

# **Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca**

## **Career Development and Training for Social Educators in the Field of Neglected Children: the Context and Outlooks in the Basque Country**

**Maite Arandia Loroño**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105

*Universidad del País Vasco. EUM. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bilbao, España.*

**Idoia Fernández-Fernández**

*Universidad del País Vasco. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Bilbao, España.*

**María José Alonso-Olea**

*Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bilbao, España.*

**Arantxa Uribe-Etxebarria Flores**

*Universidad del País Vasco. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Bilbao, España.*

**Nekane Beloki Arizti**

*Universidad del País Vasco. Departamento de Sociología. Bilbao, España.*

**Arantza Remiro Barandiaran**

*Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Bilbao, España.*

**Nerea Aguirre García**

*Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Bilbao, España.*

**Jesús Otaño Maiza**

*Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco. Bilbao, España.*

### **Resumen**

El trabajo que presentamos parte de una preocupación por tender puentes entre la universidad y los profesionales de la educación social, razón por la que optamos por una investigación colaborativa y cualitativa; por otro lado, también quiere analizar el contexto

de los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco, con el objeto de plantear la necesidad de su formación inicial y continua. Nuestra idea primordial es que el desarrollo y la formación de estos profesionales son estrategias indirectas pero fundamentales para garantizar los derechos de la infancia y hacer frente a la vulnerabilidad social. Partiendo de varios acercamientos teóricos -la metamorfosis de la cuestión social, nuevas lecturas de la infancia, la educación social como profesión y un acercamiento pedagógico crítico-, hemos trabajado en un equipo mixto (académicos y educadores sociales) apoyado por un consejo asesor. Las técnicas empleadas han sido el análisis documental, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión comunicativa. En el estudio se pueden distinguir dos grandes fases. La primera estuvo centrada en realizar un estudio comparativo de los entramados institucionales de atención a la infancia desprotegida de la comunidad autónoma vasca; la segunda, en el análisis del contexto de los educadores sociales: la naturaleza de su trabajo, los condicionamientos sociales y laborales a los que hacen frente, el autoconcepto de su trabajo, el tipo de cultura profesional que se está construyendo, el cuidado profesional y los enfoques de la formación y desarrollo de la profesión. Los resultados muestran la importancia de construir entornos profesionales en los que haya sentido de grupo, que sean acogedores y cuidadosos, con espacio y reconocimiento del aprendizaje cotidiano, más allá de la visión técnica y experta de la formación. Estos aspectos son fundamentales para afrontar la vulnerabilidad del ámbito de la infancia con la que hemos de trabajar.

*Palabras clave:* investigación colaborativa, investigación cualitativa, formación de educadores sociales, desarrollo profesional, perfil de educación social, asistencia a menores, infancia desprotegida.

### Abstract

This essay reports research done with the cooperation of social educators in training. One aim was to develop training programmes for future social educators and social educators already in service. The second aim was to analyse the professional and social context in which social educators work in the Basque Country. The authors feel that, to be successful in attending the rights and needs of neglected children, we must start by providing professionals with the best training in the area of pedagogical resources and in-service attention to what educators need to face social and educational problems and challenges. Several theoretical considerations of the state of the art are reviewed, concerning the revision of concepts like childhood and children's social and educational needs, processes of social transformation and the roles of social educators in a new world. A mixed group of teachers (for the academic education of future students) and working social educators was created,

assisted by a panel of consultants (other professionals working in the area of social studies). The conclusion drawn from the results is that carefully planned social environments should be created where teachers who want to be successful in their undertakings can work cooperatively.

*Key words:* participatory research, qualitative research, social educator training, career development, social educator profile, child welfare, neglected children.

## Contexto y sentido de la investigación: conjugando los mundos académico y profesional

El trabajo que presentamos es el resultado de una investigación<sup>1</sup> que se ha desarrollado durante tres años en el País Vasco, sobre el contexto profesional de los educadores sociales que trabajan en el ámbito de la infancia desprotegida. Este estudio ha mantenido *el propósito final de impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión como en lo que compete a la formación inicial y a la formación continua.*

Desde su génesis tres han sido las motivaciones principales de esta investigación:

La necesidad de que la universidad esté atenta a la complejidad y a la rápida evolución de este ámbito de intervención educativa para poder articular los currículos formativos con sentido y realismo, tanto en los itinerarios de formación inicial como en la proyección de la formación continua. El hecho de que esta investigación y el diseño del nuevo grado de Educación Social discurrieran sincrónicamente ha sido una oportunidad para plantear el currículo a la luz de nuevas perspectivas.

Ir superando la separación entre el mundo académico y el profesional. Si hablamos de una universidad de mayor calidad, la relación y el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de educación social para configurar tanto la formación como la investigación se impone de modo evidente.

---

<sup>(1)</sup> La investigación vinculada a este trabajo lleva el título «El contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: situación actual y propuestas», fue financiada por la Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea) y finalizó en julio de 2009. upv05/124.

El ámbito de la infancia desprotegida presenta una rica realidad para la investigación. Es un campo cada vez más amplio y complejo, dado que las políticas de intervención al respecto se han ido multiplicando tanto en lo que concierne a asignar recursos financieros como en lo que atañe a crear mecanismos de intervención socioeducativa; posee una extensa red de atención y servicios –garantizada desde legislaciones universales y locales, así como desde dotaciones financieras de carácter público y privado–; tiene una larga tradición histórica en las políticas de las diputaciones vascas y se trata, por último, de un ámbito en el que se interviene mediante la función asistencial, la educativa y la terapéutica, lo que constituye en sí un auténtico crisol de prácticas sobre las que es importante teorizar y sistematizar.

Al hilo de estas motivaciones y asunciones, las hipótesis de trabajo han sido tres, a saber:

Dentro de los contextos prácticos en los que los educadores intervienen en el ámbito de la infancia, existe suficiente conocimiento práctico construido como para articular, junto a la universidad, un planteamiento formativo inicial y continuo, de gran alcance educativo y social.

