capturar nuevos “talentos” para alimentar agendas financiables, de tipo institucional.

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo se ha interesado por las prácticas que los laboratorios vivos españoles, relacionados con su exterioridad en un ámbito de su operación cotidiana: su actividad en Internet. Hemos sugerido que allí se establece en la práctica la “apertura” de la innovación abierta que los *livinglabs* dicen realizar, y con la que prometen transformar diversas estructuras y prácticas, no solo empresariales, sino también pedagógicas. En el horizonte está que dicha actividad también nos informe sobre el carácter institucional o extitucional de los nuevos espacios de innovación, aprendizaje y formación. Con tal cosa en mente, se han examinado las webs de seis *livinglabs*, desde una perspectiva iluminada por la Sociología de la Traducción.

Como resultado, se ha descrito cómo las webs definen un estado del mundo, entendido en términos ecosistémicos, reticulares y comunitarios al que se invita constantemente a participar a quienes acceden a sus contenidos. Así, se ha resaltaado el despliegue de distintas actividades puente (Hetland, 2011) que invitan a un contacto e implicación creciente del visitante con el laboratorio. Atravesar dichos puentes supone para una persona “externa” aceptar una alianza provisional con

el *livinglab* y asumir roles que la convierten en miembro activo del laboratorio, aprendiz y, finalmente, en innovador de pleno derecho. Por esta vía, los *livinglabs* encuentran la manera de avanzar en una agenda institucional que funciona sobre procesos de aprendizaje activo, colaborativo y por proyectos, pero que no es intrínsecamente educativa, sino socioeconómica.

Los *livinglabs* pueden surgir en el contexto de instituciones educativas; por ejemplo, al interior de universidades (Masseck, 2017). En efecto, dos de los laboratorios examinados son gestionados por instituciones de educación superior. Otros incluyen dentro de sus procesos un intenso trabajo formativo, y no solo se dedican a la I+D propiamente dicha. Sin embargo, en los casos analizados, la agenda está fundamentalmente orientada a obtener y canalizar recursos para afrontar “problemas sociales” financiados, a través de propuestas de negocio emergentes. Los laboratorios brindan las condiciones para que tales propuestas se lleven a cabo con mano de obra a la que no hace falta contratar y que, se podría decir, recibe buena parte de sus honorarios en especie (a través de formación, asesoramiento y acceso a materiales e insumos).

Al final, la lógica que gobierna el modelo de innovación abierta en estas organizaciones es de corte empresarial. Algo que no debería sorprender, justamente debido a que el paradigma de la innovación abierta proviene del mundo de la empresa. Las instituciones educativas pueden encontrar en este modelo una inspiración para repensar sus propias infraestructuras, para revalorizar las pedagogías activas, colaborativas y por proyectos, así como para conectar el mundo académico con sus alrededores (Masseck, 2017; Osorio et al., 2019). Sin embargo, ¿qué tan novedoso sería todo aquello? En este artículo nos hemos preguntado si el tipo de innovación abierta presente en los *livinglabs* es de tipo extitucional. Debido a que los casos estudiados apuestan por la reticularidad, la apertura y la proyección centrífuga hacia el contexto, una respuesta inicial parecería afirmativa. Sin embargo, esta no es toda la historia.

Los laboratorios vivos articulan un ordenamiento sociotécnico que es, por lo menos, ambiguo en lo que tiene que ver con su distanciamiento de institucionalidad. Los *livinglabs* se describen y actúan como redes; pero están arraigados en el territorio, y operan con lógicas espaciotemporales modernas: el edificio al que hay que dirigirse, el calendario para agendarse, el proyecto que organiza ritmos, plazos y acciones. Presentan al visitante el señuelo de la vieja y familiar “comunidad”; pero no se la dibuja de una manera tradicional, sino como una plataforma para la creatividad, la autoexploración y la transformación social y personal. Los

laboratorios se deslocalizan en Internet, pero buscan atraer a los “actores externos”, físicamente, a su centro de operaciones. Actúan como una máquina clasificadora, que produce y a la vez domestica “talentos”, que fabrica y captura innovadores “en estado salvaje”, para convertirlos en “verdaderos” innovadores.

La gestión de esta ambigüedad ocurre a través de una suerte de régimen de participación o, más exactamente, de participación para la innovación. En efecto, se sabe que la innovación abierta se interpreta como una forma de “democratizar” la innovación (von Hippel, 2009), como un fenómeno paralelo a otros procesos de democratización de la ciencia (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018). Una característica definitoria de los *livinglabs* “es la participación explícita, necesaria y fundamental de los usuarios y destinatarios finales de los productos diseñados y testados, así como la participación de diferentes profesionales” (Martín-García et al., 2021, p. 3). Estos procesos se han alineado en lo que ha venido a llamarse el “giro participativo” en ciencia y tecnología (Jasanoff, 2003). En el campo educativo, prometen instituciones que responden a las nuevas realidades sociales, mediante la participación y la innovación social (Masseck, 2017; Osorio et al., 2019).

Los laboratorios vivos examinados parecen sumarse a esta caracterización, apostando por una comprensión participativa de su actividad. Es así como las *webs* funcionan como una convocatoria constante, y una invitación persistente a la innovación abierta. A través de la “participación”, los laboratorios encuentran la manera de apropiarse y gobernar la experimentación “en estado salvaje” (Coorevits & Jacobs, 2017) que numerosas personas y grupos desarrollan espontáneamente en su contexto inmediato. En el sentido expresado por Spicer (2010), esa experimentación desbordada es lo que los laboratorios intentan racionalizar, institucionalizar. Ya no se le menosprecia por ser legítima, desordenada, experiencial o poco rigurosa, sino que se le presenta como un ejemplo de lo que necesita una buena I+D. No se le trata como una desviación de la norma instituida (por la innovación cerrada), sino como fuente de una visión que puede ser mejor de la que aportan quienes custodian y mantienen la institución. Como defiende Spicer (2010), el objetivo ya no es contener este elemento extitucional: “se trata de captar y explotar su rareza, su desviación y su diferencia” (Spicer, 2010: 36, en inglés en el original).

La captura del “talento” en estado salvaje requiere primero captar la atención de los innovadores potenciales, tentar su adhesión, para luego traducir su actitud hacia la innovación en una aptitud efectiva (es decir, que aporte a una agenda

social y tecno-científica financiable). Con este fin, se asocia al “talento” con otras entidades presentes en el “ecosistema innovador”: talleres, formadores, mentores, expertos, convocatorias, etc. Las páginas webs despliegan una importante cantidad de recursos en este sentido, y son insistentes en formular una invitación a aprender a innovar a partir de una inquietud o idea personal, pero según las sendas marcadas por el laboratorio y por convocatorias públicas. Además, ofrecen a estos talentos un entorno (físico y social) que, en principio, puede resultarles “familiar”: una “comunidad” en la que puedan sentirse acogidos y, además, estimulados. Lo que han propuesto Trott y Hartmann (2009) sobre la innovación abierta en general, parece aplicable a los laboratorios vivos en particular: ofrecen vino viejo en botellas nuevas.

