

Las culturas profesionales en la acción socioeducativa: transición de un enfoque centrado en la protección a otro centrado en el bienestar

Nekane Beloki

Euskal Herriko Unibertsitatea EHU
nekane.beloki@ehu.eus

Israel Alonso

Euskal Herriko Unibertsitatea EHU
israel.alonso@ehu.eus

Aitor Garagarza

Euskal Herriko Unibertsitatea EHU
aitor.garagarza@ehu.eus

Artikulu honek kultura profesionalak gizarte-hezkuntzan duten garrantzia aztertzen du, gutxi aztertutako eremua baita. Fargion-en oinarrituta (2006, 2007, 2008), bi kultura bereizten ditu: "ilustratua", ikuspegi arrazionala eta sistematikoa duena, aurrez definitutako prozeduretara eta datu objektiboetara bideratua; eta "erromantikoa", esku-hartzea prozesu dinamikoa, moldagarria eta elkarrekintzak markatutako gisa ulertzen duena; subjektibitatea eta akatsen bidezko ikaskuntza baloratuz. Kultura horiek ulertzea funtsezkoa da gizarte- eta hezkuntza-praktikak interpretatzeko. Testuak, halaber, trantsizioaren erronketan sakontzen du, haurtzarora babestea ardatz duen eredu batetik haren ongizatean oinarritutako beste batera igarotzeko. Kultura ilustratua gehiago lotzen zaio babesari; eta erromantikoa, berriz, ongizateari. Biek haurren premiei erantzutea bilatzen badute ere, desberdintasun handiak dituzte. Kontraesan eta zailtasun profesional eta sozialak daude oraindik. Haurren ongizatean oinarritutako ikuspegietarantz aurrera egiteko ikertzen jarraitzeko beharra nabarmentzen da.

Gako-hitzak:

Gizarte-hezkuntza, gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzea, lanbide-kultura, adingabeak, babesa, ongizatea.

Este artículo analiza la relevancia de las culturas profesionales en la educación social, un ámbito poco explorado. Basado en Fargion (2006, 2007, 2008), distingue dos culturas: la "ilustrada", de enfoque racional y sistemático, orientada a procedimientos predefinidos y a datos objetivos; y la "romántica", que entiende la intervención como un proceso dinámico, adaptable y marcado por la interacción, valorando la subjetividad y el aprendizaje a través de los errores. Comprender estas culturas es clave para interpretar las prácticas socioeducativas. El texto profundiza también en los retos de la transición desde un modelo centrado en la protección de la infancia hacia otro basado en su bienestar. La cultura ilustrada se vincula más a la protección, mientras que la romántica se aproxima al bienestar. Aunque ambas buscan atender las necesidades infantiles, presentan diferencias importantes. Persisten contradicciones y dificultades organizativas, profesionales y sociales. Se destaca la necesidad de seguir investigando para avanzar hacia enfoques centrados en el bienestar infantil.

Palabras clave:

Educación social, intervención socioeducativa, cultura profesional, menores, protección, bienestar.

1. Introducción. Culturas profesionales en la acción socioeducativa

En las últimas décadas, el estudio de las culturas profesionales ha tenido un papel relevante en las ciencias sociales (Salvador *et al.*, 2022). Desde diferentes perspectivas y en diferentes profesiones, se ha generado un corpus teórico y empírico sobre estas culturas y su influencia en la labor de los y las profesionales (Beloki, 2017). Por ejemplo, en el ámbito de la educación formal son muchos los estudios y trabajos que han investigado sobre las culturas profesionales existentes y, en concreto, sobre la forma de dichas culturas. En el ámbito de los profesionales de la educación social no son tantas las referencias, pero sí suficientes para configurar un estado de la cuestión que nos permita aproximarnos a esta cuestión, objetivo de este trabajo. En concreto, examinaremos las investigaciones de Fargion (2006, 2007, 2008) en relación con la cultura profesional de los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con la infancia en situación de desprotección o riesgo de desprotección, llevadas a cabo en Italia, utilizando metodologías cualitativas como un punto de partida fundamental para empezar a reflexionar.

Basándonos en los trabajos realizados por Fargion (2006, 2007, 2008), identificamos dos tipos de narrativas. Dos Narrativas que esta autora identifica como dos representaciones de la profesión diferentes en cuanto a los modos de comprender lo que es la acción socioeducativa y su proceso, al entendimiento de la relación entre teoría y práctica y a la manera de concebir la relación entre el o la profesional de la acción socioeducativa y los sujetos participantes en esa acción. En definitiva, son dos tipos de pensamiento en relación con la profesión.

En esta línea de reflexión, Fargion (2006) introduce el concepto de cultura profesional para referirse a estas diversas narrativas o representaciones en torno a la profesión, porque, desde su perspectiva, este concepto nos permite entender las diferentes cuestiones relacionadas con la actividad profesional dentro de un marco común en el que adquieren sentido. De ahí el interés de no perder de vista esta visión general, para poder entender los aspectos específicos. Esto significa que, dentro de una misma cultura profesional, el modo de comprender la acción socioeducativa y su proceso tiene que ver con la manera de entender la relación entre teoría y práctica y, consecuentemente, con la manera de concebir la relación entre el o la profesional de la acción socioeducativa y los sujetos participantes en esa acción (Hargreaves, 1999).

Podríamos, por lo tanto, visualizar la cultura profesional como un gran paraguas que dota de sentido a las diferentes dimensiones de las culturas profesionales, tal y como lo podemos ver, gráficamente, en la figura 1, y tal y como hemos comentado anteriormente.