Existen factores de tipo sociolaboral, de género, formativo y organizativo que dificultan el desarrollo profesional e institucional de la educación social en el ámbito de la infancia.

La producción de conocimiento, a través de documentos y de la sistematización de la experiencia de los educadores sociales y voluntarios que trabajan en el ámbito, es clave para impulsar cambios coherentes y eficaces.

Lo expuesto hasta el momento nos obligó a operar, en coherencia, tanto en la conformación del equipo de investigación como en el diseño y desarrollo del proceso. Así, constituimos un equipo mixto de ocho personas, seis profesoras universitarias de distintos departamentos de la UPV-EHU (Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea) y directamente relacionadas con la educación social, y un educador y una educadora, vinculados al Colegio de Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV). Como equipo, enmarcamos la investigación en planteamientos teóricos relacionados con la pedagogía crítica y con la metodología comunicativa crítica. Compartimos la convicción de que solamente el trabajo cooperativo entre quienes se responsabilizan de la formación y de la investigación (universidad) y quie-

nes ejercen la profesión puede conducir a que la realidad se formule de manera más acertada y, además, proporcionar certezas para establecer líneas de avance tanto en la investigación como en la formación de educadores sociales.

El proceso de estudio ha mantenido tres grandes objetivos:

Analizar, mediante la concreción de un mapa comparativo, la situación de la infancia desprotegida en el País Vasco.

Determinar las condiciones en las que desarrollan su tarea educativa los educadores sociales en este ámbito.

Identificar las prácticas que permiten avanzar formativamente tanto en la profesión como en el trabajo entre la universidad y la red de agencias y agentes de educación social.

En definitiva, el estudio del contexto profesional de los educadores sociales en el ámbito de infancia desprotegida en el País Vasco nos ha conducido a penetrar en una realidad en la que interactúan de manera dialéctica elementos institucionales y políticos (¿Cómo afronta la Administración pública la protección de la infancia? ¿A qué intereses se ve sujeta? ¿Qué tipo de políticas impulsa? ¿En qué elementos de los contextos profesionales concretos se proyecta?) y elementos de carácter práctico, contextual, cultural y subjetivo en los que se desenvuelven día a día los facultativos que trabajan con la infancia desprotegida (¿En qué condiciones, objetivas y subjetivas, hacen su trabajo los educadores sociales que intervienen directamente con los niños cuyo bienestar y desarrollo ha de ser garantizado?). A partir de este contraste crítico, que no es solo una reflexión sistemática, sino también una acción cooperativa y conjunta entre la universidad y los profesionales, se han ido materializando y proyectando cambios que intentan superar la brecha entre la teoría y la práctica.

## **Fundamentación teórica**

### **El contexto profesional de la educación social en infancia desprotegida en el marco de la cuestión social**

Desde hace más de una década, la intervención sobre la infancia viene planteándose desde una gran variedad de enfoques y tratamientos que, a su vez, se encuentran inte-

grados en un discurso común, que, en buena medida, viene impulsado por las declaraciones de Derechos de la Infancia y la Convención de 1989, así como por la actuación de organizaciones de carácter internacional como, por ejemplo, Save the Children (Casas, 1998; Mason y John, 2005). La concepción actual de la infancia reconoce que este grupo social tiene capacidad para actuar en favor de su propio bienestar, puesto que se reconoce como un sujeto social de derechos. Se supera así el tratamiento paternalista y moralista de cuya tradición somos herederos (Santolaria, 1997; Palacios, 1997).

La promoción del buen trato a la infancia constituye en la actualidad el objetivo y el centro de interés de una amplia gama de agentes tales como instituciones oficiales, entidades ligadas a la sociedad civil y un amplio campo de técnicos que trabaja en relación con este colectivo social. En estas actuaciones se sitúa la acción socioeducativa (Mondragón, 2002) que se especifica en una serie de medidas de protección como son la intervención familiar (Barudy, 1998), el acogimiento familiar (Amorós y Palacios, 2004), el acogimiento residencial (Fernández del Valle y Fuertes, 2000), la adopción (Polaino, Rodríguez y Sobrino, 2001; Barajas, 2001) y la prevención y tratamiento de los diferentes tipos de maltrato (López, 2002).

Ahora bien, aunque es cierto que el número de artículos e investigaciones sobre la atención a la infancia es significativo, no hay estudios específicos sobre el contexto profesional de los educadores sociales en este ámbito -entendido como el entramado humano que interviene directamente en la acción protectora y que desarrolla una práctica educativa en sus niveles organizativos, de gestión, de intervención y de transformación de las situaciones de vulnerabilidad-. En su defecto, encontramos acercamientos generales a la intervención socioeducativa en el campo de la inadaptación social (Amorós y Ayerbe, 2000) y en el campo concreto del menor (Jolonch, 2002), ambos válidos para el acercamiento al estudio de las prácticas profesionales. Desde una perspectiva amplia, destaca la aportación de Tiana y Sanz (2003) que analiza la génesis y situación de la educación social en Europa. Desde la perspectiva del perfil del educador social, hay estudios que -dadas las nuevas exigencias de la convergencia europea- aportan claves para entender el trabajo de educadores y de pedagogos (Romans, Petrus y Trilla, 2000; Campillo, Bas y Sáez, 2004; Vallés Herrero, 2009).

En nuestra realidad inmediata un trabajo de referencia, pero ya antiguo, es el de Rafael López Aróstegi (1995), que centra su atención sobre todo en la situación sociolaboral de los educadores sociales del País Vasco. Sin embargo, aunque no existen en nuestro contexto más estudios sistemáticos, sí hemos de hacer notar que la experiencia práctica es amplia, como lo demuestra la creación en 1977 de los colectivos

Agintzari y EDEX, así como Gizaberri (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi) –creada a finales de los noventa– y, finalmente, del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco (2003), que participa en esta investigación.