A la luz de lo expuesto, tomamos distancia de una lectura contrainstitucional sobre los laboratorios vivos, como la que podría articularse con ayuda de autores como Tirado y Maureira (2016). Por el contrario, nos parece más acertada – para nuestros casos de estudio – la perspectiva de Collet-Sabé (2013). La misma nos llevaría a pensar en la innovación abierta como una forma emergente de la institucionalidad; es decir, como la desinstitucionalización de los “castillos fortificados” de la innovación cerrada (Chesborough, 2003) y de las tradicionales organizaciones educativas o, más bien, su reinstitucionalización de acuerdo con lógicas adaptadas a los procesos de deslocalización, flexibilización y precarización del trabajo.

En los *livinglabs* ha triunfado un modelo organizativo flexible, abierto, reticular (para el que los aprendices, futuros trabajadores han de prepararse) y se ha dado una aparente orientación centrífuga. Pero no ha triunfado la contrainstitucionalidad. Un ejemplo de ello es la insistencia con la que aparece en las webs el edificio donde se ubica el laboratorio. De acuerdo con Tirado & Maureira (2016) las extituciones “se distancian del edificio, del plano arquitectónico y de la geometría” (Tirado & Maureira, 2016: 125). Sin embargo, los laboratorios vivos presentan su sede como polo de atracción. Esta insistencia no equivale a que los *livinglabs* empleen el espacio como lo hacen las instituciones totales o disciplinarias.

Las edificaciones que se observan en las páginas examinadas no se adaptan bien a la práctica clásica del encierro y la vigilancia descritos por Foucault (1977) o Goffman (1961). Como sostiene Spicer (2010), en las instituciones “posmodernas” las personas no están inmovilizadas en un lugar; más bien se les anima a moverse, interactuar libremente y a flotar de forma creativa. Para ello, los muros han sido sustituidos por zonas abiertas o acristaladas, lugares de encuentro y espacios de

juego. Esto es lo que encontramos en los laboratorios vivos. A los innovadores en potencia se les convoca a su edificio; pero no se les confina en él, ni se les disciplina. Se les presenta el clásico operador espacial, arquitectónico, de la institución, pero de una forma adaptada a las sociedades de control (Spicer, 2010).

Como sugieren Tirado y Maureira (2016), la extitución rehúye de las relaciones espesas y de la socialidad perdurable; como alternativa, crean movimiento y aceleración. Ahora, la cuestión es, ¿movimiento en qué dirección? Los autores nos dirán que en las extituciones, lo que se presenta una “inversión de las fuerzas centrípetas que recorren las instituciones en fuerzas centrífugas” (Tirado & Domènech, 2001, p. 200). De ello daría testimonio su carácter reticular. En efecto, en los laboratorios vivos, la constante invitación a desplazarse al edificio coexiste con una organización en red que parece hacer estallar la institución tradicional. Los *livinglabs* se presentan como redes, lo que invita a pensar en una tendencia expansiva; sin embargo, los casos examinados no parecen expandirse o, por lo menos, no insisten en lanzar fuera a quienes moraban los laboratorios. Lo que hacen es usar las redes telemáticas como lo que son otras redes: dispositivos de captura. De esta manera, en ellos parece prevalecer, no el “fuera” o el “más allá”, sino el “dentro” y, sobre todo, el “hacia adentro”.

Al principio de este trabajo nos preguntábamos cómo se ponía en juego la apertura de la innovación en la forma como los laboratorios se relacionan con su exterioridad. Ahora proponemos concluir que esa apertura es, por lo menos, ambigua en cuanto a su extitucionalidad. La apelación a la innovación abierta se parece más a un reclamo, a un operador central del régimen de “participación para la innovación”. No se trata de un indicador de extitucionalidad, sino de parte de un aparato de captura (Mendiola Gonzalo, 2016) al servicio de las lógicas de producción (tecnológica, social y económica) contemporáneas. En lugar de como extituciones centrífugas, cada laboratorio podría ser pensado, en este sentido, como el centro de gravedad de un sistema estelar, más o menos independiente (distinto y separado, del de otro laboratorio), alrededor del que orbitan los que hoy se consideran las estrellas de la generación de valor (los “usuarios”, los “ciudadanos”, los “emprendedores”).

Con ayuda de sus páginas web, los laboratorios operan como centros de los sistemas de innovación posmodernos. Se constituyen como ordenamientos cuyos operadores procuran que los “actores externos” orbiten a su alrededor, y sean atraídos a su núcleo. Es verdad que las webs

permiten a cada quién permanecer en su propio espacio y su tiempo (Tirado & Maureira, 2016); con lo que terminan tejiendo un complejo nudo de bloques localidades y temporalidades. Sin embargo, la innovación abierta que predicán los laboratorios vivos sería inviable si esta fuera toda la historia. Como los viejos monasterios, estas instituciones no están satisfechas con los giróvagos, monjes errantes que van de un lado a otro (Collet-Sabé, 2013). Por el contrario, requieren de los novicios la aceptación de las reglas monásticas; esto es la estabilidad, los límites, el ritmo y el orden de la vida regulada en “comunidad”. El constante llamado a la participación que realizan los *livinglabs* es la fuerza gravitatoria que procura gobernar, de manera centrípeta, el comportamiento errático de los innovadores en potencia, así como orientar su posible aporte a las actuales agendas de competitividad europea.

Por supuesto, estas conclusiones tienen un ámbito de aplicación muy circunscrito, al basarse exclusivamente en el análisis de contenido web. Así pues, lo que queda por delante es una agenda de

investigación que permita explorar otras prácticas de traducción que ocurren en los *livinglabs*. De particular importancia, por el énfasis que se evidencia en nuestros datos, será el examen de la vida cotidiana de los laboratorios y, particularmente, del desarrollo de los proyectos de aprendizaje e innovación que allí ocurren cuando participan personas mayores como co-productores y agentes activos en los mismos. Sin embargo, de entrada, esto ratificaría la importancia de dirigirse al laboratorio, desplazarse a su sede, para entender el tipo de innovación que lleva a cabo, y el modelo de organización que despliega para tal fin. En la comprensión de esta cuestión será muy importante rescatar también la experiencia vivida por los “talentos” externos en su proceso de convertirse en innovadores de pleno derecho, así como la perspectiva que el personal de los *livinglabs* tiene sobre las cuestiones aquí consignadas. De esta manera, lo expuesto ha de complementarse con futuras investigaciones, con diversos métodos, sobre la realidad y actividad de los laboratorios vivos y de los actores centrales de su día a día.