Figura 1. La cultura profesional según Fargion (2006)



Fuente: elaboración propia a partir de Fargion (2006)

Como hemos planteado, Fargion (2006) identificó entre los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan con la infancia en situación de desprotección o riesgo de desprotección dos culturas diferentes. Por un lado, se refiere a una cultura profesional relacionada con el tipo de pensamiento característico de la Ilustración y, por otro, a una cultura profesional relacionada con el tipo de pensamiento característico del Romanticismo. Utilizando su propia terminología, esta autora nos indica la existencia de una cultura profesional "ilustrada" desde su punto de vista, la más legitimada y aceptada en la práctica profesional (Fargion, 2007) y de otra "romántica". Estos términos, se corresponden, a su vez, con los tipos de pensamiento definidos por Mannheim (1941, cit. en Fargion, 2006)¹.

A continuación, describiremos los aspectos clave de cada tipo de cultura profesional.

1.1. Cultura profesional ilustrada

Los y las profesionales que se identifican con la cultura profesional ilustrada entienden que el proceso de la acción socioeducativa es, y tiene que

¹ En esta trabajo, vamos a utilizar la terminología utilizada en sus estudios por Fargion (2006, 2007, 2008) para denominar a los dos tipos de culturas profesionales que podríamos identificar entre los y las profesionales del ámbito socioeducativo. Esta autora adopta estos términos basándose en los trabajos de Mannheim (1941). Este autor identifica dos tipos de pensamiento: uno característicos de la Ilustración y el otro del Romanticismo. Somos conscientes de que es una terminología que no responde adecuadamente a la realidad profesional, pero hemos optado por mantenerlo.

ser, racional y sistemático (Fargion, 2007); es decir, tiene que seguir una secuencia estable, con una serie de fases establecidas, en las que es necesario superar una fase para pasar a la siguiente. Estas fases siguen una lógica abstracta, que responde a unas reglas preestablecidas que hay que respetar, independientemente de las circunstancias específicas de cada situación. Esta estructura o secuencia se ha ido definiendo sobre principios racionales que se derivan de la teorización sobre experiencias previas (Fargion, 2006).

Desde esta perspectiva, la existencia de reglas generales es importante, sobre todo, para evitar posibles errores. De hecho, dos de los principales objetivos de los y de las profesionales que trabajan desde esta cultura es la de evitar errores y minimizar los riesgos. Los errores son vistos como señales de una evaluación superficial y un trabajo poco riguroso, por lo que es importante organizar el proceso de tal manera que se minimicen las posibilidades de error (Fargion, 2006). Así, por ejemplo, según esta manera de organizar la acción socioeducativa, se entiende que existe una clara diferencia entre las fases de comprensión y evaluación de la situación y la fase de intervención. Claro está, que la fase de comprensión y evaluación precede a la de intervención. Una vez completada la primera fase, es cuando se puede pasar a la siguiente y, por lo tanto, el trabajo realizado en la primera fase (entrevistas con los y las participantes de la acción socioeducativa o con otras personas cercanas a ellos y ellas, diagnósticos de especialistas) sirve para configurar el trabajo a realizar en la segunda. Se da por supuesto que una evaluación adecuada es un requisito previo para una intervención efectiva y, en ningún caso, se entiende que las acciones llevadas a cabo en la fase de evaluación puedan afectar a la situación de las personas participantes (Fargion, 2006).

Todas estas ideas están muy relacionadas con lo que significa para los y las profesionales que ejercen su labor desde esta cultura comprender o entender la situación de las personas participantes con las que se trabaja. Para estos y estas, comprender significa ir ajustando la información recogida a un sistema de categorías predefinido, comparando, así, dicha información con unos estándares preestablecidos (Sheppard y Ryan, 2003). Además, estas categorías predefinidas suelen estar relacionadas con los recursos disponibles en el contexto de la acción socioeducativa. En palabras de Fargion (2006: 264): "los problemas se interpretan y clasifican de una manera que hace que sea posible la conexión a las soluciones disponibles desde los servicios". En esta misma línea, la literatura plantea que, en algunos contextos, existe una tendencia por parte de los y las profesionales de la acción socioeducativa a delimitar y etiquetar un objeto social para que las intervenciones sean más eficaces. Y esta especialización se lleva a cabo en función de las lógicas de intervención social y de un sistema administrativo ya establecido (Jolonch, 2002).

La categorización, en definitiva, implica la construcción de una definición objetiva de la situación, algo así como que los problemas y las dificultades tienen una existencia objetiva que hay que descubrir. El y la profesional de la acción socioeducativa "se dedica a la búsqueda de la verdad sobre la situación del sujeto" (Fargion, 2006: 264). Consecuentemente, hay que evitar la subjetividad y centrar el trabajo en datos denominados reales u objetivos. Así, se da mucho valor a la información obtenida por el o la profesional (por ejemplo, observando) o a la obtenida a través de otro tipo de profesionales; es decir, a la información de primera mano (Fargion, 2006; Jolonch, 2002). En cambio, se valora menos la información proporcionada por los y las participantes, por entender que esta conlleva una carga de subjetividad importante. Esta información, por lo tanto, hay que interpretarla o, por decirlo de otra manera, hay que destaparla; es decir, "es como que lo que es visible, tapa la verdadera realidad más que ilustrarla" (Fargion, 2006: 265).

Esta manera de proceder nos da una fotografía de la situación de los y las participantes, una imagen clara y esquemática de sus aspectos favorables y desfavorables; y, consecuentemente, nos permite establecer tipologías o categorías entre participantes (Jolonch, 2002), por ejemplo, a partir de la situación de desprotección o riesgo de desprotección existente. Es como que los problemas de estas personas adquieren una existencia propia, más allá de la experiencia subjetiva de aquellos, porque al compararlos con los estándares preestablecidos, los convertimos también en categorías objetivas (Fargion, 2006).