Nuestro interés por analizar la intervención educativa desde la perspectiva de las condiciones objetivas y subjetivas de los educadores que se hallan envueltos en la acción (factor humano) responde a la intención última de impulsar cambios en la formación inicial y continua para favorecer el desarrollo de estas personas. Las razones son obvias. Pensamos que el desarrollo profesional de los educadores sociales es la herramienta «indirecta» que permite garantizar los derechos de los menores; en consecuencia, la responsabilidad social respecto a la infancia no solo pasa por dar respuesta a las necesidades sociales que se produzcan, sino también por garantizar las mejores prácticas posibles. En nuestro caso, se trata de buscar prácticas educativas que trabajen de forma efectiva por el bienestar individual y social de los menores, por la inclusión social y por el decrecimiento de la vulnerabilidad. Son escasos los análisis sobre esta cuestión y sobre su relación con la profesionalización (Caride, 2002; Planella, 2003; Sáez Carreras, 2003) y hemos de recurrir, en muchas ocasiones, a las aportaciones que se están realizando desde otros campos –como el de la docencia o el de la enfermería– para conseguir comprender qué está sucediendo en dicho ámbito desde el punto de vista teórico-práctico (Montero, 2002; Rué et ál., 2005; García, Greca y Meneses, 2008). En este estudio consideramos que sería deseable apostar en la dirección de la tradición formativa crítica, por razones diversas:

porque sitúa los programas formativos en las coordenadas de otros proyectos sociales y políticos de acción que mantienen los propósitos de igualdad y equidad;

porque vincula cualquier acción de formación con su sentido sociohistórico; porque al incidir en el análisis crítico contribuye realmente al apoderamiento profesional y a la autonomía real;

porque orienta los procesos de formación en términos colectivos y sociales, lo que contribuye no solo al desarrollo y crecimiento de las personas sino al de las organizaciones en las que estas trabajan y al de los contextos sociales en los que se mueven (Pérez, Barquín y Angulo, 1999).

También queremos asociar la formación inicial y continua con el desarrollo profesional siguiendo el pensamiento sobre profesionales reflexivos de Shön (1992), la investigación-acción desarrollada por Carr y Kemmis, (1988) y el pensamiento peda-

gógico de Paulo Freire. Desde nuestro punto de vista, el desarrollo profesional de los educadores sociales encuentra su espacio natural en la investigación en la práctica y sobre ella, que –analizada sistemáticamente y problematizada su relación con el sistema social– permitirá a los educadores adquirir una mayor autonomía racional (Carr, 1990) e ir asumiendo posiciones de sujeto activo y participativo (Freire, 1997).

En este estudio entendemos el desarrollo profesional como los diferentes modos de aprender que se van empleando dentro de dicha profesión. Comprende tanto los aprendizajes que son producto de procesos formativos, pensados intencionalmente, como aquellos otros que se producen en los contextos no formales, dentro de la cotidianidad del día a día laboral, pero que tienen un impacto muy fuerte en el aprendizaje profesional de las personas. También viene a significar que, dentro de una organización o de un equipo de trabajo, se va avanzando en el conocimiento, en los procedimientos y actitudes que se ponen en marcha en cualquier acción profesional. Además, hay autores como Imbernón (1997, 2002) que aluden a diferentes factores tales como el sistema retributivo, el ámbito de trabajo, el clima laboral, las condiciones psicológicas de las personas... que favorecen u obstaculizan el desarrollo de los técnicos. A dichos factores podemos añadir, igualmente, las *actividades* de tipo político, cultural, asociativo y relacional en las que las personas se involucran, así como las condiciones relacionales diversas que se crean en el trabajo. Estamos, pues, ante un concepto cuya naturaleza es dinámica y procesal, que cambia y moviliza.

Esta concepción que relaciona la formación, el desarrollo de la actividad y la investigación es la que nos induce a buscar modelos metodológicos de carácter cualitativo y participativo (Imbernón, 2002; Pérez et ál., 1999; Strauss y Corbin, 2002) que generan procesos comunicativos y que permiten tender puentes entre las funciones docente e investigadora de la universidad y la práctica de los educadores sociales.

Si bien las aportaciones teórico-prácticas expuestas son herramientas idóneas para ir conociendo el contexto de los educadores sociales, no es menos cierto que resultan insuficientes para comprender en profundidad por qué y para qué tienen lugar las dinámicas sociales, especialmente, cuando nos estamos situando en un marco teórico crítico que pretende no solo interpretar sino también transformar los contextos. En este sentido, el marco teórico propuesto por Robert Castel (1997) y su aplicación al ámbito de la infancia en riesgo elaborada por la doctora Anna Jonloch (2002) para el caso de Cataluña nos ha sido de gran ayuda. Castel construye su marco de interpretación de la cuestión social combinando dos grandes elementos. Por un lado, la posición que cada individuo tenga en la división social del trabajo y, por otro, su nivel de participación en las redes de

sociabilidad. Así, podemos distinguir zonas de cohesión social. Evidentemente, un trabajo estable y una inserción sólida nos conducen a una zona de gran cohesión e integración social; el caso inverso, a saber, la falta de trabajo y la debilidad de las redes sociales en las que una persona se encuentra inserta nos conducen a la desafiliación; la zona intermedia es la correspondiente a la vulnerabilidad social, zona que en el mundo actual se ensancha de forma preocupante y que conjuga la precariedad en el trabajo con la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 1997).

Es precisamente este desdibujamiento de la zona de cohesión y de estabilidad, junto con la emergencia y crecimiento de estas otras zonas inestables, lo que se da en la sociedad actual. Estamos ante un mundo en el que la cuestión social como tal ha desaparecido de los discursos para dar paso a múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones y, por extensión, los educadores sociales, deben dar respuesta. Este cambio, sin embargo, no es neutro, sino que tiene importantes implicaciones políticas e ideológicas. El hecho de convertir la cuestión social –un concepto global claramente adherido a la construcción de la sociedad industrial– en múltiples problemas fragmentados no cabe interpretarse como una estrategia para solucionar mejor los problemas, sino, quizá, como una manera de ocultar su verdadera naturaleza. La fragmentación de la cuestión social, la aparición de múltiples clasificaciones de los problemas sociales, la justificación de intervenciones igualmente especializadas y focalizadas dejan al descubierto el drama de un «mundo que no sabe –o no se dota de los medios– para definir de nuevo su propia integración» (Jolonch, 2002, p. 57).