Referencias bibliográficas

- Aceros, J. C., & Domènech, M. (2010). La mancomunidad de política hidrológica española. Sectores y trayectorias políticas en Internet. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (132), 11-34.
- Aceros, J. C., & Domènech, M. (2011). The ‘New Water Culture’ on the Web: an issue network analysis. *Regional Environmental Change*, 11(4), 963-973.
- Aka, K. G. (2019). Actor-network theory to understand, track and succeed in a sustainable innovation development process. *Journal of Cleaner Production*, 225, 524-540. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.351>
- Almirall, E., Lee, M., & Majchrzak, A. (2014). Open innovation requires integrated competition-community ecosystems: Lessons learned from civic open innovation. *Business Horizons*, 57(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2013.12.009>
- Álvarez-Aros, E. L., & Bernal-Torres, C. A. (2017). Modelo de Innovación Abierta: Énfasis en el Potencial Humano. *Información Tecnológica*, 28(1), 65-76. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000100007>
- Angelini, L., Carrino, S., Abou Khaled, O., Riva-Mossman, S., & Mugellini, E. (2016). Senior Living Lab: an ecological approach to foster social innovation in an ageing society. *Future Internet*, 8(4). <https://doi.org/10.3390/fi8040050>
- Aylen, J. (2010). Open versus closed innovation: Development of the wide strip mill for steel in the United States during the 1920s. *R&D Management*, 40(1), 67-80. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2009.00576.x>
- Bergvall-Kåreborn, B., Ihlström Eriksson, C., & Ståhlbröst, A. (2015). Places and spaces within Living Labs. *Technology Innovation Management Review*, 5(12). <https://doi.org/10.22215/timreview951>
- Bilandzic, A., Foth, M., & Hearn, G. (2019). The role of Fab Labs and Living Labs for economic development of regional Australia. In A. van Luyn & E. de la Fuente (Eds.), *Regional Cultures, Economies, and Creativity*. London: Routledge.
- Bravo-Ibarra, E. R. (2020). Revisión sistemática del concepto de laboratorios vivos. *Dimensión Empresarial*, 12(1), 78-104.
- Callon, M. (1980). Struggles and Negotiations to Define What Is Problematic and What Is Not: the Socio-Logics of Translation. In K. Knorr, R. Krohn, & R. Whitley (Eds.), *The Social Process of Scientific Investigation* (pp. 197-220). Dordrecht: Reidel.
- Callon, M. (1984). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay. *The Sociological Review*, 32(1), 196-233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.1984.tb00113.x>
- Callon, M. (1987). Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis. In W. E. Bijker, T. P. Hugues, & T. J. Pinch (Eds.), *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology* (pp. 83-103). Cambridge: MIT Press.

- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2009). *Acting in an uncertain world. An essay on technical democracy*. London: The MIT Press.
- Callon, M., & Law, J. (1982). On interests and their transformation: Enrolment and counter-enrolment. *Social Studies of Science*, 12(4), 615–625.
- Callon, M., & Rabeharisoa, V. (2003). Research “in the wild” and the shaping of new social identities. *Technology in Society*, 25, 193–204.
- Capdevila, I. (2019). Joining a collaborative space: is it really a better place to work? *Journal of Business Strategy*, 40(2), 14–21. <https://doi.org/10.1108/JBS-09-2017-0140>
- Chesborough, H. W. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Chesbrough, H. W., Vanhaverbeke, W., & West, J. (2006). *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Choi, B. K., Yeo, W. D., & Won, D. K. (2018). The implication of ANT (Actor-Network-Theory) methodology for R&D policy in open innovation paradigm. *Knowledge Management Research and Practice*, 16(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1471329>
- Collet-Sabé, J. (2013). From total institution to extitution? Discussions on the future of monastic life in the Benedictine women’s monasteries of Catalonia (Spain). *Revista Internacional de Sociología*, 71(2), 335–356. <https://doi.org/10.3989/ris.2011.05.11>
- Coorevits, L., & Jacobs, A. (2017). Taking real-life seriously: An approach to decomposing context beyond “environment” in living labs. *Technology Innovation Management Review*, 7(1), 26–36.
- Dahlander, L., & Gann, D. M. (2010). How open is innovation? *Research Policy*, 39(6), 699–709. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.01.013>
- de Magdala Pinto, M., & Pedruzzi Fonseca, L. (2013). Profundizando la comprensión de los Living Labs de Brasil. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(23), 231–247.
- Domènech, M., & Tirado, F. (1998). *Sociología Simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Oxon: Routledge.
- Følstad, A. (2008). Living labs for innovation and development of information and communication technology: a literature review. *Electronic Journal of Organizational Virtualness*, 10, 99–131.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Goffman, E. (1961). *Asylums* (Anchor Books & Doubleday & Co., Eds.). New York.
- González-Sánchez, R., & García-Muiña, F. E. (2011). Innovación abierta: Un modelo preliminar desde la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 7(1), 82–115. <https://doi.org/10.3926/ic.2011.v7n1.p82-115>
- Hancke, E., & Larsen, E. (2019). *The problem of innovation*. Copenhagen.
- Hennion, A. (2015). *The passion for music. A sociology of mediation*. Farnham: Ashgate.
- Hetland, P. (2011). Science 2.0: Bridging science and the public. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6, 326–339.
- Hetland, P., & Mørch, A. I. (2016). Ethnography for Investigating the Internet. *Seminar.Net*, 12(1), 1–14.
- Hine, C. (2005). *Virtual Methods*. United Kingdom: Berg.
- Huizingh, E. K. R. E. (2011). Open innovation: State of the art and future perspectives. *Technovation*, 31(1), 2–9. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.10.002>
- Jasanoff, S. (2003). Technologies of humility: citizen participation in governing science. *Minerva*, 41(3), 223–244.
- Latour, B. (1983). Give me a laboratory and I will raise the world. In K. Knorr-Cetina & M. Mulkay (Eds.), *Science observed: Perspectives on the social study of science* (pp. 141–170). London: Sage.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? Sociology of a few mundane artifacts. In W. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225–258). London: MIT Press.
- Latour, B. (1996). *Aramis of the love of technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (1998). De la mediación técnica: Filosofía, sociología, genealogía. In M. Domènech & F. Tirado (Eds.), *Sociología simétrica* (pp. 249–302). Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. (2017). *Lecciones de sociología de las ciencias*. Barcelona: Arpa.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Law, J. (2008). Actor-network theory and material semiotics. In B. S. Turner (Ed.), *The new Blackwell Companion to social theory* (pp. 141–158). London: Blackwell.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor Network Theory and after*. Oxford: Blackwell.
- Leminen, S., Rajahonka, M., & Westerlund, M. (2017). Towards third-generation living lab networks in cities. *Technology Innovation Management Review*, 7(11), 21–35. <https://doi.org/10.22215/timreview/1118>