Detrás de este modo de entender la acción socioeducativa, subyace la creencia en la superioridad de las teorías académicas frente a las teorías basadas en el sentido común, viendo las primeras como guías para las buenas prácticas. Existe, por tanto, una concepción jerárquica de la relación entre teoría y práctica. Se necesitan las teorías para saber qué es lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer. Precisamente por esta cuestión, Fargion (2006) observó que los y las profesionales que trabajan en la acción socioeducativa desde esta cultura profesional habitualmente tienen una relación muy conflictiva con la teoría, porque no les proporciona lo que le piden: es decir, directrices claras para organizar y guiar la práctica.

Y, finalmente, si comprender significa ajustar la situación de las personas participantes a una serie de categorías dadas, o compararla con un estándar, necesariamente tiene que haber un desequilibrio entre aquellos y aquellas que conocen y controlan ese sistema de categorías y las personas que no lo hacen. La confianza en que la experiencia profesional puede conseguir la objetividad va de la mano con la descripción de los y las participantes como portadores y portadoras de problemas y dificultades y, además, con la descripción del o de la profesional de la acción socioeducativa como capaz de

identificar los problemas que presentan las personas y de darles una solución adecuada. Por ello, los y las profesionales se ven como líderes, tanto en el proceso de la acción como en la propia interacción. Es decir, se parte de una concepción asimétrica de las relaciones entre participantes, en la que los diferentes roles y funciones se presentan en términos jerárquicos (Jolonch, 2002).

1.2. Cultura profesional romántica

En la cultura profesional romántica, se tiende a presentar la acción socioeducativa en términos de secuencias temporales de acontecimientos que pueden tener regularidades empíricas o patrones recurrentes, pero ninguna necesidad lógica (Fargion, 2006). No se habla de una manera estructurada de trabajar, no se percibe la existencia de una estructura predefinida que dé sentido y explique la secuencia de la acción socioeducativa. Es decir, no se contempla la necesidad de que la acción socioeducativa tenga que estar definida y estructurada de antemano en fases y tiempos, idénticos para todas las situaciones. Consecuentemente, en palabras de Fargion (2006: 261), "para los y las profesionales que trabajan desde esta cultura profesional, a veces, es difícil describir lo que hacen, su trabajo, en términos generales".

Es más, se entiende que la estructura del proceso es el producto de la interacción entre profesionales y participantes de la acción socioeducativa. Las negociaciones y los acuerdos entre ambos van definiendo cómo organizar la acción socioeducativa en sus diferentes fases. Por lo tanto, las situaciones concretas son importantes y se hace hincapié en que las circunstancias específicas de cada situación influyen en lo que sucede (Fargion, 2006), siendo cada proceso único. Este se va construyendo en la dirección en la que profesionales y participantes van acordando y consensuando.

Las reglas generales, en consecuencia, no son algo que exista *a priori*, sino que surgen *a posteriori*, analizando lo que se ha hecho, y sirven como guías para futuras acciones socioeducativas. Desde esta mirada, se habla más de regularidades, incluso de hábitos, y no tanto de reglas o normas (Fargion, 2006). Ello implica que se utilizan las teorías, así como los instrumentos que se han ido elaborando a lo largo de los años, como guías que pueden ayudar, pero que, en ningún caso, deberían limitar o constreñir el devenir de un proceso determinado. La secuencia de la acción socioeducativa, a menudo, se presenta como un proceso de ensayo y error, por lo que los errores son vistos como una parte esencial del proceso. El trabajo avanza a través de diferentes intentos, no puede ser de otra manera. El riesgo es parte del trabajo (Fargion, 2006).

Desde esta cultura profesional, por lo tanto, nos encontramos más con historias personales en las que los diferentes pasajes no están conectados por la existencia de una serie de reglas, sino por lo que

ha ocurrido anteriormente. Los eventos o las fases de la acción socioeducativa pueden estar ocurriendo simultáneamente y el escenario es dinámico y está en continuo cambio. Es decir, que, aunque el educador y la educadora tengan en mente todo el bagaje teórico acumulado a lo largo de su vida profesional, no lo utilizan, de una manera estricta y cerrada, para delimitar los pasos a dar en un nuevo proceso. Desde la mirada de esta cultura profesional, cada proceso es único y hay que ir dando los pasos que se estimen oportunos tanto por parte de los y las profesionales como por parte de los y las participantes, sin sentirse atados a una estructura anteriormente definida, que hay que seguir necesariamente, aunque los ritmos de las personas protagonistas de este nuevo proceso no coincidan con dicha estructura. Ante esta lectura, no existe un intento de controlar la situación, sino que el trabajo se va adaptando continuamente a las situaciones imprevistas (Fargion, 2006).

Esto lleva a romper con la dicotomía entre evaluación y acción, ya que la evaluación se entiende como una acción y están íntimamente relacionadas (Núñez *et al.*, 2014; Úcar *et al.*, 2017). Es más, la comprensión o evaluación de la situación tiene que ser algo transversal a la acción socioeducativa, por lo que no se habla de ninguna fase específica dedicada a la evaluación, ni se ve necesario identificar una imagen clara de la situación como requisito previo para la acción. Así, la acción socioeducativa comienza con los primeros contactos con los y las participantes, que son muy importantes y afectan ya a su situación (Úcar, 2016). A su vez, la comprensión de la situación se va desarrollando con la intervención (Fargion, 2006). En otras palabras, este enfoque implica entender la evaluación como una reflexión constante en la que los y las protagonistas van analizando y reflexionando sobre los pasos que están dando y los efectos que producen; y, en función de ello, se van adoptando nuevas decisiones para la acción. Por lo tanto, supone que no podemos entender la evaluación y la acción propiamente dicha como dos fases diferenciadas. Es más, en el marco de esta perspectiva, desde el inicio de los procesos, estas dos fases se entremezclan y se retroalimentan.