Nos tememos que estas dinámicas de producción de problemas parciales necesitan ser situadas por parte de los profesionales en un marco interpretativo más amplio que se haga preguntas sobre qué es la vulnerabilidad, cómo se construye socialmente y a qué intereses políticos y de poder puede estar respondiendo. La lectura del contexto profesional estudiado desde esta perspectiva más global permite comprenderlo mejor y sentar las bases para su posible transformación.

## Metodología y proceso de la investigación

Ya hemos adelantado nuestra orientación pedagógica crítica y comunicativa (Beck, 1998; Habermas, 1987-1988; Freire, 1997; Flecha, et ál., 2006) porque mantiene como principios reguladores del proceso el diálogo, la participación y la implicación res-

ponsable de todos los actores en cada una de las fases de la investigación. Por ello, se ha considerado que todas las personas que han formado parte directa e indirectamente de este proceso tenían capacidad de elaborar e interpretar la realidad, tal y como se postula en este tipo de perspectiva y metodología.

Las implicaciones éticas que hemos adoptado como investigadores críticos quedan asimismo patentes al considerar que las personas y organizaciones van a participar como iguales (desde una relación horizontal y no como meros objetos proveedores de información relevante) y como agentes corresponsables a la hora de construir pensamiento y acción en torno al objeto de estudio. Esta corresponsabilidad ha operado en la práctica a través de tres mecanismos, que trabajan a modo de cascada:

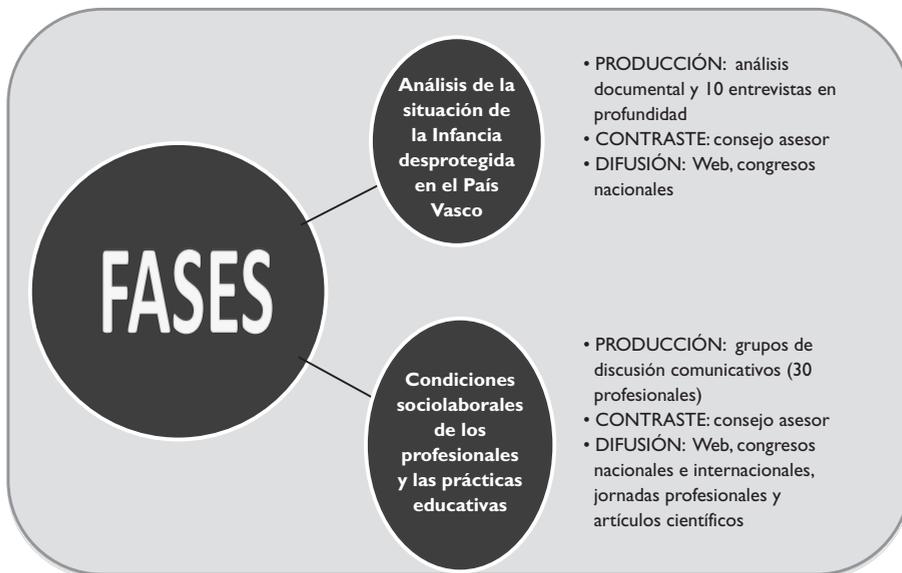
El *equipo mixto* de investigación al que ya hemos aludido.

El *consejo asesor*, grupo estable de cuatro profesionales, vinculados a diferentes ámbitos de la intervención socioeducativa con menores, con el que se ha contrastado el diseño del proceso y de los instrumentos, se ha realizado la validación de los resultados parciales y finales y se han reorientado las direcciones del trabajo en su globalidad, siempre según criterios consensuados y derivados de su sentir y su saber profesional.

El *sitio web de la investigación*, que fue concebido como un espacio de difusión del conocimiento, de comunicación, de intercambio y creación de debate dentro del sector profesional. Sin embargo, no ha dado todos los frutos que esperábamos, ya que la participación ha sido muy escasa y su función ha sido esencialmente informativa.

El diseño metodológico se ha desarrollado en dos fases, ambas con tres momentos claves de *producción*, *contraste* y *difusión*, que exponemos en la Figura 1.

FIGURA I. Fases de la investigación



## I.ª fase. Análisis de la situación de la infancia desprotegida en el País Vasco

*Producción.* La técnica básica empleada ha sido el análisis documental. La situación de la infancia desprotegida en el País Vasco es muy diversa y compleja. Por esta razón, nuestro primer acercamiento metodológico ha sido recopilar informes y trabajos realizados por los gobiernos autonómicos y forales, las diferentes diputaciones (Araba, Navarra, Gipuzkoa, Bizkaia), las mancomunidades, los ayuntamientos y organizaciones profesionales (publicaciones oficiales, sitios web, etc.) para, posteriormente, efectuar un trabajo de síntesis que nos ha acercado a una lectura más profunda y global del objeto de estudio.

Paralelamente, y con el propósito de leer los documentos oficiales y profesionales desde una óptica más dinámica, se realizaron 10 entrevistas en profundidad a personas con un gran capital de conocimiento y de memoria histórica sobre la educación social en el País Vasco. Estas entrevistas fueron grabadas en vídeo, transcritas y categorizadas a través del programa Nudist 5.0 en las dimensiones de *legislación, marco competencial, política de las administraciones, características de las fases de detección, valoración e intervención de los tres grados de*

*desprotección y cambios a lo largo del tiempo.* Los datos categorizados se triangularon e incorporaron como datos interpretativos sólidos en la medida en que presentaban niveles significativos de convergencia (más de tres aportaciones de distintas fuentes coincidían), a la vez que se interpretaban ‘alineados’ con los datos que aparecían en el análisis documental.

El análisis e interpretación dio lugar a la redacción de un informe interpretativo inicial en el que se reflejaban los mapas territoriales de la atención a la infancia de Bizkaia, Araba y Gipuzkoa, así como su análisis comparativo.