- Lezaun, J. (2017). Actor-Network Theory. In C. Benzecry, M. Krause, & I. Reed (Eds.), *Social theory now*. The University of Chicago Press.
- Marone, L., Onofrio, R., & Masella, C. (2020). The Italian case of Lecco Innovation Living Lab: stakeholders' needs and activities to contribute to the technological innovation process in healthcare. *Sustainability*, 12(24). <https://doi.org/10.3390/su122410266>
- Marres, N. (2002). May the victim of defacement stand up! On reading the network configurations of scandal on the Web. In B. Latour & P. Weibel (Eds.), *Iconoclash: Beyond the Image Wars in Science, Religion and Art* (pp. 486-489). Cambridge, MA: MIT Press.
- Martín-García, A. V., Gutiérrez-Pérez, B. M., & Aceros, J. C. (2021). Living Senior Labs, ecosistemas de co-creación e innovación abierta con personas mayores: revisión sistemática de la literatura en Ciencias Sociales. *Interface*, 25, e210399.
- Masseck, T. (2017). Living Labs in architecture as innovation arenas within higher education institutions. *Energy Procedia*, 115, 383-389. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2017.05.035>
- Mendiola, I. (2016). El dispositivo de la captura: Espacios y cuerpos bajo el signo de la excepcionalidad. *Athenea Digital*, 16(1), 83-111.
- Michael, M. (2017). *Actor Network-Theory. Trials, trails and translations*. London: Sage.
- Osoario, F., Dupont, L., Camargo, M., Palominos, P., Peña, J. I., & Alfaro, M. (2019). Design and management of innovation laboratories: Toward a performance assessment tool. *Creativity and Innovation Management*, 28(1), 82-100. <https://doi.org/10.1111/caim.12301>
- Ramírez, M.-S., & García-Peñalvo, F.-J. (2018). Co-creación e innovación abierta : Revisión sistemática de literatura. *Comunicar*, 54, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-01>
- Serres, M. (1994). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio*. Valencia: Pre-textos.
- Spicer, A. (2010). Extitutions: The other side of institutions . *Ephemera*, 10(1), 25-39.
- Tirado, F., & Domènech, M. (2001). Extituciones: El poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, 36(2), 191-204.
- Tirado, F., & López, D. (2012). *Teoría del Actor-Red. Más allá de los estudios de ciencia y tecnología*. Barcelona: Amentia.
- Tirado, F., & Maureira, M. (2016). De Objetos y Extituciones: nuevos operadores de lo social . *Oxímora*, 8, 112-130.
- Tirado, F., & Mora, M. (2004). *Cyborgs y extituciones. Nuevas formas para lo social*. México: Universidad de Guadalajara.
- Trott, P., & Hartmann, D. (2009). Why "open innovation" is old wine in new bottles. *International Journal of Innovation Management*, 13(04), 715-736. <https://doi.org/10.1142/S1363919609002509>
- Veeckman, C., Schuurman, D., Leminen, S., & Westerlund, M. (2013). Linking Living Lab characteristics and their outcomes: Towards a conceptual framework. *Technology Innovation Management Review*, 3(12), 6-15.
- Venturini, T. (2009). Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. *Public Understanding of Science*, 19(3), 258-273. <https://doi.org/10.1177/0963662509102694>
- Venturini, T. (2012). Building on faults: How to represent controversies with digital methods. *Public Understanding of Science*, 21(7), 796-812. <https://doi.org/10.1177/0963662510387558>
- Verbeek, H., Zwahlen, S. M. G., Schols, J. M. G. A., Kempen, G. I. J. M., & Hamers, J. P. H. (2020). The Living Lab in ageing and long-term care: a sustainable model for translational research improving quality of life, quality of care and quality of work. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 24(1). <https://doi.org/10.1007/s12603-019-1288-5>
- Verloo, H. L. A., Gomes da Rocha, C., Amoussou, J. R., Gillès de Pélichy, E., Matos Queiros, A., Mendez Rubio, M., & von Gunten, A. (2020). A comprehensive scoping review protocol of using Living Labs to explore needs and solutions for older adults with dementia. *Smart Homecare Technology and Telehealth*, 7, 19-27.
- von Hippel, E. (2009). Democratizing innovation: The evolving phenomenon of user innovation. *International Journal of Innovation Science*, 1(1), 29-40. <https://doi.org/10.1260/175722209787951224>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Aceros, J. C.; Martín-García, A. V. & Gutiérrez-Pérez, B. M. (2022). Livinglabs como modelos de innovación abierta. Análisis a partir del concepto de extitución. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 161-177. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JUAN CARLOS ACEROS. Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander. Santander, Colombia. E-mail: jacerosg@uis.edu.co

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN-GARCÍA. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. E-mail: avmg@usal.es

BÁRBARA MARIANA GUTIÉRREZ-PÉREZ. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. E-mail: barbaragutierrez@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

JUAN CARLOS ACEROS

<http://orcid.org/0000-0003-2707-5419>

Psicólogo por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Bucaramanga, Colombia, y Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualmente es Profesor Asociado de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia, y Miembro del Grupo de Investigación Población, Ambiente y Desarrollo (G-PAD) de la misma universidad. Sus investigaciones han cubierto distintos temas. En el ámbito de los Estudios de la Ciencia y la Tecnología se han centrado en cuestiones relacionadas con la innovación gerontecnológica y la participación del público en asuntos complejos.

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN-GARCÍA

<http://orcid.org/0000-0002-0216-2754>

Catedrático de la Universidad de Salamanca (USAL). Miembro del GIR Procesos, *Espacios y Prácticas Educativas* y del Instituto de Investigación Biomédica de Salamanca (IBSAL). Director de EDUSAL_LAB (Laboratorio de Transferencia del Conocimiento educativo). Director del Máster Universitario Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global (USAL). Director de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Su investigación se centra en temas relacionados con la Pedagogía social, la Gerontología educativa y la Gerontecnología.

BÁRBARA MARIANA GUTIÉRREZ-PÉREZ

<http://orcid.org/0000-0003-3227-3225>

Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca (USAL). Graduada en Pedagogía y en el Máster TIC en Educación: Análisis y Diseño de Procesos, Recursos y Prácticas Formativas por la USAL. Actualmente trabaja como Personal Docente e Investigador en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP). Su investigación se centra en tecnología educativa, enseñanza en sistemas Blended Learning pedagogía social y educación de adultos y mayores.

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J. & Gallardo-López, J. A. (2021). Barcelona: Octaedro, 176 páginas. ISBN: 9788418615399

Desde hace algunas décadas el sistema educativo está abriendo nuevos espacios académicos en el ámbito de las emociones. En la actualidad, nos encontramos una enorme variedad de experiencias de educación emocional que se llevan a cabo en todos los niveles educativos.