En este caso, comprender una situación es mucho más que clasificar o categorizar. Comprender significa identificar las causas o los orígenes de las situaciones descritas y, para ello, es imprescindible fijarse en los rasgos distintivos y específicos de la situación, de la historia de las personas participantes. Además, se entiende que toda situación es dinámica, está en constante cambio y que las dificultades o problemas forman parte de la realidad (Fargion, 2006). Esta perspectiva implica trabajar desde un paradigma sociocrítico que nos permite hacer una lectura más comprensiva y orientada hacia una visión de los hechos más compleja (Jolonch, 2002; Storø, 2013; Úcar, 2018; Espinel, 2022; Alonso-Martínez y Díez Gutiérrez, 2023).

Ante esta complejidad, el o la profesional no puede completar unilateralmente una imagen clara y total

de las situaciones. A lo largo de la interacción, se pueden ir adquiriendo fragmentos que nos pueden ayudar a comprenderlas y, por ello, se valora mucho la información que va surgiendo en el contexto de las interacciones entre profesional y participante, de una manera espontánea (Alonso y Funes, 2009). Desde esta cultura, se estima mucho la visión del sujeto participante y el sentido que le da a su propia situación. La intencionalidad que se persigue siempre es intentar definir y entender la situación desde su percepción. La implicación emocional con él y ella, por lo tanto, es un factor positivo y necesario para comprender la situación y poder trabajar (Alonso y Funes, 2009; Fargion, 2006; Úcar, 2016).

En definitiva, la comprensión se entiende como un proceso relacional, que se lleva a cabo a través de la interacción que se establece entre profesional y participante. Y, por supuesto, tiene un efecto en la propia situación educativa, así como en la manera en la que los y las profesionales la entienden. La actitud que, por tanto, se requiere es la de adaptarse continuamente a las circunstancias cambiantes, en lugar de dirigir la acción siguiendo unas reglas preestablecidas (Fargion, 2006).

En el marco de esta manera de proceder, no se consigue una fotografía estática, sino más bien una imagen dinámica y holística, en la que las opiniones subjetivas en torno a los problemas vividos por los y las participantes juegan un papel fundamental (Fargion, 2006). Una imagen en la que el contexto en el que vive la persona, así como su biografía, juegan un papel muy importante para entender lo que está ocurriendo.

Esta visión romántica concibe que la teoría estimula la reflexión, ayuda a pensar sobre el propio trabajo de una manera diferente y nos puede indicar nuevas maneras de interpretar la realidad. La teoría no se concibe como un constructo ordenado e incuestionable, sino que es posible dialogar con ella, lo que permite, por ejemplo, identificar los términos adecuados para poder describir lo que se hace (Fargion, 2006).

Si, finalmente, la comprensión de la situación es el resultado de la interacción entre profesionales y participantes y no recae, exclusivamente, en el y en la profesional, la visión que, desde esta perspectiva, se tiene de las personas participantes es muy diferente a la anterior. Estas son representadas como protagonistas en muchos aspectos: a) sus deseos suelen ser muy valorados a lo largo de toda la interacción y se discuten todos los aspectos del caso; b) se intenta comprender y tener en cuenta las razones que presentan, y c) el y la profesional se pone muchas veces en la situación de ellas, por lo que, se presentan, a menudo, como interlocutores e interlocutoras (Fargion, 2006).

En este sentido, estos y estas profesionales no niegan su responsabilidad y su parte de autoridad, pero tampoco niegan a la persona participante

su parte de autoridad y responsabilidad, que no son sustancialmente diferentes de las del y de la profesional (Berones 2023; Alonso-Martínez y Díez Gutiérrez, 2023). La idea, en fin, es la de seguir a la persona participante, pero no concibiendo esta relación desde una actitud pasiva de *laissez-faire*, sino más bien desde una actitud activa en la que se pone en marcha la habilidad de conectar con la persona participante en su propio terreno (Fargion, 2006). En este discurso, las diferencias entre participantes y profesionales se establecen en correspondencia a las diferentes funciones y roles adoptados por ellos o ellas, que no tienen por qué estar jerarquizados (Úcar, 2016). No implican necesariamente una definición clara de quién debe controlar la interacción, ni quién es el líder.

En el cuadro 1, hemos resumido las principales características de cada tipo de estas culturas profesionales.

Cuadro 1. Principales características de las culturas profesionales identificadas en profesionales de la acción socioeducativa	
Cultura profesional "ilustrada"	Cultura profesional "romántica"
Práctica organizada a través de reglas abstractas	Las reglas derivan de la práctica actual
Clara diferenciación entre comprensión y acción	La comprensión como acción
Referencias frecuentes a especialistas	Referencias a otros y otras profesionales de la acción social y a las personas participantes
La comprensión se refiere a ver más allá de lo que emerge	La comprensión basada en lo que emerge en la interacción
Distinción entre evaluación e intervención	El proceso entero se entiende como intervención
La evaluación determina la intervención	La solicitud concreta y la posterior negociación generan formas de intervenir
Cambios radicales que sustituyen a la intervención	Salvaguardar la situación actual, intervenciones de apoyo
Las teorías como fuente de directrices; actitud crítica hacia los modelos teóricos de la acción socioeducativa	Las teorías como estímulos a la reflexión; actitudes positivas hacia modelos teóricos de la acción socioeducativa
Concepción asimétrica de las relaciones	Concepción no jerarquizada de las relaciones

Fuente: elaboración propia a partir de Fargion (2006)

Mientras que la cultura profesional denominada ilustrada es la que cuenta con una mayor legitimidad académica, la romántica es más criticada, ya que en muchas ocasiones puede evocar la imagen del profesional antintelectual, cuya práctica es acientífica, asistemática y está basada en supuestos del sentido común; parece ser que trabaja más con el corazón que con la cabeza (Fargion, 2007). Ahora bien, para Fargion (2007) este tipo de pensamiento tiene en cuenta la naturaleza incierta y dinámica de la vida humana y, por lo tanto, asume que la creación de conocimiento dentro de la acción socioeducativa

es también un proceso dinámico y cambiante. Esta perspectiva, además de tener en cuenta la naturaleza incierta y dinámica de la vida humana, supone también considerar la complejidad de la sociedad actual, lo que nos ofrece una visión estructural y global de la situación de los y las participantes de la acción socioeducativa (Jolonch, 2002; Storø, 2013; Espinel, 2022).