*Contraste.* Tras dibujar una imagen de la situación territorial se realiza una sesión amplia de trabajo con el consejo asesor con un doble propósito: 1) Debatir y validar el informe interpretativo inicial. Es, por tanto, un segundo momento de validación en el que se introducen de forma consensuada correcciones, matizaciones y observaciones al documento interpretativo. 2) Diseñar el guion definitivo de los grupos de discusión comunicativos que se iban a utilizar en la siguiente fase.

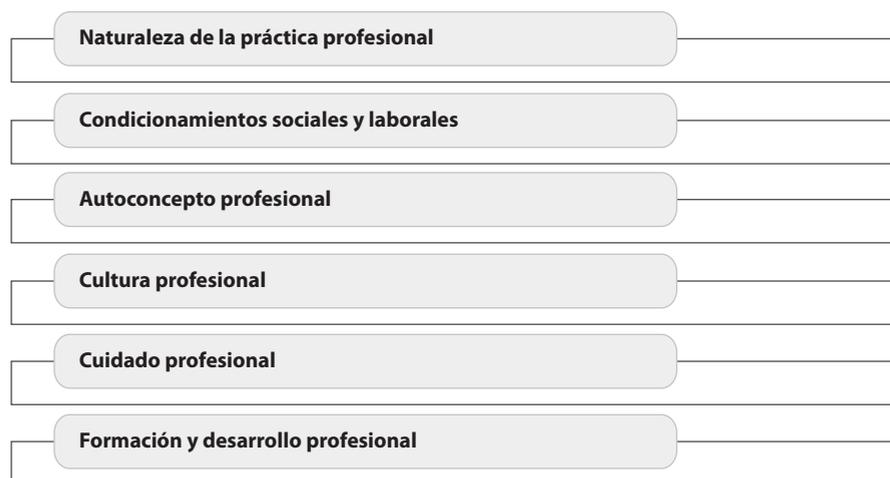
*Difusión.* Se vuelcan en el sitio web, de manera ordenada y sistemática, los documentos más significativos encontrados (legislación, análisis históricos y comparativos, planes de acción, síntesis del equipo...) con objeto de ofrecer a los participantes, facultativos y estudiantes universitarios puntos informativos especializados. Finalmente, el equipo se constituye en el grupo Haurbabsa Lanbide que difunde el trabajo en varios foros científicos (2006, 2007, 2009b y 2009c).

## **2.ª fase. Determinación de las condiciones profesionales de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida e identificación de las prácticas que permiten avanzar en el trabajo entre universidad y red de agencias de educación social**

*Producción.* La técnica básica de recogida de información que se ha utilizado es el grupo de discusión comunicativo (Gómez et ál., 2006), en el que se han dado cita tres grupos –uno por cada territorio histórico– para discutir aspectos relativos al contexto profesional en el que trabajan. Cada grupo trabajó en dos sesiones de unas dos horas de duración, que fueron grabadas en audio, transcritas y contrastadas en cada grupo con objeto de refrendar o matizar lo que se había manifestado en la sesión anterior. En total, participaron 30 personas.

Al igual que en la fase anterior, los datos brutos transcritos se han categorizado con el Nudist 5.0 en seis categorías que se revelaron como más significativas y que se muestran en la Figura II.

FIGURA II. Categorías de análisis



A partir del análisis de cada uno de los apartados, se han ido estableciendo tanto las posibilidades como los obstáculos que están presentes, así como las propuestas de cambio y las vías de avance de cara al futuro en los ámbitos institucional, sociolaboral y de formación inicial y continua, de acuerdo con un procedimiento similar al de la fase anterior.

*Contraste.* El informe interpretativo derivado de esta fase fue sometido a un proceso de validación tanto de los participantes de los grupos de discusión como del consejo asesor. En él se introdujeron mejoras tanto formales como de contenido y se construyeron de forma conjunta las líneas de avance.

*Difusión.* La difusión del informe final de la investigación se está produciendo tanto en el entorno social y profesional como en el científico (Copenhague, mayo 2009c; Jornadas Profesionales, Bilbao, 2009 y un curso de verano, organizado en la Universidad del País Vasco, 2009). El sitio web se sigue manteniendo como espacio de difusión e intercambio entre el mundo profesional y el universitario.

## Resultados de la investigación

FIGURA III. Resultados de investigación



### Naturaleza social y política del ámbito de la infancia desprotegida

*... un mundo en el que la cuestión social parece haber desaparecido de los discursos para dar paso a múltiples problemáticas sociales a las que las administraciones y los educadores sociales tienen que dar respuestas concretas...*

*... problemáticas que surgen de repente y van cambiando como consecuencia de las dinámicas sociales...*

*... es así porque hay procesos sociales que van cambiando las situaciones [...] y se asume como algo natural la necesidad de ir adaptándose a esta dinámica de constante cambio...*

La manera de definir los problemas sociales está estrechamente relacionada con quién, por qué y para qué se hace, lo cual nos da pistas sobre su naturaleza política y su vinculación con los mecanismos de poder. No hay una única mirada ante el mundo social. Como dice Anna Jolonch (2002), cuando la

investigación se sitúa desde el punto de vista de las autoridades y el poder, la tendencia es estudiar el problema, entendido como aquello que no funciona o no lo hace de forma apropiada según las interpretaciones oficiales. De esta dinámica surge una larga lista de problemas y especialistas en la que la investigación social privilegia los aspectos sectoriales en detrimento de una aproximación global a la vida y la acción social. Nuestra opción teórica ha consistido en buscar un marco que nos permitiera comprender en profundidad lo que clásicamente se ha dado en llamar cuestión social, entendiendo que la protección a la infancia desprotegida es uno de los sectores que la constituye.

La idea de la fragmentación de los problemas sociales es fácilmente reconocible en las vidas y en el hacer de los educadores sociales que trabajan con la infancia, muy especialmente en lo que respecta a las ofertas de formación que les hacen la Administración y los agentes. Esto indica que suelen trabajar con temáticas que van cambiando como consecuencia de las dinámicas sociales. Se asume como algo natural la necesidad de ir adaptándose a esta dinámica de constante cambio. La fragmentación de la cuestión social en múltiples problemas sobre los que actúan especialistas en familia, en emigración, en drogodependencias, en violencia callejera, en violencia sexual entre adolescentes, en delincuencia, etc., multiplica y compartimenta las soluciones y las intervenciones. La responsabilidad del problema se descarga en los sujetos -clasificados en múltiples patologías sociales- y su solución, en el trabajo de los expertos.