Desde los primeros trabajos científicos sobre inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y el acercamiento social a estos temas, gracias a la obra divulgativa de Daniel Goleman (1995), se han escrito y publicado multitud de obras tratando diversos aspectos de la inteligencia emocional, las habilidades sociales, la autoconciencia emocional, la neurociencia, la regulación emocional, la educación emocional, etc.

Por tanto, parece claro que toda esta vasta extensión de conocimientos relativos a estas disciplinas científicas, nos empujan a replantear los esquemas educativos tradicionales y a contemplar nuevas perspectivas, en aras a optimizar los procesos educativos, introduciendo en los currículos materias relacionadas con la inteligencia y la educación emocional.

Es evidente que estas aportaciones desde la inteligencia y la educación emocional también se deberían incluir en la formación de los profesionales de la educación en todas sus ramas y en la de todo tipo de profesionales que desarrollen sus tareas en el amplio abanico de posibilidades que

ofrece el mundo laboral. Lo cual, implica la impartición de este tipo de conocimientos en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior. Por esta razón, consideramos que estas disciplinas científicas deberían ser objeto de estudio en las titulaciones de educación superior.

En este sentido, esta obra intenta configurar un espacio de formación efectivo teórico y metodológico. Con esta publicación no se pretende solo brindar información sobre la educación emocional, la inteligencia emocional o la neurociencia, sino también erigirse como un instrumento para la praxis pedagógica que pueda servir como un elemento para la construcción colectiva del conocimiento.

De este modo, se pretende con esta obra establecer un diálogo educativo crítico y constructivo, desde las propias experiencias docentes o profesionales de los autores y, también, de las personas que lean estos contenidos, en los centros educativos, sociales, sanitarios, deportivos, empresas, instituciones y organizaciones de todo tipo. Se pretende incentivar en las personas que lean esta obra, la conformación de un espacio de encuentro e intercambio de conocimientos y experiencias, fundamentado en un debate teórico y práctico que les permita analizar sus vivencias, transformándolas en una experiencia colectiva que pueda ser transferida a otros sectores sociales.

Los autores de esta obra tienen un enorme interés por la educación emocional y lo demuestran a lo largo de las páginas del libro. Les apasiona este maravilloso mundo de la educación emocional y tratan de acercarse a los lectores, mediante una prosa agradable y atractiva que atrape a la persona que la está leyendo. Se trata de huir de las

concepciones de la educación emocional como un concepto árido y pesado, con una sobrecarga excesiva de datos relativos a investigaciones, enmarañado en complicadas teorías, redactado en un formato con un lenguaje de difícil comprensión y, finalmente, lejos de la vida cotidiana de las personas. Bastantes estudiosos y profesionales han transformado un tema emocionante, en un asunto tedioso y casi aburrido. Sin embargo, estos autores consideran que nos encontramos ante una temática ilusionante y que debe despertar las emociones de todas aquellas personas que se acerquen a la misma y, precisamente, ese objetivo es el que se plantean con esta obra.

Los autores pretenden, a través de esta obra, hacer un recorrido por los postulados más relevantes de la inteligencia y la educación emocional, desde sus inicios hasta la actualidad, para que todas las personas que se acerquen a esta obra, comprendan con claridad el origen y la evolución de estas materias, aportando una nueva perspectiva sobre enfoques tradicionales y actuales de

la investigación y la aportación teórica de esta temática.

Esta publicación supone una aproximación a una temática muy estudiada en los últimos años, pero, también, implica una opción por la transformación y mejora de la gestión de las emociones por parte de las personas interesadas en esta temática y de los profesionales que día a día trabajan en los diferentes espacios laborales, en los que las relaciones humanas juegan un papel fundamental en el desarrollo de las empresas y las instituciones.

La pretensión de la obra es introducir las cuestiones que plantea la educación emocional como un reto de aprendizaje, en el cual se pueda evolucionar y profundizar conocimientos sobre esta temática, favoreciendo el intercambio de saberes y experiencias entre las personas, con lo cual, se contribuye a la actividad investigadora y a la ulterior producción de nuevos conocimientos relativos a esta materia.

Sánchez Alber, Cosme (2021). *Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad*. Barcelona: Editorial UOC. 121 pp. ISBN: 978-84-9180-832-9

Cosme Sánchez es trabajador social y coordina un centro de día para personas en situación de exclusión social de la red asistencial de Bizkaia. Trabaja, por tanto, con personas que habitan los márgenes del vínculo social y lo hace desde una posición ética y profesional poco frecuente. Este libro relata, a partir de una experiencia compartida junto a otros, cómo se construye y sostiene esa posición profesional.

Nos hallamos ante un ensayo breve que, sin embargo, no permite una lectura rápida. En realidad, se trata de un libro-herramienta, especialmente útil para profesionales de la educación y el trabajo social, tanto por su profundidad teórica, como por su claridad práctica a la hora de entender qué significa acompañar y sostener unas vidas en crisis, confusas e inadaptadas sin pretender normalizarlas.

“¿Por qué una orientación para una práctica?”, se pregunta el autor. La respuesta no es obvia, puesto que se trata de poner cierta distancia entre el encargo institucional e, incluso, la función ideal de la praxis profesional respecto a “la tarea de acompañar cada situación particular” (p. 22). Se trata, por tanto, de hallar una orientación que nos permita ser sensibles a la singularidad de cada sujeto en una época en la que, aquello que se impone, es un “empuje a la homogenización”, al control y a la segregación de la diferencia. En efecto, gran parte de las prácticas que se desarrollan en el campo profesional de la acción social están siendo colonizadas -tal y como afirma el autor-, por “la producción masiva de normas y protocolos (...) que no dejan lugar, ni tiempo ni espacio para acoger la singularidad, el malestar o la palabra de cada persona” (pp. 22-23). ¿Acaso las condiciones de entrada en numerosos servicios de atención social no dependen de valoraciones técnicas que exigen el cumplimiento de un sinnúmero de requisitos que dejan fuera o acaban por expulsar a muchas personas que no reúnen el perfil o no se adaptan al programa institucional? Cosme Sánchez nos advierte de ello, mientras reivindica prácticas y servicios menos normativizados, capaces de “acoger la diversidad de posiciones subjetivas que se dirigen a nosotros” para que “cada sujeto pueda inventar la manera de ocupar un lugar en el mundo y habitar recorridos posibles” (p. 34). Para que esto sea posible, hacen falta profesionales que, como el propio autor, sean capaces de dar el valor que merece la palabra de cada sujeto.

En este libro, que contiene numerosas viñetas, se nos enseña cómo hacerlo.