2. De la cultura profesional a la aproximación institucional y normativa en la acción socioeducativa con la infancia en situación de desprotección o riesgo de desprotección

No es posible analizar y, consecuentemente, comprender una cultura profesional, y los dos modelos que hemos presentado anteriormente, sin ubicarla en su contexto. Además del contexto más inmediato y cercano de las instituciones en las que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa, el contexto legal, político y administrativo, así como el modelo social imperante influyen directamente en el desarrollo de las culturas profesionales. Es importante, por lo tanto, fijarnos también en ellos.

La literatura científica, de hecho, procede de esta manera. Así, desde la perspectiva de Fargion (2007) estas dos culturas profesionales a las que antes hemos hecho referencia están relacionadas con las dos aproximaciones existentes en el ámbito de la acción socioeducativa con la infancia en situación de desprotección o riesgo de desprotección, desde una perspectiva normativa e institucional: una aproximación centrada en la protección de las personas menores de edad y otra centrada en su bienestar. Es decir, ya no estamos hablando de cómo los y las profesionales de la acción socioeducativa entienden y representan su práctica profesional, sino que estamos expresando cómo se organiza esta acción socioeducativa en un sentido más normativo e institucional. Es decir, nos estamos acercando al contexto administrativo y político en el que se lleva a cabo la acción socioeducativa como uno de los contextos en el que se desarrollan las culturas profesionales. A continuación, podremos comprobar cómo ambos planos están relacionados (Fargion, 2006, 2007; Parton, 2009; Monseny y Úcar, 2012; Remiro *et al.*, 2021).

3. Evolución de una aproximación centrada en la protección de la infancia a otra centrada en su bienestar

A este respecto, en las últimas décadas ha surgido un debate muy importante en relación con cuál es o debe ser el sentido de la acción socioeducativa con niños y niñas en situación de desprotección o riesgo de desprotección (Parton, 2009). Este debate

nació, en primer lugar y con mucha fuerza, en los países anglosajones (Norteamérica, Reino Unido y Australia), pero, en los últimos años, también se ha convertido en una cuestión muy significativa en países europeos como Dinamarca, Suecia, Finlandia, Bélgica, Países Bajos y Alemania (Fargion, 2007; Parton, 2009; Remiro *et al.*, 2021). En este debate, se han identificado dos aproximaciones diferentes al modo de entender la acción socioeducativa con los niños y las niñas en situación de desprotección o riesgo de desprotección: una primera, centrada en la protección de la persona menor de edad, que parece estar más legitimada y aceptada en la práctica profesional (Fargion, 2007); y otra, centrada en el bienestar de la infancia y en el apoyo a las familias (Fargion, 2007; Hayes y Spratt, 2009; Parton, 2009; Roose *et al.*, 2009; Roose *et al.*, 2013; Remiro *et al.*, 2021). En diferentes países, se ha podido observar un gran cambio en la legislación, que ha pasado de unas políticas más centradas en la protección del niño y de la niña a otras más centradas en su bienestar. Este giro tiene como objetivo promover los derechos y las oportunidades de las personas menores de edad y, para ello, se ha puesto en marcha una regulación por la que se destinan fondos regionales a proyectos de apoyo a las familias. Roose *et al.* (2013) aluden, también, a una tendencia internacional en la acción socioeducativa con personas menores de edad en situación de desprotección o riesgo de desprotección: el tránsito de una aproximación centrada en la protección de la infancia a otra centrada en su bienestar (Hart *et al.*, 2022; Parton, 2009; Spratt, 2001).

Este debate se centra en que la aproximación proteccionista, imperante desde la década de 1980, ya no resulta adecuada, porque esta mirada no tiene en cuenta aspectos más contextuales que están relacionados con el bienestar de las personas menores de edad. Por lo tanto, es necesaria una mirada más amplia e integradora de sus situaciones (Parton, 2009). Por ejemplo, Winter y Conolly (2005) hace tiempo evidenciaban que las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del abuso infantil sugieren que la acción socioeducativa debería superar su tendencia tradicional a utilizar un enfoque individualista y psicologista a la hora de entender las problemas sociales y debería empezar a incorporar una mirada más amplia que contemple también factores estructurales relacionados con la situación familiar, así como factores contextuales como el barrio o la comunidad. Es decir, se recalca la necesidad de abordar la problemática de la infancia en situación de desprotección o riesgo de desprotección desde un paradigma sociocrítico (Úcar, 2018; Espinel, 2022), que nos va a permitir ir más allá de la mera interpretación de la realidad y transformarla a través de un cuestionamiento de lo que está detrás de las situaciones personales.