El acentuado discurso psicológico que rodea a la intervención socioeducativa con menores es otro síntoma de la patologización de la cuestión social, que se aleja de la aproximación educativa que, por definición, atañe tanto al plano individual como a la crítica de lo estructural y de su transformación.

No resulta difícil observar el papel que pueden desempeñar los medios de comunicación en la aparición de estas problemáticas. Es un buen ejemplo para señalar: a) su naturaleza de problema social que necesita de respuesta especializada; b) la necesidad de formar y «reciclar» a los profesionales para que respondan a este nuevo problema; c) la urgencia de detectar el problema allí donde pueda estar ocurriendo, e incluso donde se perciba que pudiera llegar a ocurrir, y de crear un ambiente de constante enunciamiento de problemas y de protocolo de diagnóstico y respuesta. La auténtica dificultad emerge, no obstante, cuando intentamos conectar estos grandes problemas sociales con la realidad cotidiana de las personas que intervienen en los lugares reales y con las personas reales. Esto sucede porque las supuestas necesi-

dades sociales no son en muchas ocasiones las necesidades que los profesionales se encuentran en la práctica.

En resumen, nuestro acercamiento a esta lectura fragmentada de la realidad es crítico, ya que dicha lectura esconde la naturaleza social y estructural de las situaciones en las que viven las personas que precisan de una intervención socioeducativa. Desde nuestro punto de vista, el enfoque educativo debe comprender una lectura social de la realidad en la que, además de trabajar por el bienestar de las personas, se incida de forma comprometida en la transformación de los contextos y los condicionantes que las han hecho vulnerables. Por ello, insistimos en la construcción de sentimientos de pertenencia y de comunidad, de contextos inclusivos, de redes de solidaridad y sociabilidad básica. La denuncia de la desigualdad y la exclusión son herramientas con las que los educadores sociales desarrollan su mirada educativa y desvelan las razones últimas de su práctica transformadora.

## **Los dispositivos institucionales en el ámbito de la infancia desprotegida: la organización y gestión de la intervención socioeducativa desde los poderes públicos**

*A pesar de que existe una regulación competencial para el conjunto de la comunidad autónoma vasca, el reparto y la ejecución de las competencias tiene características particulares y diferenciales en cada territorio.*

Los entramados institucionales (locales y territoriales) de atención a la infancia desprotegida se caracterizan por su heterogeneidad y diversidad, lo cual puede presentar ventajas pero también disfunciones. La Ley de Servicios Sociales de la comunidad autónoma vasca (2008) pretende paliar los desajustes que esta diversidad acarrea en la práctica con objeto de universalizar de forma más eficaz la administración de los citados servicios. En nuestro análisis hemos detectado aspectos que en esta nueva cobertura legal deberían ser tratados con detenimiento y sometidos a mejora:

- Observamos prácticas diversas en la detección y valoración de los casos en los tres territorios. En este sentido, hace falta desarrollar procedimientos y protocolos claros, que, aunque en muchos casos existen, no parecen utilizarse convenientemente.

- Se dan claros desajustes en la coordinación entre las instituciones en todos los territorios. Las administraciones (relación diputación-ayuntamiento) actúan como compartimentos estancos en función del grado de desprotección.
- Los marcos metodológicos de trabajo no están generalizados. En algunos casos existen y se desarrollan; en otros, existen y no se tienen en cuenta; y, en algunos modelos de intervención, ni siquiera existen. Demasiados programas están al arbitrio de las propuestas coyunturales de los técnicos, de las propias entidades o de los equipos de trabajo. Desde nuestro punto de vista, esta debilidad metodológica está estrechamente relacionada con la propia «lectura» teórica y sociológica de la cuestión social, tal y como hemos apuntado anteriormente; la perspectiva educativa deberá centrarse no solo en el apoyo individualizado a aquellos menores que, por razones diversas, lo necesiten, sino en el fortalecimiento de la sociabilidad y de los entornos comunitarios que amortigüen el aumento de las zonas de vulnerabilidad.

En el modelo vasco, los servicios están básicamente externalizados, hay pocos que la Administración contrata de forma directa y esto se hace desde marcos de trabajo y convenios muy dispares. Es necesario revisar de forma profunda estos sistemas de contratación y convenio, ya que a veces promueven situaciones de precariedad laboral (bajos salarios, condiciones de trabajo muy exigentes, poco reconocimiento social, bajo estatus, etc.), razones por las que son precisamente los profesionales más jóvenes e inexpertos los que acceden a estos puestos. Se da en estos casos la paradoja de que los usuarios con mayor grado de vulnerabilidad son atendidos por profesionales, que, asimismo, padecen vulnerabilidad e inestabilidad laboral y perciben, en muchos casos, esta labor como algo transitorio o que se ‘queman’. Unas condiciones laborales dignas son el primer paso para poder garantizar una atención idónea a la infancia desprotegida.

Hay muchas entidades que desarrollan los servicios mediante concursos públicos, aunque con la nueva ley (2008) se intentará darles un apoyo más estable, mediante conciertos y convenios con la Administración. Las agencias contratadas podrán ser a su vez de diversa naturaleza: asociaciones, entidades muy grandes con alta cobertura de programas y servicios, entidades muy pequeñas, empresas, etc. La Administración deberá ser extremadamente responsable con estas entidades en el sentido de que deberá dotarlas de los medios necesarios para garantizar que los derechos de los menores sean atendidos.