Cosme Sánchez extrae los ejemplos más ilustrativos del trabajo con la locura, y lo hace rompiendo con la lógica segregativa que domina hoy muchos servicios ambulatorios y comunitarios. Su punto de partida se aparta de la concepción organicista de la enfermedad mental como “algo que hay que curar o extirpar” (p. 45). Por el contrario, muestra experiencias basadas en “acompañar a cada persona en la búsqueda de soluciones diversas, caso por caso” (p. 45). Ayudar a un sujeto pasa, pues, por apoyar las soluciones que él mismo pueda inventar, aunque estas se sitúen “fuera de las normas” y, sobre todo, fuera de lo que creemos saber del otro. Esta es una de las tesis fundamentales del libro, y es que el autor reivindica otra relación con el saber y la ciencia por parte de las disciplinas que sustentan los oficios del campo social.

Convenimos con él al señalar la necesidad de recuperar los “cuerpos teóricos fuertes” que constituyen nuestros oficios como una forma de resistir a “los efectos mortificantes que el furor evaluador y las burocracias producen en nuestras prácticas” (p. 74), fruto del avance de las tecnociencias. Y es que la cultura tecnocrática, muy presente hoy en la gestión de la pandemia, no solo ha redefinido el campo científico y, por tanto, las condiciones de producción y transmisión del conocimiento, sino que, en su alineamiento con el poder, ha contribuido a desplegar, en nombre de evidencias científicas presuntamente sólidas, políticas sociales basadas “en el control capilar de las poblaciones de riesgo” y la creación de categorías sociales “peligrosas”. ¿Qué impacto supone todo ello en los modelos de trabajo en el campo social? Cosme Sánchez lo señala con claridad. Los profesionales pasan a convertirse en una suerte de “gestores del riesgo”, encargados de “revisar, aplicar y evaluar a los sujetos en función de los protocolos estandarizados y el proceso informático de los datos” (p. 75).

La reflexión que lleva a cabo el autor en torno a este corte epistemológico nos parece del todo oportuna, sobre todo en unos tiempos en los que se percibe una fascinación acrítica por las prácticas basadas en la evidencia y el gobierno de datos. Además, abre una serie de interrogantes que no podemos ignorar. No los pueden ignorar, sobre todo, aquellos que, desde la universidad, se ocupan de la formación de futuros profesionales, puesto que, entregados a la ilusión cientificista, son los que construyen los nuevos paradigmas de la intervención social. Cuando se pretende descomponer la práctica profesional en elementos contables, cuantificables y verificables, ¿no se

está abriendo el camino a la desprofesionalización de los agentes sociales? Una desprofesionalización a la que también contribuye la maquinaria burocrática que ha colonizado el campo profesional. “Demasiada gestión mata lo social” –dice el autor–, y los primeros en anunciar esa muerte son los propios profesionales, que ven cómo se va perdiendo poco a poco el sentido de su trabajo bajo una nube de datos y los requerimientos cada vez más apremiantes de la gestión de aplicativos y expedientes. ¿Cómo revitalizar, entonces, una práctica que permita a los profesionales hacerse responsables de sus actos e interrogarse sobre su saber sin esconderse o quedar borrados por los protocolos, las herramientas estadísticas y los aplicativos de gestión de riesgos que son, hoy por hoy, los mecanismos de autoridad con los que se justifican las intervenciones que deben llevarse a cabo en el campo social?

Urge encontrar una brújula en el trabajo con el otro, y el autor la ha hallado en el trabajo en red, “organizando espacios para hablar y pensar juntos, lugares donde circule la palabra, tanto la del sujeto al que acompañamos como la de los diversos profesionales y disciplinas que concurren en esta labor” (p. 89). Para ello, sigue el modelo que expone José R. Ubieto, quien prologa el libro, en *La construcción del caso en el Trabajo en Red* (Editorial UOC, 2012), a partir de la conocida experiencia que se lleva a cabo a través del programa Interxarxes de la red de atención social de Barcelona. El objetivo es adaptar la red institucional a la singularidad de cada demanda. Las conversaciones sobre los casos, “la construcción del caso en el trabajo en red”, es lo que permite introducir otra lógica, la lógica de la singularidad. Para ello, hay que otorgar otro lugar al saber, un saber que no está de entrada, que no puede ser prescrito, sino que debe ser elaborado a partir del encuentro y la palabra de cada uno. Se trata de sostener una posición de *no-saber* sobre el sujeto, a la contra de las clasificaciones y las etiquetas diagnósticas, de los destinos preestablecidos, a fin de “producir un saber nuevo, colectivo, que pueda orientarnos

en el trabajo con cada una de las personas que atendemos, una por una, caso por caso” (p. 90). Ante el alud de datos descontextualizados, los rigores de los protocolos y las supuestas evidencias científicas, crear dispositivos de conversación para discutir y pensar los casos con otros desde el encuentro interdisciplinar, elaborar un saber desde la interrogación; sostener, en definitiva, un acto del que poder hacerse responsable, sin dimitir.

Una apuesta de este tipo requiere “un método y un tiempo para pensar” (p. 93), fijar un espacio de encuentro presencial que permita un trabajo continuado, con reuniones periódicas y organizadas a fin de construir cada caso teniendo en cuenta las posiciones de unos y de otros. En este espacio, que no se reduce a una simple coordinación entre servicios, cada profesional puede preguntarse qué puede aportar, qué función puede llevar a cabo desde su servicio de atención en colaboración con el resto de profesionales de la red. Lo importante es que cada uno pueda sentirse interpelado ante los interrogantes que abre cada caso, e inventar así, junto a otros, respuestas inéditas que abran el campo de posibilidades de la intervención profesional. Este trabajo permite también pensar las instituciones de otra manera, “tratar la red” –como dice el autor–, es decir, “adaptar los servicios a las personas, y no al revés” (p. 107); entender que, en realidad, es cada persona quien construye su propia red “en función de sus necesidades, encuentros y transferencias” (p. 107). Este punto supone una posición ética fundamental. La red no preexiste, sino que se construye de acuerdo a las demandas de cada caso. Es a partir de estas demandas que los profesionales son conminados a ocupar un lugar en la red, atendiendo “las necesidades de un sujeto que es responsable” y puede comprometerse porque hay Otro capaz de sostenerlo a través de actos compartidos con otros profesionales.

Jordi Solé Blanch

Universitat Oberta de Catalunya

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Salgado Baía, Joana; Lima Pereira, José Dantas y De Sousa Lopes, Marcelino (2022). *Chaves. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural*. 306 pp.
ISBN: 978-989-99835-8-8

La heterogeneidad presente en la sociedad demanda la adaptación de las acciones y prácticas educativas a las necesidades y características de los individuos y de sus comunidades, como resultado la complementariedad de los diferentes ámbitos de la educación –formal, no formal e informal– es cada vez más necesaria. A este efecto, el libro *Educação, Inclusão e Diversidade* proporciona una amplia perspectiva de la capacidad transformadora presente en los diferentes ámbitos educativos, destacando el ineludible carácter social y cultural de estos. En este libro se ofrece una compilación de los estudios realizados por 37 conferencista procedentes de Portugal, España y Brasil, presentando mediante diferentes enfoques sus aportaciones en cuanto a la educación inclusiva que cada vez es más requerida por la sociedad. Así pues, en este contexto las intervenciones socioeducativas se han establecido como un recurso idóneo para dar respuesta a las necesidades colectivas e individuales.