En el Estado español, también aparece este debate, más desarrollado en unas comunidades autónomas que en otras. A pesar de todo, no creemos que podamos hablar de un cambio de aproximación

o de mirada, aunque sí que hay voces que se refieren a ello. Por ejemplo, diferentes postulados que defienden un nuevo enfoque en las políticas de atención a la infancia y la adolescencia, que ensanchen la visión conceptual que hasta ahora se había tenido, para hacerla más integral, amplia y activa, dirigiéndose a toda la infancia y la adolescencia, y no exclusivamente a la que necesita medidas de protección ante situaciones de desprotección (AA. VV., 2008). Esta es una demanda antigua, compartida tanto por las entidades como por las administraciones públicas que trabajan en este ámbito. En el plano internacional, se ha ido implantando siguiendo los criterios de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña (Naciones Unidas, 1989). El objetivo de la nueva perspectiva es ir más allá de la protección de la infancia que se encuentra en situación de desprotección o riesgo de desprotección, para pasar a prever, diseñar y aplicar unas políticas más integrales que eviten que la vulnerabilidad a la que todos los niños, niñas y adolescentes están sometidos y sometidas pueda hacer que caigan, en un momento determinado en situaciones de riesgo social y que, si estas se dan, la Administración pueda combatirlos con eficacia. Asimismo, también se pretende intensificar la promoción del derecho de participación de niños y niñas en los asuntos públicos, especialmente, en aquellos que más les afectan.

En esta dirección, encontramos dos modelos enfocados unos a una orientación reproductiva y conservadora, y otros a una orientación transformadora y emancipadora, que, además, tienen una visión preventiva para actuar sobre las causas que producen situaciones de exclusión (Núñez, 2010; Marchioni, 1989; Pastor y Marchioni, 2016).

En esta línea de reflexión, podemos afirmar que el debate en el ámbito estatal se ha centrado en la pertinencia o no de la perspectiva comunitaria de la acción socioeducativa (AA. VV., 2008; Marchioni, 1989; Núñez, 2010; Núñez *et al.*, 2014; Caride, 2017; Cortes *et al.*, 2023). Debate que, en cierta medida, tiene similitudes y coincidencias con el existente en Europa. Ello significa que, en principio, por lo menos, podríamos establecer coincidencias teóricas y prácticas entre la denominada, en Europa, aproximación centrada en el bienestar de la infancia y la perspectiva comunitaria, más identificable con el debate existente en el Estado español. Coincidencias, por ejemplo, como la existencia de una mirada global y preventiva en la acción socioeducativa.

3.1. Las claves impulsoras de esta evolución

Este cambio de orientación hay que enmarcarlo en los cambios culturales acaecidos en los países anglosajones y europeos en los últimos años, así como dentro de las nuevas políticas e ideologías surgidas en relación con la organización y estructuración de los servicios sociales (Parton,

2009; Spratt, 2001). En esta línea, diversos autores y autoras (Roose *et al.*, 2009) señalan que han sido dos, especialmente, los movimientos sociales que han impulsado este paso de una orientación más centrada en la protección de la infancia a otra más centrada en su bienestar: por un lado, los movimientos potenciados por las personas participantes de los servicios sociales y, por otro lado, el movimiento surgido en torno a los derechos de la infancia.

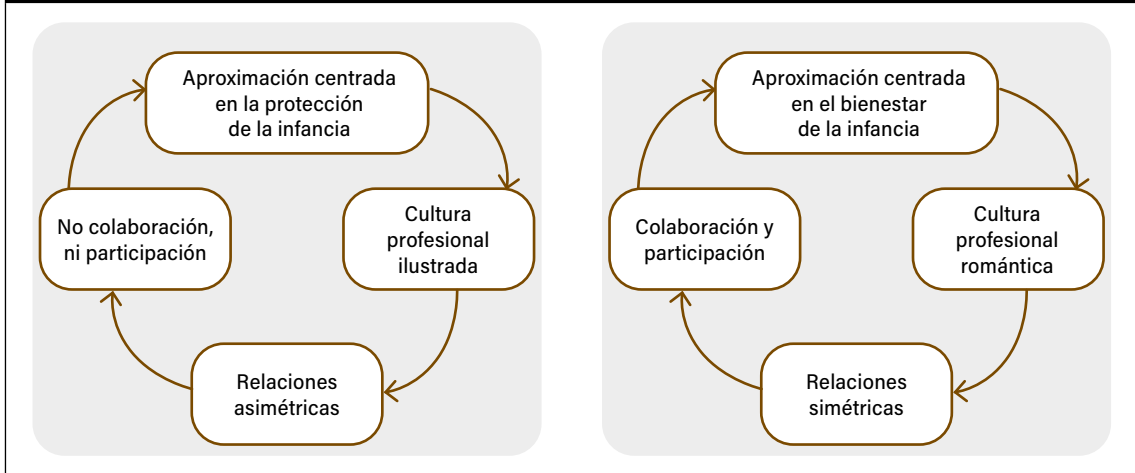
En el movimiento organizado por las personas participantes, existe un reconocimiento de que, como señala Carr (2007), lo personal está relacionado con lo político. Según esta misma autora, identificar y poner en marcha identidades colectivas de personas con experiencias comunes de opresión y con objetivos políticos ha sido un medio poderoso para la acción, la resistencia y el cambio. En este sentido, las personas han actuado conjuntamente en reacción a sus vivencias compartidas de exclusión por parte de las estructuras sociales y económicas.

Una de las mayores críticas que los movimientos de las personas participantes han hecho a la orientación proteccionista de los servicios sociales se ha centrado en el gran sesgo que estos servicios tienen cuando trabajan con personas en situación de pobreza. Esto es, desde la perspectiva de estos movimientos, se cuenta con estructuras patógenas para entender e intervenir ante los problemas individuales, de manera que, por ejemplo, en lugar de apoyar a las familias en situación de pobreza, se separa a los niños y a las niñas de sus progenitores y se les introduce en servicios de acogimiento residencial (Roose *et al.*, 2009). Es decir, reivindican una mirada más social y no tan individualista hacia los problemas y las situaciones en las que viven las personas; lo que conllevaría un tipo de acción socioeducativa más comunitaria, que abarcara no exclusivamente a la persona menor edad, sino que, también a otros y otras agentes de la comunidad (Rovira y Rosell, 2002; Remiro *et al.*, 2021).