En la intervención con menores de edad se percibe un escaso desarrollo del enfoque comunitario; esta orientación puede estar recogida en los modelos de trabajo, pero no se desarrolla en igual medida en los contextos prácticos. En el caso de la intervención municipal, este enfoque está bastante garantizado al menos en los marcos y metodologías de trabajo, no así en todos los casos de intervenciones que son competencia de los entes forales. Se detecta una tendencia cada vez mayor a patologizar y psicologizar las problemáticas en torno a la infancia desprotegida, lo cual nos vuelve a remitir a los interrogantes fundamentales que hemos esbozado en el marco teórico y que deberían dar sentido a toda la intervención socioeducativa con menores de edad.

## Formación y políticas formativas

*La formación que se nos ofrece a veces es puntera [...] porque hay procesos sociales que van cambiando las situaciones, pero son desde fuera y más teóricas.*

*Estas formaciones están dirigidas a un colectivo amplio, diferente y variopinto [...] has visto un poquito el tema, pero no te da oportunidad de profundizar en él. Estos primeros acercamientos dan poca respuesta y ayudan muy poco a la práctica profesional...*

*Se requiere de otro tipo de planteamiento formativo, una formación que nos permita profundizar.*

Hemos constatado que el concepto de formación con el que se está operando dentro del mundo universitario y profesional tiene diversas fisuras. No se percibe como un proceso permanente y global que comienza con la formación inicial y perdura a lo largo de todo el recorrido laboral. Esa visión holística no está presente. De hecho, hay una escisión fuerte entre la formación inicial y la continua, ambas constituyen mundos independientes y de ellas incluso se responsabilizan agentes distintos.

La formación inicial en la universidad se asienta en una visión muy académica del conocimiento; está pensada para formar de un modo general, alejada de los ejes del trabajo profesional y del conocimiento práctico y empírico. Esto tiene consecuencias en la inserción profesional: este es un momento en el que se ha de desarrollar una formación 'expres' para que las personas incorporadas puedan hacer frente a sus obligaciones.

La formación continua de los profesionales de la educación social tal y como está planteada en la comunidad autónoma vasca depende tanto de las administraciones públicas con competencias como de las propias entidades que desarrollan e implementan los programas socioeducativos, a través de convenios con ellas. Las políticas formativas que se proyectan desde estas entidades y administraciones están, en general, asociadas al conocimiento experto y a las temáticas que emergen en función de los cambios sociales, pero no siempre aparecen conectadas con las necesidades que sienten los profesionales. La oferta, pues, se mantiene alejada de las verdaderas necesidades formativas que se perciben y de la idea que los profesionales tienen sobre el tipo de proceso formativo que puede influir en sus prácticas y que precisan para mejorar en su desempeño del trabajo. Aún está muy presente en todos los niveles de decisión la idea de que la formación mediante cursos es la que produce aprendizaje laboral. Esta asociación hace sombra a otros procesos que, de hecho, se están llevando a cabo dentro de las organizaciones como, por ejemplo, los de intercambio de experiencias, de conexión entre entidades y facultativos diferentes, de producción, de reflexión... y que ayudan a que se consoliden otras formas de aprendizaje. La conciencia de esta realidad, como modos formativos que contribuyen no solo al desarrollo profesional sino al institucional, es aún incipiente. Se reconoce la dificultad de diseñar un plan de formación para este campo que, a la vez, contemple e integre las necesidades sociales, las de los colectivos profesionales y las individuales.

## **Cotidianidad, aprendizaje y desarrollo profesional**

*La formación como una jornada de trabajo con algún tema que especialmente surja de las necesidades que estamos viendo, que se busque a alguien de fuera que nos pueda aportar algo y luego seguir nosotros trabajando, poniendo días y horas, porque sino no se hace [...] y entender qué reflexiones de equipo en torno a estos temas, eso es formación.*

*Desde el día a día se reivindica ese espacio de trabajo, de compartir experiencias [...] y es pararte a pensar [...] qué hacemos [...] qué se puede hacer, porque para mí la formación también es un espacio de [...] compartir experiencias.*

*Desde la formación hay que tener en cuenta la importancia que tiene que los educadores se sientan apoyados y «cuidados», por lo que estaría bien algo de for-*

*mación que nos ayude a cuidarnos mejor como equipo [...] porque eso repercute en la familia y en el menor.*

Frente al modelo más tradicional de formación continua y, por lo tanto, de aprendizaje, han emergido diversos modos de desarrollo -que hemos denominado espontáneos- que gravitan alrededor del trabajo en grupo; a este se lo considera motor de la intervención y del crecimiento formativo dentro de la profesión. Sin embargo, el trabajo reflexivo que se pueda realizar dentro de los grupos de trabajo todavía no está contemplado ni subvencionado. El equipo ha constituido un modo de superar los individualismos y se ha ido construyendo, e incluso consolidando, como una respuesta a las necesidades individuales que tienen que ver con la complejidad del campo de intervención, con la necesidad de superar y compartir la soledad en la toma de muchas decisiones de enorme responsabilidad y, también, con una idea, a veces no explicitada e incluso no tan consciente, de que el modo de trabajar por y para la cohesión social pasa por una intervención colaborativa desde equipos sólidos de trabajo.

En clara relación con el trabajo en grupo se desvelan diversos modos espontáneos de aprender dentro de la profesión. Entre ellos se destacan los que aparecen en la Figura iv.

FIGURA IV. Formas de aprendizaje informales



Se ha resaltado el valor del cuidado dentro de la profesión como medio de aprendizaje, de desarrollo personal y de calidad en la práctica. Este concepto se asocia, por una parte, con las mejoras para garantizar el bienestar del facultativo y, por otra, con la protección emocional y la creación de situaciones, dentro del tiempo laboral, de análisis de problemáticas que afectan emocional y personalmente a los profesionales y que pueden tener consecuencias insospechadas en su intervención educativa con los menores y sus familias.

## A modo conclusivo

Comprender el ámbito de la infancia desprotegida dentro del análisis de la cuestión social (Castel, 1997) permite entender mejor la situación de los educadores sociales en el País Vasco, sus condicionantes y prácticas educativas. En este marco, el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana mediante sistemas informales y del trabajo en equipo sirve de base para el empuje de la formación inicial y continua en el futuro.