Estos estudios se presentan repartidos en seis capítulos, donde el sentido de la educación constituye el denominador común de esta obra en su totalidad. El primer capítulo, *Educação, cidadania e participação*, comienza con un recordatorio de la labor y las aportaciones realizadas por Paulo Freire en el ámbito social, cultural, político y educativo, siendo uno de los pioneros del cambio institucional que dio como resultado una nueva escuela y la idea de una sociedad democrática e inclusiva. Si bien esta sociedad es efectiva mediante tres principios fundamentales: el sufragio universal, la separación de poderes y la libertad de expresión, información y movimiento, en este capítulo se propone y reflexiona en torno a un cuarto pilar: la participación de los ciudadanos. A este respecto se destaca, en primer lugar, el papel de la animación sociocultural; en segundo lugar, la implementación de proyectos y programas educativos, y, en tercer lugar, el rol de la educación formal como medio para fomentar la cooperación proactiva, reflexiva y crítica de los diferentes grupos de ciudadanos en los espacios sociales, culturales y educativos. Todo ello, desde una perspectiva inclusiva donde el respeto, el compromiso, la competencia cooperativa y la responsabilidad constituyen los ejes vertebrales de la convivencia en comunidad. El segundo capítulo,

Programas e projetos educativos para a inclusão e diversidade, está dirigido a difundir las prácticas y experiencias llevadas a cabo mediante el desarrollo de diferentes proyectos socioeducativos en los que se abordan intervenciones interculturales, intergeneracionales e inclusivas, posibilitando entornos para el intercambio de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales, personales y artísticas.

El tercer capítulo titulado *Educação, artes y criatividade* presenta, desde la perspectiva de la educación formal, no formal e informal, distintos medios para la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica, tolerante, solidaria e inclusiva. Así pues, las aportaciones recogidas en este capítulo destacan las potencialidades de prácticas socioculturales relacionadas con la pedagogía teatral, la educación musical y la danza, todas estas entendidas como recursos y escenarios que permiten el desarrollo de la creatividad, así como la construcción de la persona y de su identidad mediante la acción e interacción social. El cuarto capítulo, *Educação e desafios futuros – Os olhares inquietantes de jovens investigadores*, presenta en forma de síntesis diferentes ámbitos sociales de acción y de investigación que requieren una mayor participación, tanto de la ciudadanía como de diferentes profesionales educativos, para el desarrollo de distintos escenarios sociales y la consolidación del bienestar comunitario. De entre estas líneas se pueden identificar algunas relacionadas con el papel de la educación en cuanto al cambio climático, la relación entre la animación musical y el respeto hacia la diversidad, la animación sociolaboral, el papel de la educación social en el contexto escolar, o la labor de los profesores de educación especial respecto a la educación inclusiva.

Las aportaciones recogidas en el epígrafe *Educação, Território, Comunidade e Problemáticas Sociais* constituyen el quinto capítulo de este libro. En este apartado se analiza la animación sociocultural como una metodología de intervención activa, que vinculan a las personas con la comunidad donde se desarrollan como ciudadanos. Esta comunidad supone un espacio de relación y cultura, donde existe cabida para la diversidad, el aprendizaje y para las relaciones multiculturales e intergeneracionales, donde la participación del individuo se traduce en la motivación, cooperación y corresponsabilidades en y para la transformación de sí mismo y de la sociedad con la finalidad de generar mejores condiciones de vida. Finalmente, el sexto capítulo titulado *Educação, Género y Diversidade* presenta diferentes líneas de reflexión. Entre las aportaciones recopiladas en este apartado, en primer lugar, se proponen algunas perspectivas desde las que repensar y

profundizar en los conceptos de diversidad, interculturalidad y ciudadanía; en segundo lugar, se analiza el rol del educador social en la construcción de nuevos caminos para la inclusión; en tercer lugar, se ofrece una reflexión sobre el papel de las tecnologías en cuanto a la participación e inclusión social y sobre los desafíos presentes en la modernidad líquida, y, en tercer lugar, se abordan los debates relacionados con la educación comunitaria, la inclusión y la diversidad en el proceso educativo.

En definitiva, esta obra aporta una mirada multidisciplinar, amplia y pedagógicamente

fundamentada, fruto del trabajo realizado por diferentes autores bajo un mismo título y que comparten un amplio interés por aportar directrices y conocimientos útiles para el desarrollo de intervenciones socioeducativas inclusivas y participativas, constituyendo así una hoja de ruta y un recurso importante para los diferentes profesionales vinculados con los diferentes ámbitos y espacios de y para la educación.

Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez
Universidad de Salamanca

RESUMEN DE TESIS

EDUCACIÓN, POBREZA Y JUSTICIA SOCIAL. UN ANÁLISIS CULTURAL DE ESCUELAS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICAMENTE DESAFIANTES

- Apellidos y Nombre de la autora: Moreno Medina, Irene
- Año de defensa: 2021
- Universidad de presentación y defensa: Universidad Autónoma de Madrid
- Nombre de los Directores: Murillo, F. Javier y Atrio, Santiago

Texto del resumen en español:

Esta tesis doctoral se centra en el conocimiento y la comprensión de las escuelas situadas en contextos socioeconómicos desafiantes. Thrupp y Lupton (2006) señalan que uno de los medios más poderosos para avanzar hacia una mayor Justicia Social en educación es considerar –en mayor medida– el contexto y la práctica educativa, tanto en la legislación como en la investigación. Es errónea una visión homogénea y unitaria de la educación, ya que esto solamente contribuye a una mayor profundización de las desigualdades de proceso y resultados. De esta manera, el presente estudio pretende ofrecer, desde un fuerte compromiso, la información necesaria para promover el cambio que permita una mejora escolar siendo realistas con la dinámica que se produce en los centros educativos situados en los contextos más vulnerables.

En años anteriores destacan los trabajos sobre centros educativos en contextos socioeconómicamente difíciles de Maden (2001), Harris y Chapman (2002) y Harris y sus colaboradores

(2003). Maden fue pionera en Reino Unido aportando descripciones de las buenas prácticas que se daban en las escuelas con alta vulnerabilidad. Harris y Champan, en cambio, se acercaron a estos entornos investigando el liderazgo educativo, con el foco situado en el liderazgo distribuido. Consecutivamente, Harris y su equipo siguieron avanzado en esa área y analizaron ocho escuelas en contextos de alta vulnerabilidad y las prácticas educativas que se habían establecido como parte de la rutina de trabajo. Posteriormente, Lupton (2005) empezó a investigar las características de las escuelas y consiguió establecer varios elementos como propios de dichos centros.