La crítica principal que proviene, en cambio, del movimiento de los derechos de la infancia, se centra en que en la orientación proteccionista subyace una imagen de la persona menor de edad como persona "todavía no competente". Este movimiento dio lugar, en 1989, a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña (Naciones Unidas, 1989). La declaración reconoce el derecho de los niños y las niñas a estar con sus familias, así como la idea de que los padres y las madres son las principales referencias educativas, por lo que se les debe apoyar, y no reemplazar.

Este movimiento también está presente en el Estado español. Núñez (2010), por ejemplo, al aludir al hecho de que el mundo ha cambiado, aboga por redirigir la acción socioeducativa con personas menores de edad hacia otros modos de hacer, otorgándoles el estatuto de sujetos de derecho, lo que supone superar las dos tentaciones pedagógicas

Figura 2. Desde la aproximación a la infancia en situación o riesgo de desprotección a la participación



Fuente: elaboración propia

contemporáneas: la victimización, por un lado, porque pone a la persona menor de edad "fuera de juego", en el sentido de que se le trata como un objeto del que nada cabe esperar; y la infantilización, por otro lado, porque libera a los niños y niñas de todo tipo de responsabilidad (Novella *et al.*, 2021).

En este sentido, en la figura 2 mostramos gráficamente un aspecto clave desde la aproximación en torno a la infancia en situación de desprotección o riesgo de desprotección. Concretamente, mostramos la importancia que cobra el concepto de participación de las personas participantes en la acción socioeducativa.

4. Dificultades, problemas y retos en la transición de una aproximación a otra

Aunque, tal y como lo hemos comentado, son muchos los autores y las autoras que, a partir de la década de 1990, han evidenciado científicamente el paso de una aproximación centrada en la protección a otra centrada en el bienestar de la infancia, igualmente aluden a la existencia de algunas contradicciones y dificultades en esa transición. Así, por ejemplo, Fargion (2007) señala que en Italia, como en otros muchos países, existe todavía una distancia entre lo que la legalidad existente prevé y la realidad de los servicios sociales. En esta misma línea, Parton (2009) reitera que una de las características de los y las profesionales de la acción socioeducativa que trabajan desde una aproximación centrada en el bienestar de la persona menor de edad, es su naturaleza controvertida y ambigua; que deriva, precisamente, de las contradicciones existentes entre el compromiso que adquieren con las necesidades del niño y la niña y sus familias, y la lealtad que deben hacia sus responsabilidades legales y normativas (Parton, 2009).

Podemos apreciar tres los tipos de dificultades que inciden en el quehacer de los y de las profesionales

de la acción socioeducativa y obstaculizan el paso de una aproximación a otra:

- **Dificultades provenientes de las organizaciones en las que trabajan los y las profesionales de la acción socioeducativa**

A este respecto, un mensaje que aparece con claridad es que trabajar desde una aproximación centrada en el bienestar de la infancia y de su familia implica mayor dedicación temporal hacia los y las participantes y, por lo tanto, es necesario dedicar más recursos de apoyo. Sin embargo, los recursos existentes son, en muchos casos, insuficientes, y los y las profesionales de la acción social se ven obligados a centrarse en los casos más graves (Fargion, 2007). Además, las organizaciones en las que trabajan estos y estas profesionales no han definido claramente sus objetivos en la línea de una aproximación centrada en el bienestar del niño y la niña y, por lo tanto, no han desarrollado estrategias holísticas para ello.

- **Dificultades provenientes de los y las propias profesionales de la acción socioeducativa**

Los y las profesionales todavía priorizan en su acción trabajar desde la gestión del riesgo, y no tanto desde la prevención. Mientras esto no cambie, es decir, mientras que los y las profesionales no consigan cambiar su orientación a la hora de trabajar, va a ser muy difícil pasar de una aproximación a otra; por muchos planes y procedimientos que se desarrollen. El reto, por lo tanto, radica en que los y las profesionales de la acción socioeducativa consigan cambiar su cultura profesional (Fargion, 2006). Sin olvidar que las opciones personales están condicionadas por el contexto organizacional donde se toman las decisiones, Spratt (2001) afirma que los individuos poseen cierto grado de poder y autonomía, que, según Giddens (1984), pueden utilizar para promover el cambio (cit. en Spratt, 2001: 948), tanto en el ámbito personal como organizacional.

- **Dificultades provenientes de la opinión pública en general**

El y la profesional de la acción socioeducativa siente que debe rendir cuentas a un público más amplio y crítico, y esto le abruma. Este último aspecto se ha visto complicado en los últimos años, por la situación de crisis que ha hecho que los casos de pobreza y, por lo tanto, de desprotección, hayan aumentado (Fargion, 2007).

Conseguir cambios holísticos es tarea difícil; por ello, es necesario seguir investigando en esta línea para entender qué es lo que hacen los y las profesionales de la acción social, por qué lo hacen y cómo tienen que trabajar para cambiar las organizaciones y para que los cambios se puedan llevar a cabo (Spratt, 2001). Y, para ello, es necesario tener en cuenta los factores que aparecen interrelacionados anteriormente expuestos, ligados con aspectos personales, con aspectos organizacionales y, finalmente, con aspectos más estructurales.