Tal y como señalábamos, el propósito final de esta investigación *ha sido impulsar acciones de cambio tanto en el ámbito en cuestión como en lo que compete a la formación inicial y continua*. Llegados a este punto, nos corresponde hacer un balance al respecto, especialmente, cuando la perspectiva crítica en la que nos encuadramos teóricamente nos compromete tanto con la construcción de conocimiento como con la transformación de los contextos.

Al respecto, haber formado un grupo de investigación que articula cooperación y dependencia entre la universidad y el mundo laboral ha favorecido los cambios que vamos a enumerar:

Esta investigación se ha desarrollado al tiempo que la Universidad del País Vasco afrontaba la tarea de formalizar los nuevos grados. La participación de profesoras y de educadores sociales vinculados a esta investigación en los procesos de diseño del grado de Educación Social de Bilbao y Donostia ha ayudado a la creación de un currículo mucho más cercano a la práctica profesional. El reto ahora es desarrollarlo siendo fiel a esta opción cooperativa entre la universidad y el mundo del trabajo.

Las acciones de difusión de los resultados de la investigación han tenido una puesta en escena compartida por ambos mundos. Tanto el Congreso de Toledo (2007), en el que este equipo fue encargado de facilitar la reflexión de una de las líneas temáticas, como el de Copenhague (2009) son una muestra de ello. Otro tanto podemos decir de la difusión escrita de los resultados de la investigación, ya que ha sido muy significativa la participación en foros competentes. Se está produciendo una mayor permeabilidad en la transmisión de los resultados.

El final del proceso es el principio de otros que ya están en ciernes con distintos niveles de maduración: un nuevo proyecto de investigación construido en colaboración con el mundo profesional y social de la infancia desprotegida; tres tesis doctorales previstas que profundizarán en los modelos de intervención educativa, en la formación y en la cultura laboral; y una perspectiva para la formación inicial y continua centrada en un trabajo coordinado entre universidad, instituciones y entidades técnicas. Además, se puede hablar de un resultado que no siempre sucede en la práctica, como la continuidad y una cierta institucionalización del cambio.

Pero no queremos parecer excesivamente optimistas. Somos también conscientes de la limitación principal del estudio, por estar centrado solo en el contexto de la comunidad autónoma vasca. Además, los resultados presentados competen al trabajo educativo en el ámbito de la infancia, que no es el único en el que trabajan los educadores sociales. Queda pendiente la transferencia de esta investigación a ámbitos como el de la educación de personas adultas o el de la animación sociocultural, por nombrar los más 'tradicionales' de la educación social. Queda también por ampliar el radio de acción de este tipo de investigaciones colaborativas a más universitarios y a más educadores sociales para que las redes de cohesión sean cada vez más tupidas y ayuden de forma eficaz a educar y a transformar las realidades de los más vulnerables.

## Referencias bibliográficas

Amorós, P. y Ayerbe, P. (2000) *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- ASEDES. *Documentos profesionalizadores*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Barajas, C. et ál. (2001). *La adopción: una guía para padres*. Madrid: Alianza.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Campillo, M., Bas, E. y Sáez, J. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 165-213.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (1997). Centralidad de la cuestión social. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 42-55.
- Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Flecha, R., Gómez, J., Sánchez, M. y Latorre, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2004). El estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- García, J. M., Greca, I. M. y Meneses, J. (2008). Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2). Recuperado de <http://saum.uvigo.es/reec/>
- Gobierno Vasco. *Ley de Servicios Sociales 12/2008, del 5 de diciembre*. Gasteiz: Boletín Oficial del País Vasco de 24 de diciembre de 2008, n.º 2008246. Recuperado de [http://www.euskadi.net/cgi-bin\\_k54/bopv\\_20?cyf=20081224ya=200807143](http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?cyf=20081224ya=200807143)
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

- Habermas, J. (1987-1988). *Teoría de la acción comunicativa, I-II*. Madrid: Taurus.
- Haurbablesa Lanbide (2006). *Aproximación al ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación*. Congreso de Infancia Maltratada, Santander, noviembre.
- (2007). *La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro*. v Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión. Toledo, 27-29 de septiembre de 2007.
- (2009a). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la comunidad autónoma vasca. *REEC (Revista Española de Educación Comparada)*, 15. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfw/seec/reec15.htm>
- (2009b). *Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. xv Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona, julio. En Actas del xv Coloquio de Historia de la Educación: Universidad Pública de Navarra, 1 (2), 463-477.
- (2009c). *Educadores y educadoras sociales: hacia una cultura profesional asentada en la colaboración y el trabajo en red*. v AIEJI XVII World Congress: The Social Educator in a Globalised World. Copenhague (Dinamarca), 4-7 de mayo de 2009.
- (2009d). *Gizarte hezitzaileen praktika profesionalaren testuinguru instituzionala. Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko bezkuntza aldizkaria*, 21 (2), 127-155.
- Imbernon, F. (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 40-43.
- (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Portic.
- López Arostegi, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- López, F. (2002). *Guía para padres y educadores*. Salamanca: Amarú.
- Manson, J. y John, M. (2005). *Children Taken Seriously in Theory, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley.
- Montero, L. (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. *Educator*, 30 (1), 69-89.

- Palacios, J. (1997). *Menores marginados: perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.
- Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- Polaino, A., Rodríguez, A. y Sobrino, A. (2001). *Adopción: aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Rué, J. et ál. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 403-411. Recuperado de [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p\\_vol3num1\\_e.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol3num1_e.htm)
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez Carreras, J. (2004). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- y Molina, J. G. (2006). *Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Santaloria, F. (1997). *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía (Colombia): Universidad de Antioquía.
- Tiana, F. y Sanz, A. (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Vallés Herrero, J. (2009). *Manual del educador social: intervención en los servicios sociales*. Madrid: Pirámide.

**Dirección de contacto:** Maite Arandia Loroño. EUM de Bilbao. C/ Ramón y Cajal, 72; 48014, Bilbao. Email: [maite.arandia@ehu.es](mailto:maite.arandia@ehu.es)