Con esta tesis doctoral se pretende *comprender la cultura de los centros educativos de Educación Primaria situados en contextos socioeconómicamente desafiantes, así como las dificultades específicas que tienen*. Y se plantean los objetivos específicos siguientes: a) determinar sus factores de proceso que caracterizan; b) describir su sistema de valores y de creencias manifestado en costumbres, reglas y normas de comportamiento propias, así como en sus productos culturales; c) interpretar sus actitudes y comportamientos de la comunidad escolar; y d) identificar sus dificultades específicas.

Para ello, se realizan cinco estudios de casos: cuatro escuelas en la ciudad de Madrid (tres centros de educación infantil y primaria de titularidad pública y un colegio privado-concertado católico) y un agrupamiento de escuelas luso. Para este proceso se han empleado las siguientes técnicas cualitativas: a) observación de las dinámicas escolares y la cultura del centro, b) entrevistas semiestructuradas a personal docente y no docente de las escuelas y a profesionales externos con estrecha

colaboración con el barrio y la escuela, c) grupos de discusión con familias y con estudiantes, y d) análisis de documentos clave.

Los resultados encontrados reflejan, a través de ocho elementos esenciales, la influencia, inexorable, del contexto en la escuela. Primero, aquellos efectos a partir de los medios destinados a estos entornos –recursos inestables, escasos y que se demoran en su llegada–, especialmente para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, absentista o en riesgo de abandono escolar. En segundo lugar, cómo los factores socioeconómicos y emocionales promueven la movilidad de la comunidad educativa. Seguidamente, el excedente de trabajo que llegan a las aulas debido a las evaluaciones externas. En cuarto lugar, el componente emocional y de compromiso del profesorado –cómo estos interfieren en su vida profesional y personal–. Posteriormente, cómo perjudica la segregación que se origina. En sexta posición, cómo afecta a la autoestima de los estudiantes a través, principalmente, del efecto Pigmalión. En penúltimo lugar, el impacto en la participación familiar. Y, por último, el cometido de la escuela como agente dinamizador del barrio.

Otro propósito de esta tesis es demostrar lo necesario que es aportar los medios requeridos

para la población a través del reconocimiento, la redistribución y la representación, posibilitar el acceso de todos los niños y niñas a la educación formal e informal, accediendo a programas de actividades extraescolares y todos los recursos precisos para asegurar su estancia en el sistema educativo, promoviendo valores relacionados con la Justicia Social.

Esta mejora escolar, desde el enfoque de la Educación para la Justicia Social, no solamente conlleva un beneficio individual, sino un avance en el desarrollo de la sociedad. Se pretende luchar contra las injusticias que, inexplicablemente desde el punto de vista moral y ético, están volviendo a aumentar. Si buscamos una sociedad más equitativa y justa, es necesario plantearnos qué clase de sistema educativo queremos y, a partir de esa reflexión, impulsar un cambio en las escuelas. La educación conlleva un compromiso basado en fomentar una sociedad igualitaria a través de una escuela con igualdad de oportunidades. El valor de las vidas, de la diversidad y del respeto entre las personas, forma parte de ese cambio que se pretende: un mundo justo es posible y la educación es la mejor vía para hacerlo, necesariamente de la mano de la Justicia Social.

Texto del resumen en inglés:

This doctoral thesis focuses on knowledge and understanding of schools situated in challenging contexts. Thrupp and Lupton (2006) point out that one of the most powerful means of moving towards greater Social Justice in education is to consider educational context and practice in both legislation and research. A homogenous, unitary view of education is misguided, as this only contributes to further deepening inequalities of process and outcome. In this way, the present study aims to offer, with a strong commitment, the information necessary to promote change that will allow for school improvement while being realistic about the dynamics that occur in schools located in the most vulnerable contexts.

In previous years, the work on schools in socioeconomically difficult contexts by Maden (2001), Harris and Chapman (2002) and Harris and her collaborators (2003) are noteworthy. Maden was a pioneer in the UK in providing descriptions of good practice in schools with high vulnerability. Harris and Champan, on the other hand, approached these settings by investigating educational leadership, with a focus on distributed leadership. Subsequently, Harris and her team

moved further into this area and analysed eight schools in highly vulnerable contexts and the educational practices that had been established as part of the routine of work. Subsequently, Lupton (2005) began to investigate the characteristics of the schools and succeeded in establishing several elements as characteristic of these schools.

The aim of this doctoral thesis is to understand the culture of primary schools in challenging contexts and the specific difficulties they face. The specific objectives are: a) to determine their characterising process factors; b) to describe their system of values and beliefs manifested in their own customs, rules, and norms of behaviour, as well as in their cultural products; c) to interpret the attitudes and behaviours of the school community; and d) to identify their specific difficulties.

For this purpose, a case study of five schools was carried out: four in the city of Madrid (three public pre-primary and primary schools and one private Catholic school) and one school from Portugal. The following qualitative techniques were used for this process: a) observation of school dynamics and school culture, b) semi-structured interviews with teaching and non-teaching staff at the schools and with external staff working closely with the neighbourhood and the school, c) focus

groups with families and students, and d) analysis of documents.

The results found reflect, through eight essential elements, the inexorable influence of context on the school. Firstly, the effects of the resources allocated to these environments (resources that are unstable, scarce, and delayed in their arrival) especially for students with SEN, absenteeism or at risk of dropping out of school. Next, how socio-economic, and emotional factors promote mobility in the educational community. Thirdly, the surplus of work coming into the classroom due to external evaluations. Next, the emotional and commitment component of teachers, how these interfere with their professional and personal lives. Fifthly, how the resulting segregation is detrimental. Sixth, how it affects students' self-esteem, especially through the Pygmalion effect. Second to last, the impact on family involvement. And finally, the role of the school as a dynamic agent in the neighbourhood.

Another purpose of this thesis is to demonstrate how necessary it is to provide the means required for the population through recognition,

redistribution, and representation, enabling access for all children to formal and informal education, access to after-school programmes and all the necessary resources to ensure their stay in the education system, promoting values related to Social Justice.

This school improvement, from the approach of Education for Social Justice, not only brings individual benefit, but also an advance in the development of society. It is intended to fight against injustices which, inexplicably from a moral and ethical point of view, are on the rise again. If we seek a more equitable and just society, we need to ask ourselves what kind of education system we want and, based on that reflection, to push for change in schools. Education entails a commitment to fostering an egalitarian society through a school with equal opportunities. The value of lives, diversity and respect between people is part of the change that is sought: a just world is possible, and education is the best way to achieve it, necessarily hand in hand with Social Justice.