Bibliografía referenciada

- AA. VV. (2008): "La infància, des d'una nova perspectiva de drets i d'atenció" [monogràfic], *Quaderns d'Acció Social i Ciutadania*, n.º 2.
- ALONSO, I. y FUNES, J. (2009): "El acompañamiento social en los recursos socioeducativos", *Educación Social*, n.º 42, págs. 28-46.
- ALONSO-MARTÍNEZ, H. y DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. (2023): "Educar en los márgenes del sistema: educación comunitaria para la emancipación", *Educar*, vol. 59, n.º 2, págs. 419-435.
- BELOKI, N. (2017): *Personas participantes y cultura profesional en educación social* [tesis doctoral], Euskal Herriko Unibertsitatea.
- BERONES, C. (2023): "La corresponsabilidad educativa y el sentido de pertenencia", *Fronteras en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 2, n.º 1, págs. 314-326.
- CARIDE, J. A. (2017): "Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 29, n.º 1, págs. 245-272.
- CARR, S. (2007): "Participation, power, conflict and change: theorizing dynamics of service user participation in the social care system of England and Wales", *Critical Social Policy*, vol. 27, n.º 2, págs., 266-276, <<https://doi.org/10.1177/0261018306075717>>.
- CORTES, P.; MARTÍN, V. y VILA, E. (2023): "Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: un caso de estudio", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 42, págs. 121-134.
- ESPINEL, A. F. (2022): "La pedagogía como proceso social de carácter complejo", *Revista Científica Cienciaeduc*, vol. 8, n.º 1.
- FARGION, S. (2006): "Thinking professional social work: expertise and professional ideologies in social workers' accounts of their practice", *Journal of Social Work*, vol. 6, n.º 3, págs. 255-273, <<https://doi.org/10.1177/1468017306071175>>.
- (2007): "Synergies and tensions in child protection and parent support: insights from the Italian case", <<https://socialwork.asu.edu/content/2007-synergies-and-tensions-child-protection-and-parent-support-insights-italian-case>>.
- (2008): "Reflections on social work's identity: international themes in Italian practitioners' representation of social work", *International Social Work*, vol. 51, n.º 2, págs. 206-219, <<https://doi.org/10.1177/0020872807085859>>.
- HARGREAVES, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- HART, A. et al. (2022): "Una intervención pedagógica social para apoyar a los niños bajo tutela: Back on Track", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 41, págs. 29-42.
- HAYES, D. y SPRATT, T. (2009): "Child welfare interventions: patterns of social work practice", *British Journal of Social Work*, vol. 39, n.º 8, págs. 1575-1597, <<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn098>>.
- JOLONCH, A. (2002): *Educació i infància en risc*, Barcelona, Pòrtic.
- MARCHIONI, M. (1989): *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Popular.
- MONSENY, M. y ÚCAR, X. (2012): "Bases teóricas de la intervención socioeducativa de los técnicos de juventud", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 24, n.º 1, págs. 57-80.

- NACIONES UNIDAS (1989): Convention on the Rights of the Child, <<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>>.
- NOVELLA, A. M.; MATEOS BLANCO, T.; CRESPO I TORRES; F. y LÓPEZ GONZÁLEZ, A. (2021): "Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 38, págs. 61-76.
- NÚÑEZ, H.; CRESPO, E.; ÚCAR, X. y LLENA, A. (2014): "Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 24, págs. 79-93.
- NÚÑEZ, V. (coord.) (2010): *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*, Barcelona, UOC.
- PARTON, N. (2009): "Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: from the 'social' to the 'informational'?", *Children and Youth Services Review*, vol. 31, n.º 7, págs. 715-721, <<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.01.008>>.
- PASTOR, E. y MARCHIONI, M. (2016): "Trabajo social en barrios: sistematizando y visibilizando retos y dilemas", *Servicios Sociales y Política Social*, n.º 112, págs. 10-14.
- REMIRO, A.; BELOKI, N. y DARRETXE, L. (2021): "La mirada de los profesionales sobre las personas menores de edad: clave para su bienestar", *Praxis Educativa*, vol. 25, n.º 2, págs. 80-101.
- ROOSE, R.; MOTTART, A.; DEJONCKHEERE, N.; VAN NIJNATTEN, C. Y DE BIE, M. (2009): "Participatory social work and report writing", *Child and Family Social Work*, vol. 14, n.º 3, págs. 322-330, <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00599.x>>.
- ROOSE, R.; ROETS, G.; VAN HOUTE, S.; VANDENHOLE, W. y REYNAERT, D. (2013): "From parental engagement to the engagement of social work services: discussing reductionist and democratic forms of partnership with families", *Child and Family Social Work*, vol. 18, n.º 4, págs. 449-457, <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00864.x>>.
- ROVIRA, J. y ROSELL, A. (2002): "Los servicios sociales municipales y la intervención con el menor. El papel de los ayuntamientos en las políticas de infancia", *Informació Psicológica*, n.º 78, págs. 21-29.
- SALVADOR, E. et al. (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*, n.º 41, págs. 55-66.
- SHEPPARD, M. y RYAN, K. (2003): "Practitioners as rule using analysts: a further development of process knowledge in social work", *British Journal of Social Work*, vol. 33, n.º 2, págs. 157-176.
- SPRATT, T. (2001): "The influence of child protection orientation on child welfare practice", *British Journal of Social Work*, vol. 31, n.º 6, págs. 933-954.
- STORØ, J. (2013): *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*, Bristol, The Policy Press.
- ÚCAR, X. (2016): *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*, Barcelona, UOC.
- (2018): "La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad", *Zona Próxima*, n.º 29, págs. 52-67.
- ÚCAR, X.; PLANAS, A.; NOVELLA, A.; MRODRIGO MORICHE, M. P. (2017): "Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes: análisis de casos", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 30, págs. 67-80.
- WINTER, K. y CONNOLLY, P. (2005): "A small-scale study of the relationship between measures of deprivation and child-care referrals", *British Journal of Social Work*, vol. 35, n.º 6, págs. 937-952, <<https://doi.org/10.1093/bjsw/bch278>>.

